

# Criterios

Revista de Investigación - Universidad Mariana

ISSN 0121-8670 ISSN Electrónico 2256-1161 / Vol. 24 No. 1 Enero - Diciembre 2017



# Criteria

**Revista Criterios**  
**Journal Criterios**  
**Revista Criterios**

**Universidad Mariana**

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 24 No. 1

Enero – Diciembre 2017

ISSN: **0121-8670**

ISSN Electrónico: **2256-1161**

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:

**Anual – Anual - Anual**

Número de páginas - Number of pages - Número de páginas: **454**

Formato – Format - Formato:

**16 cm x 24 cm**

Tiraje – Printing - impressão:

**200 ejemplares – 200 copies – 200 cópias**

Precio – Price - Preço:

**\$ 50.000 (Colombia)**

**US \$ 25.00 (Exterior)**

**Director Editor - Director Editor – Diretor Editor**

Magíster **Luis Alberto Montenegro Mora**

Director Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Corrección de Estilo – Correction of Style –

Correção de Estilo

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Traducción al Inglés – English Translation -

Tradução Inglês:

Doctoranda **Ana Cristina Chávez López**

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Traducción al Portugués – Portuguese Translation –

Tradução Português:

Doctoranda **Ana Cristina Chávez López**

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Revisión Final – End Review – Revisão Final:

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Diseño y Diagramación – Design and Diagramming –

Desenho e Diagramação:

Maestrante **David Armando Santacruz Perafán**

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

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

**Luis Alberto Montenegro Mora**

Director Editorial UNIMAR

Universidad Mariana, Colombia

Doctor **José Luis Meza Rueda**

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Doctora **Yolanda Bañuelos B.**

Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Doctora **Luz Marina Arboleda Montoya**

Universidad de Antioquia, Colombia

Doctor **Luis Fernando Marmolejo Rebellon**

Universidad del Valle, Colombia

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

Doctoranda **Yuri Alicia Chavéz Plazas**

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca,  
Colombia

Doctora **María de los Ángeles Rodríguez-Gázquez**

Universidad de Antioquia, Colombia

Magíster **María Eugenia Agudelo Bedoya**

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Doctor **Manuel Alfonso Garzón Castrillón**

Fundación para la Investigación y el Desarrollo Educativo Empresarial, Colombia

Doctor **Sergio Caggiano**

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

Doctor **Jesús N. García**

Universidad de León, España

Doctor **José Roberto Álvarez Múnera**

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Doctor **Juan Jorge Faundes Peñafiel**

Universidad Católica de Temuco, Chile

Doctora **Nora Helena Londoño Arredondo**

Universidad de San Buenaventura, Colombia

Doctora **Graciela Ferrás**

Universidad del Salvador, Argentina

Doctor **Jorge Enrique Palacio Sañudo**

Universidad del Norte, Colombia

**Comité de Arbitraje - Arbitration Committee - Comité de Arbitragem**

Magíster **Diego Alexander Blanco Martínez**  
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Magíster **Julio César Tovar Gálvez**  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Alemania

Magíster **Astrid Bastidas Suárez**  
Universidad del Tolima, Colombia

Doctor **José Alfredo Noratto Gutiérrez**  
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Magíster **Miguel Cote Menéndez**  
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Doctorando **Omar Fernando Cortés Peña**  
Universidad de la Costa, Colombia  
Universidad Metropolitana, Colombia

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

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

Doctor **Jairo Báez**  
Los Libertadores, Fundación Universitaria, Colombia  
Universidad Nacional de Colombia, Sede Leticia, Colombia

Magíster **Mercedes Rodríguez López**  
Universidad de Cartagena, Colombia  
Universidad del Atlántico, Colombia

Doctor **Anderson Iván Rocha Buelvas**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Doctora **Dora Cardona de Ocampo**  
Universidad Autónoma de Manizales, Colombia

Doctor **Luis Eduardo Gama Barbosa**  
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Doctor **Luis Alfredo González Monroy**  
Secretaría de Educación del Magdalena, Colombia  
Universidad del Magdalena, Colombia

Magíster **Alexander Rodríguez Bustamante**  
Universidad Católica Luis Amigó, Colombia  
Universidad Autónoma Latinoamericana, Colombia

Magíster **Edisson Duvan Ávalos**  
Instituto Tecnológico Superior “Vicente Fierro”, Ecuador

Filósofo **Luis Felipe Vásquez**  
Instituto Vicente y Fierro, Ecuador

Doctor **Alexander Hincapié García**  
Universidad de San Buenaventura, Colombia

Doctor **Pedro Nel Zapata Castañeda**  
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia  
Universidad de la Salle, Colombia

Magíster **Zully Cuellar López**  
Universidad Surcolombiana, Colombia

Doctora **Graciela Uribe Álvarez**  
Universidad del Quindío, Colombia  
Universidad Complutense de Madrid, España

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

Doctor **Oscar Andrés López Cortes**  
Universidad Libre, Colombia

Doctor **Hernando Andrés Pulido Londoño**  
Universidad del Rosario, Colombia

Magíster **Adriana María Gallego Henao**  
Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Magíster **Alexander Rodríguez Bustamante**  
Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Doctor **Giovanni Efraín Reyes Ortiz**  
Universidad del Rosario, Colombia

Doctora **María Inés Mantilla Pastrana**  
Universidad Manuela Beltrán, Colombia

Doctora **Marina Sánchez Sanabria**  
Universidad Popular del Cesar, Colombia

Doctor **Rafael Enrique Escudero Trujillo**  
Universidad del Norte, Colombia

Magíster **Paula Andrea Mora Pedreros**  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

Magíster **Gerly Carolina Ariza Zabala**  
Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación, Colombia

Doctor **Julio Ernesto Rojas Mesa**  
Universidad Santo Tomás, Colombia

Doctora **Janeth Del Carmen Saker García**  
Corporación Universitaria Americana, Colombia  
Universidad Simón Bolívar, Colombia

Doctor **Iván Manuel Sánchez Fontalvo**  
Universidad del Magdalena, Colombia

Doctor **Astelio de Jesús Silvera Sarmiento**  
Corporación Universitaria Americana, Colombia

Magíster **José Guillermo Martínez Rojas**  
The English School, Colombia

Doctora **Ruth Milena Páez Martínez**  
Universidad de La Salle, Colombia

Magíster **Carmenza Sánchez Quintero**  
Universidad de Caldas, Colombia

## Depósito legal

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MIAR <sup>2015</sup> Live e-revist@s

Ranking  
Rev-Sapiens



 **Actualidad Iberoamericana**  
Índice Internacional de Revistas

# Criteria

- Carta al Editor
- Componentes éticos mínimos que debe tener la investigación clínica**  
15 Javier Martínez-Torres, Oscar Gutiérrez Lesmes
- La comunicación de los profesores de básica primaria y la construcción de la noción de clasificación**  
19 Ana Barrios Estrada, Álvaro Torres Mesías, Alejandra Narváez Gómez
- Los contextos semánticos como estrategia didáctica para fortalecer el proceso lectoescritor**  
39 Socorro Herrera Paredes, Gloria Manrique Delgado, Doris Mora Pantoja
- Los componentes didácticos en los maestros en formación en Educación Preescolar de la Universidad Mariana**  
53 Edith Consuelo López Imbacuán
- La experimentación como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades de pensamiento creativo en ciencias naturales y educación ambiental**  
69 María Victoria Villacrez
- El cuento infantil como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora**  
99 Gilma Mirian Mora Burbano
- Aprendizaje significativo y metacognición en un estudio de caso múltiple**  
117 Hna. Milagros Sandoval Chero fmi, Hna. María Clemencia Benavides Delgado fmi, Hna. Marianita Marroquín Yerovi fmi PhD
- Formación docente y la relación de género en el uso y apropiación de las TIC**  
141 Jorge Enrique Díaz Pinzón
- Rol de la escuela para familias en la Institución Educativa Municipal Mercedario**  
151 Alba Leonor Gómez Puyana
- Condiciones institucionales para realizar dos programas académicos en forma simultánea**  
169 John Ernesto Bennett Muñoz
- Prácticas y tendencias pedagógicas emergentes en la educación mediada**  
187 Gladys Galvis, Mercedes Rodríguez, María Ceci Ibarra, Jesús Holmes Ospina Castaño
- La tarea escolar como un compromiso de familia**  
199 Yaneth Rodríguez Rueda, Alexandra Pedraza Ortiz
- Entre la vida y la muerte. Ritualidad de las poblaciones afroesmeraldeñas. Comuna Río Santiago Cayapas**  
215 Lucy Santacruz Benavides

235	<b>Prácticas de laboratorio para promover el aprendizaje significativo del material y seguridad en el laboratorio, características de metales y no metales y formación de compuestos inorgánicos</b> Alexis Johana Castellanos
263	<b>El debido proceso en los manuales de convivencia de las instituciones educativas de Pasto</b> Oscar Arturo Montenegro Coral
287	<b>Populismo-democracia: su relación e implicaciones como fenómeno mundial. Una perspectiva desde Colombia</b> Daniel Noguera Santander, Álvaro Ramírez Montufar, Jorge Ricardo Palomares
319	<b>Situando un mundo neindigenista en Memorias de Andrés Chilingua de Carlos Arcos Cabrera</b> Alexis Uscátegui Narváez
333	<b>Paul Klee y Roberto Juarroz: diálogos de vanguardia entre pintura y poesía</b> Francisco David Delgado Montero
351	<b>Factores de riesgo interpersonales en el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes</b> Sandra Yaneth Quiroz Coral, Yesica Fernanda Díaz Ibarra, Dora Liliana Eraso Yela
367	<b>Orientación vocacional ocupacional para mujeres en situación de trabajo sexual</b> Eunice Yarce Pinzón, Lorena Pantoja Mora, Laura Salazar Hernández, Faiver Ramos Santacruz
381	<b>Salud oral en poblaciones vulnerables</b> Julie Andrea Benavides Melo, Ximena Andrea Cerón Bastidas
395	<b>La complejidad en las Ciencias de la Salud y del pensamiento enfermero</b> María Beatriz Escobar Escobar, Ricardo Antonio Escobar
407	<b>Índice por autores <i>Revista Criterios</i></b>
409	<b>Índice Temático</b>
412	<b>Guía para los autores <i>Revista Criterios</i></b>
437	<b>Formato de identificación de autor e investigación</b>
448	<b>Declaración de condiciones</b>
451	<b>Licencia de uso parcial</b>

- The communication of primary school teachers and the construction of the notion of classification**  
Ana Barrios Estrada, Álvaro Torres Mesías, Alejandra Narváez Gómez  
19
- Semantic contexts as a teaching strategy to improve the reading-writing process**  
Socorro Herrera Paredes, Gloria Manrique Delgado, Doris Mora Pantoja  
39
- Teaching components in Teachers in training in Early Childhood Education of the Mariana University**  
Edith Consuelo López Imbacuán  
53
- Experimentation as a teaching strategy for building thinking skills in natural science and environmental education**  
María Victoria Villacrez  
69
- The children's story as a didactic strategy to strengthen reading comprehension**  
Gilma Mirian Mora Burbano  
99
- Meaningful learning and metacognition in a multiple case study**  
Hna. Milagros Sandoval Chero fmi, Hna. María Clemencia Benavides Delgado fmi, Hna. Marianita Marroquín Yerovi fmi PhD  
117
- Teacher training and the gender relationship in the use and appropriation of ICT**  
Jorge Enrique Díaz Pinzón  
141
- Role of the school for families in the Mercedario Municipal Educational Institution**  
Alba Leonor Gómez Puyana  
151
- Institutional conditions to carry out two academic programs simultaneously**  
John Ernesto Bennett Muñoz  
169
- Pedagogical practices and trends emerging in mediated education**  
Gladys Galvis, Mercedes Rodríguez, María Ceci Ibarra, Jesús Holmes Ospina Castaño  
187
- School task as a family commitment**  
Yaneth Rodríguez Rueda, Alexandra Pedraza Ortiz  
199

215	<b>Between life and death, Rituality of Afro populations of Esmeralda, Río Santiago Cayapas Commune</b> Lucy Santacruz Benavides
235	<b>Laboratory practices to promote significant material learning and safety in the laboratory, characteristics of metals and non-metals and formation of inorganic compounds</b> Alexis Johana Castellanos
263	<b>Due process in the behavior manuals of educational institutions in Pasto</b> Oscar Arturo Montenegro Coral
287	<b>Populism–democracy: its relationship and implications as a global phenomenon. A perspective from Colombia</b> Daniel Noguera Santander, Álvaro Ramírez Montufar, Jorge Ricardo Palomares
319	<b>Locating a neoindigenist world in <i>Memorias de Andrés Chilinga</i> by Carlos Arcos Cabrera</b> Daniel Noguera Santander, Álvaro Ramírez Montufar Alexis Uscátegui Narváez
333	<b>Paul Klee and Roberto Juarroz: Vanguard Dialogues between Painting and Poetry</b> Francisco David Delgado Montero
351	<b>Interpersonal risk factors in the consumption of psychoactive substances in adolescents</b> Sandra Yaneth Quiroz Coral, Yesica Fernanda Díaz Ibarra, Dora Liliana Eraso Yela
367	<b>Occupational vocational guidance for sex workers women</b> Eunice Yarce Pinzón, Lorena Pantoja Mora, Laura Salazar Hernández, Faiver Ramos Santacruz
381	<b>Oral health in vulnerable populations</b> Julie Andrea Benavides Melo, Ximena Andrea Cerón Bastidas
395	<b>Complexity in Health Sciences and Nursing Thinking</b> María Beatriz Escobar Escobar, Ricardo Antonio Escobar
421	<b><i>Criterios Journal</i> Author’s Guide</b>
441	<b>Author and Research Identification Format</b>
449	<b>Requirement Declaration</b>
452	<b>License for partial use</b>

- 19** **A comunicação dos professores da escola primária e a construção da noção de classificação**  
Ana Barrios Estrada, Álvaro Torres Mesías, Alejandra Narváez Gómez
- 39** **Contextos semânticos como estratégia de ensino para melhorar o processo de escrita e de leitura**  
Socorro Herrera Paredes, Gloria Manrique Delgado, Doris Mora Pantoja
- 53** **Componentes Didáticos nos Professores em Formação em Educação Pré-Escolar da Universidade de Mariana**  
Edith Consuelo López Imbacuán
- 69** **A experimentação como estratégia de ensino de competências para reforçar as habilidades de pensamento criativo em ciências naturais e educação ambiental**  
María Victoria Villacrez
- 99** **História das crianças como estratégia de ensino para reforçar a compreensão da leitura**  
Gilma Mirian Mora Burbano
- 117** **Aprendizagem significativa e metacognição em um estudo de caso múltiplo**  
Hna. Milagros Sandoval Chero fmi, Hna. María Clemencia Benavides Delgado fmi, Hna. Marianita Marroquín Yerovi fmi PhD
- 141** **Formação de professores e relação de gênero no uso e apropriação de TIC**  
Jorge Enrique Díaz Pinzón
- 151** **Papel da escola para famílias na Instituição Municipal de Educação do Mercedário**  
Alba Leonor Gómez Puyana
- 169** **Condições institucionais para realizar simultaneamente dois programas acadêmicos**  
John Ernesto Bennett Muñoz
- 187** **Práticas pedagógicas e tendências emergentes na educação mediada**  
Gladys Galvis, Mercedes Rodríguez, María Ceci Ibarra, Jesús Holmes Ospina Castaño
- 199** **A tarefa escolar, como um compromisso da família**  
Yaneth Rodríguez Rueda, Alexandra Pedraza Ortiz

- 215 **Entre a vida e a morte. Ritualidade das populações afro de Esmeralda, Comuna Rio Santiago Cayapas**  
Lucy Santacruz Benavides
- 235 **Práticas de laboratório para promover o aprendizado significativo de materiais e a segurança no laboratório, características de metais e não metais e formação de compostos inorgânicos**  
Alexis Johana Castellanos
- 263 **O devido processo nos manuais de comportamento das instituições educacionais em Pasto**  
Oscar Arturo Montenegro Coral
- 287 **Populismo–democracia: seu relacionamento e implicações como um fenômeno global. Uma perspectiva da Colômbia**  
Daniel Noguera Santander, Álvaro Ramírez Montufar, Jorge Ricardo Palomares
- 319 **Colocando um mundo neindigenism em Memórias de Andrés Chilibingua, por Carlos Arcos Cabrera**  
Alexis Uscátegui Narváez
- 333 **Paul Klee e Roberto Juarroz: Diálogos de Vanguarda entre Pintura e Poesia**  
Francisco David Delgado Montero
- 351 **Fatores de risco interpessoais no consumo de substâncias psicoativas em adolescentes**  
Sandra Yaneth Quiroz Coral, Yesica Fernanda Díaz Ibarra, Dora Liliana Eraso Yela
- 367 **Orientação vocacional profissional para trabalhadoras do sexo**  
Eunice Yarce Pinzón, Lorena Pantoja Mora, Laura Salazar Hernández, Faiver Ramos Santacruz
- 381 **Saúde bucal em populações vulneráveis**  
Julie Andrea Benavides Melo, Ximena Andrea Cerón Bastidas
- 395 **Complexidade em Ciências da Saúde e Pensamento em Enfermagem**  
María Beatriz Escobar Escobar, Ricardo Antonio Escobar
- 429 **Guia para Autores Revista Criterios**
- 445 **Formato de identificação do autor e investigação**
- 450 **Declaração de condições**
- 453 **Licença de uso parcial**

# Criteria



## Componentes éticos mínimos que debe tener la investigación clínica

Javier Martínez-Torres<sup>1</sup>  
Oscar Gutiérrez Lesmes<sup>2</sup>

Tradicionalmente se ha considerado por parte de los investigadores que el componente ético gira alrededor del consentimiento informado; no obstante, aunque es importante para el desarrollo moralista de las investigaciones, no es el punto de mayor relevancia, pues es necesario entender que el consentimiento informado no es suficiente, e inclusive en algunos casos no es necesario para que la investigación sea éticamente viable (por ejemplo: cuando las investigaciones se realizan a partir de fuentes secundarias).

El deber - ser de la investigación en humanos es realizar acciones investigativas que estén enfocadas en el mejoramiento de la salud, el bienestar o el aumentar la comprensión de la biología humana; y es importante entender que de una u otra manera, los sujetos que han sido seleccionados para ser investigados son explotados, ya que se ponen en cierto nivel de riesgo -así sea catalogado como mínimo- para evaluar potenciales beneficios que serán visualizados en otros sujetos.

La mayoría de orientaciones éticas de mayor relevancia, dadas en los últimos 50 años, están enfocadas a casos específicos: 1) Código de Núremberg, después de los resultados de los experimentos nazis en población judía; 2) Declaración de Helsinki, dados los vacíos resultantes en con el código de Núremberg; y 3) recientemente las normas del Comité de Investigaciones de la Organización Mundial de la Salud (CIOMS), para estandarizar los criterios éticos actuales en investigación.

En ausencia de una delimitación sistemática del componente ético, queremos extraer una serie de requisitos que deben ser indispensable para que una investigación sea éticamente viable; no obstante, los componentes no van en contra de lo descrito en las orientaciones inicialmente mencionadas en el párrafo anterior, sino que, por el contrario, generarán un suplemento a lo ya dictaminado.

- 1. Consentimiento informado:** como se mencionó al inicio, este punto no es el centro del componente ético, sino que es otro requisito con la misma importancia que los otros que describiremos a continuación. Es aquí donde se le informa al sujeto de investigación sobre los posibles riesgos o beneficios

<sup>1</sup> Profesor adscrito al Departamento de Enfermería, Universidad de Pamplona, Pamplona, Colombia. Correo electrónico: javier.martinez@udea.edu.co

<sup>2</sup> Profesor adscrito a la Escuela de Salud Pública, Universidad de los Llanos, Villavicencio, Colombia.

que puede tener al estar sometido a la intervención, y muestra la importancia que tiene que el sujeto conozca y acepte ser parte de la investigación, para que de esa manera, pueda tomar decisiones de forma voluntaria acerca de su participación y el rol que tendrá en la investigación.

2. **Evaluación independiente:** toda investigación, por más experticia que tengan los responsables de su desarrollo, debe tener una evaluación externa de personas expertas en la temática dada, para que puedan dar un dictamen de la razón beneficio/riesgo a la que van a estar sometidos los sujetos de investigación.
3. **Selección equitativa del sujeto:** la selección de los sujetos debe darse basada en el principio de la equidad, y hace imperioso tener en cuenta que, cuando las investigaciones tengan una intervención con cierto nivel de riesgo, sean asignadas a sujetos que no pertenezcan a grupos vulnerables o minorías estigmatizadas, mientras que las intervenciones que tengan menor riesgo sean ofertadas a sujetos con condiciones más favorables.
4. **Valor social:** para que una investigación sea éticamente viable debe tener un valor social o científico de relevancia, justificado en que la intervención o el diagnóstico que se va a realizar, generará una mejoría en la salud o el bienestar de las poblaciones; o que, por otro lado, favorecerá la generación de conocimiento que se tiene hasta este momento del fenómeno estudiado.
5. **Validez científica:** la investigación debe tener una serie de postulados metodológicos sistemáticos, que contengan los principios y componentes que la hagan viable y, de esa manera, que los resultados que se encuentren sean válidos y aplicables a la población en general.
6. **Proporción favorable del riesgo – beneficio:** cuando se desarrolle una investigación se debe disminuir al máximo el riesgo o los potenciales daños a los que están sometidos los sujetos, y aclara que lo más importante es potencializar los posibles beneficios que puedan adquirir con el desarrollo de la intervención.

Los componentes mencionados deben ser universales y aplicables a todas las investigaciones; es necesario que esos puntos estén presentes para que una investigación sea justa; por otro lado, es importante que sean adoptados a las conceptualizaciones culturales, religiosas o sociales de cada una de las diferentes zonas geográficas, sin exhortar a que no se cumplan.

### Bibliografía

- Barata, R. B. (2008). Ethics in epidemiological research A ética na pesquisa epidemiológica. *Ciênc saúde coletiva*, 13(2), 453-458.
- Emanuel, E. (2003). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. In: *Pautas Éticas de Investigación en Sujetos Humanos: Nuevas Perspectivas* (pp. 83–96). Programa Regional de Bioética OPS/OMS. Recuperado de <http://www.libros.uchile.cl/258>

- Koepsell, D., Brinkman, W. y Pont, S. (2014). Human Research Ethics Committees in Technical Universities. *J Empir Res Hum Res Ethics*, 9(3),67–73.
- Newson, A. J. y Lipworth, W. (2015). Why should ethics approval be required prior to publication of health promotion research? *Heal Promot J Aust.*, 26(3), 170–175.
- Sreenivasan, G. (2009). Ethics and Epidemiology: The Income Debate. *Public Health Ethics*, 2(1), 45–52.
- Stankovic, B. y Stankovic, M. (2014). Educating about biomedical research ethics. *Med Heal Care Philos*, 17(4), 541–548.

# Criteria

# La comunicación de los profesores de básica primaria y la construcción de la noción de clasificación\*

Fecha de recepción: 20/05/2017  
Fecha de revisión: 14/07/2017  
Fecha de aprobación: 30/11/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article/ Para citar este artículo:** Barrios, A., Torres, M. y Narváez, A. (2017). La comunicación de los profesores de básica primaria y la construcción de la noción de clasificación. *Revista Criterios*, 24(1), 19-38.

Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación denominada: La comunicación oral de los Maestros del Nivel de Educación Básica Primaria y la construcción de conocimiento: Un referente para la Formación Inicial, desarrollada desde el 16 de julio de 2013 hasta el 15 de diciembre de 2015, en seis Escuelas Normales Superiores de Nariño y Putumayo.

\* Doctora en Ciencias de la Educación; Magíster en Educación; Magíster en Pedagogía. Profesora Hora Cátedra Titular Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: anitabaes@gmail.com

\*\* Doctor en Ciencias Pedagógicas; Magíster en Investigación y Docencia Universitaria; Licenciado en Educación: Filosofía y Teología. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: altomes@homail.com

\*\*\* Magíster en Educación; Licenciada en Educación Básica énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Tutora Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender 2.0, Ministerio de Educación Nacional, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: alejanarvaez\_27@homail.com

Ana Barrios Estrada\*  
Álvaro Torres Mesías\*\*  
Alejandra Narváez Gómez\*\*\*✉

## Resumen

Éste es un artículo resultado de la investigación orientada a establecer si los profesores de quinto grado de seis Escuelas Normales, a través de su interacción didáctica comunicativa oral con los estudiantes, potencian o interfieren en la construcción de la noción de clasificación en el área de ciencias naturales.

Se asumió este estudio desde una concepción metodológica de investigación cuali-cuantitativa, se aplicaron cuestionarios y observaciones directas, registradas en notas del investigador y en listas de chequeo. Estos datos fueron analizados y contrastados desde una mirada intersubjetiva de los participantes en esta investigación.

Se evidenciaron así, las actitudes y acciones comunicativas didácticas de los profesores, apoyadas en preguntas orientadoras que se suscitaron exploración, explicación y que contribuyeron a la formación de un núcleo de conceptos asumido como clasificación, cuidando que el estudiante estructure sus respuestas adecuadamente, considerando el punto de vista del otro, y con énfasis en procesos metacognitivos que apoyan el aprendizaje.

**Palabras clave:** comunicación, didáctica, ciencias naturales, noción de clasificación, profesores.

# The communication of primary school teachers and the construction of the notion of classification

## Abstract

The article is the result of an investigation oriented to establish whether the fifth grade teachers of six normal schools enhance or interfere in the construction of the notion of classification in the area of natural sciences through their oral communicative didactic interaction with the students.

This study was assumed from a methodological conception of qualitative-quantitative research; questionnaires and direct observations were applied, registered in the researcher's notes and in checklists. These data were analyzed and contrasted, from an intersubjective view of the participants in this research.

Thus, teachers' didactic attitudes and communicative actions were evidenced, supported by guiding questions that provoke exploration, explanation and that contribute to the formation of a core of concepts assumed as classification, taking care that students structure their answers adequately, considering the point of view of the other, and with emphasis on metacognitive processes that support learning.

**Key words:** communication, didactics, natural sciences, notion of classification, teachers.

# A comunicação dos professores da escola primária e a construção da noção de classificação

## Resumo

O artigo é o resultado de uma investigação orientada para determinar se os professores da quinta série de seis escolas normais melhoram ou interferem na construção da noção de classificação na área de ciências naturais através da interação didática comunicativa oral com os alunos.

Este estudo foi assumido a partir de uma concepção metodológica de pesquisa qualitativo-quantitativa; questionários e observações diretas foram aplicados, registrados nas notas do pesquisador e em listas de verificação. Esses dados foram analisados e contrastados, a partir de uma visão intersubjetiva dos participantes nesta pesquisa.

Assim, as atitudes didáticas dos professores e as ações comunicativas foram evidenciadas, apoiadas por questões orientadoras que provocam explorações, explicações e que contribuem para a formação de um núcleo de conceitos assumidos como classificação, cuidando que os estudantes estruturam suas respostas adequadamente, considerando o ponto de

vista do outro, e com ênfase nos processos metacognitivos que apoiam a aprendizagem.

**Palavras-chave:** comunicação, didática, ciências naturais, noção de classificação, professores.

---

## 1. Introducción

Esta investigación<sup>1</sup> fue liderada por el Grupo de Investigación para el Desarrollo Educativo y Pedagógico – GIDEP Categoría “A” COLCIENCIAS, de la Universidad de Nariño, desde su línea de investigación: Enseñanza de las Ciencias. Se asumió una perspectiva interdisciplinaria<sup>2</sup>, en la generación de nuevos conocimientos con actitud y capacidad investigativa.

Se considera de suma importancia para la formación de los futuros educadores tener información confiable, proporcionada por los maestros en ejercicio, razón por la cual, esta investigación buscó analizar las características de la comunicación oral que privilegian los maestros de Educación Básica Primaria en seis Escuelas Normales Superiores (ENS) del departamento de Nariño y Putumayo, para la construcción de conocimiento de los estudiantes, específicamente en la noción de clasificación aplicada al área de ciencias naturales, como un referente para la formación inicial de maestros y la didáctica en este nivel.

Son muchos los interrogantes que se pueden plantear al reflexionar sobre el quehacer pedagógico y didáctico de los maestros, que laboran en este nivel, ya que la trascendencia que tienen los aprendizajes en este periodo es grande. Uno de ellos se pregunta sobre la relación del maestro con el estudiante, a través de la comunicación oral en la construcción de conocimiento por parte de los niños que, a pesar de su gran trascendencia, carece de la atención debida tanto en lo referente a la programación como a las acciones didácticas concretas por parte de las instituciones y los formadores de los futuros maestros. Parece ser que la formación actual obedece más a rutinas existentes que a la precisión razonada de las competencias profesionales orientadas a potenciar la Educación Básica Primaria.

Igualmente, es importante determinar si en estas interacciones se tiene en cuenta al niño y su mundo psicológico y afectivo, sus posibilidades comunicativas e intelectuales y, si es así, de qué manera se realiza.

Se tomó como referente el estudio<sup>3</sup> denominado: “Generar situaciones discursivas orales en torno a la producción, apreciación y contextualización de las artes visuales para que niños de primeros grados de escolaridad desarrollen su capacidad oral”, de Castillo y Posada (2009), donde se encontró que la educación básica desatiende el espíritu de la enseñanza de la educación

<sup>1</sup> Financiada por el Sistema de Investigaciones de la Universidad de Nariño, mediante Acuerdo N° 084 del 16 julio de 2013, del Comité de Investigaciones.

<sup>2</sup> Que convocó a estudiantes y egresados de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Educación; igualmente, en este estudio participó, además de los docentes investigadores universitarios, una docente en ejercicio de la Escuela Normal Superior de Pasto.

<sup>3</sup> Tesis Doctoral de la Universidad Javeriana, Bogotá.

artística y sus inmensas posibilidades en el desarrollo de la oralidad de los niños. Evidenciaron como realidad, que la escuela ha privilegiado los procesos de lectura y escritura (Ruiz, 1997), en detrimento de la oralidad y la escucha. Esta falta de atención, llevó a las autoras a diseñar e implementar una secuencia didáctica mediante la cual se logre aproximar a los niños(as) de seis años de edad a situaciones discursivas orales de una manera motivadora y significativa, desde la producción, interpretación y contextualización de manifestaciones propias del arte.

En el ámbito local, se tomó como referencia la investigación<sup>4</sup> denominada: “La Competencia Argumentativa Oral (CAO), en los estudiantes de 3°. Grado de Educación Básica en Instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto”, de Sanz y Díaz (2012). Este estudio se orientó a identificar los argumentos teóricos y las estrategias didácticas que le permiten al docente favorecer el desarrollo de la argumentación oral en los estudiantes de grado 3° de educación básica en escuelas públicas de la ciudad de Pasto, para proponer proyectos de capacitación a los docentes del contexto descrito. Los principales hallazgos de esta investigación fueron:

- El léxico empleado por los estudiantes es muy limitado, se les dificulta emplear palabras precisas para expresar lo que quieren decir, por lo que recurren siempre al ejemplo para hacerse entender.
- Las respuestas dadas expresaron la limitación de los estudiantes para contestar las preguntas que se realizaron.
- Los estudiantes mostraron inseguridad, en el momento de defender sus puntos de vista sobre el tema que se planteó. Se evidenció que mucho de los estudiantes tuvieron que ceder la palabra o renunciar a ella.
- Hay dificultad para generar un debate, ya que los estudiantes utilizan respuestas monosilábicas, frases cortas o simplemente guardan silencio.
- No se desarrolló un argumento de manera completa. Se les dificultó organizar sus ideas y por tanto, su discurso se hace confuso.

Se asumieron como referentes teóricos la comunicación, el pensamiento y lenguaje, según Bruner (1967), Piaget (1983), Vygostsky (1995), Driver, Squires, Rushworth y Wood-Robinson (1999), Bernstein (1998) y Haynes (2004), la acción comunicativa, desde Habermas (1987), la comunicación oral, según De Landsheere (1983), y la noción de clasificación desde Daza y Quintanilla (2011) como se refiere a continuación.

Se parte de la convicción que la comunicación, es importante para el ser humano, porque le permite la interacción y la expresión de ideas, pensamientos, sentimientos, necesidades, información. También facilita la comprensión y transformación de significados y sentido entre las personas y su entorno social, cultural, natural, de tal manera que, la comunicación hace posible comprender

<sup>4</sup> Realizada por el grupo de Investigación en Argumentación (GIA), denominada presentada en una comunicación oral en el III Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología – EDUCYT y II Congreso Iberoamericano en Investigación en Enseñanza de las Ciencias – CIEC. San Juan de Pasto (2012).

el mundo porque es un fenómeno que se refiere a la esencia de la naturaleza humana, que se constituye en una necesidad y un pilar para la permanencia de los grupos y comunidades, ya que se relaciona con lo personal, social, cognitivo, como lo manifiesta, Niño (1994).

Así mismo, en esta investigación se reconoce la relación entre pensamiento y lenguaje que emerge en palabras, como lo expresa Zabala (1996), sobre el lenguaje se va construyendo el pensamiento y la capacidad de decodificar la realidad y la propia experiencia, es decir, la capacidad de aprender, como lo refiere Daza y Quintanilla (2011, p. 85). Esto se debe a que el lenguaje está elaborado socialmente por completo y contiene de antemano para los que aprenden un conjunto de instrumentos cognoscitivos como: relaciones, clasificaciones, entre otros, al servicio del pensamiento, como lo plantea Piaget (1983).

Es así, que el desarrollo del lenguaje infantil otorga la posibilidad de influir directamente en el pensamiento del niño, por ser un dispositivo cognitivo que permite la organización de la experiencia, según los planteamientos de Bruner (1967) y Vygotsky (1995), quienes comparten la idea de que el lenguaje es un medio para reinterpretar el mundo; la palabra no se limita a comparar o reemplazar la actividad del niño, contribuye a la orientación mental, a la comprensión consciente y ayuda a superar dificultades, como lo cita Daza y Quintanilla (2011, p. 85). Desde estos planteamientos se evidencia cómo el lenguaje se constituye en un medio fundamental para desarrollar el razonamiento del niño.

Por otra parte, se considera que el aprendizaje consiste en la interiorización de procesos que ocurren en la interacción entre sujetos, específicamente los niños aprenden de la expresión de sus ideas, en la discusión y confrontación de sus opiniones, pero también a partir de la comunicación oral del maestro que suscita el deseo por aprender. De tal manera que, el aprendizaje no se da en un vacío social porque los niños tienen a su disposición mediante el lenguaje y la cultura maneras de pensar y formar imágenes según (Driver et al., 1999).

Bernstein (1998) en sus investigaciones establece la necesidad de que los sistemas educativos enseñen al niño cómo usar el lenguaje por ser un vehículo para el aprendizaje y la acción interpersonal. En este sentido, se puede afirmar que saber comunicar está relacionado con saber aprender y por tanto, el maestro debe cuidar lo que dice, es decir cuidar la palabra, aún más si se entiende que el manejo didáctico de la comunicación es dialéctico como se explicó en los párrafos anteriores.

La comunicación didáctica exige el conocimiento de las características de desarrollo intelectual y del lenguaje de los niños. Por tanto, es importante considerar que la superación de lo concreto para pasar a lo abstracto precisa de instrumentos verbales para su manifestación y especificación. Una expresión superficial o errónea obstaculiza la elaboración.

Desde esta perspectiva se puede identificar el siguiente problema: los niños no sienten la necesidad de precisión, y su necesidad de precisión queda satisfecha con respuestas de cualquier tipo, siendo la mayoría de las veces confusas, imprecisas, expresadas con un vocabulario reducido e inapropiado. Es por eso

que, el maestro de Educación Básica Primaria debe crear la necesidad en los niños de respuestas cada vez más precisas.

Otro problema que surge asociado a la falta de precisión tiene relación estrecha con la falta de flexibilidad y fluidez verbal, con el razonamiento lógico, con los sistemas de referencias, con el desarrollo de la capacidad de pensamiento formal. El maestro de Educación Básica Primaria deberá preocuparse por la verbalización, la coherencia, el uso de conceptos y vocabulario específico.

Desde estas premisas es posible avanzar hacia el crecimiento personal de los niños, quienes con su pensamiento y leguaje pueden contribuir a que el aula deje de ser un lugar de instrucción para convertirse en un lugar de aprendizaje y construcción de conocimiento, como lo afirma Haynes (2004).

En esta investigación es importante considerar los planteamientos de Habermas (1987) sobre acción comunicativa, entendida no solo como teoría social emancipatoria, sino como tareas prácticas a realizarse en la comunicación intersubjetiva y con el conocimiento de la realidad.

Estos planteamientos entrañan la relación entre teoría y práctica social: educativa y lingüística, que se sustenta en la idea de acción comunicativa como parte de la interacción social que se orienta hacia la comprensión mutua, que emerge del autoconocimiento y autoconciencia, dirigida por el interés cognitivo, propuesta por Habermas (1987).

En cuanto a la comunicación oral, el maestro de Educación Básica Primaria tiene la responsabilidad de actuar como promotor de los procesos lógicos, del ejercicio de la razón, a fin de que estos se vayan perfeccionando. De este modo, los estudiantes aprenden a abstraer, a objetar el razonamiento débil y a construir argumentos sólidos. En tal virtud se asume que “la comunicación es esencial a la enseñanza, es decir a las interacciones profesor-estudiante, y ella es fundamentalmente verbal” (De Landsheere 1983, p. 23).

En lo que respecta a la noción de clasificación, se considera que en ésta se encuentra el núcleo del desarrollo de conceptos, es por eso que la clasificación y la conceptualización estarán presentes en numerosos campos de conocimiento con los que el niño se desenvolverá a lo largo de su vida. Tanto para clasificar como para conceptualizar es necesario establecer igualdades y diferencias. Es importante destacar que uno de los primeros procesos mentales que tiene presencia como actividad cognoscitiva es el de clasificar y comparar. Por tanto, es relevante estudiar la clasificación como una de las primeras actividades de la inteligencia que permite al niño dar inicio a la construcción del mundo, por pertenecer a un grupo humano específico, como lo expresan Daza y Quintanilla (2011).

## 2. Metodología

En cuanto al abordaje metodológico del estudio, su naturaleza demandó una concepción flexible, con el fin de propiciar diferentes modos de investigación desde un enfoque cuali-cuantitativo de investigación que permitió elaborar comprensiones, a partir de los datos, según Jaramillo y Murcia (2008), que se representan en enunciados con sentido que evidencian las tendencias implícitas

en el pensamiento y la acción de los profesores y comprender las dinámicas de la comunicación didáctica asociada a la noción de clasificación.

De manera que, la perspectiva metodológica asumida, permitió en esta investigación reconocer las realidades comunicativas desde la mirada de los sujetos implicados. Así, fue posible realizar un estudio en profundidad de la problemática estudiada, con métodos cuali-cuantitativos, que permitieron la interpretación de los acontecimientos educativos desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en este caso, los profesores de las ENS.

Las seis ENS de los departamentos de Nariño y Putumayo fueron seleccionadas, por su participación en un trabajo colectivo que venían desarrollando con la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Otro criterio que se consideró para su selección, fue el ejercicio profesional en el área de ciencias naturales del grado quinto de primaria, de los profesores de las ENS, por lo cual se contó con 18 profesores, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Escuelas Normales Superiores y Unidad de trabajo*

Nombre de la Escuela Normal Superior	Códigos	Número de profesores
ENS del Mayo – La Cruz	(LC 1)	4
ENS San Carlos de la Unión	(LU 2)	2
ENS Sagrado Corazón de Jesús de San Pablo	(SC 3)	1
ENS Pio XII de Pupiales	(PP 4)	1
ENS de Sibundoy – Putumayo	(SP 5)	3
ENS de Pasto	(P 6)	7

En un primer momento, se aplicó el cuestionario, a través del cual se recolectó datos cualitativos y cuantitativos, que se organizaron, procesaron y analizaron para identificar los primeros hallazgos a partir de las respuestas de los profesores.

El cuestionario incluyó 12 preguntas orientadas a obtener información sobre los tópicos señalados, correspondientes a los primeros objetivos específicos propuestos, como se presenta en el Tabla 2.

Tabla 2. *Escuelas Normales Superiores y Unidad de trabajo*

Tópicos	Preguntas
El maestro y su papel generador de comunicación educativa.	1, 2, 3, 4
Acciones comunicativas que ayudan al estudiante de quinto grado a construir su conocimiento en ciencias naturales	5, 6, 7, 8
La construcción de la noción de clasificación por parte de los estudiantes de quinto grado	9, 10, 11, 12

Este cuestionario fue el resultado de un proceso de validación que consistió en la revisión realizada por los investigadores que participaron en este estudio, donde se evidenció que algunas preguntas no eran plenamente comprendidas y, por lo tanto, no aportaban a los propósitos de la investigación. Este proceso de validación llevó al grupo de investigación a tomar decisiones como:

reformular, incluir, eliminar preguntas y opciones de respuesta para garantizar la confiabilidad del instrumento.

En un segundo momento, se realizó la observación directa que se registró en las notas de campo de los investigadores, a través de Listas de Chequeo y, en algunos casos, mediante registro fotográfico y en audio.

Esta observación directa se realizó con el propósito de establecer la forma como ayuda el maestro de Educación Básica Primaria a construir conocimiento, específicamente la noción de clasificación en el área de ciencias naturales, al realizar actividades de clasificación propuestas, con el apoyo de materiales, en este caso un video, fichas con números y cartulinas de dos colores. Las listas de chequeo se orientaron a establecer tanto los criterios sobre comprensión como los criterios sobre extensión, a tener en cuenta para la realización de las actividades de clasificación.

El proceso de análisis que se siguió para encontrar el sentido y significado de los datos obtenidos a través del cuestionario y la observación, se apoyó en técnicas cuantitativas y cualitativas, como se representa en la Figura 1.



Figura 1. Proceso de análisis.

Los datos obtenidos a través del cuestionario, específicamente las opciones seleccionadas por los profesores en cada pregunta, se procesaron y organizaron con apoyo del programa Excel, que permitió encontrar la frecuencia en las respuestas, de tal manera que, se pudo establecer las tendencias en cada caso que se presentan en esquemas analíticos.

Por su parte, los datos recolectados mediante la observación se registraron en las notas de campo de los investigadores y a través de listas de chequeo, con el propósito de completar y contrastar con los resultados del cuestionario y apoyar los procesos de interpretación que se presentan como parte de la discusión de esta investigación.

### 3. Resultados

Las tendencias en cuanto a las *cualidades de la comunicación oral del maestro*, cuando asume un papel generador de comunicación educativa, se manifiesta en: actitudes cuando se comunica en el aula; secuencia de actividades al desarrollar un tema en el área de ciencias naturales; apoyo para que el estudiante exprese y explique sus ideas; su percepción sobre la acción comunicativa que los estudiantes de grado quinto acogen con poco agrado.

Los hallazgos expresados en frecuencias hacen evidentes que la tendencia en las actitudes reconocidas por los docentes están: “valora el silencio atento del estudiante cuando alguien le comunica algo”, seguida de “responde a preguntas que le hacen los estudiantes”, actitudes que tienen un significado didáctico en la comunicación, al permitir que se genere un diálogo e interacción comunicativa y de saberes.

En cuanto a la secuencia de actividades que privilegian los profesores durante su comunicación, están: “la formulación de preguntas que llevan al estudiante a descubrir la información”, que evidencia una intencionalidad didáctica asociada al aprendizaje por descubrimiento. En segundo orden, los profesores reconocen “la utilización de material que tiene a mano como apoyo a explicaciones” que puede ser una muestra de su preocupación por ayudar al estudiante a una mejor comprensión.

Los profesores manifiestan su interés por apoyar el desarrollo del lenguaje y promover una comunicación adecuada, cuando: “hacen preguntas para que el estudiante aclare y complete su enunciado inicial”, con lo cual envía un mensaje muy claro al estudiante para que elabore y estructure sus respuestas o intervenciones adecuadamente. Estas tendencias se evidenciaron también en la observación realizada, a través de las acciones del profesor que llevó a una participación dinámica permitiendo la expresión de conceptos con precisión por parte de los estudiantes.

Según la percepción de los profesores, la acción comunicativa que tiene poca acogida entre los estudiantes, se expresa cuando se “solicita que escuche con atención al que tiene la palabra”, puede ser una evidencia de las dificultades para establecer un diálogo, considerar el punto de vista del otro.

Aquí es importante señalar que en la observación se pudo identificar cómo el profesor ignora a algunos estudiantes y muestran apatía. No obstante el profesor no estimula la argumentación de los conceptos, las respuestas superficiales no se profundizan para argumentar y consolidar la elaboración de pensamiento más complejo.

En lo que se refiere a las *acciones comunicativas que ayudan al estudiante de quinto grado a construir su conocimiento en ciencias naturales*, se identificaron las siguientes frecuencias en cuanto a: las secuencias de actividades didácticas para que el estudiante se apropie de una temática en ciencias naturales; una actividad didáctica que ayuda al estudiante a apropiarse de dicha temática, las características del conocimiento científico de los estudiantes; el uso incorrecto del “porque”.

Los hallazgos que se evidencian en las frecuencias sobre acciones comunicativas del profesor, explicitan que la secuencia de actividades didácticas, que privilegian los profesores, es: “proporcionar elementos nuevos y atractivos para que los estudiantes exploren y actúen sobre ellos espontáneamente, mientras que usted como maestro, observa e interviene oportunamente con preguntas que guían la exploración”, lo cual puede ser una expresión del interés del profesor por innovar y permitir el trabajo exploratorio de los estudiantes con el apoyo de preguntas didácticas.

En lo relacionado con las actividades de ayuda didáctica que prefieren los profesores con mayor frecuencia, esta: “la explicación clara”, que puede ser indicio de la persistencia de la clase magistral.

Los profesores están de acuerdo en que las características del conocimiento científico se refieren a que: “es deductivo” implica la “capacidad de relacionar” y la “utilización de analogías”: estos hallazgos muestran una visión asociada a formación de conceptos teóricos apoyados en saberes obtenidos en el mundo observable para explicar saberes más abstractos.

En cuanto al uso incorrecto del “porque”, por parte de los estudiantes, consideran los profesores, que esto se debe a que: “presenta debilidades en la capacidad de argumentación”, seguido de “una limitación en la capacidad de relacionar”, de esta manera, los profesores se refieren tanto a las capacidades comunicativas como a una de las características del conocimiento científico, que estarían en la base de la orientación mental, la comprensión consciente.

En la observación realizada a los profesores durante la actividad orientada a agrupar las características que identifican a animales vertebrados e invertebrados, se encontró que con su interacción comunicativa dinamiza la participación e interés, pero no solicita que complementen el agrupamiento según los criterios solicitados, ni retroalimenta para que profundicen, lo que lleva a un trabajo superficial, donde se evidenció escaso conocimiento de términos básicos con respecto al tema y no se tomó ejemplos cotidianos acompañados de actividades prácticas.

En lo que respecta a *la construcción de la noción de clasificación por parte de los estudiantes* de quinto grado, se consultó sobre las actividades diarias, dificultad para seguir consignas, actividades que apoyan la clasificación y la construcción de la noción de clasificación por parte del estudiante.

Las frecuencias identificadas en las respuestas de los profesores muestran que en sus actividades diarias en el aula “preparan actividades específicas para trabajar solo la clasificación mediante actividades aisladas y controladas”, es decir que, asumen esta noción como un núcleo del desarrollo de conceptos, que tiene su propia naturaleza y estará presente en numerosos campos de conocimiento con los que, el niño se desenvolverá a lo largo de su vida.

Al indagar sobre el grado de dificultad que representa, para los estudiantes, la realización de consignas asociadas con la clasificación aplicara al área de ciencias naturales, los profesores consideran en general que todas son fáciles,

pero con cierto grado de dificultad señalan las consignas: “coloca aquí todos los seres vivos correspondientes a los grupos taxonómicos (plantas, animales, micro organismos...)”; “reúne las características que le permiten a un ser vivo adaptarse a un determinado ecosistema (terrestres, acuáticos, aéreos)”. Estos hallazgos evidencian la familiaridad de las consignas porque son trabajadas en el aula, llama la atención que sus respuestas oscilan entre fácil y difícil, sería interesante identificar el origen de esta dualidad.

Sucede algo similar con las respuestas sobre actividades que apoyan la clasificación, estas fluctúan entre poco frecuente, frecuente y muy frecuente, además se encuentran algunas relaciones al comparar estas respuestas con el anterior ítem, ya que señalan como poco frecuente: “proponer que separen grupos taxonómicos”, que antes se identificaron como difíciles. También reconocen como poco frecuente: pedir que relacionen parejas de seres vivos por su semejanza”, probablemente porque son consignas que se realizan en grados anteriores y pueden ser más fáciles.

Según los profesores consultados, la construcción de la noción de clasificación por parte del estudiante, requiere de acciones como: “pregunta al estudiante según qué criterio realiza las agrupaciones”, esta puede ser una evidencia de la preocupación del profesor por desarrollar procesos metacognitivos que apoyen el aprendizaje del estudiante. En segunda instancia los profesores prefieren acciones como: “ofrece material (láminas, objetos) y propone al estudiante que los ordene, dejando que lo haga espontáneamente”; “propone al estudiante que encuentra semejanzas entre las partes con el todo”, probablemente con la intencionalidad de aportar a la comprensión del significado de las operaciones de clasificación, asociadas a acciones generales de reunión y ordenación.

La observación permitió reconocer que el profesor además de propiciar la participación activa, dinámica, logra en este caso, que los estudiantes expresen con precisión los conceptos, se evidencia el desarrollo del pensamiento clasificatorio por comprensión, con facilidad, relacionan y establecen las consecuentes semejanzas y diferencias, el docente interactúa adecuadamente.

## 4. Discusión

La reflexión sobre la acción e interpretación de hallazgos, es el momento de la investigación en el que se contrastaron los hallazgos sobre las cualidades de la comunicación oral de los maestros de quinto de Primaria, de seis Escuelas Normales Superiores del departamento de Nariño y Putumayo con la teoría, para comprender la forma como ayuda el maestro a la construcción de conocimiento de los estudiantes, específicamente en la noción de clasificación aplicada al área de ciencias naturales.

### 4.1 Cualidades de la comunicación oral del maestro, cuando asume un papel generador de comunicación educativa

En este primer tópico, como se ilustra en la Figura 2, se encontró como una de las cualidades de la comunicación de los profesores, las actitudes con significado didáctico, cómo responder a las preguntas que formulan los estudiantes y valorar

el silencio atento cuando alguien se comunica. Estas actitudes pueden ser la base para que el aula deje de ser un lugar de instrucción y pueda convertirse en un lugar de aprendizaje y construcción de conocimiento, como lo afirma Haynes (2004), al propiciar la presencia del pensamiento y el lenguaje.

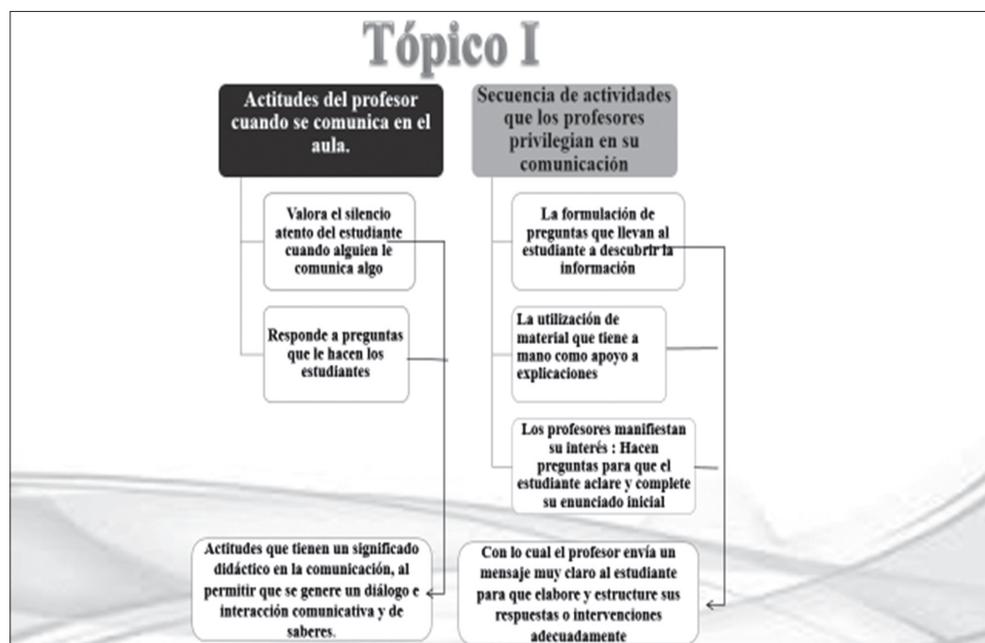


Figura 2. Actitudes y actividades de los profesores.

Por otra parte, se puede inferir de las manifestaciones de los profesores, que al comunicarse se apoyan en una secuencia de actividades que lleva implícito un mensaje muy claro para el estudiante, y es que elabore, estructure sus respuestas o intervenciones adecuadamente. No obstante en la observación se pudo identificar que el profesor, no estimula la argumentación de los conceptos, ni solicita profundizar para que las respuestas dejen de ser superficiales. Aquí es importante recordar que la comunicación del profesor debe suscitar el deseo de aprender al poner a disposición de los estudiantes, mediante el lenguaje y la cultura, maneras de pensar y formar imágenes según Driver et al. (1999). El aprendizaje consiste en la interiorización de procesos que ocurren en la interacción entre sujetos, específicamente los niños aprenden de la expresión de sus ideas, en la discusión y confrontación de sus opiniones, pero también de la comunicación del profesor, quien propiciará la argumentación y consolidará la elaboración de un pensamiento más complejo.

#### 4.2 Acciones comunicativas que contribuyen a la construcción de conocimiento en ciencias naturales

Como segundo tópico, en la Figura 3, se identificó que los profesores privilegian acciones comunicativas, como la pregunta, que da lugar a una secuencia de actividades didácticas, orientadas a promover la exploración por parte de los estudiantes, cuando se proponen contribuir a la construcción del conocimiento en ciencias naturales. De tal manera que, se logra influir directamente en el pensamiento del niño, a través del lenguaje, por ser un instrumento cognitivo que permite la organización de la experiencia, según los planteamientos de

Bruner, 1967) y Vygostsky (1995), quienes comparten la idea de que el lenguaje es un medio para reinterpretar el mundo.

Igualmente, los profesores señalan que prefieren realizar explicaciones claras sobre las temáticas que se trabajan en clase, probablemente porque les da mayor seguridad.

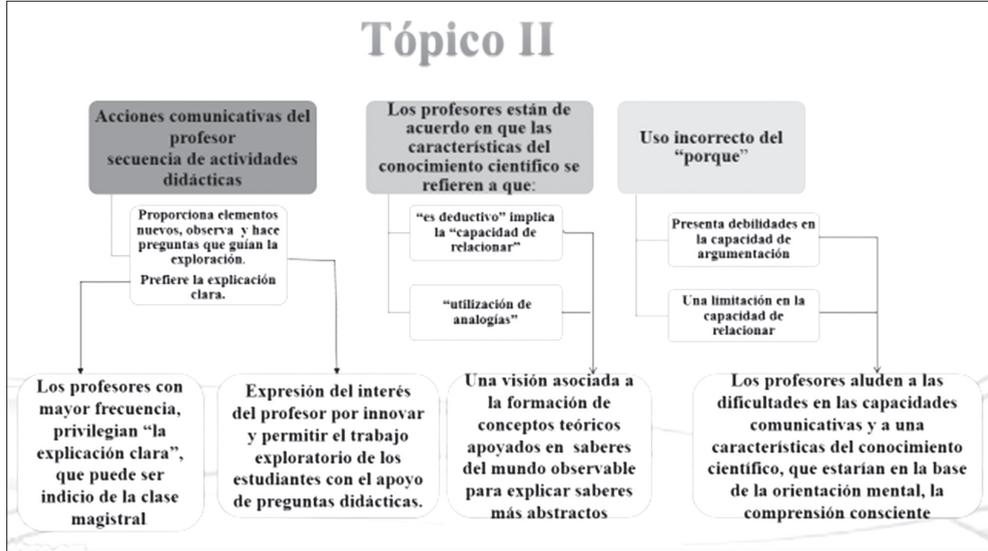


Figura 3. Acciones comunicativas y conocimiento científico.

Estos hallazgos explicitan la dualidad que caracteriza la acción comunicativa didáctica, al promover, por una parte, a través de la pregunta, que los estudiantes exploren, hallazgo que puede ser una evidencia de la preocupación del profesor por innovar; mientras por otra parte privilegian la explicación, que puede ser un indicio de las clases magistrales, que no promueven aprendizajes significativos ni contribuyen a la construcción del conocimiento en ciencias naturales, como se pudo constatar en la observación realizada.

Si bien el profesor a través de la interacción comunicativa dinamiza la participación e interés, no solicita al estudiante que agrupe según los criterios establecidos, ni retroalimenta para que profundicen. Esto pone de manifiesto un trabajo superficial, con escaso conocimiento de términos básicos con respecto al tema, que cuestiona la explicación del profesor, quien debería preocuparse por la verbalización, la coherencia, el uso de conceptos y vocabulario específico.

Así, se puede estar perdiendo en el aula las posibilidades que la acción comunicativa didáctica ofrece, cuando se entiende que la palabra no se limita a comparar o reemplazar la actividad del niño, contribuye a la orientación mental, a la comprensión consciente y ayuda a superar dificultades, como lo cita Daza y Quintanilla (2011, p. 85), es por eso que, el lenguaje se constituye en un medio fundamental para desarrollar el razonamiento del niño.

Como parte de este tópico, los profesores manifestaron que entre las características del conocimiento científico, destacan su carácter deductivo, la

capacidad de relacionar y el uso de analogías, desde una visión que privilegia la formación de conceptos teóricos que se comprueban en el mundo observable para explicar saberes más abstractos.

Además, se identificó que los profesores consideran que los estudiantes hacen un uso incorrecto del “porque” debido a dificultades en su capacidad de argumentación y su capacidad para relacionar, que identificaron como una característica de conocimiento científico, que estaría comprometiendo su construcción, además de afectar la base de la orientación mental y la comprensión consciente por parte de los estudiantes.

Los hallazgos de esta investigación ratifican lo planteado por Bernstein (1998), quien en sus investigaciones estableció la necesidad de que los sistemas educativos enseñen al niño cómo usar el lenguaje por ser un vehículo para el aprendizaje y la acción interpersonal.

### 4.3 La construcción de la noción de clasificación por parte de los estudiantes de quinto grado

El tercer tópico, que se presenta en la Figura 4, evidencia las características de la construcción, que realizan los estudiantes de la noción de clasificación, en un contexto comunicativo donde los profesores señalan que preparan actividades específicas, aisladas y controladas para trabajar solo la clasificación.

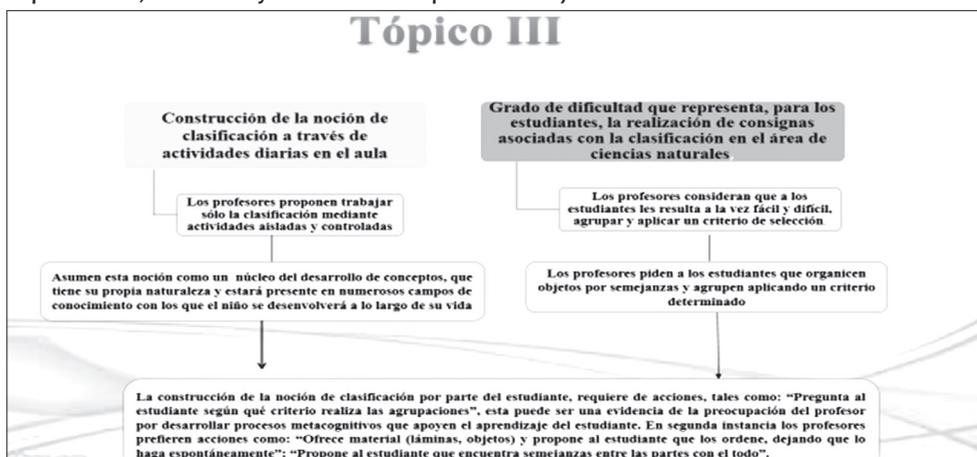


Figura 4. Noción de clasificación.

De esta manera, se evidencian rasgos de la comprensión, por parte del profesor, de la importancia que tiene la clasificación, al ser un núcleo del desarrollo de conceptos, que tiene su propia naturaleza, requiere una acción comunicativa y didáctica específica, para su aprendizaje y, es una noción que estará presente en numerosos campos de conocimiento con los que el estudiante se desenvolverá a lo largo de su vida.

Esto se debe a que el lenguaje está elaborado socialmente por completo y contiene de antemano para los que aprenden un conjunto de instrumentos cognoscitivos como: relaciones, clasificaciones, entre otros, al servicio del pensamiento, como lo plantea Piaget (1983).

En cuanto al grado de dificultad que representa para los estudiantes realizar consignas que demandan la agrupación y la aplicación de criterios establecidos, llama la atención cuando los profesores afirman que, estas son a la vez difíciles y fáciles, lo cual impide reconocer de manera concluyente, el grado de dificultad, los vacíos y aciertos. Resulta interesante indagar sobre el origen de esta dualidad, debido a que uno de los primeros procesos mentales que tiene presencia como actividad cognoscitiva, en el ser humano, es el de clasificar y comparar. Por tanto, es relevante estudiar la clasificación como una de las primeras actividades de la inteligencia que permite al niño dar inicio a la construcción del mundo, por pertenecer a un grupo humano específico, como lo expresan Daza y Quintanilla (2011).

Por otra parte, los profesores señalan que entre las actividades que con mayor frecuencia realizan para apoyar la construcción de la noción de clasificación por parte del estudiante, están pedir que organicen objetos por semejanzas y agrupen aplicando un criterio determinado, lo cual evidencia que los profesores comprenden que tanto para clasificar como para conceptualizar es necesario establecer igualdades y diferencias. Además, puede ser una evidencia de la preocupación del profesor por desarrollar procesos metacognitivos que apoyen el aprendizaje del estudiante.

En este sentido, se puede afirmar que saber comunicar está relacionado con saber aprender, es por eso que, la comunicación didáctica exige el conocimiento de las características de desarrollo intelectual y del lenguaje de los niños. Por tanto, es importante considerar que la superación de lo concreto para pasar a lo abstracto precisa de instrumentos verbales para su manifestación y especificación. Una expresión superficial o errónea obstaculiza la elaboración. En tal virtud se asume que “la comunicación es esencial a la enseñanza, es decir a las interacciones profesor-estudiante, y ella es fundamentalmente verbal” (De Landsheere 1983, p. 23). En la Figura 5 se presenta una síntesis de los resultados de esta investigación.

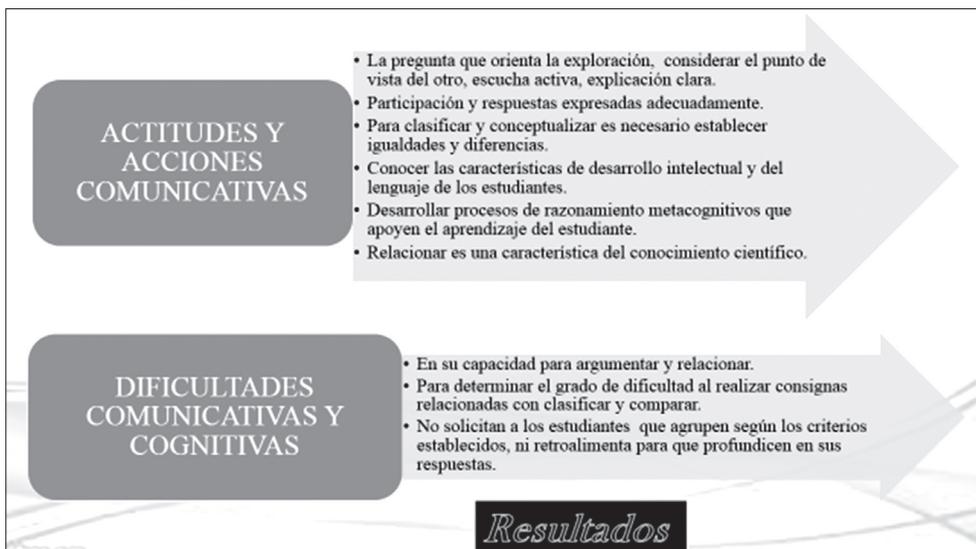


Figura 5. Síntesis de los resultados.

Finalmente se integraron los resultados de la investigación sobre la comunicación oral del maestro que tiene lugar en el aula y la teoría, en un diálogo que permitió la relación entre la escuela y la formación inicial de maestros en los programas de formación tanto en las Escuelas Normales Superiores como en la Facultad de Educación, al proponer referentes para la formación inicial de los profesores y la didáctica en el nivel de Educación Básica Primaria.

#### 4.5 Referentes para los profesores en formación inicial y en ejercicio, en el nivel de Educación Básica Primaria de las Escuelas Normales Superiores: proposición integradora de la teoría y la práctica

Se parte de la convicción de que los profesores encargados de la Educación Básica Primaria, requieren de una formación idónea, para potenciar el desarrollo de los estudiantes, que pone en sus manos la sociedad, de tal manera que, orienten todos sus esfuerzos a una educación para la vida, donde prime el desarrollo humano, que respete las características individuales, permita la plena realización de los estudiantes, con autonomía y con capacidad para relacionarse con su entorno de manera positiva y en bien de su avance intelectual, social y afectivo.

En consecuencia, se proponen unos referentes tanto para la formación inicial de los futuros educadores, como para los profesores en ejercicio, que se sustentan en los resultados de esta investigación, como se presentan en la Figura 6 se describe a continuación:



Figura 6. Referentes para la formación y el ejercicio de los profesores.

**Actitudes comunicativas recíprocas.** Tanto los futuros educadores, como los profesores en ejercicio, se espera que desarrollen actitudes comunicativas que reflejen su interés y atención a las preguntas que formulen los estudiantes, así como, estarán en capacidad de valorar el silencio atento de los estudiantes, de tal manera que, se evidencie la coherencia y reciprocidad entre su propia actitud comunicativa y la de sus estudiantes. Así, se buscará que el aula deje de ser un lugar de instrucción y pueda convertirse en un lugar de aprendizaje y construcción de conocimiento.

**Suscitar el deseo de aprender.** Los educadores en formación y los profesores en ejercicio, orientaran la exploración por parte de los estudiantes, a través de la pregunta que desencadenará secuencias de actividades, por ser un recurso cognitivo que permite la organización de la experiencia de los estudiantes y permite reinterpretar el mundo que les rodea, al dar paso a una relación dialéctica entre pensamiento y lenguaje que surge de la acción comunicativa del profesor, quien tiene claro que debe suscitar el deseo de aprender al poner a disposición de los estudiantes, mediante el lenguaje y la cultura, maneras de pensar y formar imágenes.

**Expresión de ideas y argumentos.** Los profesores en ejercicio y los educadores en formación comprenderán la importancia, que tiene la estructuración y expresión, por parte de los estudiantes, de sus respuestas o intervenciones de manera adecuada. En tal sentido, el profesor solicitará que profundicen en sus respuestas y promoverá la argumentación de los conceptos, en la discusión y confrontación de sus opiniones, que serán complementadas con la comunicación oral del profesor, quien asumirá claramente la intencionalidad de propiciar la argumentación y consolidar la elaboración de un pensamiento más complejo en los estudiantes.

**Acción comunicativa didáctica.** Dinamiza la participación, el interés, el aprendizaje y por tanto, exige por parte del profesor, el conocimiento de las características de desarrollo intelectual y del lenguaje de sus estudiantes, lo cual permitirá la aplicación de estrategias didácticas como la pregunta, orientadas a un aprendizaje significativo, donde se asume que la palabra contribuye a la orientación mental, a la comprensión consciente y ayuda a superar dificultades, porque se comprende que, saber comunicar está relacionado con saber aprender y saber enseñar.

**Desarrollo del razonamiento y de procesos metacognitivos.** Apoyados de manera intencional desde las acciones comunicativas didácticas hacia la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. Se establecerá un vínculo entre pensamiento y lenguaje que permitirá considerar que la superación de lo concreto para pasar a lo abstracto precisa de instrumentos verbales para su manifestación y especificación. Igualmente, el profesor comprenderá que una expresión superficial o errónea obstaculiza la elaboración de conceptos.

De esta manera, se fortalecerá la base de la orientación mental y la comprensión consciente por parte de los estudiantes, así como al promover el uso correcto del “porque” por parte de los estudiantes, se desarrollará su capacidad para argumentar y relacionar.

**Construcción de la noción de clasificación.** La comunicación oral del profesor requiere de unas cualidades que contribuyan a la construcción de la noción de clasificación, de los estudiantes como: ser el puente, por una parte, entre los procesos mentales del estudiante y la comprensión como una de las propiedades fundamentales de la clasificación que se expresa en las relaciones de semejanza y diferencia. Es decir que, el estudiante es capaz de retener dos o más variables cuando estudia los objetos y reconcilia datos aparentemente contradictorios.

Por otra parte, con la extensión que es otra de propiedad fundamental de la clasificación, expresada en las relaciones de pertenencia<sup>5</sup> e inclusión<sup>6</sup>, las cuales se refieren a: formar jerarquías y entender la inclusión de clases en los diferentes objetos en estudio.

Es así que los profesores reconocerán la importancia que tiene clasificar por ser el núcleo del desarrollo de conceptos, que tiene su propia naturaleza, por ser uno de los primeros procesos mentales que tiene presencia como actividad cognoscitiva inteligente, que permite al niño dar inicio a la construcción del mundo y es una noción que estará presente a lo largo de su vida.

## 5. Conclusiones

Como resultado del proceso de investigación realizado fue posible caracterizar la comunicación oral habitual, que tiene lugar entre profesor y estudiante en las aulas de clase, a través de actitudes y acciones comunicativas encaminadas a propiciar el diálogo y la interacción de saberes, cuidando que se dé una mejor comprensión y que el estudiante elabore y estructure sus respuestas adecuadamente y considerando el punto de vista del otro, a través de la escucha activa. Entre las acciones que privilegian los profesores están las preguntas didácticas que orienta la exploración, “la explicación clara” que muestra una tendencia en las estrategias didácticas orientadas a un aprendizaje significativo, que promueven la participación y la expresión de respuestas adecuadamente.

Por otra parte, se logró analizar la comunicación oral del maestro, que acompaña a la construcción del conocimiento, específicamente, la clasificación aplicada al Quinto Grado en el área de Ciencias Naturales, en el nivel de Educación Básica Primaria. Es así, como se encontró que la clasificación se asume, por parte de los profesores, como un núcleo del desarrollo de conceptos, que tiene su propia naturaleza, que se expresan al realizar consignas y actividades que tienen lugar en el aula, asociadas a la noción de clasificación trabajada por los profesores desde el desarrollo de procesos metacognitivos que apoyen el aprendizaje del estudiante y permitan la presencia de acciones generales de reunión, ordenación, establecer igualdades y diferencias inherentes a las operaciones de clasificación.

Sobre las características del conocimiento científico, los profesores muestran una visión asociada a formación de conceptos teóricos, apoyados en saberes obtenidos en el mundo observable, para explicar saberes más abstractos y, expresan cómo la ausencia de alguna de estas características y las dificultades en las capacidades comunicativas que estarían en la base de la orientación mental y la comprensión consciente, pueden ser el origen del uso incorrecto del “porque”, por parte de los estudiantes.

<sup>5</sup> Pertenencia: se refiere a la relación entre un elemento y la clase de la que forma parte, en función de que reúna las características o propiedades sobre la base de las cuales se ha formado dicha clase.

<sup>6</sup> Inclusión: es la relación existente entre una subclase y la clase de la que forma parte. Se puede observar que cuando el material presenta características diferenciadas el niño no se limita en agrupar por un solo criterio, sino que a medida que observa y explora los objetos, va descubriendo otras características.

Por otra parte, se encontraron dificultades comunicativas y cognitivas, en la capacidad de los estudiantes para argumentar y relacionar, debido a que los profesores, no les solicitan que agrupen según los criterios establecidos, ni retroalimenta para que profundicen en sus respuestas, al igual que no determinan con precisión el grado de dificultad, que tiene los estudiantes al realizar consignas relacionadas con clasificar y comparar.

Finalmente, al contrastar los resultados del cuestionario con la observación y la teoría sobre la comunicación oral habitual, que tiene lugar entre profesor y estudiante en las aulas de clase fue posible proponer referentes para la formación inicial de los profesores y la didáctica en el nivel de Educación Básica Primaria como: actitudes comunicativas recíprocas, suscitar el deseo de aprender, expresión de ideas y argumentos para el aprendizaje, acción comunicativa didáctica, desarrollo del razonamiento y de procesos metacognitivos, y construcción de la noción de clasificación.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1967). *El saber y el sentir. Ensayo sobre el conocimiento*. México: Pax México.
- Castillo, N. y Posada, N. (2009). Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis90.pdf>.
- Daza, S. y Quintanilla, M. (2011). *La enseñanza de las ciencias naturales en las primeras edades*. Barrancabermeja: GRECIAINYUBA.
- De Landsheere, G. (1983). *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid: Santillana.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. y Wood-Robinson, V. (1999). *Dando sentido a la ciencia en secundaria. Investigaciones sobre la idea de los niños*. Madrid, España: Visor. Trad. María José Pozo Municio. Traducción del original: Making sense of secondary science: research into children's ideas.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol I y II*. Madrid: Taurus.
- Haynes, J. (2004). *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el dialogo en la escuela primaria*. Barcelona, España: Paidós Ecuador.
- Jaramillo, L. y Murcia, N. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. (2da. ed.). Armenia: Kinésis.
- Niño, V. (1994). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*. Santafé de Bogotá: Ecoe.
- Piaget, J. (1983). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)*. Buenos Aires: Guadalupe.

Sanz, E. y Díaz, M. (2012). El Discurso Oral Argumentado: Propuesta Didáctica para Mejorar la Argumentación Oral en los Niños. Ponencia presentada en el *III Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología – EDUCYT* y *II Congreso Iberoamericano en Investigación en Enseñanza de las Ciencias – CIEC*. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paídos.

Zabala, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

# Los contextos semánticos como estrategia didáctica para fortalecer el proceso lectoescritor\*

Fecha de recepción: 20/10/2016  
Fecha de revisión: 08/02/2017  
Fecha de aprobación: 30/05/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Herrera, S., Manrique, G. y Mora, D. (2017). Los contextos semánticos como estrategia didáctica para fortalecer el proceso lectoescritor. *Revista Criterios*, 24(1), 39-52.

\* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Los contextos semánticos como estrategia didáctica para el mejoramiento del proceso lectoescritor*, desarrollado desde el mes de agosto de 2014 hasta octubre de 2016, en el departamento de Nariño, Colombia.

\*□ Profesional Bióloga con énfasis en Microbiología Industrial. Docente área de Ciencias Naturales (biología y química). Correo electrónico: socorroherrera91@gmail.com

\*\* Maestrante de Pedagogía; Licenciada en Inglés Español. Docente de tiempo completo de Básica Primaria de la Institución Educativa Municipal El Encano, Nariño, Colombia. Correo electrónico: gloriamanrique1@gmail.com

\*\*\* Maestrante de Pedagogía; Licenciada en Educación Primaria. Docente Educación Primaria de la Institución Educativa Ciudadela de La Paz Municipio de Pasto. Correo electrónico: miamora.039@gmail.com

Socorro Herrera Paredes\*✉  
Gloria Manrique Delgado\*\*  
Doris Mora Pantoja\*\*\*

## Resumen

El objetivo del presente estudio fue diseñar una estrategia didáctica basada en los contextos semánticos, de tal manera que se pudiera potenciar el proceso lectoescritor en los estudiantes de los grados tercero, quinto y sexto de algunas instituciones educativas de Pasto, Túquerres y Pupiales, bajo la metodología de estudio cualitativo, con enfoque hermenéutico – crítico y método etnográfico. Para ello se utilizó la observación participante como técnica para la recolección de la información, y los instrumentos fueron el diario de campo y la prueba de lectura inicial basada en las pruebas EGRA, lo cual dio como resultados, falencias en el proceso lectoescritor, porque no hay continuidad, y no se tiene en cuenta las diferentes etapas de aprendizaje según edad y nivel educativo, convirtiéndose en un proceso mecánico. Todo esto deja como conclusión, que con la aplicación de la propuesta sobre contextos semánticos, se ejercitaría las habilidades de pensamiento propias de los procesos de lectura y escritura, se fortalece las dimensiones cognitiva, afectiva y social que aumentan la motivación de los estudiantes por aprender, explorar, investigar y descubrir, ampliando el horizonte de experiencias para convertirlas en nuevas oportunidades de aprendizaje.

**Palabras clave:** contexto semántico, estrategia didáctica, lectoescritura.

## Semantic contexts as a teaching strategy to improve the reading-writing process

### Abstract

The objective of the present study was to design a didactic strategy based on semantic contexts, in such a way that the reading and writing process could be strengthened in the students of the third, fifth and sixth grades of some educational institutions of Pasto, Túquerres and Pupiales, under the qualitative methodology, with hermeneutic-critical approach and ethnographic method. Participant observation was used as a technique for collecting information, and the instruments were the field diary and the initial reading test based on the EGRA tests, which resulted in shortcomings in the reading and writing process, because there is no continuity, and the different stages of learning are not taken into account according to age and educational level, becoming a mechanical process. All this concludes that the application of the proposal on semantic contexts exercises the thinking skills of the reading and writing processes, strengthens the cognitive, affective and social dimensions that increase students' motivation to learn, explore, investigate and discover, expanding the horizon of experiences to turn them into new learning opportunities.

**Key words:** semantic context, literacy, teaching strategy.

## Contextos semânticos como estratégia de ensino para melhorar o processo de escrita e de leitura

### Resumo

O objetivo do presente estudo foi projetar uma estratégia didática baseada em contextos semânticos, de tal forma que o processo de leitura e escrita possa ser fortalecido nos alunos do terceiro, quinto e sexto graus de algumas instituições educacionais de Pasto, Túquerres e Pupiales, Colômbia, sob a metodologia qualitativa, com abordagem hermenêutica crítica e método etnográfico. A observação dos participantes foi utilizada como técnica de coleta de informações e os instrumentos foram o diário de campo e o teste de leitura inicial com base no teste EGRA, que resultaram em deficiências no processo de leitura e escrita, porque não há continuidade, e as diferentes etapas de aprendizado não são levadas em consideração com a idade e nível educacional, tornando-se um processo mecânico. Tudo isso conclui que a aplicação da proposta sobre contextos semânticos exerce as habilidades de pensamento dos processos de leitura e escrita, fortalece as dimensões cognitivas, afetivas e sociais que aumentam a motivação dos alunos para aprender, explorar, investigar e descobrir, expandindo o horizonte de experiências para transformá-los em novas oportunidades de aprendizagem.

**Palavras-chave:** contexto semântico, alfabetização, estratégia didática.

### 1. Introducción

La enseñanza de la lectoescritura aún mantiene un enfoque tradicional para el desarrollo de competencias lectoescritoras; se continúa con la práctica de la lectura mecánica, el desciframiento (Urbaneja, 2008), el

retomar textos antiguos con los que se mantiene un procedimiento de análisis igual para cualquier tipo de texto, que inicia con preguntas literales, vocabulario y finaliza con un dibujo.

Las dificultades existentes tienen su origen en las metodologías utilizadas, que con el paso del tiempo han sido estructuradas como bases para la enseñanza del proceso lectoescritor, y que influyen en la formación integral del individuo, quien presenta inconvenientes en el desarrollo de competencias lectoescritoras, según refiere el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014).

La lectura y la escritura continúan desarrollándose como procesos mecánicos de decodificación de grafemas y combinación de sonidos para identificar palabras, sin darles significado. En algunas instituciones educativas, es así como se aborda su enseñanza, especialmente en los grados de transición y primero, según los resultados recolectados en la prueba diagnóstica EGRA<sup>1</sup> (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, USAID, 2009) aplicada en la Institución Educativa Rancho Grande en la ciudad de Túquerres en el departamento de Nariño, Colombia.

Por otra parte, en los grados superiores, aunque se señala la importancia de la lectura comprensiva, la práctica pedagógica es contradictoria porque se dedica tiempo a repetir la lectura y luego a responder preguntas de tipo literal señaladas en el texto; el nuevo vocabulario se maneja de manera aislada, perdiendo el sentido dentro del texto, y por tanto su comprensión.

Aún existen instituciones educativas que carecen de proyectos específicos en lectoescritura; incluso, no se desarrolla actividades con base en los estándares básicos de competencias emitidas por el MEN (2013), en los que se recalca la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la construcción de la sociedad; se delega el proceso lectoescritor al área de lengua castellana, perdiendo el sentido transversal en los procesos de lectura y escritura, que deben ser abordados desde cada una de las áreas del conocimiento y en todas las esferas institucionales, retomando los intereses y motivaciones del estudiante.

Al estudiar estas situaciones se descubre que una de las principales dificultades en el proceso de enseñanza lectoescritor es que éste no responde a los intereses de los estudiantes, a sus gustos y al mismo contexto familiar, escolar, entre otros. Los contextos semánticos como estrategia didáctica para fortalecer el proceso lectoescritor deben ser entendidos como una situación que genere significado (la celebración de un cumpleaños, una salida al parque, preparar una receta, entre otras), así como el reconocimiento de la realidad propia de su entorno (sus creencias, tradiciones culturales), el respeto por su propia identidad y la valoración de la vida misma.

En consecuencia, los contextos semánticos proponen llevar la realidad del estudiante al aula, para ser reflexionada, leída y escrita en su día a día, sin provocar que la lectura y escritura se conviertan en actividades aburridas, donde el docente se hace ver como el dueño de una verdad absoluta, sin tener

<sup>1</sup> Por sus siglas en inglés: Early Grade Reading Assessment.

en cuenta que los estudiantes no son tábula rasa sino que poseen infinidad de aprendizajes adquiridos desde la interacción en diferentes espacios, aprendizajes que pueden llegar a ser elementos importantes para generar nuevos y significativos conocimientos.

La investigación surge como respuesta a la necesidad de fortalecer el proceso lectoescritor en estudiantes de grados tercero, quinto y sexto de básica secundaria de tres instituciones del departamento de Nariño. El diseño aquí expuesto cuenta con bases teóricas fundamentadas en la teoría de las seis lecturas de De Zubiría (2007), así como los conceptos de Van Dijk (1980), divididos en dos elementos: la parte semántica y la pragmática, íntimamente relacionadas y que pueden ser aplicadas al desarrollo de la lectoescritura cuando se refiere a discursos lingüísticos que cobran significado en situaciones prácticas del habla.

La estrategia para potenciar el proceso de la lectoescritura ofrece una serie de secuencias didácticas que favorecen el trabajo no solo en el área de castellano, sino que también permite la transversalidad con otras áreas del conocimiento, razón por la cual la investigación plantea estrategias metodológicas para articular los contenidos temáticos, teniendo en cuenta los aspectos curriculares, culturales, familiares y las tradiciones de los estudiantes, planteando formas eficaces que generen mayor participación en el desarrollo de actividades, con la pretensión de despertar el gusto por leer y escribir, dado que la lectoescritura ha de ser un proceso que forma destrezas y habilidades.

En la búsqueda por cambiar las estrategias tradicionales de aprendizaje para el desarrollo de habilidades lectoescritoras, se aplicó la estrategia didáctica denominada ‘Contextos Semánticos’, como un escenario que fortalece los procesos de lectura y escritura, al igual que la resignificación de las prácticas en el aula.

Se abordó situaciones como: ‘Mi casa, el mejor lugar para vivir’, ‘La fiesta, un espacio para compartir’, ‘Una buena receta para disfrutar’, entre otras, planeadas y estructuradas en secuencias didácticas, teniendo como referencia la guía de Tobón, Pimienta y García (2010). Se desarrolló una serie de talleres con un modelo basado en las expectativas e intereses de los educandos, como la ruta que persigue que los niños interactúen en su propio proceso de aprendizaje, llevando a cabo actividades atractivas para ellos, hecho que favorece el aprendizaje significativo, el crecimiento intelectual y el desarrollo de habilidades sociales.

## 2. Metodología

Se utilizó el paradigma cualitativo (Rodríguez, 2003), porque se contó con la participación de estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria. La intención de utilizar este método es comprender una situación problemática, partiendo del mundo conocido (la propia aula), entendiendo al sujeto para llegar a producir conocimientos. Se basa en procesos de autorreflexión y, más que llegar a obtener resultados, se desea descubrir procesos semánticos.

El enfoque es hermenéutico-crítico porque durante la investigación es necesario hacer una interpretación y comprensión de la realidad educativa por parte de quienes interactúan en ella, identificando fortalezas y dificultades en

los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura, discutiendo, dialogando, argumentando y confrontando distintas experiencias que se presentan en cada institución escolar en los estudiantes de los grados tercero, quinto y sexto.

Se aplicó el método etnográfico, el cual pretende producir conocimientos sobre la praxis educativa a través de la autorreflexión sistemática del educador y la utilización racional de diferentes métodos y técnicas de recolección de información. En este proceso investigativo se aplicará estrategias para desarrollar competencias lectoescritoras en los estudiantes de los grados tercero, quinto y sexto de las instituciones educativas motivo de investigación.

**Población o Muestra.** Estudiantes de los grados tercero, quinto y sexto de la Institución Educativa Municipal Ciudadela de La Paz en la ciudad de San Juan de Pasto, el Centro Educativo Rancho Grande en Túquerres, y la Institución Educativa Agropecuaria 'José María Hernández' de Pupiales, respectivamente.

En el Centro Educativo Rancho Grande existen 20 estudiantes de familias pobres del municipio de Túquerres y en un 20 %, hijos de familias indígenas, según reportes del MEN (2015) en cuyo grupo se dirigirá estrategias relacionadas con el área de lenguaje, y de manera transversal con otras áreas. Este grado es seleccionado de manera intencional, por cuanto es el último de la educación básica, lo cual permitirá evidenciar debilidades y fortalezas en el proceso lectoescritor realizado a lo largo de la primaria.

En esta investigación los estudiantes serán los protagonistas activos del proceso que se llevará a cabo para desarrollar la propuesta investigativa con el fin de potenciar los procesos lectoescritores de los estudiantes mencionados.

En la Institución Educativa Técnica Agropecuaria José María Hernández del municipio de Pupiales, la población seleccionada es el grado sexto, con una muestra de 20 estudiantes que oscilan entre los 11 y 13 años de edad, en quienes se ha detectado problemas de lectoescritura, lo cual conlleva dificultades en las demás áreas del conocimiento académico, puesto que con ellos se continúa los procesos de la educación básica.

La población seleccionada en la Institución Educativa Ciudadela de La Paz, Pasto, es el grado tercero de básica primaria, correspondiente al primer grupo de análisis según los estándares básicos. Los estudiantes de la Comuna 10 provienen de diferentes poblaciones rurales y urbanas, por lo que el rendimiento académico y el proceso lectoescritor son heterogéneos, identificándose dificultades con concepciones erróneas en cuanto a que la lectoescritura termina con el aprendizaje de la lectura.

**Técnicas e instrumentos de recolección de información.** La técnica que se utilizó para la recolección de la información fue la observación participante (Rodríguez, 2003), que se puede considerar como una técnica interactiva que reúne diferentes posturas que requieren participación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. Esta técnica necesita de un cierto aprendizaje que permita al investigador desempeñar el doble rol de observador y participante.

El análisis y la sistematización de la información se realizó a través de matrices descriptivas que recuperan la información desde diferentes técnicas y fuentes, tales como: la observación participante, el análisis documental de planificaciones, los protocolos de evaluación de las habilidades sociales de los estudiantes observados.

### **Fase 1. Diagnóstico**

Para esta primera fase de investigación se desarrolló una etapa diagnóstica que se apoya en un test de aplicación del MEN (2009) llamado Prueba EGRA, evaluación que valora las habilidades fundamentales de comprensión lectora desde la parte fonética hasta oraciones y párrafos. Para ello se hizo adaptaciones a los grados quinto y sexto, reflejando debilidades y fortalezas de los estudiantes en cada grado e institución, tales como: escasa producción de textos, lectura fonética, poca atención a los signos de puntuación, lo que permite hacer un pronóstico del proceso de lectoescritura a implementar.

Es importante mencionar que a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba se determinó el nivel lectoescritor en el que inician los estudiantes, antes de ser aplicado el pilotaje de la estrategia didáctica, para lo cual fue necesario el estudio de los mecanismos de aprehendizaje semántico de De Zubiría (2007). Los hallazgos encontrados fueron organizados en un libro de códigos para su correspondiente interpretación y lectura, sirviendo como línea de base para determinar el nivel de avance después de la aplicación de la estrategia los contextos semánticos.

De igual manera, fueron diseñados instrumentos como la entrevista, aplicada a docentes con el objeto de conocer qué tipo de metodologías practican en la enseñanza de la lectoescritura, y la observación directa en la que se estableció unas pautas con el objeto de no dispersar la información.

### **Fase 2. Organización de contextos semánticos**

La estrategia se organizó en secuencias didácticas, entendidas como un conjunto articulado y planeado de actividades de aprendizaje y evaluación que se convierten en un recurso que le permite al docente organizar su trabajo y facilitar un proceso de planeación eficaz. En las secuencias se desarrolla una situación o un problema del contexto familiar, cultural, entre otros, sobre el cual se centra el proceso lectoescritor; son diseñadas con base en una estructura que recoge elementos como objetivos, actividades, recursos, evaluación (para qué, qué y cómo enseñar), buscando situaciones en torno al contexto semántico seleccionado, sin desconocer los estándares básicos de competencias y las directrices establecidas por el MEN (2014), como lo indica la Figura 1.

Al diseñar contextos semánticos como nuevos modelos planteados en la presente investigación, es necesario tener en cuenta los lineamientos del MEN en cuanto a la organización de actividades de manera secuencial, acordes con cada grado, buscando llevar a cabo cada una de las competencias del área de lenguaje, atendiendo al desarrollo psicológico y biológico del estudiante.

Según el MEN (2006), cuando se plantea la estructura de los estándares básicos, los cuales suponen una lectura vertical y horizontal y la comprensión de su relación con el conjunto de grupos de grados, la organización de actividades dentro de la secuencia didáctica debe procurar relacionar el proceso lectoescritor con otras áreas del saber.



Figura 1. Esquema Estrategia didáctica basada en contextos semánticos.

### Fase 3. Nivel de inclusión de los contextos semánticos

El nivel de inclusión de los contextos semánticos se alcanza cuando los procesos de lectura y escritura son abordados desde la transversalidad de las áreas del conocimiento académico; el estudiante puede entonces trabajar Ciencias Sociales desde el análisis de una fiesta de cumpleaños, o trabajar Química desde la preparación de una receta de cocina. Necesariamente se propone actividades lectoescritoras para promover el avance paulatino en los diferentes niveles, al tiempo que se trabaja de acuerdo con los estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje (DBA).

La inclusión de los contextos semánticos genera espacios que motivan e invitan al estudiante a ejecutar libremente actividades lectoescritoras, permitiendo experimentar diversos aprendizajes, confrontar experiencias con los compañeros, compartir diferentes puntos de vista, elaborar murales, mapas conceptuales, socializar trabajos, hasta llevar a cabo un carnaval. La lectoescritura se convierte entonces en una manera de acercarse al conocimiento y a la formación. Según González y Charria (1992), a través de la lectura se puede experimentar diversas emociones, compartir las experiencias de otros, comparar diferentes puntos de vista y, sobre todo, sentir placer. La lectura es también una forma muy efectiva de acercarse al conocimiento y a la información; con ella se conoce lugares, acontecimientos, situaciones; es posible saber el funcionamiento de un sistema, organismo o de una estructura. La lectura brinda una posibilidad muy amplia de conocer y disfrutar.

La aplicación de la estrategia ‘Contextos Semánticos’ favorece evidenciar la actividad dinámica del estudiante, cuando se lleva a cabo en espacios que permiten interacción directa de éste con el texto como la escritura de vivencias, anécdotas, relatos familiares, compartir con los compañeros diversas actividades planteadas en las secuencias didácticas. Esto provoca aquello que De Zubiría (2007) menciona como riqueza del conocimiento, producida por las innovaciones con las que el ser humano tiene contacto y que le permiten crear.

**Consideraciones éticas:** la investigación se desarrolló con el propósito de aplicar una estrategia didáctica que beneficie a los estudiantes de los grados tercero, quinto y sexto para potenciar los procesos lectoescritores, ya que esto contribuye a mejorar los aspectos cognitivos y a facilitar el conocimiento no solamente en lenguaje, sino también en las otras áreas.

Durante el proceso investigativo se realizó la aplicación de estrategias didácticas de manera metodológica y sensata, sin interrumpir el desarrollo normal de las actividades. Por tanto, los beneficios son mayores que los riesgos a presentarse. A los directivos de las instituciones comprometidas con la investigación les fue informado con anticipación el cronograma a desarrollar, y posteriormente se les dio a conocer los resultados recogidos.

### 3. Resultados

La estrategia didáctica basada en contextos semánticos se convierte en un recurso que contribuye a fortalecer el proceso lectoescritor en los estudiantes de los grados tercero, quinto y sexto de las instituciones educativas seleccionadas para la investigación, para lo cual se plantea objetivos encaminados a dar solución a las deficiencias encontradas en el proceso lectoescritor, tomando como referencia los resultados de pruebas nacionales como SABER, 2012 (MEN, 2015), e internacionales como PIRLS, 2011 (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, 2012).

Para la validación de la propuesta “Los Contextos Semánticos como estrategia para potenciar el proceso lectoescritor”, se aplicó una prueba diagnóstica que permitió determinar las fortalezas y debilidades de los estudiantes y dar inicio a la implementación de la propuesta, que busca fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectoescritura de los estudiantes de educación básica y los primeros años de bachillerato, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectoescritores competentes, y de manera transversal en las demás áreas del conocimiento.

Según la prueba diagnóstica aplicada a la población del grado tercero, los estudiantes aún no están preparados para avanzar a la siguiente etapa de decodificación primaria. Teniendo en cuenta que no existen las condiciones necesarias para lograrlo, el ambiente de aula no está debidamente adecuado para el aprendizaje efectivo de procesos lectoescritores, y los estudiantes deben contar con material visual, bibliográfico, de manipulación, que permita solucionar dificultades y que hagan posible el avance satisfactorio a etapas superiores de lectura y escritura.

Mediante la realización de la prueba diagnóstica a los estudiantes de grado quinto se evidencia algunos problemas fonéticos en lo que se refiere a la confusión de algunos fonemas como y, ll, ñ, ch, c y s. Cuando se desarrolla los contextos semánticos se enfatiza en actividades que permiten realizar correcciones en cuanto a situaciones como las mencionadas; al escribir vocabulario como el listado de frutas, animales y otras palabras, se hace correcciones tanto en pronunciación como en escritura de letras y palabras. Durante el desarrollo de actividades se continúa enfatizando este aspecto, lo que permite mejorar. Los textos escritos son corregidos de manera oportuna, utilizando convenciones o marcadores textuales que permiten al estudiante evidenciar y corregir errores.

Finalmente, con la aplicación de la prueba a los estudiantes del grado sexto, se corrobora lo descrito anteriormente a través de la observación directa: a pesar de la promoción de la lectoescritura, leer es algo que no les gusta, quizá por desinterés o porque las estrategias que se utiliza no son motivadoras.

Las dificultades dentro del proceso lectoescritor comprometen a todos; leer es poner en funcionamiento las operaciones de la inteligencia: reconocer, analizar, sintetizar, comparar, inferir. Leer y escribir generan un movimiento en doble sentido: el que realiza el escritor y el que lleva a cabo el lector; de ahí la importancia de que los estudiantes de grados más avanzados tengan dominio de estos dos procesos, aunque en realidad, como se pudo comprobar, existe una gran brecha, y a medida que se avanza en los años de escolaridad, el problema se va incrementando.

Esto significa que después del leer fonético que se aprende en primero de primaria, es importante continuar el proceso para que los estudiantes logren convertir las palabras en conceptos, las oraciones en proposiciones y el texto completo en estructura semántica. Esta estrategia didáctica pretende cambiar la concepción de la lectoescritura con la que años tras año se ha venido enseñando, al implementar alternativas de trabajo concretas para ayudar a los estudiantes a desarrollarlas y que lleguen a dominar nuevas habilidades, para lo cual requieren de la práctica de ejercicios de análisis y retroalimentación continuos.

#### 4. Discusión

Inicialmente se llevó a cabo una etapa diagnóstica para la que se aplicó una prueba desarrollada en países como Honduras y Nicaragua, denominada Prueba EGRA, evaluación que mide habilidades fundamentales de comprensión lectora (USAID, 2009), haciendo adaptaciones a los grados quinto y sexto. La prueba permitió hacer una revisión de destrezas como fluidez y precisión de la lectura de letras, conciencia fonética, conciencia fonológica, ubicación espacial para leer un párrafo, con el objeto de determinar en qué nivel de lectoescritura se encontraban los estudiantes al inicio de la evaluación y determinar sus debilidades y fortalezas. Los resultados obtenidos fueron analizados a través del instrumento Libro de códigos, mediante el cual se organizó la información y sobre el cual se levantó el diagnóstico. Estos resultados preliminares fueron contrastados con la fundamentación teórica de De Zubiría (2007), quien plantea una serie de mecanismos para el aprehendizaje semántico.

Al hacer una lectura del instrumento aplicado se comprueba las diferencias entre los grados tercero a quinto, y de éstos a sexto, porque aunque los estudiantes han avanzado en los grados de escolaridad, aún conservan vacíos en el proceso de aprehendizaje semántico en las diferentes etapas por las que se debe avanzar para lograr un dominio formal y concreto que contempla casi la totalidad del proceso de la teoría de las seis lecturas en las que se propone las siguientes etapas:

Tabla 1. Niveles de Lectura por grado, según la Teoría de las Seis Lecturas de Miguel de Zubiría

Niveles de Lectura	Introducción	Afianzamientos
Lectura fonética	Preescolar	2° Básico
Decodificación primaria	2° Básico	3° Básico
Decodificación secundaria	3° Básico	4° Básico
Decodificación terciaria	5° Básico	6°, 7°, 10° Básico
Lectura Categorical	1° Bachillerato	2° - 3° Bachillerato
Lectura Intelectual	Universidad	

Fuente: De Zubiría (2007).

La interpretación del instrumento Libro de códigos evidencia que en algunos casos, en los grados quinto y sexto, los estudiantes no superan la etapa de decodificación fonética planteada en la Teoría de las seis lecturas de De Zubiría (2007), y en la mente del estudiante se han quedado los signos tipográficos separados, sin avanzar a otras etapas de mayor complejidad; esto se convierte en un obstáculo para desarrollar el proceso lectoescritor de manera comprensiva.

De igual manera, se observa un grado de dificultad por la falta de utilización de los signos de puntuación, que no les permite establecer el inicio ni la terminación de la oración. Para De Zubiría (2007), reconocer la función de los signos de puntuación se convierte en una tarea compleja que requiere de habilidades de análisis de separación y síntesis de unificación, dado que reconocer el inicio y el final de una oración, no es una tarea sencilla.

En este sentido, y atendiendo a la estrategia didáctica de contextos semánticos, resulta más eficaz el desarrollo de habilidades lectoescritoras, si se trabaja con situaciones reales propias del diario vivir del estudiante; de allí que éste manifiesta mayor motivación e interés por aprender, si se organiza la clase tomando como centro una determinada situación. Depende entonces de la capacidad del docente para organizar sus clases de tal manera que se haga lectura de contextos y a partir de los mismos, provocar aprendizajes correspondientes a las diferentes áreas del conocimiento.

El estudiante puede así trabajar matemáticas desde el análisis de una fiesta de cumpleaños, o trabajar química desde la preparación de una receta de cocina. Necesariamente se propondrá actividades lectoescritoras para promover el avance paulatino en los diferentes niveles, al mismo tiempo que se está trabajando en concordancia con los estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje para las asignaturas (MEN, 2014).

Los resultados obtenidos en los diferentes grados e instituciones de la población seleccionada, expresan que la aplicación de los contextos semánticos

genera espacios que motivan e invitan al estudiante a desarrollar libremente actividades lectoescritoras, permitiendo experimentar diversos aprendizajes y confrontar experiencias con los compañeros con diferentes puntos de vista. La lectoescritura se convierte entonces en una manera de acercarse al conocimiento y a la formación.

Según González y Charria (1992):

A través de la lectura es posible llegar a experimentar variadas emociones, compartir las experiencias de otros, confrontar puntos de vista y, sobre todo, sentir placer estético. La lectura es también una forma muy efectiva de acercarse al conocimiento y a la información. Con ella se conoce lugares, acontecimientos, situaciones; es posible conocer el funcionamiento de un sistema, organismo o estructura. La lectura es una posibilidad muy amplia de conocer y disfrutar el mundo. (p. 11).

Cuando el estudiante se encuentra con diferentes textos, el nuevo vocabulario es un obstáculo para desarrollar la comprensión lectora, y en consecuencia, se le dificulta seguir. Generalmente la gran mayoría de docentes recurre de manera inmediata al uso del diccionario o, lo que es peor, a dar él mismo la significación.

Cuando se realiza actividades pertinentes a este tema, se evidencia que resulta mejor hacer procesos de contextualización. De Zubiría (2007) sostiene que “la contextualización corresponde a un potente mecanismo auxiliar; el más potente de todos. Rastrea el posible significado de vocablos desconocidos, utilizando para ello el contexto de las frases en las cuales aparecen dichos términos” (p. 59).

Del mismo modo, otra estrategia que pretende dar significación a nuevas palabras es la sinonimia, y es necesario aplicarla con pertinencia y regularidad, lo que De Zubiría (2007) cita como una destreza que permite corresponder términos desconocidos que aparecen en la lectura, y nombra la radicación, que permite descomponer una palabra en sus constituyentes, permitiendo predecir el significado de muchos términos desconocidos.

En síntesis, el trabajo adelantado permitió descubrir nuevas formas de generar conocimiento, de desarrollar habilidades del pensamiento, y sobre todo, de implementar la transversalidad e interdisciplinariedad, teniendo en cuenta que los contextos semánticos constituyen una metodología que permite partir de la realidad inmediata del estudiante y, a la vez, abordar diferentes temáticas correspondientes a las distintas áreas de estudio, sin descartar que la lectoescritura permea cada una de las esferas académicas, y es a través de ella como se lee y se relea el mundo.

## 5. Conclusiones

Con el diseño de la propuesta “Los Contextos Semánticos como estrategia para potenciar el proceso lectoescritor”, los estudiantes mejoraron su nivel lectoescritor; el ejercicio permitió involucrar a los diferentes agentes educativos (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia), logrando así un mayor avance en el proceso y aprendizaje significativo para los estudiantes.

De igual manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje tuvo sentido, ya que se partía de situaciones cotidianas de los estudiantes, lo que permitió realizar un trabajo contextualizado y basado en la realidad que ellos viven.

El trabajo a través de contextos semánticos proporciona a los docentes gran variedad de situaciones para ser utilizadas como pretextos en el fomento de la lectura y la escritura, retomar aspectos de la cotidianidad de los estudiantes, que hacen posible incrementar la capacidad reflexiva, de tal manera que éstos puedan ser promotores de transformaciones a nivel social. El uso de contextos semánticos fomenta en el maestro la capacidad de conocer los intereses y gustos de los estudiantes para seleccionar contextos acordes, que garanticen ambientes apropiados de aprendizaje.

La implementación de la propuesta permitió realizar ejercicios de introspección, donde cada docente tuvo la oportunidad de autoevaluar el proceso de planeación, llegando a consolidar un trabajo organizado a partir de secuencias didácticas, donde se evidencia muy claramente estándares básicos de competencia, y los componentes de una competencia, elementos que gradualmente son proyectados hacia la producción de nuevos saberes.

La estrategia didáctica basada en contextos semánticos constituye uno de los elementos indispensables para lograr un mejor aprendizaje, porque desarraiga el aprendizaje repetitivo, mecánico y memorístico, y contribuye a que el estudiante sea reflexivo y crítico de lo que está aprendiendo; además, adquiere mayor comprensión, análisis y síntesis, lo cual permite desarrollar procesos metacognitivos indispensables para el desarrollo de los procesos educativos en todas las áreas del conocimiento.

El proceso de inclusión de contextos semánticos se aceptó positivamente; los maestros mostraron interés por vivir la experiencia y a la vez por descubrir nuevas formas de generar conocimiento, en este caso, nuevas formas de promover los procesos lectoescritores. En un principio se pretendió trabajar únicamente con los docentes de lengua castellana, pero luego la propuesta se extendió a todas las áreas del conocimiento, teniendo presente que la lectura y escritura son procesos que deben ser abordados de manera transversal.

La estrategia didáctica basada en contextos semánticos es pertinente dentro de los procesos de formación de niños y jóvenes, es acorde con las exigencias actuales emanadas por el MEN, desarrolla competencias, es contextualizada, promueve aprendizajes significativos, promueve la interdisciplinariedad y la transversalidad, atendiendo a características fundamentales de los procesos lectores y escritores, como el de ser abordados desde cada una de las áreas del conocimiento. Su nivel de pertinencia se evidencia en la viabilidad que tiene la propuesta de ser aplicada en otras instituciones por ser novedosa y, esencialmente activa; en un alto porcentaje, la propuesta asume al estudiante como sujeto protagónico del proceso de aprendizaje.

La valoración de la pertinencia de la estrategia cobra un papel importante; por ello se tuvo en cuenta la planeación, organización, integración con otras áreas del conocimiento, sistematización y recolección de evidencias, entre otros aspectos.

Durante la investigación y en la aplicación directa con los estudiantes, se evidencia que la estrategia didáctica basada en contextos semánticos se constituye en una práctica dinámica que toma relevancia por los resultados obtenidos; se comprueba que al propiciar nuevos espacios de significado e interés para ellos, se genera mayor desarrollo de procesos cognitivos, afectivos y emocionales que aumentan su motivación por aprender, explorar, investigar y descubrir, ampliando el repertorio de sus experiencias, las cuales han sido consideradas como nuevas oportunidades de aprendizaje.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Agencia de los Estados Unidos para el desarrollo internacional. (USAID). (2009). Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria. Recuperado de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnads441.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnads441.pdf)
- De Zubiría, M. (2007). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico. Tomo 1. Preescolar y Primaria*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones, Fundación Alberto Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- González, A. y Charria, M. (1992). *Hacia una nueva pedagogía de la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique Didáctica.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2012). Colombia en PIRLS 2011, Síntesis de Resultados. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://cerlalc.org/curso\\_didactica/doc/ciclo\\_uno/Informe\\_Colombia\\_PIRLS.pdf](http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/ciclo_uno/Informe_Colombia_PIRLS.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- (2013). Serie Guías No. 43. Estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula. Bogotá, Colombia. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722\\_archivo\\_pdf\\_estrategias\\_grados\\_o\\_a\\_3.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_estrategias_grados_o_a_3.pdf)
- (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. (Programas de Formación inicial de Maestros). Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344483\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf)
- (2014). Estándares Básicos de competencia. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html>
- (2015). SIMAT, Sistema Integrado de Matrícula. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-168883.html>
- (2015). Resultados agregados de los establecimientos educativos en las Pruebas Saber 11°, 2012. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www2.icfes.gov.co/component/k2/item/568?Itemid=350>
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson Educación.

Urbaneja, M. (2008). *Relación entre la enseñanza de la lengua escrita en la I Etapa de Educación Básica y la comprensión lectora de los niños al ingresar a 4to grado de la E.B. "Rebeca Mejías Ramírez" del año escolar 2005-2006*. (Tesis de Maestría). Universidad de Oriente. Recuperado de <http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/3816/1/MENCI%C3%93N%20ENSE%C3%91ANZA%20DEL%20CASTELLANO.pdf>

Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, España: Ediciones Cátedra, S.A.

# Los componentes didácticos en los maestros en formación en Educación Preescolar de la Universidad Mariana\*

Fecha de recepción: 16/08/2016  
Fecha de revisión: 16/10/2016  
Fecha de aprobación: 03/02/2017

Edith Consuelo López Imbacuán\*✉

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** López, E. (2017). Los componentes didácticos en los maestros en formación en Educación Preescolar de la Universidad Mariana. *Revista Criterios*, 24(1), 53-67.

## Resumen

El presente artículo evidencia los resultados obtenidos en la investigación denominada “Los componentes didácticos en los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana, con el fin de mejorar su práctica pedagógica”, como herramientas necesarias que les permitieron su apropiación e implementación en las aulas.

Esta investigación de corte cualitativo permitió un acercamiento reflexivo con las maestras en formación de la licenciatura de preescolar del Centro de Apoyo Tutorial de Pasto y Tumaco; está basada en el enfoque hermenéutico porque pretendió comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de los sujetos de estudio, buscando construir un nuevo conocimiento. Además, el tipo de investigación fue descriptivo, siendo su objetivo conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción de las actividades, objetos, procesos y personas.

Es importante resaltar que las concepciones emitidas por los maestros en formación acerca de los componentes didácticos, caracterizaron al maestro como un facilitador de aprendizajes, quien debe tener en cuenta al niño, conocer el contexto, implementar estrategias en el desarrollo de las diferentes actividades y ser organizado en los contenidos que aborda en el nivel de preescolar.

**Palabras clave:** Componentes didácticos, maestros, educación preescolar, práctica pedagógica.

\*Artículo Resultado Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Los componentes didácticos en los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana, con el fin de mejorar su práctica pedagógica*, desarrollada desde el 19 de febrero de 2013 hasta el 17 de septiembre de 2015 en Pasto, departamento de Nariño, Colombia.

\*✉ Magíster en Pedagogía; Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. Docente de la Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: elopez@umariana.edu.co

# Teaching components in Teachers in training in Early Childhood Education of the Mariana University

## Abstract

This research paper evidences the results from the academic research entitled "Didactic components in Teachers in Training in Early Childhood Education Program in Mariana University towards the improvement of their pedagogical practicum", since those were helpful tools that allow them their appropriation and implementation inside the classroom.

This research held a qualitative design because there was a reflective insight of the subjects, teachers in training from the Preschool Education Program in Pasto and Tumaco, based on the hermeneutical approach whose main objective was to comprehend and interpret the reality, the meaning and the intentions from the subjects studied, looking for the building of new knowledge; therefore, this was a descriptive study because there was a precise description of the situations, habits and attitudes from the activities, objects, processes and subjects.

It is also important to emphasize that as a conclusion, the conceptions of the teachers in training about the didactic components showcased these teachers as learning facilitators, children care-takers, context experts, strategy users and preschool-content organizers.

**Key words:** didactic components, teachers, preschool education, pedagogical practicum.

# Componentes Didáticos nos Professores em Formação em Educação Pré-Escolar da Universidade de Mariana

## Resumo

Este artigo destaca os resultados obtidos na pesquisa chamada "Os componentes didáticos nos professores em formação da Licenciatura em Educação Pré-escolar da Mariana Universidade, a fim de melhorar sua prática pedagógica", pois essas foram ferramentas úteis que lhes permitem sua apropriação e aplicação dentro da sala de aula.

Da mesma forma, esta pesquisa foi qualitativa porque permitiu uma aproximação reflexiva com os sujeitos de estudo, neste caso, as professoras em formação da Licenciatura de pré-escolar do Centro de Suporte Tutoria Pasto e Tumaco, com base na abordagem hermenêutica, que procurou compreender e interpretar a realidade, os significados e as intenções dos sujeitos de estudo, buscando construir um novo conhecimento. Além disso, o tipo de pesquisa foi descritiva, com o objetivo de conhecer as situações, costumes e atitudes predominantes através da descrição exata das atividades, objetos, processos e pessoas.

Também é importante enfatizar que, como conclusão, as concepções dos professores em treinamento sobre os componentes didáticos lhes apresentaram como facilitadores de aprendizado, cuidadores infantis, especialistas em contexto, usuários de estratégias e organizadores de conteúdos pré-escolares.

**Palavras-chave:** Componentes didáticos, professores, educação pré-escolar, prática pedagógica.

---

## 1. Introducción

En la experiencia de trabajo como docente con las maestras en formación del programa de Preescolar del Centro de Apoyo Tutorial de Pasto y de Tumaco, se pudo percibir que hasta la fecha no se había realizado de manera formal seguimiento alguno de su quehacer en el aula, con relación a su proceso de práctica pedagógica, situación que dio lugar a que se implementara dentro del programa una coordinación de práctica desde el año 2015.

Los maestros que laboramos en la Facultad de educación tenemos la posibilidad de ir a las diferentes instituciones educativas en contextos disímiles, para observar en su accionar a los maestros en formación. Así es como surge la presente investigación, para hacer un seguimiento a los componentes didácticos que implementan los maestros en su práctica pedagógica.

En cada visita o acompañamiento se observó detalladamente si los maestros en formación tenían en cuenta los componentes didácticos para desarrollar las diferentes actividades con los niños y niñas del nivel de preescolar. Hay que mencionar que el proceso de práctica pedagógica que éstos realizaron en el séptimo y octavo semestre, es una interacción social donde los infantes, la institución educativa y por supuesto la Universidad, intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, acercándolos a su campo de acción específico, confrontando así la teoría con la práctica.

El presente artículo evidencia los componentes didácticos utilizados por los maestros en formación del programa de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana, con el fin de mejorar en su práctica pedagógica, entendiéndolos como herramientas necesarias para apropiarlas e implementarlas en el escenario del aula; de igual manera, hay hallazgos significativos con relación al maestro, al estudiante, al contenido, a las estrategias y al contexto. Lo más importante aquí radicó en observar el acto didáctico; es decir, la actuación que tuvieron para facilitar y construir aprendizajes significativos en el nivel de preescolar.

Es importante denotar que la Facultad de Educación forma maestros para trabajar con niños del nivel preescolar, espacio académico donde se requiere que el maestro sea innovador, crítico e investigador; que piense que la investigación es la estrategia que, sin lugar a dudas, está articulada a la práctica pedagógica que con el tiempo permitirá mostrar transformaciones educativas; de esta manera fortalecerá el quehacer en el aula. En igual forma, esto ha de facilitar el desarrollo de competencias profesionales, respondiendo a las necesidades del contexto y del sistema educativo colombiano.

Además, la Facultad de Educación trabaja coordinadamente con lo que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010) en la Resolución 6966 frente a las exigencias de las prácticas pedagógicas contempladas:

Puesto que la práctica pedagógica es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de competencias de los educadores, el programa debe garantizar espacios formativos para desarrollar la práctica como mínimo en un (1) año escolar. Debe permitir que el estudiante conozca el contexto de su futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo contextualizado. (Art. 6).

Es así como los maestros en formación deben estar preparados tanto en los saberes específico, pedagógico y didáctico, como en lo personal, para asumir este rol, teniendo en cuenta que la población a la que atienden son infantes de edad preescolar que necesitan de excelentes bases para que puedan enfrentarse a la vida.

En este orden de ideas, es necesario dar a conocer el objetivo general de la investigación: Analizar los componentes didácticos en los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana, con el fin de mejorar su práctica pedagógica. Para dar cumplimiento a este objetivo se planteó algunos objetivos específicos como: Identificar las principales características de los componentes didácticos según autores de reconocimiento nacional e internacional; describir los componentes didácticos observados en la práctica pedagógica de los maestros en formación, y proponer un plan de mejoramiento para solventar las debilidades más relevantes que evidencian los maestros en formación en su práctica pedagógica con relación a los componentes didácticos.

Se aborda el estudio desde el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico interpretativo y un tipo de investigación descriptivo. Las técnicas empleadas fueron: -revisión documental mediante la cual se recolectó la información escrita que soporta esta investigación; -observación directa que permitió observar a cada maestro en formación en su accionar en el aula; -entrevista semiestructurada a través de la cual se tuvo la oportunidad de escuchar el pensar de las maestras en formación respecto a las concepciones que tienen acerca de los componentes didácticos y cómo los implementan en su proceso de práctica pedagógica.

## 2. Metodología

La presente investigación se desarrolló empleando el paradigma cualitativo, siguiendo a Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) quienes afirman:

Tiene como propósito hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva [...]. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social, compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. (p. 70).

Según esto, se analiza los componentes didácticos en los maestros en formación de la licenciatura en Educación preescolar de la Universidad Mariana. Esto

permitió describir aquéllos que implementan, como también caracterizarlos en el proceso de práctica pedagógica que desarrollan en cada una de las diferentes instituciones educativas. Se realiza un proceso descriptivo por cuanto se busca reflexionar acerca de la realidad vivida por los sujetos actores del estudio con relación a este proceso. Además, el paradigma cualitativo permite aproximarse a las situaciones sociales de una forma global para explorar, describir y comprender de manera inductiva (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005). El método cualitativo se fundamenta en tres grandes etapas de investigación, las cuales contienen siete momentos esenciales. A partir de lo planteado por estas autoras se puede comprender estos tres periodos:

1. La definición de la situación que se pretende estudiar; esto comprende la exploración de la situación, la formulación del problema, el diseño que se va emplear y la previa preparación del trabajo de campo.
2. El trabajo de campo; corresponde a la recolección y organización de datos.
3. La identificación de patrones culturales, que comprende la organización de la situación y que a su vez se divide en tres fases: análisis, interpretación y conceptualización inductiva.

En síntesis, la investigación cualitativa hace referencia a la exploración e indagación de los fenómenos sociales, teniendo en cuenta una planeación previa y una serie de etapas que son retroalimentadas entre sí y ajustadas a medida que avanza la investigación.

Esta investigación se realizó bajo el enfoque hermenéutico – interpretativo. Al respecto, Gadamer (citado por López, 1996) afirma:

Ya en el análisis de la hermenéutica romántica hemos podido ver que la comprensión no se basa en un desplazarse al interior del otro, a una participación inmediata de él. Comprender lo que alguien dice, es, como ya hemos visto, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias. Ya hemos destacado también cómo la experiencia de sentido que tiene lugar en la comprensión encierra siempre un momento de aplicación. Ahora consideraremos que todo este proceso es lingüístico. No en vano la verdadera problemática de la comprensión y el intento de dominarla por arte, el tema de la hermenéutica pertenece tradicionalmente al ámbito de la gramática y de la retórica. El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa. (p. 502).

Para Gadamer, la comprensión hermenéutica se concibe y se da a través del lenguaje. Este hecho debería hacer pensar a los educadores que la escuela es un espacio privilegiado de acción comunicativa centrada en el lenguaje; sin embargo, la comprensión humana al parecer no es alcanzada y de ahí sus resultados. Gadamer, promotor del enfoque lingüístico o del lenguaje como experiencia hermenéutica, agrega que ésta tiene tres momentos: la comprensión, la interpretación y la aplicación.

Por lo tanto, se utilizó este enfoque con el propósito de realizar una comprensión e interpretación de los componentes didácticos en los maestros en formación de

la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana, con el fin de mejorar su práctica pedagógica.

Se abordó el tipo de investigación descriptivo. Al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que “la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo de población” (p. 27); es decir, mide, evalúa o recolecta datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

En este tipo de investigación es importante seleccionar una serie de argumentos sobre los cuales se mide o recolecta información para describir lo que se investiga; de esta manera, se describió todo lo relacionado con los componentes didácticos en los maestros sujeto de estudio, con el fin de mejorar su práctica pedagógica.

Teniendo en cuenta los aspectos metodológicos como el paradigma, el enfoque y el método, los principales momentos por los que pasó la investigación fueron los siguientes: en primera instancia se identificó un problema para poder formular la pregunta problémica y proponer unos objetivos. Luego se diseñó las técnicas e instrumentos de recolección de información para hacer el respectivo análisis acerca de los hallazgos encontrados en el proceso investigativo y, de esta manera, concluir y presentar el informe final.

### 3. Resultados

Para desarrollar uno de los objetivos específicos, orientado a identificar las principales características de los componentes didácticos, según autores de reconocimiento nacional e internacional, se hizo una revisión documental.

Como instrumento se utilizó una ficha de trabajo constituida por cuatro columnas: la primera con el título de la obra, la segunda con la referenciación bibliográfica, la tercera con los principales conceptos y perspectivas teóricas, y la cuarta con los aportes relacionados con los objetivos de la investigación. En términos generales, esta técnica permitió abordar diferentes concepciones que los autores tienen acerca de cada uno de los componentes didácticos: docente, estudiantes, estrategias, contenidos y contexto.

Respecto al componente didáctico ‘Docente’, Asprelli (2012) sostiene que el maestro es el mediador; un puente entre el alumno y el saber; es formador, acompañante, orientador que tiene muchos saberes, manifestados en acciones. Así mismo, es quien proporciona a sus estudiantes un aprendizaje significativo, ya que debe poseer un saber didáctico, pedagógico, investigativo y humanístico.

Con relación al componente didáctico ‘Estudiantes’, es quien aprende y se apropia del conocimiento; tiene un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando cambios, ya que es quien interviene, propone, indaga, reflexiona, explora el medio que lo rodea, características todas que favorecen la construcción de nuevos conocimientos.

Hohmann y Weikart (2008) manifiestan que el niño es unidad biopsicosocial constituida por diversos aspectos que presentan diferentes grados de desarrollo, de acuerdo con sus características físicas, psicológicas, intelectuales y su interacción con el medio ambiente.

Acerca del componente didáctico ‘Los contenidos’, Marqués (2001, citado por Meneses, 2007) los define como “los conocimientos teóricos y prácticos, exponentes de la cultura contemporánea y necesarios para desarrollar plenamente las propias capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en la sociedad y mejorar la calidad de vida” (p. 36). Para Coll (1992, citado por Molina, 1998), son “el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los estudiantes se considera esencial para su desarrollo” (p. 1). Estos autores dicen que en el nivel de preescolar los contenidos son herramientas para la comprensión del mundo y abarcan conceptos, procedimientos, valores y actitudes; muestran los aspectos del proceso que tienen los estudiantes en la construcción de sus conocimientos, y que la educación trata de suscitar.

El componente didáctico ‘Estrategias’, es definido por Velazco y Mosquera (2007) como las actividades y prácticas pedagógicas que se selecciona para desarrollar en diferentes momentos de la experiencia de formación. Briceño-Moreno (2008) expresa que son aquellas “acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes” (p. 108). Por su lado, Pimienta (2012) sostiene que “son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes” (p. 3). Es importante crear herramientas que conlleven a una reorganización educativa para beneficiar la contextualización de problemas.

Con relación al componente didáctico ‘Contexto’, es significativo que cada maestro conozca el contexto de los estudiantes, lo cual le permitirá desarrollar significativamente sus clases.

Es importante expresar que otro de los objetivos fue describir los componentes didácticos observados en la práctica pedagógica de los maestros en formación, y se utilizó como técnica la observación directa, y como instrumento el diario de campo; esto permitió registrar las observaciones que los maestros en formación tuvieron en su accionar en el aula, además de su desempeño pedagógico y de qué manera evidenciaron los componentes didácticos, encontrando valiosos hallazgos, de los cuales el más relevante fue la implementación de diversas estrategias pedagógicas y didácticas en el desarrollo de las diferentes actividades significativas dentro y fuera del aula.

#### 4. Discusión

**Características de los componentes didácticos. Una mirada de los autores.** Teniendo en cuenta la técnica de la revisión documental que se planteó para recolectar la información acerca de las características de los cinco componentes didácticos que están presentes en el acto didáctico, el docente, el estudiante, los contenidos, las estrategias y el contexto, los autores proponen valiosas teorías en las que describen y plantean características que han sido fundamentales en el desarrollo de esta investigación.

Dentro del acto didáctico, el primer componente es el ‘maestro’, a quien los autores caracterizan como un facilitador de los aprendizajes, y en cierto modo, quien debe estar a la vanguardia de todos los saberes, y dominarlos para poderlos impartir, brindando todas las posibilidades de construir conocimientos significativos en la vida de cada sujeto de estudio.

También lo consideran como un puente entre el alumno y el saber, y, consciente del rol que desempeña, debe conocer las características, los intereses y necesidades de los sujetos con quienes trabaja, porque de esto depende el éxito de los contenidos para que sean asimilados de la mejor manera.

Otra característica que postulan los autores es que el maestro tiene muchos saberes que se manifiestan en acciones que desarrolla dentro y fuera del aula. Asprelli (2012) tiene en cuenta la cantidad de situaciones que desempeña, y en las que corre el riesgo de mezclar con la rutina, y que en consecuencia alejarían su motivación. Si esto sucede, pierde el impulso por hacer las cosas de una mejor manera y por innovar en cada actividad; su enseñanza se convertiría en un hábito que ejecuta de manera automática, sin pensar en implementar nuevas estrategias ni buscar maneras diferentes de construir conocimientos.

De igual manera, hace parte de este componente didáctico el que el maestro debe ser responsable en el diseño de la planeación, como sostienen Benavides y Gómez-Restrepo (2005), pues es aquí donde pone en juego todo su potencial, por cuanto debe acercarse y conocer a los sujetos con los que trabaja, para que su conjunto de saberes pueda ser implementado con gran validez y significado, utilizando estrategias y materiales didácticos propicios para la edad, que satisfagan sus intereses y sean significativos, no para el momento, sino para su vida.

Una última característica es que el maestro debe conocer y tener en cuenta la teoría de la complejidad. Morín (1993) con su nueva perspectiva, propone que éste sea un protagonista de todos los cambios educativos, sin descuidar la esencia de cada estudiante, dominando su disciplina y su saber específico, para que todas las actividades sean motivantes y despierten el gusto y el goce por aprender y construir nuevos conocimientos a partir de sus ideas previas.

Al abordar el segundo componente didáctico ‘El estudiante’, los autores referenciados sostienen que éste presenta las siguientes características: tiene un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje (Martínez y Prendes, s.f.); ya no es el ser pasivo ni tampoco aquél en el que se puede vaciar la información, sino un eje activo en la construcción de sus saberes, a quien se le brinda una gama de posibilidades para que pueda interiorizar y organizar de la mejor forma sus conocimientos, a partir de los saberes previos que le permiten adquirir nuevos conocimientos, y es así como se vuelve significativo este proceso de enseñanza - aprendizaje en su vida; es decir, así creará una asimilación entre el conocimiento que posee en su estructura cognitiva, con la nueva información, facilitando el aprendizaje (Ausubel, 2002).

Es importante saber que en el caso de los maestros en formación de la Licenciatura de Preescolar, su población son niños con características que evolucionan en diferentes y varios aspectos, como, por ejemplo, las destrezas que han adquirido,

que les permiten desempeñar un papel mucho más activo en su relación con el ambiente: se desplazan libremente, sienten gran curiosidad por el mundo que les rodea y lo exploran con entusiasmo; son autosuficientes y buscan ser independientes. De igual manera, es valioso expresar que los niños tienen sus propias maneras de comprender lo que acontece a su alrededor y, a partir de ellas, elaboran explicaciones acerca de esos hechos y desarrollan estrategias particulares para tratar los desafíos y los problemas que se les presentan, dando respuestas y soluciones en función de las capacidades que han desarrollado (Hohmann y Weikart, 2008).

De esta teoría se puede expresar que todas esas capacidades son desplegadas sobre la base de la relación cotidiana entre los niños y la complejidad del medio que les rodea, sin que ese medio sea simplificado para su comprensión; por lo tanto, la educación preescolar los motiva a la comprensión de la realidad, favoreciendo su capacidad de exploración y curiosidad, para que sean ellos quienes alcancen niveles de comprensión cada vez más complejos. Los estudiantes son ficha clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que cada uno se muestra como un mundo diferente, con todas sus destrezas y potencialidades, que solo busca ser motivado e interesado para así poder gozar del proceso de construcción del conocimiento. Dicho de otra manera, siempre hay alguien que aprende; de ahí que el niño y la niña deban tener un escenario en donde encuentren un maestro que facilite, guíe, oriente y les ayude a construir los diferentes saberes con la utilización de estrategias y materiales que permitan hacer del conocimiento algo significativo y no impuesto y rutinario.

Por otra parte, el componente didáctico que habla acerca de los 'Contenidos', tiene como primera característica, que éstos son considerados, a la vez, conocimientos teóricos y prácticos (Marqués, 2001, citado por Meneses, 2007), con el fin de permitir la participación de los niños; el docente es el encargado de hacer la selección previa, teniendo en cuenta los interrogantes, inquietudes, intereses, necesidades y realidades particulares que los niños y las niñas ponen de manifiesto en los momentos iniciales del proyecto lúdico pedagógico.

Otra característica del contenido es que es visto como un conjunto de saberes o formas culturales (Sáinz y Argos, 2005). Es decir, que indican y precisan aquellos aspectos del desarrollo de los niños y de las niñas que la educación escolar trata de promover, por lo cual deben ser muy bien seleccionados y estructurados porque los sujetos son seres en desarrollo, pero también constructores de aprendizaje; de ahí la importancia que tienen los componentes didácticos de ser implementados de manera integral en la realización de las diferentes actividades que se lleva a cabo en el quehacer en el aula, dado que cada uno de estos elementos trasciende en la construcción de conocimientos.

Conviene subrayar que hay tres tipos de contenidos: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales (Sáinz y Argos, 2005), los cuales deben ser tenidos en cuenta para organizar el proyecto lúdico pedagógico que debe evidenciarse en el currículo que se trabaja en el nivel de preescolar. Y así debe hacerse, porque de lo contrario éste quedaría desequilibrado si únicamente se considerara los contenidos conceptuales, ideas, interacciones, secuencias,

etc., y se dejara atrás lo relacionado con las estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, como también los valores, actitudes y normas que son demostrativas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Con la conjugación de los tres se permitirá generar ambientes significativos dentro del aula, y así los estudiantes pequeños podrán disfrutar y gozar de la construcción de saberes. Además, dentro de esos contenidos, el maestro debe tener en cuenta en la planeación, las capacidades generales que inicialmente le permiten al niño ‘hacer’ o actuar sobre el mundo y después ‘saber hacer’ hasta finalmente ‘poder hacer’ esto para abordar lo afectivo, cognitivo y conductual, procesos que no debe desconocerse dentro de la selección, secuenciación y organización de contenidos. Con esto se puede afirmar que los saberes impartidos a los niños son duraderos.

El componente didáctico denominado ‘Estrategias didácticas’, presenta algunas características que se involucran con la selección de actividades y prácticas pedagógicas (Velazco y Mosquera, 2007). También, son “acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar el aprendizaje de los estudiantes” (Maya, 2010, p. 42). Además, son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación de las competencias de los estudiantes (Pimienta, 2012). De igual manera, fomentan la creación de herramientas para llevar a cabo una reorganización educativa (Morín, 1993). Todas estas concepciones, con sus características particulares, llevan al maestro a conceptualizar la importancia que tienen estas herramientas en la construcción de conocimientos, y a ver cómo también, esto depende de la motivación, entrega y responsabilidad que tenga para hacer de su clase un espacio donde se evidencie los saberes de manera significativa y que esto sea un complemento válido e innovador dentro de su quehacer cotidiano. Todavía más: lleva a interrogar al maestro si lo que está implementando en sus actividades son estrategias didácticas acordes con la edad del niño de preescolar, y de allí parte la necesidad de prepararse y documentarse a diario para dar a las herramientas, un buen uso.

Finalmente, se encuentra ‘El contexto’, como componente didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje. El contexto formal en el cual los maestros en formación se desempeñaron o identificaron fueron las diferentes instituciones educativas de carácter privado y oficial para realizar el proceso de práctica pedagógica, evidenciando la organización de cada una de ellas con fechas de inicio y finalización, los niveles de preescolar que se presta, la documentación que los acredita, entre otras. Los contextos en donde estuvieron ubicadas las instituciones educativas fueron Tumaco y Pasto, tanto en el sector rural como en el urbano: Chilví, la Guayacana, Llorente, El Diviso, Chachagüí, Cuetial e Ipiales.

**Componentes didácticos en la práctica pedagógica. Una mirada de la investigadora.** Para abordar esta categoría se tuvo en cuenta la técnica de la observación directa, la cual según autores como Hernández, Fernández y Baptista (2003), es un registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conducta manifiesta; de ahí la validez del acercamiento directo en la presente investigación, para observar a los actores de estudio en su quehacer en el aula y evidenciar qué componentes didácticos se tuvo en cuenta y de qué manera fueron puestos en práctica en el aula de preescolar.

En el marco de esta investigación, el diario de campo representó un papel muy importante para registrar toda la información obtenida a través de la observación directa. Se realizó un proceso de recolección de información con base en el accionar de las maestras en formación dentro y fuera del aula con los niños y niñas de edad preescolar. Dichas observaciones fueron, en un primer momento, el soporte para encontrar hallazgos importantes del problema de investigación; y, en un segundo momento, establecer relaciones entre el marco teórico y el hecho social como se presenta en el contexto real.

El hecho de tener la posibilidad de poder observar a las maestras en formación en su quehacer en el aula con los niños y niñas fue valioso porque abrió puertas para poder dialogar según lo observado, sobre su actuación con los diferentes autores que apoyan con sus teorías este estudio de investigación relacionado con el seguimiento a los componentes didácticos, con el fin de mejorar su práctica pedagógica.

Ahora se prosigue a narrar lo observado, teniendo en cuenta el primer componente didáctico denominado metodológicamente 'El maestro'. La mayoría de maestras en formación en las diferentes experiencias y actividades desarrolladas dentro y fuera del escenario del aula se caracterizaron por la puntualidad, responsabilidad, presentación personal, colaboración, disponibilidad, acompañamiento, dinamismo, motivación, entrega, organización, preparación, el amor con el que reciben a los niños y a las niñas que llegan a la institución educativa, entre otras, y se resaltó la creatividad, iniciativa e imaginación, como categorías emergentes y significativas en el desempeño de su rol. Se resalta también que, a pesar de tener en el aula un gran número de estudiantes, muestran dominio de grupo; esta situación les llevó a leer, a investigar acerca de las diferentes formas de implementar herramientas para mantener el control de grupo, y les permitió observar las diferentes reacciones, necesidades e intereses de los niños y de niñas de edad preescolar y conocerlos aún más. Este dominio de grupo fue resaltado en algunas de las maestras en formación, aunque también fue una debilidad en otras al inicio de su práctica, situación que fue mejorando progresivamente.

Uno de los hallazgos que tuvo mayor recurrencia en las maestras en formación fue la iniciativa, la imaginación y la creatividad en el desarrollo de sus actividades, la implementación de estrategias lúdicas pedagógicas y el uso de material didáctico elaborado con elementos del medio; esto permitió, como programa de Educación Preescolar, buscar alternativas que permitieran potenciar esas tres categorías emergentes, y que fuera evidente en el plan de mejoramiento.

Lo anterior se puede contrarrestar con un hallazgo de dificultad: no contaban con las herramientas y formación suficientes para abordar ese primer día de práctica pedagógica, porque una cosa es su sentir, y otra, tener que enfrentarse a un contexto específico dentro del aula en el quehacer pedagógico por primera vez; esto hizo que sintieran angustia, miedo, desesperación y nervios que obstaculizaron su accionar en el aula, situación natural que el ser humano presenta por las cosas nuevas que tiene que enfrentar, pero si es válido que a partir de este hallazgo se pueda afirmar que este Programa requiere una

reestructuración en su plan de estudios, implementando en las asignaturas electivas, cursos que sean de apoyo y de enriquecimiento personal y profesional para el desempeño dentro y fuera del salón de clases.

Otra de las debilidades que se pudo observar, es que a algunas maestras en formación les falta implementar reglas y normas en el aula, sabiendo que los niños y niñas se encuentran en una etapa egocéntrica, por lo que es necesario guiarlos y explicarles los límites de sus acciones, hasta que ellos mismos tengan la capacidad de tomar decisiones adecuadas. Fue evidente la debilidad en el manejo o utilización de la voz, herramienta esencial en el aula de clase con los niños de preescolar. Es necesario que la voz tenga diferentes matices para despertar el interés, la atención y la motivación, permitiendo interesarlos en lo que se hace en el aula, dado que la voz es el instrumento básico y fundamental que posee todo educador, especialmente los de educación preescolar. En su profesión se requiere como en ninguna otra, la voz, en diversos escenarios para la comunicación: saludar, cantar, explicar, preguntar, dar instrucciones, entre otras cosas.

Con esto se pretende expresar que la maestra en formación debe aprovechar cada momento y cada espacio para dialogar con los niños y niñas e implementar estrategias como: canciones, rondas, obras de títeres, narración de cuentos, para que ellos incorporen a su léxico nuevas palabras, se relacionen con sus pares, participen y den a conocer sus ideas, pensamientos, sentimientos, y cuando lo hagan, las maestras deben tener en cuenta la intervención para que los infantes no sientan miedo al opinar, y lo hagan de manera espontánea y segura.

De esta manera el maestro tiene muchos saberes que se manifiestan en acciones, las cuales tienen relación con todo su proceso de enseñanza aprendizaje, porque debe estar pendiente de las necesidades de los niños, las estrategias a implementar, los contenidos y el contexto. Es válido decir que las maestras en formación que desarrollan su práctica pedagógica deben documentarse antes de desarrollar cada actividad, para utilizar los términos adecuados con relación a las diferentes temáticas y dar respuestas claras y verídicas a los niños y niñas, sin minimizar la infancia (Asprelli, 2012).

Siendo el punto de partida la disponibilidad que tuvieron las maestras en formación para desempeñar de la mejor manera su rol, también se resalta el cariño, el afecto, la alegría, el acompañamiento, que posibilitaron una interacción con los niños y niñas, demostrando aceptación mutua, lo cual les abrió la posibilidad de mirar todos los acontecimientos de esos seres en cuanto a sus creaciones y guías; dispusieron su mente para pensar cómo dar sus clases de la mejor manera y poder ayudar a sus niños para que la construcción de conocimientos sea significativa. Además, tuvieron la disponibilidad para escuchar todas las historias que los niños les contaban, sus ideas, puntos de vista, intereses y necesidades. Siempre pintaron una sonrisa en su rostro para poder llegarles, tuvieron amor para abrazarlos y ayudarlos, y lo más importante, que dispusieron su corazón para quererlos sin importar la raza, cultura, contexto, entre otros factores de índole social o físico.

Se resalta el compromiso que asumieron en ese proceso de práctica pedagógica, que las llevó a reconocer el gran aporte que ha significado para su vida personal y

profesional, dándoles la posibilidad de sentirse orgullosas de haber elegido esta profesión. Estaban convencidas de que la carrera que eligieron era muy dura, pero el trabajo con los niños y niñas les permitió despertar ese cariño, afecto y amor e identificarse como maestras en formación, capaces, investigadoras, comprometidas y organizadas, con buenas relaciones humanas y, algo importante: convencidas de su elección. Esto les hizo descubrir muchos talentos en la música, el teatro, la danza, la pintura, el canto y las décimas, herramientas que las llevaron a motivar de manera valiosa y significativa el proceso de construcción de conocimientos que abordaron. Lo importante es motivarlas para que continúen con buena energía, talento, experiencia, potencial y ganas de proyectarse como excelentes maestras de preescolar y que miren a los niños y niñas con el mismo afecto, sin importar la clase social, las condiciones de vida, raza, color o costumbres familiares.

## 5. Conclusiones

Teniendo en cuenta las diferentes teorías de los autores que respaldaron esta investigación, cabe mencionar que los componentes didácticos son esenciales dentro del proceso de construcción de conocimientos, y que cada uno de ellos, como el docente, el estudiante, los contenidos, las estrategias y el contexto, deben ser abordados en los procesos en forma integral, para que sean apropiados responsablemente en su quehacer como maestros.

Las concepciones emitidas por los maestros en formación acerca de los componentes didácticos, les caracterizan como facilitadores de aprendizajes, quienes deben tener en cuenta al niño, conocer el contexto, implementar estrategias en el desarrollo de las diferentes actividades y ser organizados en los contenidos que se aborda en el nivel de preescolar. Estas concepciones estuvieron totalmente relacionadas con las teorías de los autores, porque les permitieron reflexionar acerca de su rol como maestras; sin embargo, difieren en el sentido que las maestras en formación necesitan de acompañamiento teórico y práctico en cómo abordar la música, la gimnasia infantil y la expresión corporal en el aula de clase, debilidades encontradas en esta investigación.

El proceso de seguimiento a los componentes didácticos en la investigación, suscitados en la práctica pedagógica de las maestras en formación, permitió contrastar la teoría pedagógica con la práctica, ratificar el desempeño que éstas tienen en el aula y de qué manera se apropiaron de los mismos. Además, la situación benéfica que se observó fue que ellas implementaron diferentes estrategias, materiales didácticos, iniciativa, imaginación y creatividad en las actividades; lo deficiente fue la inseguridad que tuvieron al desarrollar actividades con relación a la música y la gimnasia infantil, entre otras. Esto lleva a plantear un plan de mejoramiento para mejorar su práctica pedagógica.

El accionar de las maestras en formación estuvo orientado por elementos importantes como los componentes didácticos que se visualizó en el desarrollo de las diferentes actividades dentro y fuera del aula, destacando la apropiación de su rol, la importancia que le dieron al niño como eje central del proceso de enseñanza aprendizaje, y también a la apropiación del contexto; se encontró dificultades en la elaboración de los planes de clase y la falta de documentación

teórica de algunos temas; en donde se evidenció duda, incertidumbre e inseguridad en el desarrollo de dichas actividades.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Asprelli, M. (2012). *La didáctica en la formación docente*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y Retención del Conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá de dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales* (3ª. ed.). Santafé de Bogotá D.C. Colombia: Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Briceño-Moreno, M. (2008). El escrito científico en la Universidad: propuesta de estrategias pedagógicas. *Educación y Educadores*, 11(2), pp. 107 – 118.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (5ª. ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hohmann, M. y Weikart, D. (2008). *La educación de los niños pequeños en acción*. México: Editorial Trillas.
- López, D. (Ed.). (1996). *Teorías de la Traducción: Antología de textos*. España: Universidad de La Castilla-La Mancha.
- Martínez, F. y Prendes, M. (s.f.). La innovación tecnológica en el sistema escolar y el rol del profesor como elemento clave del cambio. Universidad de Murcia, España. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/paz1.pdf>
- Maya, C. (2010). *Cultura escrita en la universidad*. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.
- Meneses, G. (2007). 1. El proceso de enseñanza- aprendizaje: el acto didáctico. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Resolución 6966 de agosto 6 de 2010, “por la cual se modifica los artículos 3 y 6 de la Resolución 5443 de 2010, que definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación”. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-243532\\_archivo\\_pdf\\_res6966.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-243532_archivo_pdf_res6966.pdf)
- Molina, Z. (1998). Planteamiento didáctico. Fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo. Costa Rica. Recuperado de [http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales\\_de\\_apoyo\\_3/Molina.pdf](http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Molina.pdf)
- Morín, E. (1993). *El Método. Naturaleza de la naturaleza*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson Educación.
- Sáinz, M. y Argos, J. (2005). *Educación Infantil, Contenidos, procesos y experiencias*. Madrid, España: Ediciones Narcea S. de A.
- Velazco, M. y Mosquera, F. (2007). Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. Recuperado de [http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias\\_didacticas\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf)

# Criteria

# La experimentación como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades de pensamiento creativo en ciencias naturales y educación ambiental\*

Fecha de recepción: 30/01/2017  
Fecha de revisión: 02/03/2017  
Fecha de aprobación: 08/04/2017

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Villacrez, V. (2017). La experimentación como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades de pensamiento creativo en ciencias naturales y educación ambiental. *Revista Criterios*, 24(1), 69-97.

María Victoria Villacrez\*✉

## Resumen

Este artículo explora la experimentación como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento de habilidades de pensamiento creativo en estudiantes de grado séptimo en un contexto rural y urbano. El diseño metodológico es de corte cualitativo y se desarrolló mediante un proceso de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de técnicas creativas que ayudaron a potencializar habilidades como: sensibilidad hacia los problemas, fluidez, flexibilidad, originalidad y disposición al diseño.

**Palabras clave:** creatividad, habilidades de pensamiento creativo, experimentación, ciencias naturales.

## Experimentation as a teaching strategy for building thinking skills in natural science and environmental education

### Abstract

This article explores experimentation as a teaching-learning strategy for the strengthening of creative thinking skills in seventh grade students in a rural and urban context. The methodological design is qualitative and was developed through a process of diagnosis, planning, execution and evaluation of creative techniques that helped to potentiate skills such as: sensitivity to problems, fluidity, flexibility, originality and layout.

**Key words:** creativity, creative thinking skills, experimentation, natural sciences.

\* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Incidencia de la Experimentación en Ciencias Naturales para el Fortalecimiento de las Habilidades de Pensamiento Creativo, en Estudiantes de Grado Séptimo de La I.E.M. Libertad de Pasto y la I.E. San Pedro de Cartago. Caso: Estudiantes Grado Séptimo de la I.E.M. Libertad de Pasto y la I.E. San Pedro de Cartago, Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*, llevada a cabo en el año 2014. Grupo investigador: Viviana María Llovera, Jairo Nasmuta Realpe y María Victoria Villacrez.

\*✉ Magíster en Pedagogía; Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Docente Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: mvillacres@umariana.edu.co

# A experimentação como estratégia de ensino de competências para reforçar as habilidades de pensamento criativo em ciências naturais e educação ambiental

## Resumo

Este artigo explora a experimentação como um ensinamento e estratégia de aprendizagem para fortalecer habilidades de pensamento criativo em alunos de sétima série no contexto rural e urbano. O desenho metodológico é qualitativo e desenvolvido através de um processo de avaliação, planejamento, aplicação e avaliação de técnicas criativas que ajudaram a potencializar habilidades como sensibilidade para os problemas, fluência, flexibilidade, originalidade e disposição ao desenho.

**Palavras-chave:** criatividade, habilidades de pensamento criativo, experimentação, ciências naturais.

---

*El maestro creativo estimulará a los niños para que investiguen, descubran y experimenten, recompensándoles y alimentando su creatividad e inventiva espontáneas.*

Nagol

## 1. Introducción

Educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas con originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación, que serán desarrolladas a través del proceso educativo, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza -aprendizaje, propiciando el pensar reflexivo y creativo en el salón de clase.

“La dimensión creativa se puede contemplar en todas las edades, pero cuanto antes se comience a cultivar, más posibilidades de desarrollar las capacidades de creación” sostiene Guerrero (2009, p. 1), aumentando el aporte de Betancourt (1999), quien manifiesta que:

La creatividad está ligada a todos los ámbitos de la actividad humana, y es el producto de un devenir histórico social determinado, [donde] el potencial humano está integrado por componentes cognoscitivos, afectivos, intelectuales y volitivos, que a través de una atmósfera creativa se pone de manifiesto, para generar estudiantes y docentes novedosos y de gran valor social, coherentes al contexto histórico social en el que se vive. (párrs. 5-7).

Esto es evidente en investigaciones sobre el tema, en el ámbito internacional, nacional y local:

Ruíz (2004) llevó a cabo una investigación en la que plantea como objeto principal, la comprobación de la existencia de la relación entre la creatividad y los estilos de aprendizaje de los sujetos, teniendo en cuenta sus principales entornos de desarrollo en la manifestación de la capacidad creativa a través de cuatro variables concretas, tres de las cuales, motivación, institución educativa (I.E.) y bagaje de conocimientos, pueden ser integradas en este modelo con total convicción, dado el número de investigaciones que se ha realizado en torno a ellas, y que nos permite tomar un posicionamiento fundamentado respecto a su influencia.

Sin embargo, la cuarta variable, los estilos de aprendizaje, aparece como un elemento nuevo en el campo de la investigación en creatividad, que defiende la idea de que nuestras preferencias en lo que a procesos de enseñanza-aprendizaje se refiere (y en el proceso creativo existe mucho en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje), condicionan en cierta manera el transcurrir y el desarrollo de procesos de generación creativa.

En Colombia, Castañeda, Arévalo, Bustos y Montañez (2009) realizaron un estudio de carácter cualitativo, descriptivo exploratorio, con una muestra de 14 niñas, en el grado transición de un colegio privado, quienes habían sido expuestas anteriormente a un programa de semillero de la ciencia. Iniciaron con una prueba de entrada para indagar el estado inicial de las mismas, para luego exponerlas a un programa de intervención de siete sesiones con la implementación de situaciones problémicas sobre el tema de magnetismo, fundamentadas en el enfoque de enseñanza de Majmutov (1983). Al finalizar efectuaron una prueba de salida, donde las niñas nuevamente elaboraron un objeto a partir de los objetos iniciales, para identificar la incidencia del programa de intervención. Tanto para las pruebas de entrada y salida como para las sesiones de intervención, diseñaron instrumentos que permitieron hacer un seguimiento por mesas de trabajo, todo registrado en diarios de campo y videos de cada sesión.

En Nariño se destaca la investigación de Mosquera, A. y Mosquera, E. (2006), quienes sostienen que la lúdica y la creatividad son factores coadyuvantes en el mejoramiento de las relaciones interpersonales en estudiantes de básica primaria, mediante un proceso de diagnóstico de la situación problema, capacitación a docentes sobre lúdica y creatividad, identificación de características de los estudiantes, mediante un método deductivo e investigación IAP, proceso de carácter reflexivo frente a la situación socioeconómica de los participantes y el impacto que generan en los estudiantes en cuanto al rendimiento académico. Las estrategias fomentan la lúdica y la creatividad, y permiten que los estudiantes trabajen grupalmente, lo que favorece las relaciones interpersonales, que son el gran problema de estas poblaciones de la comuna 10, quienes por su contexto se alejan de la posibilidad de crear y jugar en su institución educativa.

Por otra parte, Ruales y Realpe (2016) en su estudio dan a conocer a la comunidad académica, las características del docente creativo, de tal manera que con ellas se contribuya a su formación, con sensibilidad para reconocer las necesidades de motivación para el aprendizaje de los estudiantes, basándose en estrategias creativas. A partir de este estudio, se realizó una revisión teórica

sobre la creatividad en el desempeño docente, una de las principales variables, en la cual se describe las dimensiones cognitivas, valorativas y praxiológicas, en las que se evidencia unas subcategorías importantes como las de potenciar la independencia en el pensamiento del estudiante, la promoción integradora del grupo, la flexibilidad en sus posturas y, por último, una afectiva motivacional.

Hay que mencionar además que para triunfar en este siglo de actualidad y tecnología, es necesario ser creativos y desarrollar habilidades de pensamiento, de manera que sea posible plantearse la vida con expectativas, alcanzar metas y dar solución a los problemas; éstas son algunas de las razones principales de esta investigación, pero también se ha tenido en cuenta la importancia de la creatividad, porque se constituye en una actitud frente a la vida, que surge a partir de la necesidad de un cambio y de remediar dificultades.

Según Robinson (citado por Silió, 2013):

Al profesor solo le interesa que se conteste lo que está en los contenidos del temario, lo que provoca la frustración de aquellos niños que son más arriesgados y a los que les gusta improvisar. Eso provoca que cada vez se atrevan menos a pensar de manera diferente por miedo a equivocarse. Tienen un comportamiento más rígido y convergente. Todo ello, en opinión del pedagogo, tiene su origen en una escuela anacrónica concebida durante la revolución industrial pensando en la producción en cadena. Un esquema que casa mal con una sociedad basada cada vez más en los servicios y el conocimiento. (párr. 2).

En la práctica pedagógica de los docentes en general, se evidencia que no se aplica estrategias prácticas para enseñar; simplemente se orienta el proceso educativo a la transmisión de conceptos teóricos. Los estudiantes ya no crean, repiten estereotipos del contexto y no se detienen a poner en duda el conocimiento impartido por el maestro; todo lo aceptan como verdadero.

Es por esto que la dimensión creativa adquiere cada vez más relevancia en el mundo actual, y la escuela creativa ha de formar personas en todas sus dimensiones. Por ello, los docentes deben utilizar estrategias para atender no solo las operaciones verbales, analíticas y abstractas, propias del pensamiento convergente, sino también las funciones no verbales, espaciales, analógicas y estéticas, que son específicas del pensamiento divergente, potencializando aquéllas que orienten la formación integral del individuo.

Guerrero (2009) sostiene que si bien la dimensión creativa puede ser contemplada en todas las edades, es mejor comenzar a cultivarla cuanto antes, para que haya más posibilidades de desarrollar las capacidades de creación. Lastimosamente, en el bachillerato se deja de lado la creatividad, ya no es trabajada ni fomentada, haciendo las aulas de clase aburridas y monótonas. La originalidad de esta investigación fue utilizar la experimentación como estrategia pedagógica en las materias de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, para fortalecer el pensamiento creativo a través de la aplicación de técnicas como el torbellino de ideas, entradas aleatorias, el juego, la escritura creativa, los seis sombreros del pensamiento, el mapa mental y el video foro. Para Guilford (s.f.), las aptitudes o habilidades que parecen ser responsables directas del éxito en el pensamiento

creativo, son: sensibilidad para los problemas, fluidez, flexibilidad, novedad y originalidad, elaboración, habilidad de análisis y de síntesis, reorganización o redefinición, complejidad y evaluación.

Este proceso orientó a los estudiantes no solo a la adquisición de contenidos teóricos y a las relaciones que generan los sujetos entre sí, entre éstos y los saberes puestos en juego, sino que también se realizó un análisis frente a la realidad y oportunidades en el ámbito rural y las diferencias con el urbano. La trascendencia del proyecto fue el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento creativo de los estudiantes, para que adquirieran verdaderos conocimientos en las ciencias naturales, se apropiaran de estas herramientas y las aplicaran en otras materias y en su vida cotidiana, desarrollando la capacidad de adaptarse al medio que les rodea, aportando soluciones y nuevas opciones.

Hay que mencionar, además, que el proceso investigativo se desarrolló con estudiantes de grado séptimo en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la I.E.M. San Pedro de Cartago (zona rural) y en la I.E.M. Libertad (zona urbana), mediante tres fases: -Fase de reconocimiento y sensibilización, -Fase de diseño en la acción y -Fase de reconstrucción del proceso, organización que permitió obtener la información necesaria para construir el informe final y presentar los resultados a la comunidad educativa, los cuales están sustentados por los siguientes referentes teóricos:

## **Creatividad**

No se define únicamente dentro del arte, sino que está presente en todas las actividades del hombre, se sale del aspecto investigativo y científico y se presenta en la cotidianidad de las personas, al tratar de relacionarse con los demás y con su propio contexto (Viveros, 1997, citado por Esquivias y Muriá, 1999, párr. 10).

Esquivias (1999) también sostiene que:

Desde el punto de vista de Guilford (1978, p. 25), la “creatividad implica huir de lo obvio, lo seguro y lo previsible, para producir algo que, al menos para el niño, resulta novedoso”. Guilford (1978) añade: “La creatividad en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente”. [...] Un estudioso destacado en lo que a creatividad se refiere, es sin duda Torrance (citado en Novaes, p. 12), quien menciona que “La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos, y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, además de comunicar los resultados. (párrs. 6-7).

Por otra parte, Csikszentmihalyi (1986, citado por Esquivias, 1999) expresa que es más importante precisar en donde se encuentra la creatividad, que hacer su definición, observada:

En un sistema compuesto por tres partes:

*El campo.* Se refiere a la disciplina en la que se está trabajando, la cual constituye todo un conjunto de reglas y procedimientos simbólicos característicos de la temática de referencia, como pueden ser las matemáticas, la pintura, la literatura, la música, etc.

*El ámbito.* Se refiere a la cultura en que se encuentran ubicados los expertos, críticos y profesores, quienes emitirán un juicio de los productos considerados o no como creativos. A su vez, no podemos olvidar que estos expertos comparten un conocimiento simbólico de una sociedad particular.

*La persona.* Se refiere al talento individual, en el que la combinatoria de símbolos de determinada área de dominio, resulta en un producto innovador. Esta parte incluye también todos los recursos y estilos cognitivos que utiliza la persona en un momento de creación, así como los rasgos de la personalidad y la motivación intrínseca, siendo éste último, uno de los aspectos más importantes en la actividad creadora. (párrs. 11-14).

**Habilidades de pensamiento creativo.** El desarrollo de habilidades para pensar se basa en la ejecución consciente de operaciones definidas de pensamiento. A pesar de que la mayoría de estas operaciones están interrelacionadas, para fines pedagógicos son consideradas como si fueran independientes, con el propósito de centrar la atención en la comprensión de cada uno.

Autores como Guilford (1967), De Bono (1994), Aquino y Sánchez (1999) hablan de estilos de pensamientos, y distinguen dos tipos de actividades cognitivas: divergente y convergente. Para el primero, la estructura del intelecto plantea que la producción divergente es la operación que está más claramente relacionada con la creatividad, y la divide en fluidez o capacidad de generar ideas, flexibilidad o habilidad para seleccionar soluciones de problemas, entre muchas categorías y posibilidades; originalidad, relacionada con la generación de soluciones únicas y nuevas de los problemas que se esboza, y elaboración, ligada a la habilidad de percibir deficiencias, generar ideas y refinarlas para obtener nuevas versiones.

**Resolución de problemas.** La creatividad es un proceso que se utiliza para solucionar dificultades. Para De Bono (1986), el problema es una situación en la que se quiere alcanzar un objetivo, y es necesario encontrar una forma para conseguirlo; y para lograrlo hay que crear nuevas operaciones. Para Maslow (2009) la resolución de problemas se puede lograr, solamente si primero se plantea correctamente la representación de éste, para tener la oportunidad de analizarlo, interpretarlo y comprenderlo. Sin embargo, la creatividad y la solución de problemas no son sinónimos; visualizar un problema, implica utilizar la creatividad para su solución; ésta puede ser gracias a un conocimiento técnico o uno especializado. Para ver o reconocer un problema es necesario tener capacidad de visualización y capacidad para ver lo que otros no ven; para eso, en el proceso del individuo intervienen factores actitudinales, sociales y afectivos, entre otros.

**Fluidez.** Es la característica para moverse y desarrollarse sin impedimentos en el proceso creativo. Guilford (1978), pionero en destacar la importancia de la fluidez en el proceso creativo, la asoció con el movimiento dinámico de un fenómeno o actividad. Es común que los individuos creativos en general tengan mucha agilidad, rapidez y capacidad para desarrollar y producir ideas. Sin embargo, el volumen creador no siempre es la cantidad, sino también la calidad de lo creado.

**Originalidad.** Se plantea como primer indicador; es un rasgo que detalla la representación de lo creado, como algo que antes no existía y que no se parece a nada existente. Un acto creador se da en muy pocas ocasiones, ya que la

creatividad no es un rasgo común dentro de una localidad establecida. Para instaurar o determinar el grado de originalidad, se debe tomar en cuenta las particularidades que la distinguen de lo demás, el nivel de novedad que posee y si es una creación reciente o una reproducción de algo anterior.

**Flexibilidad.** Hace referencia a la capacidad de adaptación a contextos o ambientes diferentes; es indispensable para llevar a cabo un acto creador; es la capacidad para adaptarse. Si lo vemos desde el punto de vista biológico, es una característica que posee todo organismo biológico, el cual, a través de un proceso que puede tardar muchísimos años, soluciona problemas de supervivencia y reproducción. Piaget (1979) asocia la flexibilidad con la acomodación que consiste en transformar la información que ya se tiene, para darle paso a la nueva información; esto es un ajuste y una adaptación a nuevas estructuras, y para eso se requiere ser flexible. Uno de los obstáculos al que se enfrenta el sujeto creador es la rigidez de ideas y conceptos que impiden y dificultan la adaptación. Una persona creativa puede cambiar su comportamiento y las concepciones en función de un inconveniente que debe enfrentar.

**Elaboración.** Es una transformación de datos. La mayoría de artistas, científicos o genios utilizan procedimientos operativos bien definidos en donde se puede reconocer formas y estilos particulares. El proceso de creación se completa cuando se lleva a cabo las ideas y formulaciones y cuando son materializadas en un objeto a través de un trabajo estricto, continuo y disciplinado (y los medios técnicos para hacerlo realidad), y es vital que el creador tenga todas las herramientas y recursos necesarios para poder efectuarlo. La creación necesita más trabajo que inspiración; este proceso implica el hecho de reconocer que es posible caer en errores.

Para elaborar se necesita tener un proceso de racionalización, donde se puede organizar, sistematizar o seleccionar las ideas para representar o identificar problemas. Guilford (1977) menciona que la capacidad para descomponer el todo en sus partes, es un atributo de la creatividad; así, se puede descubrir nuevas relaciones y sentidos en los elementos de un conjunto, antes de poder sintetizarlo. La capacidad de análisis y de síntesis está relacionada con el acto creador y con la inteligencia; estos son muy importantes en el proceso del conocimiento y entendimiento en el trabajo científico.

### **Experimentación Pedagógica en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.**

Consiste en provocar el fenómeno sometido a estudio, para que pueda ser observado en condiciones óptimas. Según Zambrano (2007), los experimentos que más se usa en didáctica, son los llamados naturales; el investigador no crea las condiciones experimentales, en este caso: niños, maestros y técnicos de enseñanza, sino que elige de la realidad que se presenta, las que más se ajusta a sus fines. Los experimentos didácticos son realizados generalmente dentro de la misma escuela, de la misma manera en que los niños están acostumbrados a trabajar con el objeto. Hasta donde sea posible, es mejor que éstos no se den cuenta de que son objeto de experimentación y se altere por ello el resultado requerido.

Aprender a pensar científicamente, entonces, requiere tener múltiples oportunidades de, justamente, pensar científicamente bajo la guía de un docente experimentado

que modelice estrategias de pensamiento, proponga problemas para discutir y fenómenos a analizar, y oriente a los estudiantes a buscar información necesaria para comprender lo que no se conoce. En suma, lo que se propone desde el modelo por indagación es que los estudiantes tengan en las clases de ciencias naturales la oportunidad de “hacer ciencia” en su versión escolar. (Olivera, 2010).

En este marco, la enseñanza por indagación apunta a que las clases de ciencia incorporen aspectos clave de la cultura científica como un espíritu de curiosidad constante, exploración sistemática de los fenómenos naturales, discusión de ideas con base en evidencias y la construcción colectiva del conocimiento. La experimentación pedagógica consiste en analizar el enfoque de la resolución de problemas en el pensamiento lógico – matemático, así como las condiciones que debe reunir un trabajo pedagógico para fortalecer la función de asesoría en la función de guía que debe ejercer el maestro en su actividad escolar. Esta experimentación en las ciencias naturales lleva a los implicados a vivir desde el interior del problema, con el fin de analizar la experiencia y someterse a una reflexión, para evaluar el proceso y emitir conclusiones y recomendaciones (Gvirtz y Podesta, 2004).

En la experimentación pedagógica se involucra la comprensión de los problemas que las ciencias naturales y la educación ambiental manifiestan, con el fin de reconocer todas las ideas presentes verdaderas y las concepciones erróneas que se tenga de ello, para profundizar en las situaciones problemáticas y generar un tipo de aprendizaje más preciso y significativo, aplicable y facilitador en la cotidianidad.

Por consiguiente, la presente investigación buscó propiciar un ambiente donde las clases posibilitaran espacios de reflexión, flexibilidad y fluidez en la socialización de los temas, y la elaboración a través de la experimentación, entendida, no como un método científico riguroso, sino como una posibilidad de crear un escrito, un mapa mental, un análisis de situaciones, juegos, pinturas y experimentos con material, demostrando la originalidad que se puede lograr cuando se brinda la oportunidad de expresarse y aprender en ciencias naturales y educación ambiental, para el desarrollo del pensamiento creativo y el aprendizaje de manera significativa, convirtiéndose en actores de cambio, sensibles frente a la realidad y capaces de tomar decisiones. Para ello, el replanteamiento y aplicación de estrategias pedagógicas creativas acordes con las necesidades, facilitó el proceso de análisis y reflexión para los procesos de aprendizaje.

## 2. Metodología

Entendiendo que la creatividad y la experimentación requieren la participación activa de los investigadores-investigados, se trabajó con un paradigma cualitativo, en tanto se buscó analizar el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento creativo en los estudiantes a partir de la aplicación de la experimentación desde las ciencias naturales.

Al respecto, es importante destacar, según lo expuesto por Barron y Taylor (1963), que la investigación cualitativa se caracteriza por tener un carácter inductivo y holístico, por lo cual las personas, los escenarios o los grupos, no son reducidos a variables sino considerados como un todo. El investigador a su vez se distingue por su gran sensibilidad frente a los efectos que son causados sobre las personas que son objeto de su estudio, apartando sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. De esta manera, la investigación se apoyó en la investigación acción, en la medida en que este tipo de investigación contempla una visión global y dialéctica de la realidad educativa, asume una postura democrática frente al conocimiento, y se articula en la práctica y desde la práctica; es decir, se orienta hacia la acción, la resolución crítica de problemas y la capacitación al sujeto para su emancipación como lo señalan Kemmis y MacTaggart (1988):

La investigación-acción permite el mejoramiento de la praxis educativa a partir de los cambios desarrollados en el proceso investigativo, para lo cual las personas participan activa, comprometida y críticamente desde la praxis; concibe también de modo amplio y flexible aquello que puede constituir pruebas; implica registrar, recopilar, analizar los propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura. (p. 30).

Así mismo, la investigación se circunscribe dentro del enfoque socio crítico en la medida en que concibe la educación como un proceso histórico e ideológico y, subraya no solo la comprensión práctica del hecho educativo; es un intento de transformar la práctica educativa para lograr racionalidad y justicia social. Para ello, resulta fundamental la participación activa de los sujetos, en este caso los estudiantes, pues ellos son los protagonistas de la investigación; sus percepciones son las que permitirán evaluar el aporte de las estrategias.

Teniendo en cuenta la construcción teórica que tiene este tipo de investigación y analizando los objetivos del presente proyecto, este tipo de investigación permitió la construcción de parámetros investigativos en donde los implicados investigaron y actuaron en el proceso mediante tres fases:

**Fase de reconocimiento y sensibilización.** En esta etapa las instituciones educativas Libertad y San Pedro de Cartago, autorizaron el desarrollo del proceso investigativo sobre habilidades de pensamiento creativo a través de la experimentación, con los estudiantes de grado séptimo en el área de Ciencias Naturales. El proceso investigativo inicial consistió en identificar las prácticas y concepciones que los estudiantes tienen sobre las habilidades de pensamiento creativo, e identificar los obstáculos que impiden su proceso en el aula; además, organizar el grupo muestra, el cual recibió motivación sobre el tema para que pudiera trabajar con todas sus potencialidades, reconociendo que son seres pensantes y creativos.

**Fase de Diseño – Acción.** Constituye la planificación, diseño, elaboración y puesta en marcha de las actividades orientadas a fortalecer las habilidades de pensamiento creativo a través de la experimentación en Ciencias Naturales, para lo cual se diseñó un plan de actividades que se relacionó con los objetivos de la

investigación; se hizo ajustes y se aplicó a los estudiantes en periodos de clases, con la participación del grupo investigador.

**Fase de reconstrucción del proceso.** Se recopiló los resultados obtenidos de los momentos anteriores que contienen un análisis de la información recolectada y las experiencias investigativas vividas en la institución. Del mismo modo, se dio a conocer los aportes al lugar en donde fue realizada la práctica, efectuando un proceso de retroalimentación. La sistematización de la información fue realizada por medio de categorías y ejemplos de cada una de ellas, evidenciando la participación de la comunidad educativa, tomando como base el problema y los objetivos planteados en la investigación.

El trabajo investigativo se realizó con 68 estudiantes de los grados séptimos, en edades que oscilan entre los 11 y 13 años de las IEM Libertad y San Pedro de Cartago, mediante un tipo de muestra total, no probabilística y por conveniencia, el cual según Polit y Hungler (2000), se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras “representativas” (p. 285) mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos. También puede ser que el investigador seleccione directa e intencionadamente los individuos de la población. El caso más frecuente de este procedimiento es utilizar como muestra, los individuos a los que se tiene fácil acceso.

El proceso de recolección de información se desarrolló mediante una matriz de categorías que se presenta a continuación:

Tabla 1. Matriz de categorías

Objetivos Específicos	Categoría	Preguntas Orientadoras	Fuentes	Técnicas	Instrumentos
Identificar las habilidades de pensamiento creativo presentes en los estudiantes al inicio del proceso investigativo.	Habilidades de pensamiento	¿Cuáles son las habilidades presentes en los estudiantes al iniciar el proceso investigativo?	Estudiantes de grado séptimo IEM Libertad y IE San Pedro de Cartago	Taller participante Observación participante	Cuestionario con preguntas semiestructuradas Guía de observación Diario de campo
Implementar la experimentación en Ciencias Naturales para fortalecer las habilidades de pensamiento creativo en los estudiantes.	Experimentación y habilidades de pensamiento creativo	¿Cómo fortalecer las habilidades de pensamiento creativo a través de la experimentación y técnicas de creatividad?	Estudiantes de grado séptimo IE San Pedro de Cartago	Observación participante Entrevista	Guía de observación Diario de campo Cuestionario semiestructurado
Identificar las habilidades de pensamiento creativo que los estudiantes lograron fortalecer a partir de la experimentación en Ciencias Naturales.	Identificar las habilidades de pensamiento creativo que los estudiantes lograron fortalecer a partir de la experimentación en ciencias naturales.	¿Cuáles son las habilidades de pensamiento creativo que son fortalecidas a través de la experimentación?	Estudiantes de grado séptimo IEM Libertad y IE San Pedro de Cartago	Observación participante Entrevista	Guía de observación Diario de campo Cuestionario semiestructurado

Fuente: Villacrez (2016).

Dentro de este diseño metodológico, es importante señalar que para lograr fortalecer las habilidades de pensamiento creativo en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, se realizó el siguiente proceso de planeación pedagógica y didáctica:

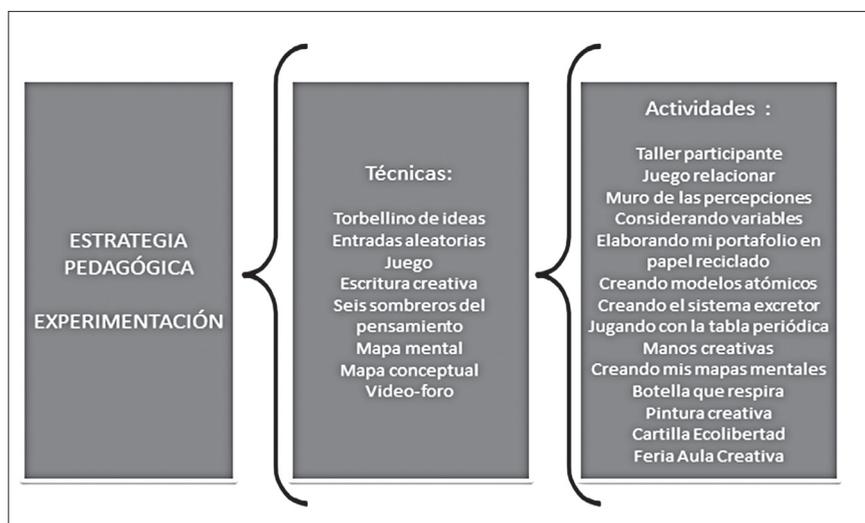


Figura 1. Proceso pedagógico y didáctico.

- **Experimentación.** Estimula la curiosidad, la capacidad de observar, de formular preguntas y de contrastar ideas; el estudiante avanzará en la construcción de su conocimiento para dar explicaciones de lo que ocurre en su entorno. Las fallas, los errores, no son un fracaso sino nuevas oportunidades de reflexión y aprendizaje (Canizales, Salazar y López, 2004). Además, es la habilidad y disposición para diseñar, como característica presente en mayor o menor grado en gran parte de la población, y sugiere un modelo para entender el proceso creativo y la investigación basada en el diseño (Perkins, 2003).
- **Brainstorming o torbellino de ideas.** Técnica que posibilita que los estudiantes den a conocer sus ideas previas frente a las temáticas; este procedimiento ayuda a aumentar la capacidad creadora e imaginación, fortaleciendo habilidades creativas como la fluidez y flexibilidad.
- **Entradas aleatorias.** Técnica para la generación de ideas, con el uso de situaciones problema que requieren ideas de solución y análisis, fortaleciendo la habilidad de resolución de problemas, fluidez, flexibilidad y originalidad.
- **El Juego.** Técnica donde los estudiantes participan activamente y fortalecen sus habilidades de pensamiento creativo, además de motivarse en la realización de las actividades.
- **Escritura Creativa.** Es una oportunidad divertida para acceder, transitar y avanzar significativamente por el mundo de la escritura. Mientras el niño escribe, se sensibiliza hacia la lectura, pues una y otra vez necesita

leer lo que escribe, para ir dándole la forma deseada hasta descubrirse como creador.

- **Seis Sombreros de Edward de Bono.** Técnica de juego de roles, donde los estudiantes asumen una postura desde un color frente a un problema, el cual se discute desde lo positivo y negativo, se da soluciones, se observa emociones, resultados y conclusiones. Fortalece la flexibilidad, fluidez y resolución de problemas.
- **Mapas Conceptuales.** Técnica para guiar a los estudiantes a aprender y organizar ideas frente a un tema, empleando conceptos y frases de enlace que tienen como objetivo representar relaciones significativas entre conceptos y proposiciones (Novak y Gowin, 1988).
- **Los mapas mentales.** Garantizan el desarrollo de las capacidades mentales, facilitan el desarrollo de la autoestima y la cooperación en el alumnado y hacen del proceso de aprendizaje una experiencia estimulante, entretenida y eficaz en sus resultados (Ontoria, Gómez y Luque, 2003).
- **Video-foro.** Se caracteriza por la proyección de películas, videos, documentales; tiene como finalidad, fomentar el espíritu crítico para generar elementos de discusión que puedan ser planteados, y motivar a la reflexión de los estudiantes, con el fin de despertar una actitud de análisis.

### 3. Resultados

#### 3.1 Procesamiento de la Información

El proceso de análisis de la información estuvo sustentando en el paradigma cualitativo, bajo el enfoque investigación - acción, para lo cual se tomó como referentes, autores como Latorre, Del Rincón y Amal (2003), quienes destacan etapas o modalidades bien definidas en las cuales se ha tenido que inscribir esta metodología de investigación. Se describe a continuación estas etapas desde el desarrollo de la investigación:

**Fase de reconocimiento y sensibilización:** inició con la selección del grupo de estudiantes que realizarían el proceso investigativo, quienes posteriormente fueron sensibilizados con actividades frente al tema, como: Formación de grupos, Juegos, Muro de las percepciones y entradas aleatorias, para que comprendieran el proceso de fortalecimiento de habilidades de pensamiento a través de la experimentación.

**Fase de fundamentación teórica:** el grupo investigador analizó diferentes autores que sustentan el proceso de investigación, iniciando con la búsqueda de antecedentes y organizando la información en la matriz de revisión documental.

**Fase de Diseño-Acción:** se planteó las actividades a desarrollar teniendo en cuenta los objetivos y las categorías de la investigación, iniciando con la categoría de habilidades de pensamiento presentes en los estudiantes, experimentación y habilidades de pensamiento que son fortalecidas en la investigación.

**Fase de reconstrucción del proceso:** se inició con el vaciado de la información, descripción, análisis e interpretación, tendencias y, finalmente, la construcción de los resultados y discusión del proceso de investigación.

Teniendo como referencia de análisis el anterior modelo, una vez realizado el trabajo de campo y recogida la información, se procedió al paso de transcripción y organización, para lo cual se hizo uso de una matriz de categorización por objetivos, categorías y sub-categorías; éstas fueron el insumo para ordenar la información, y a partir de ellas se la organizó por estrategia pedagógica desarrollada y por técnica de recolección de la misma; se la relacionó con autores y con la reflexión de los investigadores.

### 3.2 Análisis de la Información

Habilidades de pensamiento creativo presentes en los estudiantes al inicio del proceso investigativo.

**Caracterización de los estudiantes.** Para identificar las habilidades de pensamiento de los estudiantes de grado séptimo al inicio del proceso investigativo, se realizó tres actividades: 1. Un viaje alrededor de mi pensamiento, 2. Introducción a la creatividad y habilidades del pensamiento, 3. Expansión y contracción de ideas; cada una de ellas para conocer características, percepciones y habilidades que los estudiantes expresan.

En la fase de reconocimiento y sensibilización no solo se conoció las habilidades de pensamiento creativo presentes en los estudiantes, sino que se logró conocer las ideas previas de los estudiantes respecto a la creatividad, habilidades de pensamiento creativo y experimentación; así fue posible identificar sus condiciones socio-económicas expectativas y evaluación de la clase de Biología, relaciones interpersonales, y saber sus expectativas frente a la misma. Estos insumos fueron el punto de partida para seleccionar y construir las estrategias pedagógicas en el proceso investigativo.

Con los resultados que se obtuvo en el taller participante realizado al inicio del proceso, se pudo conocer algunas características de los estudiantes que participaron en el trabajo de investigación, quienes expresaron algunas características socioeconómicas, y evaluaron los procesos pedagógicos y sus relaciones dentro de la institución. Ellos destacan las siguientes características socio-económicas:

Tabla 2. Pregunta No. 1 Núcleo Familiar

Respuesta	No. de estudiantes	Porcentaje
Vive con Padre y Madre	44	64.8 %
Acudiente	5	7.3 %
Vive con otros familiares	19	27.9 %

Los estudiantes expresan que el 64.8 % de ellos tiene un núcleo familiar con padre y madre, un 27.9 % vive con otros familiares como tíos, abuelos y hermanos. Este

contexto familiar da cuenta de la desarticulación de la familia como eje central de la sociedad, lo que genera en ellos algunas características comportamentales y académicas.

Tabla 3. Pregunta No. 2 Dependencia económica

Respuesta	No. de estudiantes	Porcentaje
Dependen de ingresos familiares	52	76.5 %
Dependen de su familia y su trabajo	13	19.1 %
Dependen de otros ingresos	3	4.4 %

La dependencia económica en mayor porcentaje está determinada por los padres, aunque muchos de los estudiantes trabajan para obtener algunos recursos y cubrir algunas necesidades. La actividad principal de los padres es el comercio informal, seguida por el servicio doméstico, la albañilería, el transporte de carretas en los mercados, la agricultura, entre otros oficios. El estrato socio-económico predominante esta entre 0-2, y la mayoría pertenece a barrios populares y comunidades rurales.

Tabla 4. ¿Las clases han cumplido con sus expectativas personales?

Respuesta	No de estudiantes	Porcentaje
Sí	52	83.3 %
No	16	16.7 %

Frente a las clases, los estudiantes expresan que se necesita un cambio en la metodología para que éstas sean más amenas, más creativas, de tal manera que se lleve a la práctica lo aprendido en la teoría, haciendo cosas nuevas. Dado que utilizan términos como: laboratorio, microscopio, videos, juegos y salidas de campo, esto se podría dar “en ambientes naturales y [con] videos para el reconocimiento del tema, ir al laboratorio para explorar los seres vivos” sostiene uno de los estudiantes. “A mí me gustaría que se desarrolle con computadores, microscopio, lupa, [así] sería más interesante”; “[Que haya] juegos para divertirse”.

La percepción de los estudiantes frente a la clase de ciencias naturales evidencia que hay una necesidad por cambiar las metodologías de enseñanza, puesto que la metodología tradicional no favorece su aprendizaje de forma significativa, no los motiva ni fortalece las habilidades de pensamiento.

Teóricos como Cerda (2000) afirman que muchas veces los docentes en el aula no tienen en cuenta las necesidades de los educandos, y continúan trabajando tradicionalmente en un contexto nuevo; por ello, con frecuencia prohíben hacer preguntas, restringen las prácticas escolares, son intolerantes hacia la conducta lúdica de los estudiantes, no utilizan estrategias lúdicas que fomenten la expresión creadora en las áreas fundamentales, expresan prejuicios frente al comportamiento creativo, y por desconocimiento evitan la personalidad creativa, pues conciben la creatividad como sinónimo de artes plásticas, se someten a la disciplina y exigencias de su papel como maestros o a los lineamientos del

currículo, haciendo predominar las actividades curriculares de tipo memorístico y repetitivo.

Ésta es una lectura desde el análisis que hacen los estudiantes y la observación crítica del grupo investigador. De aquí que se exalta el proceso a desarrollar el fortalecimiento de habilidades de pensamiento en un área fundamental a través de la experimentación, lo cual evitará estos obstáculos y llegará a los estudiantes atendiendo sus necesidades, dado que esta serie de inconvenientes que cohíben el fortalecimiento de habilidades de pensamiento creativo puede ser superada en el proceso formativo. Como menciona Goleman (2000, citado por Bravo, s.f.):

La creatividad es favorecida por un clima permanente de libertad mental, que propicie, estimule, promueva y valore el pensamiento divergente, la discrepancia y la crítica fundada. Ya los sabios de la antigüedad, consejeros de reyes y gobernantes, les llevaban a replantearse situaciones, mirar hacia sus adentros y pensar en la solución que hallarían dentro de ellos mismos.

El mejor estímulo para el desarrollo y uso de la mente creativa estará en tener confianza en uno mismo, el (sic) tener fe, lo que llevaría a eliminar ciertos constreñimientos mentales que posibilitan, a nivel neurofisiológico central de los engramas, el flujo de ideas y sus relaciones. (p. 67).

Tabla 5. ¿Cuáles son sus habilidades?

Respuesta	No de estudiantes	Porcentaje
Escribir	6	20 %
Pintar	15	30 %
Componer música	10	3.3 %
Hacer teatro	5	6.6%
Practicar deportes	21	33.3%
Bailar	6	3.3%
Aprender informática	5	3.3%

Desde las habilidades de pensamiento innatas que los estudiantes poseen y desde sus respuestas, en este caso referentes al desarrollo de sus clases, generan propuestas que permitirán mejorar los procesos de aprendizaje; se evidencia que tienen una mente creativa; es decir, tienen la capacidad de utilizar sus habilidades para analizar una situación de su contexto, desde el conocer, analizar, comprender y evaluar, consideradas como categorías de pensamiento en proceso de desarrollo.

Con estos resultados, el trabajo de investigación es un reto para que los estudiantes tengan ambientes agradables de aprendizaje y fortalecimiento de habilidades de pensamiento creativo. Además, se puede evidenciar que los procesos pedagógicos aún siguen siendo tradicionales, pues hay una estandarización del pensamiento con currículos inflexibles que imposibilitan el fortalecimiento de habilidades de pensamiento creativo.

En la actividad llevada a cabo con los estudiantes, éstos empezaron a utilizar sus habilidades para lograr una buena participación; el juego, basado en las ideas de De Bono (2008) les permitió hacer uso de sus destrezas de conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar y crear, orden en el que fueron identificadas las habilidades, empezando con una indagación previa, jugando y recordando, hasta llegar a la creación de su escarapela personal con sus propias ideas. Los resultados permitieron evidenciar el logro del objetivo de la actividad, que era relacionar su nombre con un elemento de la naturaleza. Utilizaron su pensamiento para recordar los nombres de sus compañeros. Los gráficos de las escarapelas evidenciaron que cada uno quería elaborarla a su manera; algunos con el uso de colores, otros con escarcha, figuras, letras, dibujos, que les hicieron reconocer sus muchas capacidades y poder hacer cosas desde su pensamiento, sin necesidad de copiar o realizar réplicas de otro. La correspondencia estudiantes-naturaleza permitió obtener relaciones que evidencian que los estudiantes lograron el objetivo de la actividad.

El juego de relacionar dos elementos y la creación de la escarapela tenían como propósito, hallar una conexión entre el nombre y un elemento de la naturaleza. Para De Bono (2008), la creatividad es una habilidad que todos pueden aprender, practicar y usar, aunque al final unos sean mejores que otros. Con la elaboración de la escarapela, los estudiantes aplicaron la técnica de creatividad denominada ‘sinéctica’, la cual según Guerrero (s.f.), es “la acción de juntar elementos diferentes, aparentemente poco significativos y desconectados” (párr. 1) cuyo propósito es “aumentar la probabilidad de éxito en la resolución de problemas” (párr. 3).

Gordon (1961) establece la técnica de la sinéctica, con el fin de establecer que todas las actividades y formas creadoras deben tener un único fin: volverse prácticas y cumplir un objetivo primordial tanto en el campo educativo como en el social, facilitando la innovación. Es fundamental que las cosas nuevas sean totalmente creativas, novedosas y únicas, por lo cual se requiere crear algo nuevo, sin importar si ya existe, para mejorarlo o adaptarlo, estableciendo nuevos modelos, y propiciar el desarrollo de las nuevas ideas y los nuevos implementos que podrían servir de alguna manera al producir un nuevo producto, que sirva para suplir una necesidad presente.

En el curso se observó un buen ambiente y mucho interés por completar la actividad de la mejor manera; también se evidenció motivación, alegría y compañerismo. Los estudiantes lograron identificar con mucha facilidad los elementos que hacían parte de la naturaleza; se motivaron y participaron; les llamó la atención que la docente saliera de las actividades que comúnmente propone. A pesar de que la actividad exigía algo de memorización, los estudiantes se esforzaron por recordar el elemento que habían elegido sus anteriores compañeros.

Con la anterior actividad se puede concluir que a los estudiantes les gusta participar en actividades dinámicas, que conocen y distinguen los elementos de la naturaleza, que salir de la rutina es una oportunidad para compartir con sus compañeros y conocerse mejor, que son un grupo de estudiantes muy juiciosos y que les gusta trabajar.

Frente a los conceptos de creatividad y habilidades de pensamiento, se logró conocer las percepciones de los estudiantes y la relación que hacen de sus conceptos previos con la de los teóricos, lo cual les permitió tener un concepto más claro. El muro de las percepciones los motivó a participar, además de, posteriormente, comparar los conceptos en el juego de ‘Enlazar’ de De Bono (2008), en el cual se conecta las ideas como en un rompecabezas, hasta lograr conceptos pertinentes. Entre los conceptos que construyeron desde sus ideas previas y los teóricos sobre creatividad y habilidades de pensamiento, se destaca:

“La creatividad se caracteriza por ser propia de uno; las personas se inspiran haciendo que la mente tenga creatividad”; “las habilidades del pensamiento hacen que el hombre alcance un perfeccionamiento de su propia naturaleza”; “las habilidades del pensamiento se refieren a las ideas internas que [tiene] cada uno y las expresamos bien, haciendo que tengan algo libre y especial, y nos ayuda en la formación académica”.

Con relación a las percepciones de los estudiantes, Guilford (1967), De Bono (1994), Aquino y Sánchez (1999), hablan de estilos de pensamientos, y diferencian dos tipos de actividades cognitivas: divergente y convergente. Sostienen que la producción divergente está más relacionada con la creatividad.

De Bono (1982, citado por Aquino y Sánchez, 1999) distingue dos tipos de pensamiento: lineal o vertical, y lateral. El primero lo subdivide en natural, lógico y matemático; establece que no son mutuamente excluyentes; cada uno tiene elementos distintivos y en la práctica se complementan; realizan funciones diferentes y tienen mecanismos operativos para su uso, también diferentes. Todos exigen capacitación y práctica deliberada con la sola excepción del pensamiento natural, el cual ocurre de manera espontánea y constituye la manera usual como la mayoría de los sujetos usa la mente. El pensamiento lineal ocurre secuencialmente; su característica principal es el orden; cada etapa debe ser justificada y no se acepta pasos equivocados; se utiliza solo la información relevante; el patrón se basa en la corrección, y el proceso es analítico. Las intromisiones aleatorias no tienen cabida; lo importante es seguir la ruta preestablecida mediante un proceso inflexible y finito.

### **3.3 Habilidades de pensamiento creativo fortalecidas a través de la experimentación**

La experimentación y la creatividad posibilitan el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, generando ambientes pedagógicos propicios que les permiten salir de los esquemas convencionales. Como lo afirma Viveros (1997, citado por Esquivias y Muriá, 1999), la creatividad “está presente en todas las actividades del hombre, se sale del aspecto investigativo y científico y se presenta en la cotidianidad de las personas, al tratar de relacionarse con los demás y con su propio contexto” (párr. 10).

Se puede comprender que las ciencias naturales sean experimentales, no solo de la forma científica y lejana a la realidad, sino que deben ser prácticas y aplicables a todos los contextos escolares y a las diferentes áreas, no únicamente para la adquisición de conocimientos teóricos, sino para fortalecer las habilidades

de los estudiantes en su pensamiento. Zambrano (2007) sostiene que los experimentos más usados en didáctica son los llamados ‘naturales’, sin crear las condiciones experimentales, sino eligiendo de la realidad, la que más se ajuste a sus pretensiones.

Las estrategias de experimentación y las técnicas aplicadas en la presente investigación permitieron que los estudiantes salieran de lo convencional, utilizando todas sus habilidades de pensamiento y fortaleciendo su creatividad, a pesar de que salir de los esquemas tradicionales es complejo, tanto para el docente como para el estudiante, ya que las instituciones están inmersas en procesos curriculares estandarizados en los cuales se debe ‘correr’ para terminar los contenidos. Con este proceso investigativo se ha comprendido que educar no se trata de llenar a los estudiantes de contenidos; es posibilitar en cada uno de ellos una forma diferente de pensar y de asimilar los contenidos con sus realidades, desde el hacer, desde el crear.

En el desarrollo de la investigación, en cada una de las actividades fueron identificadas, en mayor o menor medida, las siguientes aptitudes o habilidades, teniendo en cuenta lo que expresan Aguilar y Sánchez (2012):

La creatividad implica procesos de *insight*, es decir, “una visión interior que se aplica a una especie de iluminación intuitiva por la que una persona comprende repentinamente una situación” que incluyen codificación selectiva, combinación y comparación de la información (Diccionario de Psicología, 1985). (p. 96).

Así pues, las habilidades de pensamiento creativo deberían ser consideradas como un punto central del currículum y ser fomentadas en el contexto de la enseñanza escolar regular. En esta orden de ideas, se describe a continuación, los hallazgos encontrados en el presente trabajo:

**Sensibilidad hacia los problemas.** El compromiso de los estudiantes con la problemática ambiental de nuestro medio, se asume desde su aprendizaje, propiciando mensajes que conllevan reflexionar por su conservación. En la observación de las estrategias los estudiantes relacionan sus trabajos con la problemática ambiental y de las ciencias naturales, y expresan frases como: “Hice una carpeta con papel reciclado”; “Estoy ayudando al planeta”; “Me permite contribuir al reciclaje, no haciendo basura”; “Todos nosotros, para vivir sanamente tenemos que reciclar para vivir en un mundo [...] mejor”; “Las cosas que nosotros tenemos que hacer [son] por nuestro bien, porque nosotros somos el presente”; “No hay que botar basura en el colegio o en cualquier lugar”; “Reciclemos, no contaminemos el ambiente”; “Ésta es una forma de reciclar y no dañar tanto la naturaleza”; “Yo tengo mucho papel que no uso y me puede servir para hacer otras cosas, y no solo para botarlo a la basura”; “¿Sí reciclamos haciendo este papel, también ayudamos a la naturaleza?”

En las diferentes actividades los estudiantes trataron de utilizar los elementos que estaban en sus manos, generalmente algo que tenían en su casa, lo cual es una forma de resolver un problema de elaboración. Se logra identificar que la experimentación mediante el juego, posibilita la aplicación y el fortalecimiento de habilidades, puesto que el juego hace parte de su realidad; por ello, cuando

se lo utiliza, los estudiantes responden dinámicamente y participan con alegría. Expresan que con estas técnicas “Sí entendí más el tema”; “Despertamos la habilidad de imaginación”; “Sí es mejor que nos enseñen por medio del juego y la experimentación, ya que podemos aprender mejor y tener más seguridad, porque lo hemos visto con nuestros propios ojos”; “Sí comprendí los temas, porque es muy bonito experimentar lo que no se sabe, y he aprendido mucho si despierto las habilidades de pensamiento, porque me gusta jugar, aprender y escuchar”; “Es posible aprender las ciencias naturales solamente jugando y divirtiéndose para poder mejorar en las calificaciones”; “Todas las ideas que se pueda llevar a cabo son buenas, y los juegos sirven para aprender más temas de ciencias y así no tenemos que estudiar tanto”.

Las respuestas de los estudiantes con relación a las técnicas dan cuenta de que les agradó aprender jugando, además de sacarlos de la idea de que las ciencias son difíciles de comprender, y que es más sencillo aprenderlas con su participación. El aprendizaje es evidente en la medida en que los juegos creados por ellos evidencian la apropiación de los temas y la fluidez con la que socializan a sus compañeros.

Perkins (1981, citado por López, Prieto y Hervás, s.f.) afirma que:

Quando surgen dificultades, las personas creativas tienden a hacer el problema más abstracto, más concreto, más general o más específico; [...] detectan los problemas y oportunidades mientras trabajan con los objetivos [...] o en el marco de otros contextos. Tienen la capacidad de explorar las situaciones en las que trabajan y las comparan con otras afines para darse oportunidad de agudizar más su percepción. (p. 96).

Es evidente que las ciencias naturales mantienen cierto tipo de dificultades para su comprensión, apropiación del conocimiento, hábitos, respuestas, teorías sin comprobar, limitaciones, deterioro del ambiente, pero para comprenderlas es importante que cada estudiante esté dentro del espacio ocupado por ellas, ya que para que una percepción tenga fundamento, se debe interiorizar.

**Fluidez o habilidad para generar ideas.** En el desarrollo del proceso investigativo se comprende que el cambio de estrategia de enseñanza, teniendo en cuenta la experimentación y técnicas creativas, genera en los estudiantes la apropiación del conocimiento con base en el trabajo autónomo y participativo para la comprensión de la materia.

En primera instancia, la reacción hacia las ciencias naturales y la educación ambiental es de rechazo, dado que se enfatiza en la teoría, y las clases en el aula se vuelven muy aburridas; pero cuando la metodología puede generar transformación, el proceso cobra significado, como lo evidencia la entrevista, en la cual los estudiantes expresan el sentido de la experimentación y la creatividad; dos de ellos sostienen que:

Ser creativo es crear algo que tenemos en la mente, los diferentes problemas que es necesario solucionar, y al despertar la mente, la creatividad sirve para salir de esos problemas y buscar soluciones hacia la libertad, despejando dudas. En este momento es importante ser creativos para tener mejor calidad de vida y destacarse sobre los demás por tener mayor creatividad, imaginación y tener más oportunidades.

Experimentar ayuda a aprender, desarrollar la mente, comprender los temas de Biología, ser personas más activas, ya que pienso que todo se puede hacer y no hay nada imposible. La experimentación ayuda a pensar, a tener habilidad para imaginar, crear cosas y no quedarse en un solo enfoque, generando soluciones a los problemas y no más dificultades. Nos ha abierto la mente para utilizar materiales que ya no se usa y que ahora conocemos la manera para construir muchas cosas y ayudar al medio ambiente.

Los estudiantes evidencian que la experimentación influye directamente en las habilidades de pensamiento creativo, ya que perciben a una persona creativa cuando es original, sin necesidad de copiar cosas, porque la imaginación los puede llevar a construir ideas nuevas para resolver inquietudes o problemas que pueden hacer presencia en sus vidas. En estos momentos es necesario que las personas desarrollen la creatividad, con el fin de percibir los problemas como oportunidades para mejorar y conseguir libertad de su pensamiento, además porque las oportunidades en el mundo laboral son muy competidas y es necesario tener aptitudes creativas más desarrolladas para poderse destacar. La experimentación lleva a las personas a crear, a imaginar, a pensar que nada es imposible; ayuda a la comprensión de los diferentes temas, favoreciendo el aprendizaje, porque se mejora la apropiación autónoma del conocimiento.

Olivera (2010) expresa que la experimentación logra una transformación para que en las clases de ciencias se incorpore aspectos claves de la cultura científica, como un espíritu de curiosidad constante; se haga exploración sistemática de los fenómenos naturales, se discuta las ideas con base en evidencias y se elabore una construcción colectiva del conocimiento. La saturación de procesos meramente teóricos hace imposible que el pensamiento facilite su comprensión, ya que se vuelve totalmente dependiente y es necesario manipular directamente para lograr descubrir realmente el propósito de las ciencias.

De Villacrez (2016) se tomó el siguiente concepto:

**Flexibilidad, habilidad para definir y cambiar enfoques.** Al lograr un nuevo ambiente de trabajo con la puesta en marcha de la experimentación [en la clase de Ciencias Naturales], los estudiantes pueden propiciar la generación de ideas, expresándolas de una manera más fácil. Además se motivan en la realización de las actividades, reconociendo que los cambios son buenos, para que las clases no sean aburridas. Se identifica, además, un pequeño cambio en la metodología, que genera cambios positivos tanto a nivel académico como actitudinal. Todos los estudiantes utilizan sus propias estrategias para la elaboración de su trabajo, socializando con sus compañeros la forma como realizaron su experimento y la posterior elaboración del producto final. (p. 90).

Cuando se logra la participación de los estudiantes para mejorar la forma de enseñanza de las Ciencias Naturales, a través de procesos experimentales, estos expresaron un cambio de actitud y disposición para elaborar o diseñar herramientas para las temáticas: “Yo estoy haciendo la maqueta para fortalecer lo que sé, y cada vez aprendo algo novedoso de los modelos atómicos”; “Debo tener en cuenta los conceptos teóricos y lo que entiendo para explicar”; “Con la experimentación puedo aprender más de las ciencias”; “Estoy haciendo mi trabajo porque quiero aprender más y más sobre Biología”.

En la presentación de los proyectos se observó la propiedad del estudiante sobre el tema; expresó con facilidad las ideas, además de reconocer que con la experimentación fue más sencillo comprender el tema y socializarlo al grupo. Esto da cuenta de que los estudiantes, cuando intervienen en el proceso formativo, pueden fortalecer todas sus habilidades.

Villacrez (2016) también afirma que:

**La originalidad** es un rasgo que detalla la representación de lo creado, como algo que antes no existía y [que] no se parece a nada existente. Un acto creador se da en muy pocas ocasiones ya que la creatividad no es un rasgo común dentro de una localidad establecida. “Para establecer o determinar el grado de originalidad se debe tomar en cuenta las particularidades que lo distinguen de lo demás, el nivel de novedad que posee y si es una creación reciente o es una reproducción de algo anterior”. (Guilford, 1994, p. 82). Los estudiantes manifiestan que cambiar las actividades de enseñanza es beneficioso para el desarrollo personal, pues se presenta mayor comprensión y afianzamiento en la expresión conceptual de los diferentes aspectos, no solo en el área de ciencias naturales, [sino] en cualquier área del conocimiento, [propiciando] un manejo más adecuado de la palabra y del pensamiento.

**Originalidad y elaboración.** “La persona creativa se caracteriza principalmente porque: a) se esfuerza por mostrar originalidad; b) busca conceptos e ideas más generales, fundamentales y de mayor alcance; y c) pretende lograr lo elegante, bello e impactante” (Perkins, 2003, pp. 79-101). (p. 90).

La disposición hacia el reconocimiento de la importancia de las ciencias naturales a través de la participación, la curiosidad, el querer hacer, el propiciar discusiones a través de dudas e interrogantes, comparar resultados, permiten reconocer el compromiso real de los estudiante, destacando su participación y dejando a un lado el conformismo. La experimentación logra fortalecer en ellos

... su propia formulación de hipótesis y preguntas frente a la temática que se plantea como una posibilidad de conocimiento; además el docente pone en las manos del estudiante el tema, quien con el uso de sus habilidades posibilita el desarrollo. El uso de materiales no convencionales indica que el estudiante quiere salir de lo común, quiere hacer algo único, demostrando sus habilidades. (Villacrez, 2016, p. 91).

Los juegos son el resultado de la habilidad de originalidad, puesto que cada grupo realizó juegos diferentes, algunos inspirados en juegos de mesa, juegos dinámicos, juegos tradicionales, juegos de televisión. Quedó demostrado que pueden salir de lo convencional y aprender a trabajar sin copiar al otro. Los juegos presentados dan cuenta del contexto de los niños; se utiliza juegos tradicionales de la región como el ‘Cucunuvá’, ‘La Quincana’, ‘La Perinola’, y algunos modernos como crucigrama, sopa de letras, bingo, rompecabezas, entre otros.

Es necesario reflexionar sobre el papel de la educación en la contribución hacia el desarrollo creativo de las personas, ya que todas las demostraciones de originalidad y creación también dependen de las actividades desarrolladas en el aula, como un complemento al papel que desarrollan los padres en sus hogares.

Abuhamdeh y Csikszentmihalyi (2004, p. 27) afirman que cuando los niños juegan en su casa, con sus amigos, siempre generan nuevas ideas, cambios en las reglas, adaptación a su contexto, defensa de su criterio; en el ámbito escolar, también

es importante involucrar el juego para que los estudiantes puedan demostrar sus capacidades para generar ideas y apropiarse del conocimiento para generar cambios sustanciales en su desarrollo escolar.

La generación de nuevas ideas por parte de los estudiantes para mejorar su apropiación del conocimiento, se observa en la elaboración de mapas mentales, en los que se usa papel reciclado, papel azúcar o periódico, imágenes, dibujos y esquemas diferentes en cada mapa. Se percibe la propiedad con la que dan a conocer el tema. La originalidad se muestra cuando los estudiantes propician nuevas propuestas e ideas que parten de su imaginación, y así como solucionaron el problema sin utilizar materiales convencionales, de esa misma forma en el aula [de ciencias naturales] generan ideas para favorecer la apropiación del aprendizaje. Para De Bono (2008), el problema es una situación en la que se quiere alcanzar un objetivo y es necesario encontrar una forma para conseguirlo y para lograrlo hay que crear nuevas operaciones. (Villacrez, 2016, p. 91).

Para Maslow (2009), la resolución de problemas se puede lograr solo si primero se plantea correctamente el problema, para hacer una representación de éste y tener la oportunidad de analizarlo, interpretarlo y comprenderlo. Sin embargo “la creatividad y la solución de problemas no son sinónimos” sostiene Cerda (2016, p. 24). Visualizar un problema implica utilizar la creatividad para su solución; puede ser gracias a un conocimiento técnico o especializado. Para ver o reconocer un problema es necesario tener capacidad de visualización y capacidad para ver lo que otros no ven; para eso, en el proceso del individuo intervienen factores actitudinales, sociales y afectivos, entre otros. Ningún trabajo puede ser considerado dentro de un promedio o dentro de un estándar; todos los productos que provienen de la experimentación son diferentes y constituyen una creación particular de cada uno, resultado de su propia acción, su propio criterio, su propio gusto, decisión y pensamiento con el cual percibe el producto final que cada uno persigue.

**Habilidad y disposición para realizar un diseño.** Se identifica porque se denota la presencia de un estudiante con actitud de visionario, que siempre encuentra soluciones y no problemas; inicialmente trata de copiar y seguir un camino trazado por el docente, pero al no tenerlo, reacciona para crear uno propio. Los demás estudiantes preguntan cómo tienen que hacerlo, qué utilizar, si pueden pintar, cómo debe ser la forma, el color, qué deben escribir. Cada una de estas preguntas evidencia el miedo a salir de lo tradicional, donde el docente es el único que dice y ordena, por eso están esperando a que se les diga todo. La novedad fue que se utilizó una estrategia donde analizaron cómo fabricar desde su imaginación, originalidad y capacidad de creación.

El trabajo práctico evidencia el desarrollo de habilidades creativas en el estudiante, que propician resultados a través de su propio pensamiento, a través de conocer, comprender y crear, porque si bien al principio no saben qué hacer, por medio de las preguntas logran relacionar los conceptos y comprenden la utilidad de cada material y la forma de actuar correctamente para obtener un resultado correcto y aceptable para cada uno, e inmediatamente su visión se dirige a crear un producto que es necesario para cumplir con una labor, que tiene una función específica y que, por tanto, se requiere hacerlo bien.

Además se identifica que la experimentación, mediante la creación de juegos, estimula la formación de nuevos sistemas que deben cumplir un orden especial para poder lograr su objetivo, y tomar materiales simples, que estén a cualquier alcance, partiendo del pensamiento propio de cada estudiante, quien forma una idea del juego y luego la lleva a la práctica buscando cumplir con el objetivo.

Todos los estudiantes se involucran, porque todos quieren jugar y a la vez aprender, por las dificultades que habían tenido en algún tema especial. El crear un juego sin que el docente dé el paso a paso, quiere decir que éstos están fortaleciendo sus habilidades, puesto que con autonomía cada uno comprende que la idea de la creatividad es ser único y que todos tienen habilidades de pensamiento creativo; es decir, que todos tienen muchas fortalezas que las pueden aplicar en la formación.

Perkins (2003), sugiere un modelo para entender el proceso creativo y la inventiva basada en el diseño; él entiende que el diseño constituye un concepto puente que permite el paso de lo específico, concreto y simple, a lo general, abstracto y complejo. El concepto de diseño lo utiliza como una herramienta que permite analizar las cosas para generar cosas nuevas, si se piensa creativamente acerca de ellas. Basándose en la experimentación se puede construir un proceso valedero para obtener un resultado, garantizando que las actividades sean convertidas en ejes gestores para la obtención de un objetivo, a través de la apropiación del trabajo directo y participativo.

A continuación, algunas evidencias fotográficas del proceso, donde se puede identificar que la experimentación, entendida como la capacidad de crear, elaborar, diseñar, es utilizada en todo el proceso con la ayuda de técnicas creativas, mapa mental, mapa conceptual, juego, entradas aleatorias, seis sombreros del pensamiento y la escritura creativa evidenciada en la producción de la cartilla ambiental ecolibertad.



Figura 2. Experimentación y técnicas creativas.

#### 4. Discusión

La investigación evidencia que a pesar de los diferentes contextos donde están ubicadas las instituciones educativas objeto del presente estudio, los resultados son similares, ya que en ambos se plantea los mismos conceptos sobre creatividad y habilidades de pensamiento, sobre las percepciones de los estudiantes frente al cambio de estrategia pedagógica y las falencias del actual sistema de educación. En ambos contextos la implementación de la experimentación para enseñar las Ciencias Naturales fortaleció las habilidades del pensamiento creativo, transmitió en ellos interés, compromiso y motivación para participar en las diferentes actividades propuestas, permitiendo lograr el cometido de la investigación.

La puesta en marcha de la estrategia de la experimentación y las técnicas de creatividad, brindó la oportunidad de evidenciar y comprobar que los docentes se encuentran sumergidos en una rutina, en la que prevalecen los procesos curriculares estandarizados, en los cuales, el tiempo no es suficiente para completar las metas exigidas frente a los contenidos que se debe abarcar dentro de un año escolar o periodo académico. Esta situación ha resultado muy perjudicial tanto para la IE Libertad como para la IE San Pedro de Cartago, ya que es una realidad presente en ambos contextos. Los estudiantes han tenido que sacrificar su propio ritmo de aprendizaje, porque el sistema no tiene tiempo para esperar y tomar en cuenta las diferentes formas y tiempos en los que cada uno aprende.

Por otro lado fue posible encontrar que tanto en el contexto urbano como en el rural, hay mucha motivación y participación, interés en el momento que se les plantea una dinámica de trabajo diferente, que logra sacarlos de lo cotidiano y fomenta una actitud positiva. Al incorporar la observación, el análisis, la reflexión, las suposiciones o las hipótesis, la experimentación, la comprobación a los procesos de aprendizaje, es posible adquirir conocimiento y apropiarse de conceptos de carácter científico.

Es muy alentador saber que en el momento en que el docente se arriesga y cambia su forma teórica de dictar la clase y empieza a dar espacios para experimentar, se genera un cambio en el desarrollo personal del estudiante, quien responde con una mejor comprensión, es capaz de conceptualizar los diferentes aspectos de los temas planteados, emplea de forma más fluida y adecuada el lenguaje, y utiliza de forma más productiva su pensamiento, tanto en las ciencias naturales como en las demás áreas del conocimiento.

Este cambio de actitud se ve reflejado en una participación más activa, una discusión constructiva en la que exponen dudas e interrogantes, comparan resultados, materializan ideas, y logran dejar de lado el conformismo. A través de la experimentación, los estudiantes toman conciencia de la realidad que viven en el mundo actual, sensibilizándolos y acercándolos a las situaciones negativas para que encuentren posibles soluciones, obteniendo un compromiso verdadero con su comunidad. Lo anterior explica que la experimentación pedagógica involucra la comprensión de los problemas que las ciencias naturales y la educación ambiental manifiestan, con el fin de reconocer todas las ideas

presentes y las concepciones erróneas que se tenga de ello para profundizar en las situaciones problemáticas y generar un tipo de aprendizaje más preciso y significativo, aplicable y facilitador en la cotidianidad.

La estrategia logra en los niños, curiosidad por el conocimiento, bien sea mediante la exploración de fenómenos naturales de manera sistemática, la discusión de ideas con base en evidencias y la construcción colectiva del conocimiento, ya que como lo plantea Olivera (2010), la saturación de procesos meramente teóricos hace imposible que el pensamiento procure facilitar su comprensión, pues se vuelve totalmente dependiente y es necesario manipular directamente para lograr descubrir realmente el propósito de las ciencias.

Se destaca que los estudiantes apreciaron la oportunidad para aprender desde sus propios conceptos, dejando de lado la memoria; reconocieron que en un principio se les forzó a pensar, pero que luego lo hacían como un reto, no solo para cumplir con las expectativas del docente, sino también para sentir que habían sido capaces de alcanzar un logro y se sintieron orgullosos de sí mismos, sentimiento que les dio el impulso para querer alcanzar más metas y aceptar más retos frente a las diferentes materias escolares, confirmando que la educación necesita enseñarle al estudiante a pensar, a mover su mente hacia la investigación, a inculcar amor por la curiosidad, por la pregunta y así mismo, las instituciones deben buscar que sus docentes tengan las características, habilidades y aptitudes necesarias para que esa motivación sea posible.

## 5. Conclusiones

Es necesario propiciar ambientes que promuevan la creatividad y el desarrollo personal, para adoptar con mayor facilidad el conocimiento y favorecer la autonomía en el proceso de aprendizaje. En ocasiones las habilidades se muestran con gran facilidad en los niños, pero la mayoría de situaciones es necesario profundizar en su desarrollo para propiciar su evolución y el desenvolvimiento general en las diferentes áreas del conocimiento.

El papel de la experimentación es fundamental para desarrollar y fortalecer las habilidades de pensamiento creativo, pues enfrenta a estudiantes con problemas reales, ante los cuales hacen uso de sus conocimientos previos para elaborar nuevas ideas, por lo tanto, corresponde a una estrategia válida que logra introducir a los participantes en un mundo nuevo que es necesario descubrir para generar estímulos que contribuyan a un desarrollo personal y social, apropiando nuevos conocimientos que se transformen en pensamientos bien establecidos, generando evolución en el campo de la vida escolar y social.

La habilidad para resolver problemas conduce hacia una forma de pensar y razonar, donde las dificultades son vistas como oportunidades que generan posibilidades de desarrollo personal y comunitario, haciendo que su campo educativo se vislumbre como un gran laboratorio donde entra en juego su propia capacidad de creación, a través de la manipulación de objetos y situaciones que contribuyen a formar concepciones claras y objetivas sobre situaciones que enfrentan en su formación educativa y en su vida diaria.

Las habilidades de flexibilidad y fluidez son fortalecidas mediante el análisis de situaciones, donde el alumno es el encargado de transformar la información que ya se tiene, para darle paso a la nueva información o comprensión.

La habilidad de originalidad también se ve fortalecida en ambientes experimentales donde se trasciende de la teoría a la práctica, para que los estudiantes y maestros generen innovaciones cognitivas, y no simplemente tecnológicas.

Se logra vislumbrar la habilidad de elaboración o diseño cuando el estudiante realiza un proceso de racionalización, donde puede organizar, sistematizar o seleccionar las ideas para representar o diseñar, la cual se fortalece en gran medida con la experimentación.

La experimentación en las ciencias naturales es un soporte hacia el desarrollo cognitivo de los estudiantes, ya que a través de su aplicación se puede movilizar el sentido de construcción en el pensamiento de ellos, generando alternativas de apropiación del conocimiento en todas las áreas de formación, involucrándose completamente en su propio desarrollo.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Aguilar, G. y Sánchez, L. (2012). *Competencias para el desarrollo de las Habilidades del Pensamiento*. España: Editorial Académica Española.
- Aquino, F. y Sánchez, P. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Tiempo de educar*, 1(2), 131-153.
- Barron, F. & Taylor, C. (1963). *Scientific creativity - Its recognition and development*. New York: John Wiley & Sons.
- Betancourt, J. (1999). Creatividad en la educación: Educar para Transformar. Recuperado de [http://www.geocities.ws/seccion47\\_innovacion/creatividadeduc10.html](http://www.geocities.ws/seccion47_innovacion/creatividadeduc10.html)
- Bravo, D. (2009). *Desarrollo de la Creatividad en la Escuela*. San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana
- Canizales, A., Salazar, C. y López, A. (2004). *La experimentación en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel primaria (Tesis de Maestría)*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/23445.pdf>
- Castañeda, D., Arévalo, L., Bustos, M. y Montañez, N. (2009). *El desarrollo de los procesos cognitivos creativos a través de la enseñanza problémica en el área de ciencias naturales en niñas del colegio Santa María* (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría en Educación. Bogotá, Colombia.
- Cerda, H. (2000). *La Evaluación como Experiencia Total*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

- (2016). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento Lateral. Manual de creatividad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- (1994). *El pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Editorial Paidós Ibérica.
- (2008). *Creatividad: 62 ejercicios para desarrollar la mente*. México: Editorial Paidós.
- Esquivias, M. y Muriá, I. (1999). Una Evaluación de la Creatividad en la Educación Primaria. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.1/num3/art1/>
- (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria* 5(1), 1-17.
- Guerrero, A. (s.f.). Desarrollo del pensamiento creativo. Recuperado de <https://freidercreativo.wordpress.com/tecnicas-generacion-de-ideas-2/sinectica/>
- Gordon, W. (1961). *Synectics: The Development of Creative Capacity*. New York: Collier.
- Guerrero, A. (2009). La importancia de la creatividad en el aula. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6414.pdf>
- Guilford, J. (s.f.). La Creatividad: pasado, presente y futuro. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/241115085/Creatividad-y-Educacion-Capitulo-1-La-creatividad-pasado-presente-y-futuro-J-P-Guilford>
- (1967). The Nature of Human Intelligence. Recuperado de <http://science.sciencemag.org/content/162/3857/990.2>
- (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- (1978). *Creatividad y Educación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Gvirtz, S. y Podestá, M. (2004). *Mejorar la escuela: Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Editorial Laertes S.A. de Ediciones.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Amal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Experiencia S.L.
- López, O., Prieto, M. y Hervás, R. (s.f.). Creatividad, superdotación y estilos de aprendizaje: hacia un modelo integrador. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2476212.pdf>
- Majmutov, M. (1983). *La enseñanza problemática*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Maslow, A. (2009). *La personalidad creadora* (6ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Kairós.

- Mosquera, A. y Mosquera, E. (2006). La lúdica y la creatividad como factores coadyuvantes en el mejoramiento de las relaciones interpersonales para los niños de segundo año de educación básica primaria en la Institución Educativa Municipal Pedagógico del municipio de Pasto. (Trabajo de Grado). Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.
- Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Olivera, M. (2010). La experimentación pedagógica. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/2828/1/196430P203.pdf>
- Ontoria, A., Gómez, J. y Luque, A. (2003). *Aprender con mapas mentales: una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid, España: Narcea, Ediciones.
- Perkins, D. (2003). *La Bañera de Arquímedes y otras historias del descubrimiento científico: el arte del pensamiento creativo*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Volumen 1. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Polít, D. y Hungler, B. (2000). *Investigación científica en Ciencias de la Salud* (5ª. ed.). México: McGraw Hill Interamericana.
- Ruales, R. y Realpe, D. (2016). Actitudes creativas de los docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana. *Criterios, Revista de Investigación Universidad Mariana* 23(1).
- Ruíz, C. (2004). *Creatividad y estilos de aprendizaje* (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Universidad de Málaga, España.
- Silió, E. (8 de abril de 2013). La buena escuela no asfixia la creatividad. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/sociedad/2013/04/05/actualidad/1365175865\\_448281.html](https://elpais.com/sociedad/2013/04/05/actualidad/1365175865_448281.html)
- Villacrez, M. (2016). Habilidades de pensamiento creativo en maestros en formación. Recuperado de [revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/pensamiento\\_accion/article/.../7400/5803](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/pensamiento_accion/article/.../7400/5803)
- Zambrano, A. (2007). *Estudios en Educación. Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental en Barranquilla*. Colombia: Editorial Nomos

# Criteria

# El cuento infantil como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora\*

Fecha de recepción: 07/02/2017  
Fecha de revisión: 27/03/2017  
Fecha de aprobación: 05/05/2017

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Mora, G. (2017). El cuento infantil como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora. *Revista Criterios*, 24(1), 99-116.

Gilma Mirian Mora Burbano \*✉

## Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación en la que se abordó el fortalecimiento de la comprensión lectora; en ella se tuvo como objetivo general, utilizar el cuento infantil como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado 1-1 de la Institución Educativa Municipal (IEM) Ciudad de Pasto, sede Lorenzo de Aldana, jornada de la tarde. El enfoque fue cualitativo, histórico hermenéutico y de tipo participativo. La aplicación de talleres didácticos de diagnóstico, desarrollo y evaluación con cuatro cuentos infantiles fortalece la comprensión lectora y por ende, sus desempeños de nivel bajo y básico, a alto y superior. Los pilares teóricos que aportaron significativamente en esta investigación son: Isabel Solé, Calixto Gutiérrez-Braojos y Honorio Salmerón, entre otros.

**Palabras clave:** comprensión lectora, estrategias, niveles de lectura.

## The children's story as a didactic strategy to strengthen reading comprehension

### Abstract

This article presents the results of an investigation that addressed the strengthening of reading comprehension. The general objective was to use the children's story as a didactic strategy for the

\* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: El cuento infantil como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora, grado uno-uno, Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto, sede Lorenzo jornada tarde, periodos III.

\*✉ Licenciada en Básica Primaria con Énfasis en Lengua Castellana; Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana. Docente de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: gilmamora@outlook.es

strengthening of reading comprehension in students of grade 1-1, of *Ciudad de Pasto* Municipal Educational Institution, afternoon section, period III. The paradigm was qualitative, with a hermeneutical and participatory approach. The application of didactic workshops of diagnosis, development and evaluation with four children's stories strengthened the reading comprehension and, therefore, their performances of low level and basic to high and superior. The theoretical pillars that contributed significantly in this research were: Isabel Solé, Calixto Gutiérrez-Braojos and Honorio Salmerón, among others.

**Key words:** reading comprehension, strategies, reading levels.

## História das crianças como estratégia de ensino para reforçar a compreensão da leitura

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação que abordou o fortalecimento da compreensão de leitura. O objetivo geral era usar a história das crianças como uma estratégia didática para o fortalecimento da compreensão de leitura em alunos da série 1-1, da Instituição Educacional Municipal *Ciudad de Pasto*, seção da tarde, período III. O paradigma foi qualitativo, com uma abordagem hermenêutica e participativa. A aplicação de oficinas didáticas de diagnóstico, desenvolvimento e avaliação com quatro histórias infantis reforçou a compreensão de leitura e, portanto, suas performances de baixo nível e básicas para altas e superiores. Os pilares teóricos que contribuíram significativamente nesta pesquisa foram: Isabel Solé, Calixto Gutiérrez-Braojos e Honorio Salmerón, entre outros.

**Palavras-chave:** lendo estratégias de compreensão, leitura níveis.

### 1. Introducción

La educación de hoy exige una enseñanza-aprendizaje en la que se potencialice conocimientos, capacidades y destrezas, con una didáctica coherente a las necesidades de los estudiantes, para fortalecer la comprensión lectora y, por ende, contribuir a la formación y al pleno desarrollo de su integridad, así como lo expresan los Derechos Básicos de Aprendizaje (Colombia aprende, s.f.) y los estándares básicos de competencia de la lengua castellana (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2003).

Desde esta perspectiva se pretendió aprovechar la literatura infantil a través de la propuesta: “El cuento infantil como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora, grado 1-1, Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto, sede Lorenzo, jornada tarde, periodos III”, de manera que se tomó el cuento infantil como una forma de expresión estética, un escenario para impulsar a los niños y niñas hacia el fortalecimiento de la comprensión lectora.

El tema de investigación referenció investigadores y teóricos, pilares fundamentales para el presente estudio, entre ellos: Solé (1998), Gutiérrez-

Brajos y Salmerón (2012), Calvo (s.f.); Vygotsky (1930), Cassany, Luna y Sanz (2000), Mendoza, Cerrillo y García (1999), entre otros. De igual manera, hubo una motivación constante por presentar propuestas innovadoras para divulgar y aplicar estrategias en la actividad educativa de los docentes desde la línea de investigación 'Formación y práctica pedagógica'.

En esta propuesta investigativa se planteó el desarrollo de estrategias didácticas en las que se reflexionó sobre el cuento infantil, de manera que se fortaleciera la comprensión lectora de los estudiantes y por lo tanto, mejoraran los resultados en las pruebas internas y externas que éstos deben presentar. Para lo anterior se propuso como objetivo general, utilizar el cuento infantil como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado 1-1 de la IEM Ciudad de Pasto, sede Lorenzo de Aldana, jornada de la tarde, periodo III. Y como objetivos específicos, identificar los niveles de comprensión lectora que tienen los estudiantes mediante el cuento infantil, desarrollar la estrategia de comprensión lectora a través del cuento infantil, y mejorar el desempeño de los estudiantes en cuanto a comprensión lectora a través del cuento infantil.

La presente investigación se constituyó en un reto que permitió cumplir con las expectativas, pues fue necesario proponer nuevas actividades lúdico-creativas, que lograron desarrollar en los estudiantes, la habilidad de comprender lo que leían, y a partir de ello, crear nuevos conocimientos.

En esta medida se puede afirmar que el cuento infantil fortalece los niveles de comprensión lectora y a la vez, es un campo importante que permite alcanzar nuevos y propios aprendizajes, como bien lo menciona Solé (1998): “conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas” (p. 27). Además, en el proceso de fortalecer la comprensión lectora, se pone en práctica novedosas ideas y estrategias que logran constituir un impacto significativo en la educación de nuevas generaciones, las mismas que pretenden romper viejos paradigmas, e involucrarlos en la innovación pedagógica.

## 2. Metodología

Esta investigación se planteó bajo el enfoque de investigación cualitativa, porque permitió trabajar e interactuar de forma directa con el contexto social, siendo el actor principal la persona, de manera que se pudo describir, comprender e interpretar la conducta humana individual y social, pues su base epistemológica es la etnografía y la fenomenología; así mismo, permitió recoger la información de manera flexible, dentro de un proceso continuo durante su desarrollo, utilizando el análisis de tipo interpretativo, sociolingüístico y semiológico de los discursos y acciones, de las cuales se obtuvo resultados significativos de la acción humana.

Ahora bien, se hizo descripciones detalladas de los hechos observados, que fueron plasmados en los registros como evidencia; esto ayudó no solo a abordar el estudio de la realidad del grupo social, sino que también permitió dar paso a la interpretación de situaciones, de acuerdo con el significado que tenía para los participantes; además es importante resaltar que este enfoque de investigación

concibe al investigado como un sujeto activo, interactivo, comunicativo, que comparte significados.

Según Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), “el método cualitativo no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas” (p. 47). Es por ello que en la investigación cualitativa se busca entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y dinámicas; se propone un proceso inductivo que da sentido a la situación, según la interpretación de los informantes; intenta no imponer preconceptos al problema analizado.

El interés se centra en orientar a los estudiantes en el fortalecimiento de la comprensión lectora, partiendo de sus propias preferencias y a partir de su actitud artística a través del cuento infantil, con base en sus experiencias, desde su lenguaje natural y sus afectos, tal como afirman Taylor y Bogdan (1996, citados por Romero, s.f.), “la investigación cualitativa se designa a aquella que produce y analiza los datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable” (p. 291). Es decir, analizar un fenómeno social en su medio natural, como un proceso activo, interactivo y sistemático, en el que, como investigadora debe unirse e interactuar con el grupo investigado de una manera natural y canalizar su comportamiento, escuchando y registrando sus manifestaciones.

El Enfoque es histórico hermenéutico porque se buscó:

Interpretar y entender los motivos internos de la acción humana, por medio de procesos libres, no estructurados, sino sistematizados, que tienen su fuente en la filosofía humanista, y que han facilitado el estudio de los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano. (Aristizabal, 2008, citado por Ríos, 2013, p. 21).

Todo ello, haciendo énfasis en la descripción y pretendiendo conocer situaciones, formas de vida, costumbres y actitudes del grupo investigado lo más exactamente posible, como bien lo expresan Van Dalen y Mayer (2006):

No se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento. (p. 5).

La investigación participativa fue seleccionada para el desarrollo de este estudio. En el debate contemporáneo sobre la educación de niños, la participación de los sujetos en el proceso de aprendizaje constituye un elemento estratégico. Tal hecho no es sorprendente, si se tiene en cuenta que el énfasis en todo proceso de educación de los niños recae necesariamente en el aprendizaje, más que en la enseñanza. A su vez, la participación de los sujetos forma parte de la búsqueda de una respuesta sobre el problema de orientar la educación de niños, con base en las necesidades reales de aprendizaje.

Es así como se tiene en cuenta ciertos requisitos que garanticen la participación de los sujetos en la investigación:

- La participación real exige estar informado. En este caso, la población objeto de estudio fue informada oportunamente de la realización del estudio, en cuanto a método y contenido del proceso.
- La participación en un proceso no puede ser efectiva sin un grado mínimo de organización. Es decir, en la participación se necesita formar parte de y tomar parte en algo.
- “La investigación participativa, en su sentido más genérico, puede comprender todas las estrategias en las que la población involucrada participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de una o más fases de un proceso de investigación” (De Shutter, 1983, p. 104).
- La investigación participante es, en sí misma, un método educacional y un poderoso instrumento de concientización. Ella tiene como objetivos, conocer y analizar una realidad en sus tres momentos constitutivos: los procesos objetivos, la percepción (nivel de conciencia) de estos procesos en los hombres concretos, y la experiencia vivencial dentro de sus estructuras concretas. (Bosco Pinto, 1977, p. 25, citado por De Shutter, 1983 p. 147).

El papel del investigador es contribuir a la formulación de teorías que expliquen la realidad social desde su perspectiva histórica, y traducirlas en los procesos concretos de los grupos con los que trabaja. Por otra parte, participa en la investigación de la realidad social de los grupos y comunidades para contribuir a la interpretación objetiva de la misma y a la formulación de acciones para transformarla.

El proceso de investigación participativa se considera como parte de la experiencia educativa que sirve para determinar las necesidades de la comunidad, y para aumentar la conciencia y el compromiso dentro de ésta. La investigación de este tipo forma parte natural del proceso educativo y de la planificación del desarrollo; pone más énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza. El aprendizaje no se concentra en procesos educativos formales o escolarizados, sino en conocimientos en torno a la realidad concreta (De Shutter, 1983).

Esto se expresa en el análisis que la comunidad realiza de sus problemas y procesos. O sea, la investigación participativa es auténticamente educativa, en el sentido que combina aspectos formativos e informativos.

## Diseño de la investigación



Figura 1. Diseño de la investigación.

La población estuvo conformada por estudiantes de la IEM Ciudad de Pasto, Sede Lorenzo de Aldana, jornada de la tarde, con treinta estudiantes del grado 1-1, 14 niñas y 16 niños, con edades que oscilan entre los 5 y los 8 años. El tipo de muestra es total, no aleatoria; los criterios de elección obedecieron a la necesidad de aplicar una estrategia didáctica mediante el cuento infantil para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes y, por ende, superar en un futuro los resultados obtenidos hasta el momento en las pruebas SABER, ya que la Institución se ha caracterizado por ser una de las mejores en la región, y de esta manera los estudiantes estarán preparados para pruebas externas como PISA.

En el capítulo 2 se trata la presentación de resultados. Para la recolección de la información se seleccionó la observación directa y el taller didáctico de diagnóstico (primer objetivo específico), el taller didáctico de desarrollo (segundo objetivo) y el taller didáctico de evaluación (tercer objetivo).

**El Taller didáctico de diagnóstico.** Consiste en una técnica de fácil aplicación que permite la participación de cada uno de los integrantes del grupo. Su fin es conocer o hacer un acercamiento al estado en que se encuentra el grupo sobre un tema o un conocimiento en especial. El taller didáctico diagnóstico fue fundamental para conocer con claridad las dificultades y fortalezas que presenta el grupo, lo cual fue un insumo que permitió planear una serie de estrategias

para mejorar, fortalecer y ajustar los aspectos enfocados y que tenían que ver con una competencia que se intervino.

**Taller didáctico de desarrollo.** Este tipo de taller tiene un carácter de intervención. Está diseñado para que se den cambios que demuestran grados de mejoramiento sobre el aspecto objeto de la intervención. Para plantear un taller didáctico de desarrollo es indispensable partir de los resultados plasmados en el diagnóstico. El diseño del taller debe constar de un conocimiento claro sobre qué se quiere lograr, cómo se lo va a lograr, con qué se lo va a lograr, con quién se va a trabajar, cuándo y dónde se va a desarrollar las actividades. De la misma forma, se debe conocer desde qué estado se parte y así trazar una ruta hasta el estado donde se va a llegar. Como se ve, el taller de desarrollo tiene un componente teleológico y operativo.

**Taller didáctico de evaluación.** Este tipo de talleres tiene la intención de conocer el nivel de avance que ha logrado el o la estudiante después de haber realizado el o los talleres de desarrollo. Si el taller de desarrollo tiene que consultar con el diagnóstico, el taller de evaluación debe estar referenciado con el taller de desarrollo. Esto significa que es pertinente conocer los objetivos buscados en el de desarrollo. Así, el diseño del de evaluación será coherente y se podrá establecer los logros alcanzados al igual que las dificultades que se presenta.

En este sentido, es preciso decir que el taller didáctico de evaluación, como los otros tipos de talleres, debe ser programado, conociendo el proceso cómo se va a sistematizar las diversas categorías o aspectos que se somete a evaluación o intervención.

**La ruta metodológica.** Indica el camino que se siguió en el estudio para la consecución de los objetivos, utilizando el cuento infantil como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado 1-1 de la IEM Ciudad de Pasto sede Lorenzo de Aldana jornada de la tarde, periodo III. Para tal propósito se dará cuenta de la manera como se implementó cada uno de los talleres didácticos planteados a partir de los objetivos específicos.

La recolección de la información y su interpretación se organizó y analizó en forma continua, con el fin de garantizar la fiabilidad y representatividad de la misma, así como buscar nuevas evidencias que profundicen la comprensión del problema por investigar, lo clarifiquen y lo caractericen con mayor precisión. La estrategia pedagógica didáctica que se implementará para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el grado objeto de estudio, será de la siguiente manera:

**Primero.** Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, respondiendo a interrogantes como ¿qué tengo que leer?, ¿por qué y para qué tengo que leerlo? Esta estrategia es desarrollada mediante la utilización de ‘lluvia de ideas’ como técnica para poner en común las opiniones o conocimientos

de cada uno de los niños sobre la elección de los cuentos infantiles. Además, permite llegar colectivamente a conclusiones o acuerdos comunes.

**Segundo.** Aplicar el taller didáctico de diagnóstico con la identificación de los desempeños que tienen los niños en comprensión lectora, específicamente en el nivel literal primario e inferencial, teniendo en cuenta que lo que se quiere lograr es su fortalecimiento. Utilizando la técnica de talleres didácticos, a través de uno de los cuatro cuentos infantiles elegidos por los niños de grado 1-1 de la IEM objeto de estudio, se trabajó el cuento “Caperucita Roja”. Este numeral corresponde al primer objetivo de la investigación.

**Tercero.** Aplicación de talleres didácticos de desarrollo con los cuentos infantiles “Caperucita Roja”, “El Patito Feo”, “El Gato con Botas” y “El Soldadito de Plomo” con la formulación de preguntas, aplicando la estrategia del antes, durante y después.

El ANTES de la lectura va dirigido a estimular el conocimiento previo y la predicción. ¿Qué quiero aprender?; Participación de estudiantes: quién cuenta el cuento, lluvia de ideas y utilización de láminas sobre lo que se quiere saber o conocer; de esta manera se promueve la creación de un propósito para leer.

En el DURANTE de la lectura se realiza lluvia de ideas, concursos de formación de palabras por grupos, lectura de mensajes enviados por los personajes del cuento y simulación de noticiero. Se pretende fortalecer la explicación de personajes principales y secundarios del cuento infantil e ideas principales ¿Qué ocurre cuando tratan de hacerlo? (conflicto), ¿Qué ocurre al final? (solución) estas preguntas van encaminadas a impulsar la comprensión de un texto.

Y en el DESPUÉS de leído el texto, se puede formular la pregunta ¿Qué he aprendido? La técnica por utilizar es el dramatizado con disfraces que consiste en que cada grupo representa sus ideas, escritura y coloreo de letras mayúsculas y minúsculas en el cuaderno, desarrollo de tarea para la casa que consiste en lectura y dibujo. Dentro de esta estrategia con la participación de grupos se busca la explicación de: secuencias de acciones, inferencia de secuencias y elaboración de resumen; se trabajará el nivel 1 de lectura reconociendo el significado literal del contenido del texto, propio de los primeros años de escolaridad. Este nivel de comprensión literal se subdivide en dos niveles: lectura literal en el nivel primario (Nivel 1) y lectura literal en profundidad (Nivel 2).

Igualmente se hará la presentación y/o sustentación de resúmenes a través de la oralidad, con lo cual se pretende comprobar la comprensión lectora. El numeral tercero corresponde al segundo objetivo específico de la investigación.

**Cuarto.** Planeación para taller didáctico de evaluación. Para su realización se tiene como norte la orientación del MEN, por medio de los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los desempeños dentro del área de castellano, los DBA (Derechos Básicos del Aprendizaje) de lenguajes, y especialmente se resalta que la IEM Ciudad de Pasto, en concordancia con el Decreto 1290 del 16 de abril de 2009, mediante la Resolución N° 017 de septiembre 2 del año 2014, establece el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEDES.

Las competencias por evaluar fueron: Establecer comunicaciones efectivas y significativas que fortalezcan la reciprocidad e interacción con sus congéneres y las culturas; y los desempeños que se trabajó: Comprensión e Interpretación textual, Producción textual: hace pequeños resúmenes, y Literatura: reconoce el cuento infantil y sus personajes.

Para la construcción de los talleres didácticos que se aplicó a los niños de grado primero, se elaboró cuidadosamente las preguntas, teniendo en cuenta los niveles de comprensión lectora literal e inferencial, los cuales constan de nueve ítems. En el nivel literal: ideas principales del cuento, secuencia de acciones por comparación de caracteres, tiempos y lugares, causa y efecto y razones explícitas de ciertos sucesos y acciones. En el nivel inferencial: inferencia de ideas principales, inferencia de secuencia de acciones, inferir causa y efecto, predecir acontecimientos y realizar resúmenes.

Para el análisis y vaciado de la información, y la presentación de resultados, el proceso utilizado para esta investigación se desarrolló a partir de la información capturada a los estudiantes participantes, por medio de las técnicas de recolección como la observación directa y los talleres de diagnóstico, desarrollo y evaluación. Posteriormente, se hizo el vaciado a una matriz para el observador y los talleres.

**Triangulación e identificación de categorías deductivas e inductivas.** A través del proceso de purificación o catarsis de la información, los conceptos consignados en la matriz de descriptores fueron reducidos a un nivel mayor de precisión discursiva, expresando la esencia de los análisis en su versión más significativa, afirmando de esta manera que las categorías inductivas se constituyen no solo como unidades de significado, sino como también de sentido, obtenidas desde luego a través de la lectura y análisis de la triangulación. Ellas, tanto las categorías deductivas como inductivas, representan los temas relevantes en la presente investigación, porque si la primera es fruto de un cuerpo de información, la segunda es la agrupación de la información por tendencias en núcleos de significados.

Posteriormente se realizó matrices descriptivas a partir de las cuales se da cuenta de la información referida por los sujetos participantes del estudio, tal cual la manifestaron, insumo utilizado para la construcción de las proposiciones agrupadas, las cuales sirvieron para la identificación de las categorías inductivas o emergentes de la investigación. Según Bonilla-Castro y Rodríguez (2005):

Son tablas en las cuales se cruza categorías que pueden estar relacionadas. Constituyen un recurso útil para sintetizar volúmenes grandes de información y poder así analizarla más fácilmente. Son convenientes para poner a prueba hipótesis y para descubrir patrones culturales que no son evidentes cuando se analiza por separado las categorías (p. 267).

Teniendo en cuenta la definición que se presenta, la sistematización de los datos de la presente investigación se llevó a cabo a través de matrices descriptivas que recuperan la información desde diferentes técnicas, tales como la observación directa y los talleres. La importancia de estas matrices dentro de la investigación

radicó en que fueron aplicadas como instrumento de valoración cualitativa, permitiendo el análisis detallado del proceso de los estudiantes tras la aplicación de cada uno de los talleres didácticos trabajados.

Finalmente, se utilizó el Atlas/ti 7.5, herramienta informática que se emplea para el análisis de datos cualitativos de datos textuales en grandes volúmenes, favoreciendo la elaboración del campo categorial. El software es una herramienta informática que apoya la labor en la investigación cualitativa porque ayuda a mantener la rigurosidad en el tratamiento de los datos, ya que facilita el procesamiento agilizando la sistematización, hasta llegar al análisis e interpretación y la elaboración del informe final.

El campo categorial se aparta de la forma o texto discursivo, para ser más ideográfico, para que el proceso analítico de la información se haga a partir del organizador gráfico que bien puede ser un mapa conceptual, el cual posibilita una clara y adecuada descripción y comprensión de los hallazgos de la investigación. El campo categorial hace referencia a la identificación de los niveles de categorías según su complejidad. Los niveles categoriales responden a la agrupación inductiva de respuestas por similitud o regularidad en función de la saturación de información.

### 3. Resultados

En la investigación denominada “El cuento infantil como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora, grado 1-1, Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto, jornada de la tarde, periodo III”, el objetivo general fue utilizar el cuento infantil como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado 1-1 de la IEM Ciudad de Pasto sede Lorenzo de Aldana jornada de la tarde, periodo III. Y sus tres objetivos específicos, identificar los niveles de comprensión lectora que tienen los estudiantes, a través del cuento infantil, desarrollar la estrategia de comprensión lectora a través del cuento infantil y evaluar los desempeños en los estudiantes de la comprensión lectora a través del cuento infantil. Todos ellos permitieron desarrollar el taller diagnóstico, los talleres didácticos de desarrollo y el taller evaluativo para confrontar las teorías de varios autores, que son el soporte teórico de esta investigación.

Solé (1998) presenta unos criterios claros en cuanto a la lectura, la cual debe ser ante todo una actividad placentera, que no genere campos competitivos; debe ser una acción significativa y formalmente variada, por ejemplo, oral, colectiva, en voz alta o silenciosa.

La autora expresa que el ‘antes’, como primer momento, sirve para activar los saberes previos de los niños, siendo ésta la forma de determinar, por lluvia de ideas, la selección de cuentos infantiles según el gusto de los niños. De la misma manera, son importantes la participación y la motivación. El ‘antes’ en cada uno de los talleres didácticos aplicados despertó sus saberes previos porque de alguna manera en su primera infancia habían escuchado estos cuentos, en su mayoría de manera vaga, incompleta y en algunos casos se identificó confusión en las partes principales de un cuento.

El ‘antes’ en cada uno de los talleres didácticos aplicados fue de gran provecho en la investigación en aspectos, como: establecer predicciones, promover preguntas sobre el cuento infantil, generar la participación, la motivación, la libre expresión oral individual y grupal y en la heteroevaluación, porque se corregían entre pares.

Durante la lectura, segundo momento, se refiere a lo más importante que el autor trata de expresar en el tema; puede aparecer en cualquier parte del texto (forma explícita) o estar implícita en él. Puede ser una frase simple o varias frases coordinadas. En este ítem a los niños se les aplicó los talleres con gráficos y coloreo, puesto que hacen parte del juego y la diversión propia de su edad. De igual manera, es el momento en el cual los niños confrontaban sus predicciones y saberes previos con la lectura propiamente dicha, realizaban relecturas, aclaraban dudas de vocabulario y hacían preguntas sobre lo que no entendían en el cuento.

En los talleres didácticos aplicados en la investigación, los niños colorearon imágenes, escribieron palabras, dramatizaron los personajes de los cuentos, actuaron en el noticiero y, con la colaboración de los padres de familia, lucieron atuendos propios de los personajes de los cuentos infantiles.

Otro aspecto fundamental del proceso lector es el momento después de la lectura: los estudiantes mostraron condiciones de: responder los interrogantes de manera asertiva, construir textos a partir de resúmenes, crear historias, referentes que son de gran utilidad para la presente investigación. Para este momento se concertó realizar los ítems: inferir secuencias que suceden, inferir causa y efecto, predecir acontecimientos y realizar resúmenes. Se utilizó igualmente gráficos, coloreo y redacción breve de resúmenes cortos que llevaron a los niños a realizar un lento pero ascendente mejoramiento en cada uno de los talleres didácticos aplicados.

Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) presentan una teoría muy alineada con Solé (1998) en cuanto a comprensión lectora, e incorporan dos niveles: las estrategias literales y las estrategias inferenciales.

Mediante la aplicación del taller diagnóstico, para desarrollar el primer objetivo, se obtuvo que las actividades ubican a muy pocos niños en nivel uno o literal, por cuanto sus respuestas presentaron una incipiente interpretación, conceptos rayando en la superficialidad, dificultad para leer y escribir, comprender y analizar los ítems, que fueron las debilidades detectadas en el taller.

En los niños que formaron parte de la presente investigación se nota cierta dificultad en lograr establecer comparaciones y contrastaciones entre los diversos elementos. Se da pocas iniciativas y propuestas; por lo tanto, es necesario plantear una mayor dinámica para que los niños detallen más dichos elementos, les encuentren muchas más características y luego comiencen a comparar desde varias categorías. Esto lo debe facilitar el docente, para que los niños entren en un proceso dinámico y vayan estructurando fácilmente un buen análisis. Hay que generar un espacio para la participación y el compartir abierto, y mucho mejor si hay un apuntalamiento entre pares (Antunes, 1999).

El nivel literal dos sobre inferencias o predicciones fue el de mayor complejidad en el taller diagnóstico; por lo tanto, la deducción de las ideas principales requiere un esfuerzo mayor. Khemais (2005) señala que es necesario que el lector haga procesos de juicio, razonamiento y deducción. Los niños y las niñas con los que se trabajó en la investigación muestran poca habilidad para extraer las ideas principales desde la inferencia. Se requiere trabajar con procesos que permitan profundizar en las ideas que sugieren los textos, para ir más allá de lo estrictamente expuesto.

En los talleres de desarrollo con los cuatro cuentos, que corresponden al segundo objetivo específico, se trabajó las debilidades detectadas en el diagnóstico, se retroalimentó cada ítem, se activó nuevamente los saberes previos, se favoreció la lectura, el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo. Los niños fueron más receptivos a los cuentos, familiarizándose con los gráficos y el coloreo, siendo cada vez más asertivos en sus respuestas, lo que aumentó en gran medida la participación activa.

Cabe resaltar que los niños disfrutaban pintar y colorear, ya que ello ayuda a coordinar sus movimientos físicos tanto en brazos como en manos y dedos, desarrolla la destreza motora que les permite sostener el crayón, el pincel o el color, y, además, mejora la concentración.

En cuanto al trabajo en equipo, Piaget (2016) resalta la importancia del trabajo grupal, pues el hombre necesita a los demás para vivir, para compartir sus emociones, resolver sus problemas. Es decir, el hombre es un ser social. En el trabajo grupal o por equipos, se visualizó apoyo, colaboración y aprendizaje en los niños. Al principio de la investigación, ellos asumieron una competencia intergrupal, pero luego, con la intervención y puesta en marcha de la investigación, esa situación cambió e, incluso, se observó un mayor trabajo intergrupal cooperativo.

Para el tercer objetivo se aplicó el taller evaluativo, que busca valorar los desempeños de la comprensión lectora de los estudiantes, a través del cuento infantil. Los tres momentos de las estrategias de comprensión lectora de Solé (1998) son fundamentales en la aplicación de este taller, con el cuento “Caperucita Roja”.

La mayoría de estudiantes supera el taller didáctico de evaluación con desempeños Alto y Superior. Muy pocos aún tienen falencias en el nivel inferencial, porque les causa desconcierto el deducir, pero los gráficos fueron el pilar para lograr buenos resultados. Para este objetivo, en el momento del después, los estudiantes realizaron resúmenes cortos, cumplieron con los propósitos, y anexaron gráficos creativos que complementan la elaboración del taller.

Teniendo en cuenta los niveles de comprensión lectora, los estudiantes, en su gran mayoría, superan el nivel 1, o literal, en los cuentos trabajados en los talleres de desarrollo y en el evaluativo. Con relación al nivel literal 2, los niños lo aprueban, y hubo lugar a la explicación de los ítems y a realizar acompañamiento.

Los talleres didácticos de diagnóstico y desarrollo sirvieron para detectar fortalezas y debilidades en el desempeño lector de cada uno de los estudiantes. En los cuatro

cuentos del segundo objetivo se hizo retroalimentación por parte del docente y con ello se aplicó el taller didáctico evaluativo que determina el progreso de una evaluación eficaz, otorgándole al niño un rol activo en su aprendizaje.

En el desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta la matriz de categorización, se planteó como categoría la comprensión lectora, y como subcategoría los niveles de comprensión lectora nivel literal y nivel inferencial. De la investigación emergen categorías que si bien no eran parte de la investigación, surgen como producto de la aplicación de los talleres didácticos de diagnóstico, desarrollo y evaluativo.

Es por ello que, a partir del vaciado de la información, la triangulación por técnicas e identificación de categorías y la matriz de interpretación, surgen de la investigación, como categorías deductivas: aprender del error, la clase magistral, la motivación, las imágenes, la participación activa, el coloreo, la curiosidad, el trabajo cooperativo y colaborativo, la retroalimentación, la oralidad, la comunicación y la creatividad. Todas ellas fueron fundamentales y necesarias para generar avances significativos en los niveles de comprensión lectora.

#### 4. Discusión

Una de las claves primordiales está dada por la opción de la estrategia del antes, durante y después, de Solé (1998), acogida en la presente investigación. La utilización de los cuentos infantiles es una buena opción porque para los niños es algo llamativo, con un lenguaje comprensible que les permite empatar con su mundo de fantasía, creatividad, un gran manejo de acciones, personajes, lugares que se convierten en un gancho que atrapa su atención. Esto debe ser atendido con mucho esmero a la hora de seleccionar los cuentos infantiles o los textos. Al respecto Solé afirma: “Es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender, y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él” (p. 6).

Es muy importante que el lector entre a formar parte del texto, no para perderse en él, sino para organizar su propio aprendizaje, su propio conocimiento y su propio discurso. En los niños y las niñas se pudo apreciar que hubo una gran disposición; la estrategia fue capaz de impulsar un considerable salto, que va más allá de la simple decodificación y de lo estrictamente literal. Así que los niños y las niñas pudieron ascender a un nivel mayor de la comprensión lectora y se lanzaron a realizar varios ejercicios donde se requería de la capacidad de formular inferencias y hacer predicciones y resúmenes.

Eso es lo que se busca en el acto lector; de esta manera lo manifiesta Solé (1998):

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos. (p. 7).

La evaluación de los desempeños de la comprensión lectora a través del cuento infantil demuestra que hay un avance; los estudiantes lograron un aprendizaje significativo y fueron mejorando su competencia lectora, la cual les será útil en

posteriores procesos académicos, profesionales y de la vida cotidiana. Se puede apreciar que la captación de las ideas principales, el establecimiento de relaciones, las inferencias de sucesos, de ideas, planteamiento de secuencias, ya están tomando un camino. Eso es un signo porque con ello se va dando respuesta a la problemática encontrada, donde se observaba y comprobaba que en verdad los niños y las niñas que formaron parte de la presente investigación, presentaban ciertas dificultades en la comprensión lectora. Por ello fue importante realizar un proceso donde se logró avanzar; así, los niños y niñas van mostrando aquellas habilidades que son básicas en la comprensión lectora (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Los resultados encontrados en la evaluación del desempeño lector dado en los estudiantes, son una evidencia clara de que hay un buen trabajo potenciador. La gran mayoría de ellos se ubica en los niveles Alto y Superior, indicando que la intervención tuvo su éxito. Hay que entender que ésta y el rol del docente, son fundamentales en el sentido de convertirse en ayudas invaluable.

También es justo decir que todas las intervenciones no son más que ayudas, porque el conocimiento y la potenciación de competencias se dan en la interioridad de cada estudiante; es algo en lo que no se puede incursionar. Al respecto Solé (1998) considera que la intervención “es una ayuda, porque nadie puede suplantarle en esa tarea; pero es insustituible, pues sin ella es muy dudoso que las niñas y los niños puedan dominar los contenidos de la enseñanza y lograr los objetivos que la presiden” (p. 9).

La utilización del cuento infantil como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora fue un acierto que facilitó la aplicación de muchos procesos que exigen al lector darle diversos abordajes, como seguir secuencias, organizar acciones, identificar su estructura, comparar elementos, establecer relaciones. Desde Solé (1998), el cuento es un texto narrativo, definido como: “Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial/complicación/acción/resolución/estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa” (p. 15).

En este orden de ideas, es conveniente considerar la importancia de motivar a los niños y niñas para que se involucren en el proceso lector, garantizando buenos resultados. La evaluación indica que los estudiantes muestran solvencia en la competencia lectora desde varias categorías; el cuento ayuda mucho a ello porque es rico en muchos elementos susceptibles a ser comparados.

De igual forma, los niños y las niñas se sintieron motivados por la intervención organizada, la cual les brindó la oportunidad de interactuar con varios elementos y aspectos tanto conocidos como nuevos para ellos. Así, el lector tiene la oportunidad de incursionar sobre diversos ámbitos que estimulan las facultades cognitivas y también proporcionan una gran dosis motivacional. Desde esa perspectiva, es entendible que los niños y las niñas que formaron parte de la presente investigación hayan experimentado avances significativos.

La investigación permitió que los estudiantes se convirtieran en escritores potenciales; la creación de cuentos infantiles constituyó el cierre de este trabajo,

el cual es a la vez, el inicio de nuevos trabajos que permiten a la investigadora enriquecer su práctica pedagógica.

## 5. Conclusiones

Esta investigación sobre el cuento infantil como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de esta institución, demuestra que la evaluación es altamente satisfactoria; la mayoría tuvo una gran mejoría en el manejo de la categoría Comprensión lectora y la subcategoría Niveles de comprensión lectora literal 1 y 2.

Inicialmente, para responder al interrogante: ¿En qué nivel de comprensión lectora se encuentran los estudiantes del grado 1-1 de la IEM Ciudad de Pasto, sede Lorenzo jornada de la tarde?, se trabajó el taller diagnóstico con el cual se pudo ejecutar el primer objetivo y determinar que los niños tienen deficiencias en el nivel de comprensión lectora uno o literal, y ninguna competencia en el nivel 2 o inferencial. Los desempeños en comprensión lectora muestran las falencias que los niños tenían en nivel literal en cada uno de los nueve ítems, puesto que se ubican en su gran mayoría en los niveles Bajo y Básico; muy pocos estudiantes alcanzan el nivel alto, y ninguno el superior.

El segundo objetivo específico se trabajó teniendo en cuenta los desempeños del taller didáctico diagnóstico; se hizo la lectura de cuatro cuentos infantiles con talleres didácticos de desarrollo, y, teniendo en cuenta las deficiencias encontradas, se dosificó los ítems de los niveles de lectura literal e inferencial para cumplir con los propósitos. Estos fueron gratamente alcanzados para los dos niveles de comprensión lectora.

Es necesario aclarar que para la aplicación de estos cuentos infantiles se hizo ajustes como la racionalización de los ítems, la retroalimentación de los talleres didácticos y la puesta en escena de varias técnicas como el coloreo, la dramatización, la simulación del noticiero y el baúl de mensajes, lo cual ayudó a mejorar notablemente el alcance de este objetivo. Los desempeños alcanzados en comprensión lectora dan lugar a niveles altos y superiores por la gran mayoría de los niños, y la construcción original de cuentos infantiles creados, anteponiendo su imaginación y sus vivencias.

Finalmente, se trabajó el tercer objetivo: “Evaluar los desempeños de la comprensión lectora en los estudiantes a través del cuento infantil”, con el taller evaluativo para responder a la pregunta orientadora: ¿Se mira progresos en comprensión lectora en los estudiantes con respecto a la aplicación del cuento infantil como estrategia didáctica? Mediante este proceso se pudo comprobar que los niños alcanzan desempeños Alto y Superior en los niveles uno y dos de comprensión lectora.

En esa medida, se entiende que la intervención fue efectiva, y con ello se puede encaminar otros procesos para mejorar la capacidad lectora de los niños que formaron parte de la investigación. Algo que hay que resaltar es la capacidad potenciadora que tiene una intervención que trabaje con diferentes recursos, herramientas y técnicas en la que se involucre estímulos que lleven a los niños

y niñas a colocar mayor atención, motivación y se decidan por hacer el mejor trabajo posible.

## 6. Recomendaciones

Es básico y primordial continuar con el proceso impulsado en el desarrollo de la estrategia, ya que es fundamental que se siga trabajando para mejorar en el desempeño en los niveles de comprensión lectora. Cada día se puede implementar más recursos, más técnicas, más acciones; por lo tanto, se debe estar atento a nuevas alternativas y así ir reflexionando sobre los avances y las dificultades.

A la institución, implementar estrategias de comprensión lectora de la investigación en todas las áreas fundamentales y optativas del plan de estudios, necesarias para fortalecer y mejorar los resultados en pruebas internas y externas.

Realizar previamente un diagnóstico que permita conocer las dificultades y las potencialidades que presentan los grupos, y a partir del mismo, implementar estrategias de comprensión lectora que fortalezcan las deficiencias encontradas.

Conocer los intereses y necesidades lectoras de los estudiantes en básica primaria, secundaria y media, lo cual favorece el trabajo en cuanto a la motivación, el gusto por la lectura, la creatividad, el trabajo colaborativo, la oralidad, la libre expresión y, ante todo, la posibilidad de descubrir talentos.

A los docentes, utilizar en sus estrategias didácticas elementos, recursos y aspectos que tengan un carácter llamativo para los niños. El cuento infantil es una de esas buenas oportunidades, donde los infantes pueden potenciar su comprensión lectora y por ende su competencia lectora.

A los investigadores e investigadoras, plantear este tipo de propuestas investigativas y didácticas que tengan que ver con el mejoramiento de la competencia lectora. Se debe entender que ésta es la mejor condición básica para avanzar tanto en el campo académico como en lo profesional y cotidiano.

De manera general se debe:

- Tener presente que desde el Ministerio de Educación se genera permanentemente proyectos que estimulan la lectura, pues es el pilar fundamental para el desarrollo curricular en todo el plan de estudios.
- Fortalecer la lectoescritura y aunar esfuerzos para enfatizar en el correcto uso de los signos de puntuación, para optimizar la comprensión lectora de textos escritos.
- Tener en cuenta estrategias como el resumen y las actividades del antes, durante y después, para implementarlas como estrategias didácticas que motiven el aprendizaje en los estudiantes. Todas ellas permiten escalar progresivamente en los niveles de lectura y mejorar en pruebas internacionales, nacionales, regionales y locales.
- Utilizar los medios tecnológicos para desarrollar el hábito lector, de manera amena, agradable y productiva, obedeciendo a las nuevas propuestas del mundo globalizado.

- Aprovechar el espacio académico para fomentar e incentivar la formación de valores como autoestima, amistad, respeto, tolerancia, responsabilidad, tomando el error como eje principal del aprendizaje.
- Fortalecer el trabajo en equipo, colaborativo y cooperativo, permitiendo la participación activa de los estudiantes.

## 7. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Antunes, C. (1999). Manual de técnicas de dinámica de grupo, de sensibilización y lúdico-pedagógicas. México: Sello Lumen.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá de dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales (3ª ed.). Santafé de Bogotá D.C. Colombia: Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Calvo, P. (s.f.). Los niveles de la comprensión lectora. Recuperado de [prosynergy.org.pe/mireddocente.org.pe/2010/descargas.php?ruta.../files](http://prosynergy.org.pe/mireddocente.org.pe/2010/descargas.php?ruta.../files)
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). Enseñar lengua (5ª ed.). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Colombia aprende. (s.f.). Derechos básicos de aprendizaje. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html>
- De Shutter, A. (1983). Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. México: CREFAL.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado, 16(1).
- Khemais, J. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Revista Electrónica Internacional Glosas Didácticas, No. 13, 95-114.
- Mendoza, A. (1999). Cerrillo, P. y García, J. (Coords.). Literatura infantil y su didáctica. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- (2009). Decreto 1290 del 16 de abril de 2009 “por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-187765.html>
- Piaget, J. (2016). Psicología del niño (Ed. Renovada). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ríos, M. (2013). Teoría y Metodología de la investigación. Recuperado de <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2173/1/Procesos.pdf>

Romero, R. (s.f.). Metodología de la Investigación. Recuperado de [http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/investigacion-en-medios-1/investigacion\\_medios/recursos/rosalia.pdf](http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/investigacion-en-medios-1/investigacion_medios/recursos/rosalia.pdf)

Solé, I. (1998). Estrategias de Lectura (8ª. ed.). Barcelona, España: Editorial Graó.

Van Dalen, D. y Mayer, W. (2006). Manual de técnica de la investigación educacional. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Vygotsky, L. (1930). Sobre los sistemas psicológicos. En: L. Vygotsky, Obras escogidas, Vol. II. Madrid: Visor.

# Aprendizaje significativo y metacognición en un estudio de caso múltiple\*

Fecha de recepción: 19/04/2017  
Fecha de revisión: 22/06/2017  
Fecha de aprobación: 30/09/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Sandoval, M., Benavides, M. y Marroquín, M. (2017). Aprendizaje significativo y metacognición en un estudio de caso múltiple. *Revista Criterios*, 24(1), 117-140.

\*Artículo Resultado de Investigación. Este manuscrito se deriva de la investigación titulada: *Enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente*. Estudio de caso de dos unidades educativas de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador. Desarrollada entre septiembre 2014 y marzo del 2017.

\*☒ Magíster en Pedagogía; Licenciada en Pedagogía; Normalista del Instituto Superior Alfredo Pérez Guerrero en San Pablo de Lago en Otavalo, Ecuador. Labora en Pomasqui, Ecuador. Correo electrónico: milysandoval17@gmail.com

\*\*Magíster en Pedagogía; Licenciada en Ciencias Humanas y Religiosas con énfasis en Educación. Docente titular de la Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo, Quito, Ecuador. Correo electrónico: mariaclbenavides@umariana.edu.co

\*\*\*Doctora en Estudios sociales y políticos; Magíster en Docencia Universitaria; Maestra Superior. Docente titular de la Universidad Mariana. Líder del Grupo Praxis, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: marianitamyo8@gmail.co

Hna. **Milagros Sandoval Chero** fmi\*☒  
Hna. **María Clemencia Benavides Delgado** fmi\*\*  
Hna. **Marianita Marroquín Yerovi** fmi PhD\*\*\*

## Resumen

Este trabajo contiene los resultados obtenidos de la investigación, cuyo problema se enuncia: ¿Cuáles son las características sociodemográficas-pedagógicas y de la enseñanza-aprendizaje con enfoque constructivista, y sus aplicaciones: aprendizaje significativo y Metacognición de los docentes participantes de la “Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo UEPES” en Quito, y la “Unidad Educativa Particular Oviedo UEPO” en Ibarra Ecuador”? Los objetivos dinamizan la investigación en sus variables y categorías; particularmente el objetivo general que se refiere al diseño de una propuesta pedagógica. El objeto de estudio se apoyó en una metodología mixta con enfoque empírico analítico y hermenéutico de tipo descriptivo, muestreo no probabilístico a conveniencia y estudio de caso múltiple. La temática de la propuesta pedagógica constituyó la hoja de ruta para la creación de un nuevo escenario pedagógico, para el desarrollo de capacitación a los grupos docentes. La temática posee un enfoque constructivista, con énfasis en aprendizaje significativo, metacognición y autorregulación.

**Palabras clave:** aprendizaje significativo, autorregulación, constructivismo, enseñanza-aprendizaje, metacognición.

# Meaningful learning and metacognition in a multiple case study

## Abstract

This work contains the results obtained in the research whose problem states: What are the sociodemographic-pedagogical characteristics and teaching-learning with a constructivist approach, and its applications: meaningful learning and metacognition of the participating teachers of the “Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo UEPES” in Quito, Ecuador, and the “Unidad Educativa Particular Oviedo UEPO” in Ibarra, Ecuador? The objectives stimulate research into its variables and categories, particularly the general objective that refers to the design of a pedagogical proposal. The object of study was based on a mixed methodology with empirical analytical and hermeneutical approach of descriptive type, non-probabilistic sampling at convenience and a multiple case study. The theme of the pedagogical proposal constituted the road map for the creation of a new pedagogical scenario, for the development of training for the teaching groups. The theme has a constructivist approach, with emphasis on meaningful learning, metacognition and self-regulation.

**Key words:** meaningful learning, self-regulation, constructivism, teaching-learning, metacognition.

# Aprendizagem significativa e metacognição em um estudo de caso múltiplo

## Resumo

Este trabalho contém os resultados obtidos na pesquisa cujo problema afirma: Quais são as características sociais, demográficas e pedagógicas e ensino-aprendizagem com abordagem construtivista e suas aplicações: aprendizado significativo e metacognição dos professores participantes da “Unidade Educativa Particular Ecuatoriano Suizo UEPES” em Quito, Equador, e a “Unidad Educativa Particular Oviedo UEPO” em Ibarra, no Equador? Os objetivos estimulam a pesquisa em suas variáveis e categorias, particularmente o objetivo geral que se refere ao projeto de uma proposta pedagógica. O objetivo do estudo baseou-se em uma metodologia mista com abordagem empírica analítica e hermenêutica de tipo descritivo, amostragem não probabilística em conveniência e um estudo de caso múltiplo. O tema da proposta pedagógica constituiu o roteiro para a criação de um novo cenário pedagógico, para o desenvolvimento do treinamento para os grupos docentes; tem uma abordagem construtivista, com ênfase em aprendizado significativo, metacognição e auto-regulação.

**Palavras-chave:** aprendizagem significativa, auto-regulação, construtivismo, ensino-aprendizagem, metacognição.

## 1. Introducción

En los niveles de educación; desde la inicial hasta la educación superior, se requiere claridad sobre la calidad de la investigación: Repito, expresa Restrepo (2003, p. 196) “la condición establecida por la ley 30 de 1992 en el sentido de que para ser universidad se debe tener experiencia científica de alto nivel. La investigación formativa no puede estar, por ende, en vez de la investigación en sentido estricto”. Se debe contar con pautas epistemológicas, pedagógicas y didácticas inscritas en una corriente pedagógica que paradigmáticamente se acepte en la comunidad académica nacional e internacional. Kahun, (1962, p. 13), en su obra clásica dice al respecto: “Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, – los aporte de las ciencias sociales y naturales- llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que, desde entonces llamo ‘paradigmas’”. Desde la educación media se menciona el enunciado del problema: ¿Cuáles son las características sociodemográficas-pedagógicas y de la enseñanza-aprendizaje con enfoque constructivista, y sus aplicaciones: aprendizaje significativo y Metacognición de los docentes participantes de la Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo - UEPES - y la Unidad Educativa Particular Oviedo - UEPO - en Ecuador?

Ahora bien, se tomó como objetivo general: Identificar las características sociodemográficas-pedagógicas y de la enseñanza-aprendizaje con enfoque constructivista y sus aplicaciones: aprendizaje significativo y Metacognición en el quehacer de los docentes participantes de la “UEPES” de la Ciudad de Quito y la “UEPES” de la ciudad de Ibarra en Ecuador, para el diseño de una propuesta pedagógica aplicable a las instituciones educativas. Los objetivos específicos son los siguientes: Caracterizar lo sociodemográfico y pedagógico de la población y muestra de docentes participantes en la investigación. Identificar las proposiciones teóricas de la corriente constructivista en lo referente a estrategias de enseñanza y aprendizaje y sus aplicaciones: aprendizaje significativo y Metacognición. Percibir de los “escenarios de aprendizaje y trabajo de aula” con enfoque constructivista lo referente a estrategias de aprendizaje, metacognición, aprendizaje significativo y autorregulado. Comprender las experiencias teórico-prácticas del quehacer docente en lo relativo a las bases teóricas de la corriente constructivista, práctica docente y aprender a aprender de los docentes participantes. Diseñar una propuesta pedagógica capaz de “crear un nuevo escenario pedagógico”.

Como variables independientes, las bases teóricas del constructivismo, en autores como: Piaget (1896-1980); Coll (2001); Martí (1997) citado en Serrano G., y Pons (2011), Vigotzky (sf); Verger y Lukmann (2001); Aparicio (2011); Carrión D. (2011); Tapia (1997); el aprendizaje significativo, Ausubel, Novak y Hanesian (1996); Moreira M.A (2000) la metacognición, Flavell (1976; 1978) Mayor et al. (1993) la autorregulación, Herrera C., F., Ramírez S. I. (sf) y Aprendizaje autónomo, Aebli (1988) entre otros.

Las variables dependientes por su parte se lograron concretizar en el trabajo de campo, la sistematización e interpretación de resultados; considerados como nuevo conocimiento.

## Antecedentes

Tabla 1. Antecedentes: nivel internacional, nacional y local

<b>A nivel internacional</b>	
Saravia y Flores (2005)	Coordinaron una investigación en diez países de América Latina. Los diez países estudiados tienen historias muy diversas que legitiman sus actuales procesos. (...). Estos programas se encargan de diversos aspectos vinculados a la formación y acompañan el proceso de mejoramiento profesional del docente.
Lea F. Vezub (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*	Labaree (2000) ha argumentado que la naturaleza del trabajo docente encierra una serie de rasgos que a simple vista lo hacen parecer como una profesión fácil, a pesar de ser sumamente difícil. El abandono y la crítica a los paradigmas racionalistas y técnicos que intentaron regular y homogeneizar la enseñanza durante varias décadas, produjeron una nueva conciencia acerca de la complejidad del trabajo docente. Dubet (2004) muestra cómo la erosión de los principios y valores fundantes de la escolarización moderna trajeron aparejado el cuestionamiento de la autoridad y de la función del docente
Ramírez (2015) “Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional”.	Por su parte, Ecuador, Bolivia, Paraguay y Perú organizan, desarrollan y evalúan variadas propuestas de formación del profesorado en servicio.
En el estudio Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (OCDE, 2005).	Se asume la formación del maestro como un continuo. En el estudio, los maestros importan; por tanto es necesario atraer desarrollar y retener a docentes eficaces (OCDE, 2005).
Marroquín (2011)	Con la “Aplicación de un programa de Metacognición y estrategias de aprendizaje” en la Universidad Mariana en Pasto, se realizó este estudio en la universidad de Valencia- España, se destacó el éxito para el rendimiento académico en la vinculación del saber pedagógico y disciplinar.
Jerónimo (2003) de la Universidad Nacional Autónoma de México en sus estudios en la Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza.	Publica su trabajo titulado “Una experiencia de Formación de docentes para la Educación a Distancia Digital.
<b>A nivel nacional</b>	
El libro “Maestros de escuelas Básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la Profesión” de Vaillant y Rossel (2006), en Santiago de Chile PREAL.	Contiene el estudio de siete países latinoamericanos; se define los rasgos de la profesión docente, en las conclusiones se definen los desafíos pendientes y los retos emergentes. Entre éstos cuentan: El no reconocimiento social del maestro (...). (Vaillant y Rossel, 2006, p. 9).

Ministerio de Educación Nacional Ecuatoriano (2010).

Para el Ministerio de Educación es preponderante la cualificación del magisterio oficial ecuatoriano; lo cual se lee en el libro *Formación en el pensamiento crítico: “El reto de los docentes hoy”* y comentado en la obra de Creamer (2011, p. 9), *“La didáctica del pensamiento crítico”*. Para el ministerio de educación – Ecuador (2010), la reforma del profesorado es el problema clave de toda reforma educativa. Se publicó el libro dedicado a la *Formación en el pensamiento crítico: “El reto de los docentes hoy, es saber aprovechar los diversos momentos de trabajo educativo.*

De Cerezo (2007) *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Odiseo, revista electrónica de pedagogía.

Se menciona como tendencias actuales: la Escuela nueva, pedagogía liberadora, cognitivismo, constructivismo, enfoque histórico-cultural. En este estudio se afirma que: (...) “queda claro que las fallas de la escuela van desde el autoritarismo, el centralismo y la idea obtusa de que su principal función es transmitir conocimientos, preguntas y respuestas correctas, más que asegurar la comprensión y aplicación o uso activo del conocimiento”, Capítulo IV, [párrafo 1].

#### A Nivel Local

En el artículo titulado “Cuadernos del Contrato social por la educación en Ecuador” de Eduardo Fabara Garzón (2013).

“Estado del arte de la formación docente en el Ecuador”. “El presente documento fue elaborado a petición del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) con sede en Caracas.

Es preciso decir que, el tema que ha involucrado esta investigación, fue propuesta desde diferentes ámbitos del saber pedagógico; por ello, se eligieron como referentes, obras que se ubican a nivel latinoamericano y otros ambientes educativos.

Ahora bien, según Prieto (2007), a pesar de la importancia de la reflexión sobre la práctica profesional docente, no todos los profesores lo hacen o si lo hacen, no logran un beneficio de este proceso. Los que no reflexionan pueden tener sus causas como la falta de motivación, su posible desconocimiento de la importancia de reflexionar sobre su práctica docente. Y sobre los que no logran beneficios, que son múltiples los factores que pueden influir como la falta de experiencia docente, el miedo a afrontar retos y no asumirlos cambiando su modo de enseñar y su estilo de personalidad que le impide enfrentar lo que debe cambiar.

No solo el docente es el único actor en este objeto de estudio; puesto que además, son los estudiantes a quienes se desea formar desde nuevas formas de docencia, logrando un escenario atractivo para quienes aprovechan la tecnología, las redes sociales, muchas veces sin el acompañamiento de los padres y docentes. Además de lo propuesto hasta aquí, se debe tener presente que pueden darse otros supuestos, como lo afirman Doménech, Traver, Moliner y Sales (2006):

Basándonos en el supuesto (sic) constatado de que el pensamiento conduce a la acción Bandura, (1987), podemos pensar que suele darse una correspondencia estrecha entre las creencias de las personas y su accionar. Del mismo modo, también parece lógico pensar que debería existir una alta concordancia, entre las creencias pedagógicas del profesorado y su conducta docente. (p. 474).

O también como afirman Clark y Peterson (1990, citados por Doménech et al., 2006, p. 474), “se entiende que el profesor es un agente dinámico y fundamental en la ejecución del currículum, que toma decisiones, juzga situaciones y expresa sus pensamientos y teorías a través de sus actos”. Sin embargo, por una serie de circunstancias (controlables o incontrolables), no siempre ocurre así. Así también se ha mencionado el supuesto de Prieto (2007).

Para el desarrollo de la investigación se implementó un paradigma mixto; el enfoque que se trabajó, fue un enfoque empírico analítico y hermenéutico – interpretativo comprensivo, de tipo descriptivo, y por último, se usó el estudio de caso múltiple.

## 2. Metodología

**Diseño metodológico.** Según Lafuente y Marín (2008, p. 6) “el método científico puede definirse como el conjunto de tácticas que se emplean para construir conocimiento. Las tácticas empleadas son diversas, aunque es común distinguir entre dos tipos de métodos: el método deductivo y el método inductivo o empírico” para el objeto de estudio. Refiriéndose a los procesos y paradigmas o métodos se tomó la siguiente posición: “En la práctica no puede hablarse de una estrategia investigadora inductiva o deductiva en estado puro. Normalmente se utilizan métodos sintéticos, una mezcla de ambos métodos” (Lafuente y Marín, 2008, p. 7).

**Paradigma.** La investigación se trabajó con un modelo mixto; cuantitativo y cualitativo que se complementan en el desarrollo de la investigación. Los estudios mixtos son propicios cuando el objeto de estudio amerita el retomar información tanto cualitativa como cuantitativa, y es posible combinarlos para obtener los resultados esperados.

**Enfoque.** Se trabajó un enfoque empírico analítico y hermenéutico – interpretativo comprensivo. Los datos cuantitativos se recuperaron desde el primer objetivo de la investigación, como lo fue el estudio sociodemográfico-educativo de la población y el proceso interpretativo comprensivo; se aplicó a la muestra respecto del segundo y tercer objetivo, que se refirió a la información sobre el desempeño docente y la entrevista.

Adicionalmente hay que señalar que cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación. Es decir que no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes (son como hemos dicho) ‘piezas artesanales del conocimiento “hechas a mano’ a la medida de las circunstancias. Puede haber similitudes de otros estudios pero no réplicas como en la investigación cuantitativa. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 492).

**Tipo de estudio.** Fue descriptivo, los datos recogidos hicieron parte de un proceso de sistematización, análisis e interpretación. Además, los datos que

se obtuvieron del segundo y tercer objetivo, se organizaron en la propuesta pedagógica.

### **Estudio de caso (múltiple).** Según Cea Ancona (2001):

Tradicionalmente, el estudio de casos se ha ubicado en la metodología cuantitativa. Pero, como apunta Yim (1989, p. 24 -25), los estudios de casos ‘pueden basarse enteramente en evidencias cuantitativas y no necesitan incluir siempre observaciones directas y detalladas como fuente de evidencia’. Años más tarde, Bryman (1995, p. 170) insiste también en que ‘no todos los estudios de casos puedan ser adecuadamente descritos como ejemplo de investigación cualitativa, ya que algunas veces realizan un uso sustancial de método de investigación cuantitativa’. (p. 95).

El estudio de caso puede ser único o múltiple, depende del número de casos que se analicen. Este es el proceso que se llevó en la investigación de la UEPE y UEPO, más adelante se muestran los instrumentos de recolección de información que se utilizó en el respectivo trabajo de campo.

No obstante, el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos o cualitativos, se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin, 1989). Además, en el método de estudio de caso, los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996). (Martínez, 2006, p. 167).

El estudio que se ha propuesto para la investigación luego del abordaje a autores, es un estudio de caso múltiple, no probabilístico con una muestra a conveniencia. Según Martínez (2006) indica que la metodología de estudio de caso es una metodología rigurosa porque:

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Es ideal para temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Permite estudiar los fenómenos desde varias perspectivas y no desde una sola variable.
- Permite explorar de una forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio de cada fenómeno lo cual permite la aparición sobre nuevas señales que emergen y
- Juega un papel importante en la investigación por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado. (p. 175).

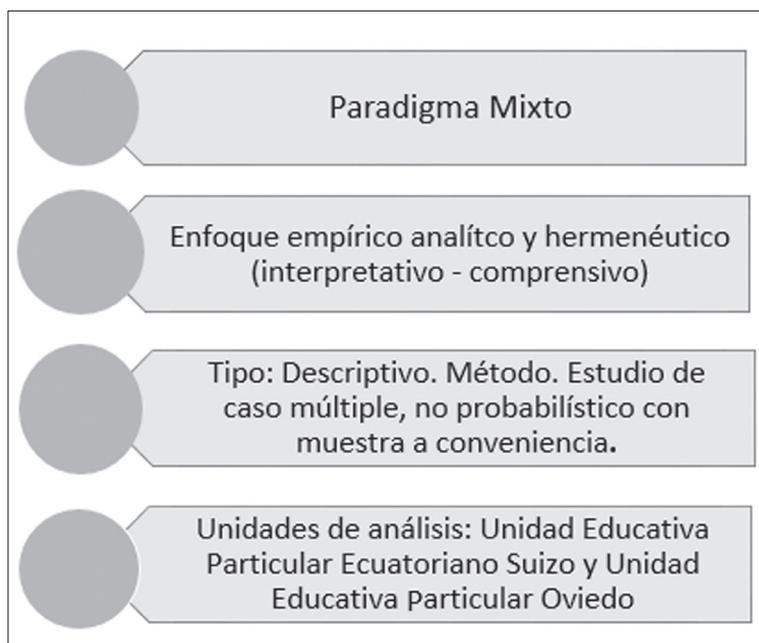


Figura 1. Procedimiento analítico (diseño metodológico).

**Unidad de análisis y unidad de trabajo.** La intención fue desarrollar varias perspectivas es decir una “muestra variada” (Hernández et al., 2010, p. 401) y a conveniencia.

**Técnicas e instrumentos de recolección de la información.** Para el trabajo de campo se diseñó el siguiente proceso, que incluyó varios instrumentos de recolección de información, de acuerdo al diseño metodológico y los objetivos de la investigación.

**Encuesta sociodemográfica – pedagógica en modo electrónico.** Se realizó una primera encuesta sobre lo sociodemográfico y educativo, para caracterizar los grupos profesoriales recientemente vinculados; en segundo lugar, “lo educativo”, para identificar a las personas que podían conformar la muestra a conveniencia. Fue necesario un sondeo previo para apoyar la toma de decisiones de las directivas<sup>1</sup>.

**Escenario de aprendizaje – trabajo en el aula.** Los docentes que conformaron la “muestra a conveniencia”, realizaron una práctica pedagógica en cada Unidad Educativa Particular de Quito e Ibarra durante el periodo comprendido entre noviembre 2015 y mayo 2016. La Tabla 2 contiene las categorías, los “hechos” (variables) y los autores correspondientes. Para los efectos cualitativos se realizó la “observación no participante”; para la sistematización se trabajó con una valoración cuantitativa.

Tabla 2. Adaptación del formato sobre “Escenario de aprendizaje – trabajo de aula”

Variables	Autores
Estrategias socioafectivas: Afectividad (2 hechos)	Soler y Alfonso (1996); McCombs y Whisler (2000); Alonso (1991).

1 Ver link [https://docs.google.com/forms/d/1q-AK3N1YRmm8iRD2mC2fSPIN5TatuUyDMTla-RZ8Qc/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/1q-AK3N1YRmm8iRD2mC2fSPIN5TatuUyDMTla-RZ8Qc/viewform?usp=send_form)

Manejo de estrategias cognitivas. (5 hechos)	Soler y Alfonso (1996); Pozo y Monereo (1999); Edwards (2008).
La cognición en el aula (3 hechos)	Beltrán y Genovard (1998); Beltrán (1998).
Metacognición – procesos. (7 hechos)	Mayor, Suengas y Gonzáles (1993); Soto (2003); Justicia en Beltrán y Genovard (1998).
Aprendizaje autorregulado. (5 hechos)	Herrera y Ramírez (s.f.).

Los docentes que hicieron parte de la muestra fueron visitados en dos ocasiones. El contenido del formato, lo conocieron con anticipación; según el “consentimiento informado” declararon que conocen la forma de su participación en la investigación. Además, los ítems que responden a las categorías y subcategorías del instrumento, sirvieron como refuerzo a la capacitación. Al respecto Pilonieta (2006) menciona que:

Una excelente observación de tipo dinámico de un sistema de acción que es el que el docente realiza (...) de tipo constructivo y positivo o acumulativo de desempeño al mismo tiempo permite y facilita la mejora continua y permanente de los procesos, es lo que constituye un auténtico proceso de observación y evaluación. (p. 79).

**Entrevista a grupo focal.** Este instrumento respondió a las categorías y subcategorías del estudio. La entrevista estructurada se diseñó para escuchar las experiencias de su práctica pedagógica con visitas por parte de las investigadoras y del equipo técnico. Con esta actividad se posibilita el desarrollo del tercer objetivo.

**Práctica pedagógica semestral – encuesta mixta.** Diseñada para contrastar entre tres componentes: resultados cualitativos de la entrevista, datos cuantitativos y datos cualitativos de la encuesta mixta. El resultado fue pertinente y se descubrieron puntos clave para la cualificación docente mediante el “nuevo escenario pedagógico” para poner en marcha, la propuesta pedagógica denominada “Aprendizaje significativo y metacognición en acción”.

**Triangulación.** La triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Esta es la definición genérica, pero es solamente una forma de estrategia. Según Denzin (1970), la triangulación en investigación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular; Betrián, Galitó, García, Jové y Macarulla (2014) en la triangulación múltiple una estrategia metodológica, en la cual se incluye una experiencia interesantes con la aplicación de los tipos de triangulación mencionada por Denzin (1970); en cambio Arias (1999), explica en qué consiste cada una de las modalidades de triangulación. Además, para Crespo (2004) para responder a las inquietudes que se tejen alrededor; para algunos es “poco claro” y de límites no definidos. Este mismo autor, presenta cuatro vertientes respecto al tema, de la cual se toma una: "Feeling of Knowing" (sensación de saber). Dicho artículo incluye algo que es pertinente con lo investigado, enunciado que:

De acuerdo a la propuesta de Miner y Reder (1994) éste se activaría cuando se inicia una activación de la memoria, como es la recuperación, por ejemplo. Dicho mecanismo de control estaría activado en forma constante pero se volvería evidente – bajo la forma del Feeling of Knowing- (sensación de saber) cuando el proceso de recuperación no ocurre. (p. 106).

Tabla 3. Matriz operacional de variables y categorías de la investigación

Objetivos Específicos	Variabes/ Categorías	Sub-Variable/ Sub-Categorías	Concepto	Preguntas Orientadoras	Técnica	Fuente
1. Caracterizar lo sociodemográfico y lo pedagógico de la población y muestra de docentes participantes en la investigación.	Características sociodemográfica y pedagógica.	Datos personales. Situación pedagógica.	Los que implican la identificación Datos relativos a estudios, permanencia en la Institución y otros.	¿Cuáles son las características sociodemográficas y pedagógicas de la población y muestra de los docentes participantes en la investigación?	Encuesta electrónica	Población y Muestra
2. Identificar las proposiciones teóricas de la corriente constructivista en lo referente a estrategias de enseñanza y aprendizaje y sus aplicaciones: aprendizaje significativo y Metacognición.	Proposiciones teóricas de la corriente Constructivista.	Estrategias de enseñanza y aprendizaje Aprendizaje significativo Metacognición	Son las que implican planeación, control y evaluación Aprendizaje que implica un nuevo significado desde el estudiante. La actividad que permite la evaluación de su propio conocimiento.	¿Cuáles son las proposiciones teóricas de la corriente constructivista en lo referente a estrategias de enseñanza y aprendizaje y sus aplicaciones: Aprendizaje Significativo y Metacognición?	Revisión documental www.prezi.com Autores: Ausbel, Porlán, Beltrán y otros. Marroquín (2011).	Autores pre-cursos del constructivismo y constructivistas y otros.
3 Percibir los escenarios de aprendizaje y trabajo de aula con enfoque constructivista en lo referente a estrategias de aprendizaje, metacognición, aprendizaje significativo y autorregulado.	Bases teóricas de la corriente constructivista	Afectividad Estrategias de aprendizaje Metacognición (concepto) Metacognición (procesos). Aprendizaje significativo y autorregulado.	Estrategias socio-afectivas Implican planeación, control y evaluación Evaluar su propio conocimiento Son referencias puntuales de su evaluación del conocimiento. Aprendizaje que implica un nuevo significado desde el estudiante autorregulado.	¿Cuál es la Percepción de la realidad de los escenarios de aprendizaje y trabajo de aula con enfoque constructivista en lo referente a estrategias de aprendizaje, metacognición y autorregulado?	Observación no participante de sesiones de aula. Equipo técnico	Sesiones de aula. Equipo técnico

<p>Lo cognitivo. Procesos de construcción del conocimiento</p>	<p>El manejo de principios del constructivismo.</p>	<p>Entrevista estructurada a grupo focal. Muestra</p>
<p>Lo afectivo (motivación)</p>	<p>Estrategias socio-afectivas- motivación</p>	
<p>Lo profesional (gestión docente constructivista)</p>	<p>La actividad docente en relación con el estudiante.</p>	
<p>Lo cognitivo</p>	<p>(aplicación de estrategias)</p>	
<p>Lo afectivo</p>	<p>(respuesta de estudiantes)</p>	
<p>Lo profesional</p>	<p>(consulta de material)</p>	<p>¿Cómo es la enseñanza y el aprendizaje con enfoque constructivista en lo referente a sus bases teóricas, práctica docente y Aprender a aprender?</p>
<p>Aprendizaje significativo</p>	<p>Aprendizaje que implica un nuevo significado.</p>	
<p>Metacognición</p>	<p>Evaluar su propio conocimiento.</p>	
<p>Lo afectivo</p>	<p>Motivación hacia el aprendizaje del estudiante.</p>	<p>Encuesta semestral Muestra</p>
<p>Lo profesional (planeación)</p>	<p>La valoración de la planeación constructivista.</p>	

4. Comprender las experiencias teórico-prácticas del quehacer docente en lo relativo a las bases teóricas de la corriente constructivista, práctica docente y aprender a aprender de los docentes participantes

### 3. Resultados

La investigación en sentido estricto es un interés de investigadores a nivel de posgrados. Así, Restrepo (2003) expresa:

*Hay que recordar, sin embargo, que la letra y el espíritu de la Ley 30 de 1992, (Colombia) al tratar la función de la investigación en la universidad, se refieren a la búsqueda y generación de conocimiento, a la experiencia de investigación de alto nivel, más que al solo hecho de vincular productos de investigación a la docencia. (p. 196).*

Tabla 4. Resultados – Aspecto pedagógico de las dos unidades de análisis

Variables Instituciones	Experiencia laboral en la Institución y otras Instituciones			Años de Servicio en la Institución		Título Profesional		
	1 a 5 Años	5 a 10 Años	Más de 10	1 a 5 Años	5 a 10 Años	Mas	Lic. En Educación	Otros
68-U.E.P. E. Suizo	23,50%	30,90%	46%	58.8%	13.2%	27.9%	75%	25%
	54,4			72		27,9		
36-U.E.P. Oviedo	54%	25,70%	20%	62.9%	20%	17.1%	71.4%	28.6%
	80		20		82,9			

**Realidad pedagógica:** el 75% de docentes de la UEPES y el 71.4% de docentes de la UEPO, tienen título de Licenciado. En referencia a la experiencia laboral el 46.6% poseen los docentes de la UEPES en un rango de 10 y más años, y en la UEPO, el 20% en el mismo rango. Además en referencia a los años de servicio en la institución el 58% en el UEPES y el 62.9% en el UEPO.

**Escenario de aprendizaje – trabajo de aula.** Se consignan las tablas y figuras con el criterio de dar a conocer los resultados sobresalientes ya sean relativos a la UEPES o UEPO, puesto que se han procesado los datos de manera paralela.

De la Figura 1, sobre metacognición en sus procesos, se analiza, vinculando los contenidos teóricos y los porcentajes así: un 55% de profesores acepta todas las respuestas válidas de las estudiantes como un acercamiento a la práctica de trabajo metacognitivo y el 45% lo hace esporádicamente.

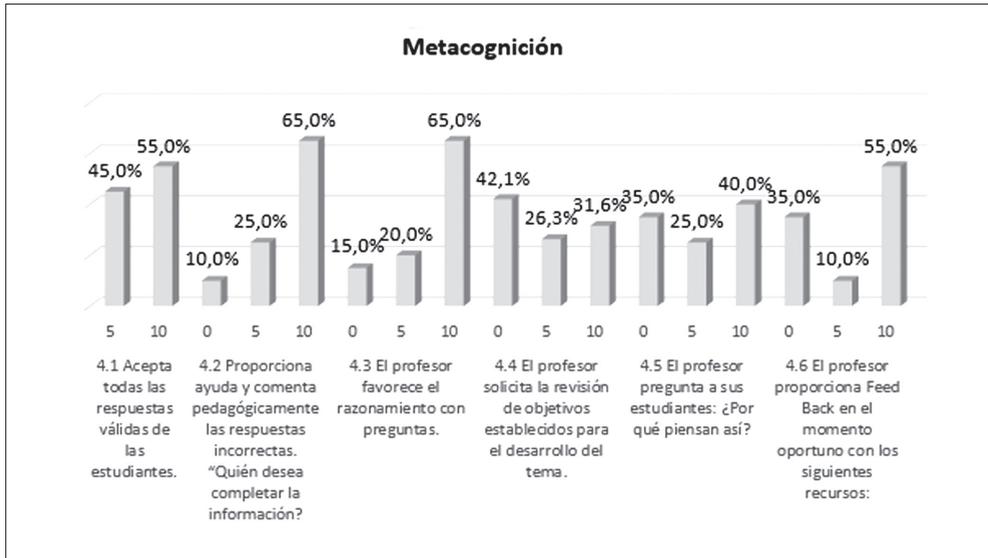


Figura 1. Metacognición del “Escenario de aprendizaje – trabajo de aula”.

En relación con: *Proporciona ayuda y comenta pedagógicamente las respuestas incorrectas.*, se apoyan en Soler y Alfonso (1996) quienes incluyen un listado de estrategias metacognitivas donde la pregunta hace que surja la metacognición: “¿Quién desea completar la información?” citado en “Estrategias de aprendizaje humano” Soler y Alfonso (1996). En la Figura 1, el 65% de profesores inducen a la metacognición; el 25% relativamente y el 10% no lo practica. *El profesor favorece el razonamiento con preguntas*, como por ejemplo ¿Qué estrategias has usado para resolverlo? un 65%, utiliza este tipo de preguntas; el 20% esporádicamente y no las utilizan un 15%; además *El profesor solicita la revisión de objetivos establecidos para el desarrollo del tema*, esta estrategia metacognitiva lo practica el 42.1% el 31.6% de profesores también lo realizan, el 26.3% pocas veces. *El profesor pregunta a sus estudiantes: ¿Por qué piensan así?*, como pregunta metacognitiva; un 25%, esporádicamente y en 35% no hacen preguntas metacognitivas. En relación con el siguiente ítem: *El profesor proporciona Feed Back en el momento oportuno con preguntas metacognitivas relativas al proceso y otras*, el 55% de los docentes participantes lo realiza lo cual es muy positivo porque implica una atención muy grande y el manejo del tema; esto desde lo pedagógico, se debe considerar también que deben atender a su saber específico lo que hace esta actividad como preponderante. El 35% lo realiza medianamente lo cual es posible mejorar en otro momento y el 10% que no lo hace no es significativo para una propuesta pedagógica. *¿Quién desea completar la información?* Soler y Alfonso (1996). El 65% de profesores inducen a la metacognición. ¿Qué estrategias has usado para resolverlo? un 65%, utiliza este tipo de preguntas. El 40% El profesor pregunta a sus estudiantes: ¿Por qué piensan así?

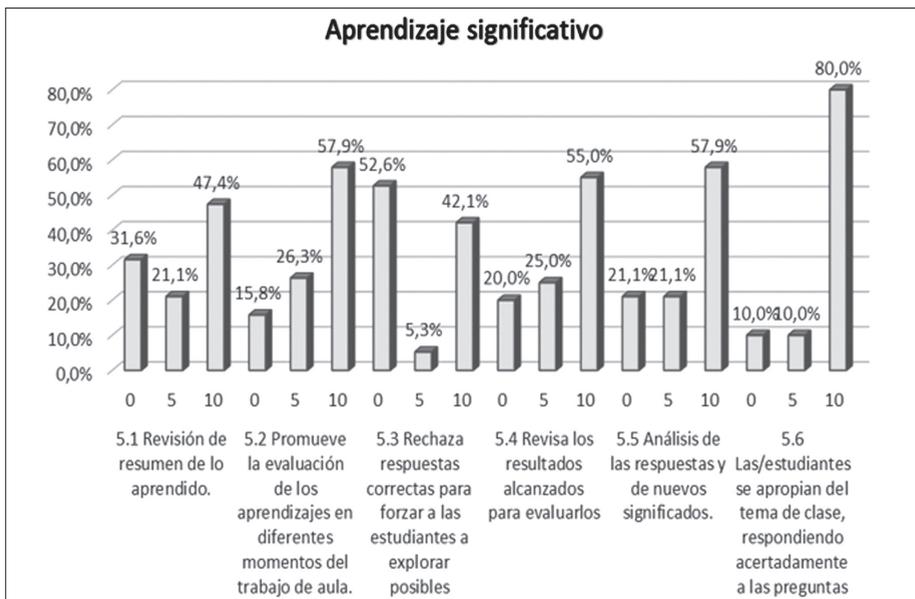


Figura 2. Aprendizaje significativo de “Escenario de aprendizaje – trabajo de aula”.

Ausubel et al. (1996), expresan: El aprendizaje significativo implica que el significado recién aprendido llega a formar parte integral de un sistema de ideas y conceptos nuevos, y, Díaz Barriga y Hernández (2006, p.140) expresan” que la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se pretende el término ‘andamiar’ el logro de aprendizajes significativos”. Garita (2001) enriquece lo anterior; y así se lee respecto de otra forma de pensar el aprendizaje significativo: “Construcciones que brindarían economía en el esfuerzo de aprendizaje, una mayor y estable retención, y extrapolaciones significativas y autónomas, y por consiguiente, de enfrentar el mundo de una manera más creativa y original” (p. 162). Constituyéndose así, en un proceso específico de construcción conceptual; y, Moreira (2000) a quién se le atribuye las condiciones para un aprendizaje significativo. Respecto del tema sobre “Aprendizaje significativo” contando con las bases teóricas ya expresadas, los ítems y los porcentajes correspondientes, es posible sacar una conclusión relativa a la realidad docente.

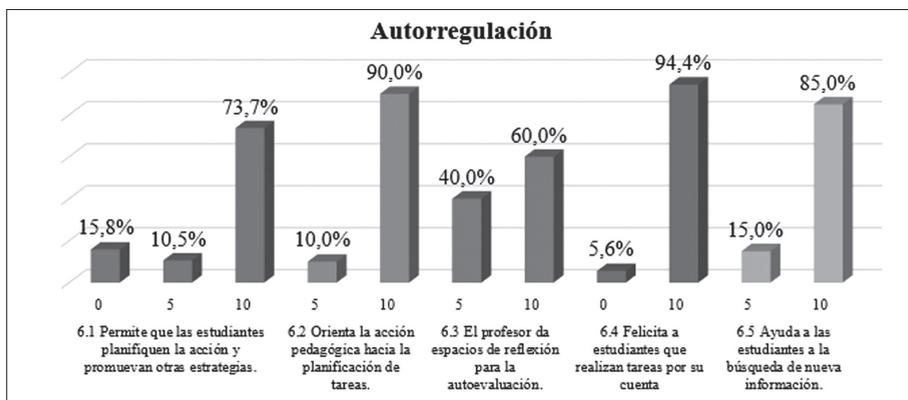


Figura 3. Autorregulación del “Escenario de aprendizaje – trabajo de aula”.

Los resultados significativos: un 73,7% de profesores permiten que las estudiantes planifiquen la acción y promuevan otras estrategias; Monereo y Castelló (1997); un

90% orienta la acción pedagógica hacia la planificación de tareas, el 60% da espacios de reflexión para la autoevaluación lo que invita a aprendizaje autorregulado y pensamiento autónomo: Al respecto Aebli (1991) expresa: “Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo” (p. 151). Además, los estudiantes autorreguladores seleccionan y usan estrategias de aprendizaje autorreguladas para lograr el resultado académico deseado, es decir, "el hacerse consciente del rol que uno mismo desempeña como agente en el proceso de aprendizaje" (McCombs, 1991); estar preguntándose ¿Cuáles son sus preferencias, o qué les llama la atención en el aula; (Carrión, Durán, & Lozano, 2011) el 45% felicitar es motivar en su proceso de enseñanza – aprendizaje, con un 94.4% y Pezo (2010, p. 43) expresa: “la motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo - afectivo presente en el aprendizaje y en todo un procedimiento pedagógico,” y el 85% ayuda a estudiantes a buscar nueva información.

### Análisis e interpretación - entrevista estructurada para Grupo Focal

Se tomó una estructura conceptual la cual responde a las Categorías y sub-categorías temáticas. (Ver matriz categorial en la Tabla 3).

Tabla 5. Categorías, sub-categorías e interrogantes

Categorías	Sub-categorías	Preguntas
Bases teóricas de la corriente Constructivista generalidades. Construcción del conocimiento	1.1 Lo cognitivo	¿Cuáles son los procesos de construcción del conocimiento que usted desarrolló en su clase? ¿Cuál fue su contribución a la enseñanza?
	1.2. Afectivo	¿Cuál fue la respuesta de los/las estudiantes a esta gestión de su docencia? Exprese algunos ejemplos.
	1.3 Lo profesional	¿Cómo percibieron los estudiantes su gestión como docente constructivista?
Práctica docente.	2.1 Cognitivo	¿Cuáles es la estrategia constructivista que ha aplicado? ¿Qué experiencia tiene de esta aplicación?
	2.2. Afectivo	¿Cómo responden los estudiantes a los estímulos de la afectividad que les brinda?
Estrategias de aprendizaje.	2.3 Lo profesional.	¿Ha consultado alguna unidad del material de trabajo u otro?
Aprender a aprender	3.1 Aprendizaje significativo.	¿Cuál es su opinión sobre el uso de materiales “potencialmente significativos para el aprendizaje?
		¿Cómo responden los/las estudiantes a estos materiales?

3.2 Metacognición	¿Qué estrategias metacognitivas ha desarrollado con los estudiantes?
3.3. Lo afectivo	¿Le ha tocado hacer un plan de mejoramiento a algunos estudiantes que están atrasados en el aprendizaje?  ¿Cómo respondió a esta aplicación de estrategia de tipo afectivo?
3.4. Lo profesional.	¿Cuál es el resultado de la planeación en la cual ha vinculado lo pedagógico y disciplinar?

Se realizó el proceso cualitativo: “El examen cuidadoso del método que se emplea para pasar deductivamente de los marcos conceptuales a la realidad concreta” Bonilla-Castro y Rodríguez (2005, p. 105).

Por la amplitud de la información, se acudió al software Atlas- ti, versión 6.2. Cabe anotar que en este trabajo se ha incluido las destacadas. La siguiente corresponde a la primera categoría: *Construcción del conocimiento desde la corriente constructivista*. Se evidencian las relaciones entre redes semánticas relativas a las subcategorías. Se mira a continuación las relaciones entre las respuestas de las sub-categorías, expresadas en redes semánticas y éstas son: “Procesos de construcción del conocimiento”, “Contribución a la enseñanza” y “Respuesta de estudiantes a la gestión del docente”. Los enlaces corresponden a la validez de constructo de las sub-categorías.

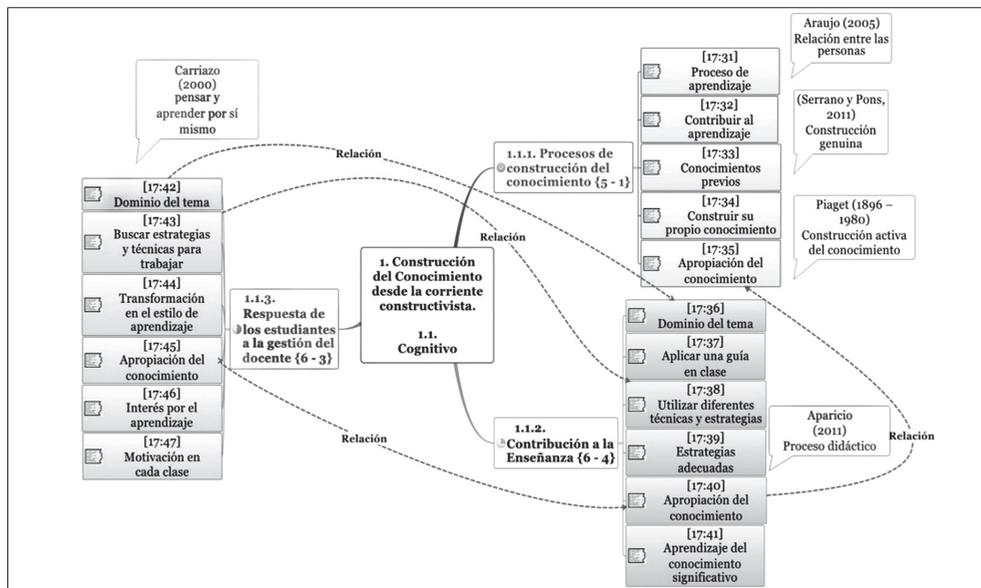


Figura 4. Construcción del conocimiento desde la corriente constructivista. Lo cognitivo.

**Primera categoría: Construcción del conocimiento desde la corriente constructivista.** Subcategoría - *Lo cognitivo*. Esta construcción además de los datos que se relacionan se apoya en los autores consultados. Se aprecian los memos en la imagen que dan soporte a las redes semánticas.

De la misma manera se trabajaron todos los resultados referidos a las categorías y subcategorías: Práctica docente, aprender a aprender y de esta categoría se destacan los dos temas focales: Aprendizaje significativo y metacognición. Memos: Mayor et al. (1993), Corno (1998) y Gargallo (2000, p.136) quien afirma: ‘Aprender a aprender’ es uno de los principios clave de la educación actual”. El conocimiento metacognitivo está estrechamente relacionado con la comprensión” (León, 2004, p. 69; Araujo, 2005).

**Contribución a la enseñanza.** Aparicio (2011, p. 1) quien afirma que “el éxito del proceso didáctico depende del conocimiento, capacidad y actuación del docente para realizarlo con diferentes actividades congruentes y tendientes a la consecución del mismo fin que es facilitar los aprendizajes de los alumnos”.

**Segunda Categoría: Práctica docente y sub-categoría, Estrategias de aprendizaje.**

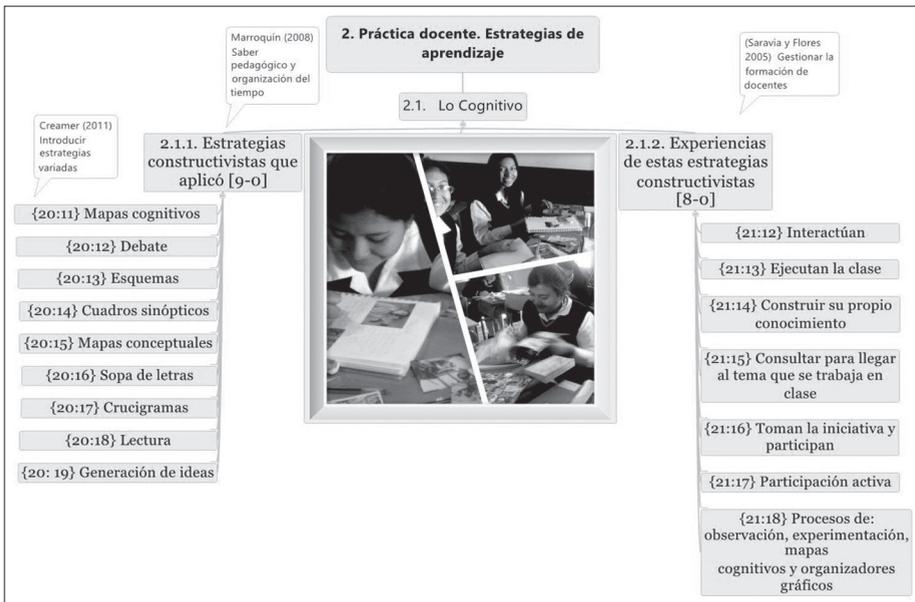


Figura 5. Práctica docente. Estrategias de aprendizaje.

**Tercera Categoría - Aprender a aprender.** Esta categoría incluye en las sub-categorías: aprendizaje significativo, metacognición.

**Subcategoría: Aprendizaje significativo.** Ausubel et al. (1976) expresan que el aprendizaje significativo “es la incorporación sustancial e intencionada de una estrategia de aprendizaje *potencialmente significativa* de modo que surja un nuevo significado” (p. 134), y además es activo y personal: *Activo*, porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del educando y *personal*, porque la significación de toda tarea depende de los recursos cognitivos que utilice cada educando (...) y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno da lugar a los *significados reales y psicológicos*. Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que adquieren, son únicos en sí mismos” (p. 46). Moreira (2000, p. 66) por su parte, aporta algunas condiciones del aprendizaje significativo (Perinat, 2003) afirma que el “aprendizaje no es un estado del sujeto sino un proceso en construcción. En el acto de aprender sujeto y objeto interactúan y se modifican” (p. 144).

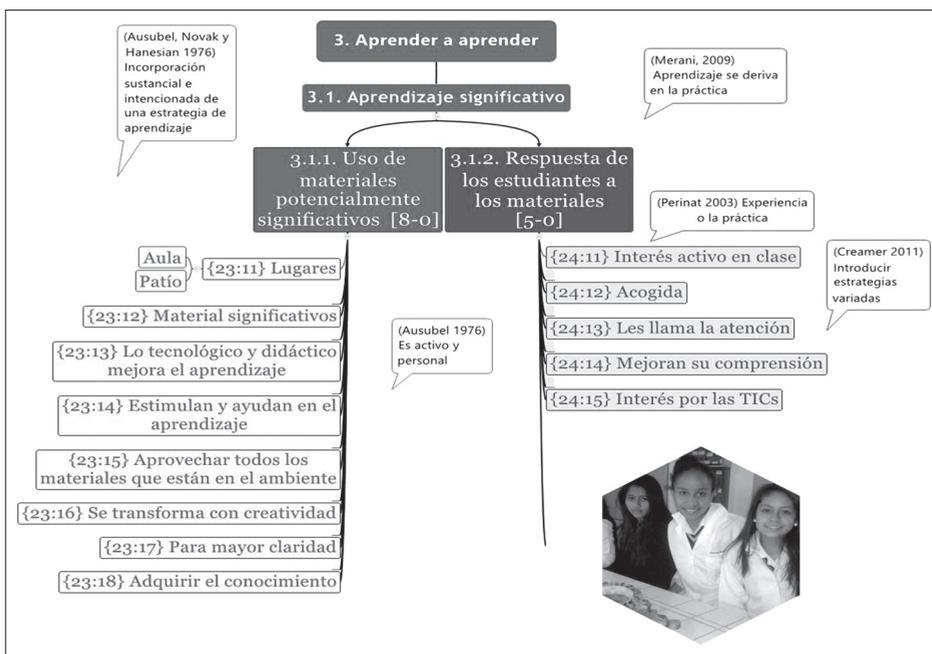


Figura 6. Aprendizaje significativo: uso de materiales potencialmente significativos y respuesta de estudiantes a estos materiales.

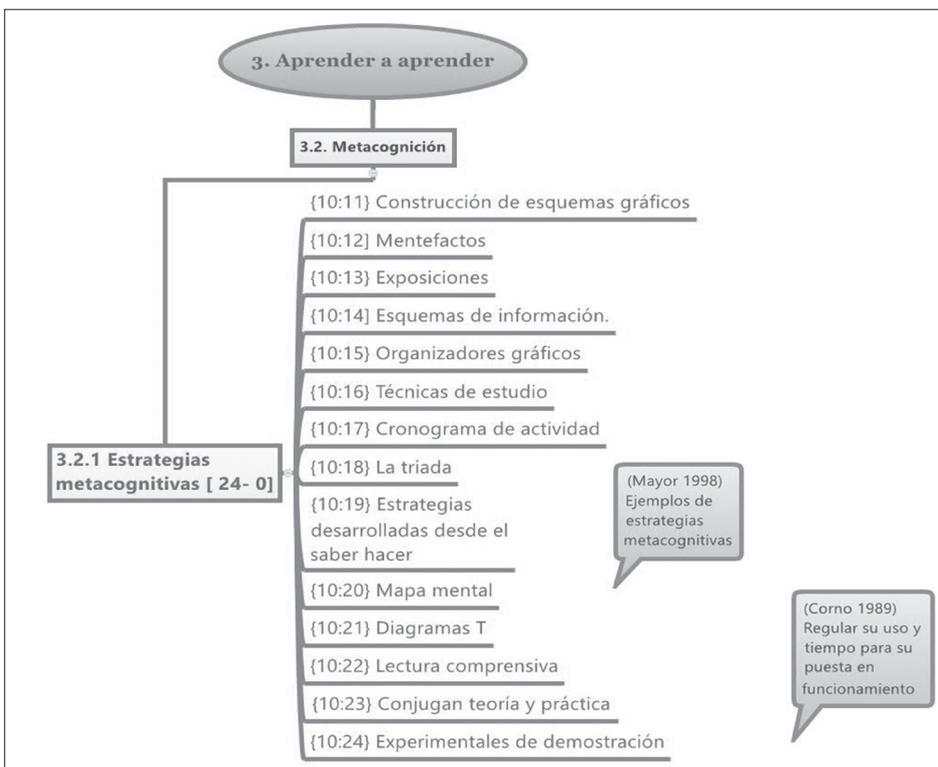


Figura 7. Correspondiente al tema sobre Metacognición.

**Metacognición.** Se incluye en este artículo algunas definiciones: para Mayor et al (1993, p. 52) “es un concepto complejo que se ha ido perfilando como

consecuencia del aporte de distintas tradiciones teóricas y epistemológicas”. Para Justicia, en Beltrán y Genovard (1998, p. 364), “el término Metacognición se puede definir, en sentido amplio, como el conocimiento sobre el conocimiento (Flavell y Welman, 1977)”.

Mayor et al. (1993), toman en gran medida los postulados de Flavell, (1981,1987) de Wellman (1985a), de Zimmerman y Schunk (1989) y otras corrientes cognitivas, “la actividad metacognitiva incorpora tres componentes básicos de todo modelo existente en metacognición; es decir, la consciencia, el control y la “autopoiesis”” (p. 57).

En relación con la *autopoiesis*, en cuanto creación auto-emergente, resulta de la articulación entre el “cierre” y la “apertura” que podría representarse, como una espiral, si se tiene en cuenta que la construcción de nuevos conocimientos se perfeccionan y pasan a constituirse en “ideas previas” del siguiente proceso. Sobre la variable de contexto: “El contexto facilita o interfiere a la hora de establecer la congruencia o incongruencia de la actividad metacognitiva” Mayor et al. (1993, p. 85).

#### 4. Discusión

Se considera de interés, la base informativa de la “Encuesta sociodemográfica – pedagógica” y los resultados del “Escenario de Aprendizaje – Trabajo de Aula”, por la comprensión demostrada por los destinatarios de la investigación. Respecto de la identificación de la diferencia entre técnica y estrategia, se encontró una variedad de formas de enseñanza que pueden beneficiar a los estudiantes, o inversamente confundirlos; y, como consecuencia, es imperativo ofrecer la capacitación pertinente en estos temas.

Mediante la “observación no participante” se evidenciaron los lineamientos del constructivismo, con la aplicación del instrumento: “Escenario de Aprendizaje – Trabajo de Aula”, cuyos resultados se expresan en porcentajes medianamente altos como por ejemplo, “los docentes inician las sesiones del aprendizaje con exploración de las “ideas previas” en un 68.4%; “crean espacios de participación variada” en un 84.2%; “complementa el proceso de enseñanza – aprendizaje con ejemplos” en un 70%.; y, “enseñan la aplicación de estrategias cognitivas con un 55% y si se agrega el 40% que lo hace rara vez, es significativa la actividad del docente en el aula en esta primera parte de su docencia.

Tabla 6. Resultados globales de tres variables en las unidades de análisis: UEPES y UEPO

Nombre de las Instituciones	Experiencia laboral en la Institución y otras			Años de Servicio en la Institución			Título Profesional	
	1 a 5 Años	5 a 10 Años	Más de 10	1 a 5 Años	5 a 10 Años	Mas	Lic. En Educación	Otros
U.E.P. E. Suizo	23,50%	30,90%	46%	58.8%	13.2%	27.9%	75%	25%
	54,4			72			27,9	
U.E.P. Oviedo	54%	25,70%	20%	62.9%	20%	17.1%	71.4%	28.6%
	80			20			82,9	

**La realidad pedagógica en porcentajes:** el 75% de docentes de la Unidad Educativa UEPES y el 71.4% de docentes de la UEPO, tienen título de Licenciado, situación favorable para la práctica pedagógica; en la experiencia laboral el 46.6% se ubican los docentes de la UEPES en un rango de 10 y más años, y en la UEPO, el 20% en el mismo rango y en los años de servicio en la institución el 58% en la UEPES y el 62.9% en la UEPO. Del análisis de datos, se concluye que los docentes de la UEPES y la UEPO respecto de la situación educativa, se caracterizan por su poca experiencia en el campo pedagógico y sobre el enfoque constructivista.

Sobre los “hechos” en el “escenario de aprendizaje – trabajo de aula”, se hallaron algunos avances respecto del aprendizaje significativo. Los porcentajes relativos a estos hechos, ¿son o no son, la expresión de un aprendizaje significativo?

Respecto del tema sobre metacognición, los resultados cuantitativos son aceptables en la UEPO y UEPE aunque no son altos; los datos se pueden considerar así, debido a la novedad del tema. *Los resultados en porcentajes:* en la UEPE, el 65%, es el resultado más alto. En la UEPO, en este tema el resultado más alto es de 95% referido al “hecho” que “favorece el razonamiento con preguntas”. El compartir resultados permite concluir que los docentes de la UEPE y la UEPO merecen reconocimiento por su grado de empoderamiento en el desarrollo de los temas sobre Aprendizaje significativo y metacognición.

Los datos cualitativos de la entrevista estructurada para Grupo Focal, son la resultante de las categorías y sub-categorías: Primera, “Bases teóricas de la corriente constructivista”. Segunda, “Práctica docente”. Tercera, “Aprender a aprender” en la cual se muestra los resultados sobre aspectos prácticos como el “aprendizaje significativo y metacognición”

Con los insumos evidenciados en esta discusión de resultados es importante hacer mención a las actividades de “Apropiación social del conocimiento” como estrategia; (Colciencias, 2015) las cuales, constituyen un punto de partida hacia el cambio conceptual de los grupos profesoriales de las Instituciones donde se hizo el estudio de caso múltiple. Los resultados obtenidos son variados y conceptualizan sobre temas pertinentes: el conocimiento como proceso mental, la profundización y aplicación de variadas clases de técnicas y estrategias de aprendizaje, la distinción entre el aprendizaje autónomo y el autorregulado: ¿Cuál de los dos es el básico? Dejo abierta la respuesta a los lectores.

Tomando los hallazgos como telón de fondo, se realiza una contrastación conceptual respecto de ¿cómo definen los autores las técnicas y las estrategias? Se toma a dos autores: Monereo et al. (2006) y Pozo (2008): el primero afirma: “las técnicas” se hacen de manera más o menos inconsciente y “las estrategias” son aquellas que implican una planeación, desarrollo controlado y evaluación de los resultados de la aplicación; mientras, que para Pozo (2008, p. 498), la diferencia entre “las técnicas y estrategias está en cómo se hace”; es decir que el docentes puede usarlas de manera estratégica o técnica. Estas diferencias son importantes en el momento de la planeación de las sesiones de aprendizaje porque guían la relación saber pedagógico y saber disciplinar.

Sobre los temas abstractos para ser comprensibles es preciso recabar los diferentes sentidos subyacentes, los que anteceden como conceptos

fundamentales como el *pensamiento autorregulado* y éste a su vez, es *dependiente de un pensamiento autónomo* y luego orientar al educando hacia el aprendizaje autónomo y autorregulado. Aebli (1991) en su reflexión afirma: “Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo” (p. 151).

El artículo de Galitó et al. (2014) en: *La triangulación múltiple como estrategia metodológica*, incluye una experiencia en tres instituciones. Esta experiencia fortaleció el interés; para realizar una de las formas de triangulación orientada por (Denzin 1970) la triangulación por método. El objeto a triangular fueron los datos correlativos a la metacognición en lo cuantitativo y cualitativo y al realizar el proceso de triangulación, se identificó una categoría emergente denominada: El “sentido intrínseco de la metacognición” es discutible esta afirmación, lo cual invita a seguir profundizando y consultando más autores. Es válido el artículo de Crespo (2004), *La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría*, para compartir algún comentario puesto que este tema para algunos “poco claro” y de límites no definidos. Dilucidar, investigar, ¡esta es la tarea!

## 5. Conclusiones

Se superaron las brechas epistemológicas y pedagógicas expresadas en la dispersión referida a técnicas y estrategias en la encuesta sociodemográfica – educativa; en cuanto a los resultados de la observación no participante, se evidenció un mejoramiento notable de las prácticas pedagógicas y en su preparación, en las Unidades Educativas Particulares tanto de Quito como de Ibarra, lo cual incide en el mejoramiento de sus prácticas educativas con calidad y calidez.

Es posible encontrar las formas adecuadas para superar los vacíos de conocimiento en los docentes en lo que se refiere al aprendizaje significativo, la metacognición y temas afines como la autorregulación; cuya novedad del tema en los docentes, deja abierta la posibilidad de cualificación a través de la propuesta pedagógica, que al tener un enfoque constructivista, favorece una mejor docencia, donde el estudiante es el protagonista del conocimiento. Sus padres intervienen como acompañantes de los procesos de formación acorde con los lineamientos filosóficos, axiológicos y sociales que tiene las instituciones educativas.

Los estudios sobre procesos de enseñanza y aprendizaje favorecen un mejor ambiente social y colaborativo con los docentes y estudiantes. Además, el ambiente de colaboración mutua entre los diferentes niveles educativos favorece una ecología humana, expresada en la calidad y calidez de la relación del capital humano y el capital estructural y el capital relacional.

## 6. Recomendaciones

Es imperativo crear un nuevo escenario pedagógico donde el desarrollo de las unidades temáticas y la dinámica que encierra cada uno de los componentes estructurales que posee la Propuesta pedagógica, lleve a la transformación conceptual y práctica de los grupos docentes de la UEPES y la UEPO tanto en Quito como en Ibarra, Ecuador.

La cualificación a realizar manteniendo el avance pedagógico debe apoyarse en las categorías y subcategorías de las líneas base del constructivismo, la práctica docente y el aprender a aprender.

Aprovechar la implementación del “nuevo escenario pedagógico” mediante la puesta en marcha de las jornadas de cualificación incluidas en la Propuesta pedagógica, para hacer efectivas la aplicación de las bases teóricas de la corriente constructivista, la práctica docente y el logro del aprendizaje significativo, metacognitivo y autorregulado en los estudiantes.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Aebli, H. (1991). Factores de la enseñanza que favorecen el Aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- \_\_\_\_\_. (1988). Doce Formas básicas de Enseñar: Una Didáctica Basada en la psicología. Madrid: Narcea, S.A.
- Aparicio, L. (2011). Fases del proceso didáctico. Universidad Pedagógica de El Salvador. Recuperado de <https://licrubenpanameno.files.wordpress.com/.../05-fases-del-proceso-didactico.docx&ei=TrG1VY7-LcTdgwSj2YCg>
- Araujo, J. (2005). Valores para la convivencia. Barcelona, España: Parramón S. A.
- Arias, M. (1999). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, 18(1), 37-57.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1996). Psicología educativa. México: Trillas
- Beltrán, J. (1998). Procesos estrategias técnicas de aprendizaje. Madrid, España: Síntesis psicología.
- Beltrán, L. y Genovard, R. (1998). Psicología de la instrucción I Variables y procesos básicos. Madrid: Síntesis S.A.
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové G. y Macarulla, M. (2014). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(4), 5-24.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, S. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la Investigación en Ciencias Sociales. Bogotá: Norma.
- Cea D´ Anacona, M. (2001). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis, S.A.
- Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo*, Revista Electrónica de Pedagogía. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/articulos/corrientes-pedagogicas-contemporaneas#sthash.at9H8xGr.dpuf>
- Creamer, M. (2011). Formación en el pensamiento crítico. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/.../SiProfe-Didactica-del-pensamiento-critico.pdf>

- Crespo, N. (2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33(48), 97-115.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Edwards, V. (2008). *El concepto de calidad de la educación*. Quito, Ecuador: Instituto Fronesis - Libresa.
- Fabara, E. (2013). *Cuadernos del Contrato Social por la Educación Ecuador N° 8*. Educación - CME, Ecuador.
- Garita, S. (2001). Aprendizaje significativo: Un asunto de subjetividad e interacción en el aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales*, 2-3(93), 157-169.
- Gargallo, L. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Umanidades Pedagogía, Tirant lo Branch.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera, C. y Ramírez S. (s.f.). *Aprendizaje Autorregulado*. Universidad de Granada, Instituto de Estudios Ceutíes. Recuperado de [www.cprceuta.es](http://www.cprceuta.es)
- Jerónimo, J. (2003). Una experiencia de Formación de docentes para la educación a Distancia Digital. *Revista Digital RED*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/8/jeronimo.pdf>
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura Económica.
- Lafuente, C. y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales. *Revista EAN*, (64), 5-18.
- León J. (2004) *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y métodos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marroquín, M. (2011). *Docentes Estratégicos forman estudiantes estratégicos*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Publicaciones UNIMAR.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. *Estrategia metodológica de investigación científica. Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193.
- Mayor, J., Suengas, A. y Gonzáles M. (1993). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: S.A. Vallehermoso.
- McCombs, B. (1991). *Intervención educativa para incrementar la metacognición y el aprendizaje autorregulado*. Comunicación presentada en: I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid, España.
- McCombs, B. y Whisler, J. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Paidós Ibérica.
- Merani, A. (2009). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: FIDC.

- Ministerio de Educación Ecuador. (2010). Actualización y fortalecimiento curricular de la educación. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica>
- Monereo, C. (Coord.). (2006). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesor y aplicación en la escuela. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje. Como incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: EDEBÉ.
- Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: Navalcarnero.
- OCDE. (2005). Evaluaciones y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas Internacionales. Francia: OCDE.
- Perinat, A. (2003). Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/82445734/Corral-2001-Psicologia-Evolutiva-I#scribd>
- Pezo, O. (2010). Didáctica general. Quito, Ecuador: UTE.
- Piaget, J. (2009). La Psicología de la Inteligencia. Barcelona, Crítica, S.A.
- Pilonieta, G. (2006). Evaluación de competencias profesionales básicas del docente. Bogotá: Estrategia efectiva, Magisterio.
- Pozo, J. (2000). Aprendizajes y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. Madrid, España: Santillana.
- Ramírez, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional. Madrid.
- Restrepo, B. (2003). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. Nómadas. Recuperado de [https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas\\_18\\_18\\_inv\\_formativa.PDF](https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_18_18_inv_formativa.PDF)
- Saravia, L. y Flores, I. (2005). La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países. Ministerio de Educación- DINFOCAD. PROEDUCA - GTZ.
- Soler, J. y Alfonso, B. (1995). Estrategias de aprendizaje Humano. Valencia, España: Editorial Promolibro.
- Soto, C. A. (2003). Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tapia, A. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias. España: EDEBE. Recuperado de disponible en [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Tapia\\_Unidad\\_4.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Tapia_Unidad_4.pdf)
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. PROFESORADO, Revista de Currículo y formación del profesorado, 11(1), 1-23.

# Formación docente y la relación de género en el uso y apropiación de las TIC\*

Fecha de recepción: 09/05/2017  
Fecha de revisión: 30/08/2017  
Fecha de aprobación: 07/09/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Díaz, J. (2017). Formación docente y la relación de género en el uso y apropiación de las TIC. *Revista Criterios*, 24(1), 141-149.

\*Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: Formación de docentes en el uso y apropiación de las TIC. Desarrollada desde septiembre de 2016 hasta noviembre de 2016 en el municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca, Colombia.

\*<sup>✉</sup>Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa; Especialista en Administración de la Informática Educativa; Ingeniero Agrónomo. Docente titular de Matemáticas de la Institución Educativa General Santander, Soacha, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: jediazp@unal.edu.co / jorgediaz333@gmail.com

Jorge Enrique Díaz Pinzón\*<sup>✉</sup>

## Resumen

Para establecer el uso y apropiación de las TIC en las competencias del docente de primaria, básica y media, en el año 2016 se aplicó una encuesta de reactivos cerrados a una muestra de 100 docentes del municipio de Soacha, Cundinamarca, Colombia. Se analizaron 6 preguntas de la encuesta relacionadas con un taller de formación. Se trabajaron seis hipótesis de investigación; la información se procesó con el paquete estadístico SPSS v.23, con una prueba de Chi Cuadrado para las hipótesis. Al calcular el Coeficiente de Contingencia C de 0,087 concluimos que esta es una relación baja, se demostró que no hay una relación entre el sexo de los docentes y los contenidos vistos del portal Colombia aprende, laboratorios PHET, banco de recursos, motivación para implementar recursos digitales tenencia y uso apropiado de tabletas.

**Palabras clave:** Competencias del docente, formación de docentes, tecnologías de la información, clasificación por género.

## Teacher training and the gender relationship in the use and appropriation of ICT

### Abstract

To establish the use and appropriation of ICT in the competences of primary and secondary school teachers, a questionnaire of closed reagents was applied to a sample of 100 teachers from the mu-

nicipality of Soacha, Cundinamarca, Colombia in 2016. Six questions from the survey were analyzed, related to a training workshop and six research hypotheses were studied. The information was processed with the statistical package SPSS v.23, with a Chi square test for the hypotheses. When calculating the C Contingency Coefficient of 0.087 we conclude that this is a low relation; it was shown that there is no relationship between the sex of teachers and the content seen in the Colombia learn portal, PHET laboratories, resource bank, motivation to implement digital resources, tenure and proper use of tablets.

**Key words:** teacher competences, teacher training, information technologies, classification by gender.

## Formação de professores e relação de gênero no uso e apropriação de TIC

### Resumo

Para estabelecer o uso e apropriação das TIC nas competências dos professores primários e secundários, foi aplicado um questionário de reagentes fechados a uma amostra de 100 professores do município de Soacha, Cundinamarca, Colômbia, em 2016. Seis questões da pesquisa foram analisadas, relacionadas a uma oficina de treinamento e seis hipóteses de pesquisa foram estudadas. A informação foi processada com o pacote estatístico SPSS v.23, com um teste de Qui quadrado para as hipóteses. Ao calcular o Coeficiente de Contingência C de 0,087, concluímos que esta é uma relação baixa; foi demonstrado que não há relação entre o sexo dos professores e o conteúdo visto no portal de aprendizado da 'Colômbia aprende', laboratórios de PHET, banco de recursos, motivação para aplicar recursos digitais, posse e uso adequado de *tablets*.

**Palavras-chave:** competências dos professores, formação dos professores, tecnologias da informação, classificação por gênero.

### 1. Introducción

La utilización de objetos virtuales de aprendizaje (OVA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación escolar, ha venido incrementándose a nivel mundial por su contribución en el mejoramiento de la comunicación entre estudiantes y docentes (Zapata, 2003, citado por Espinosa, Restrepo y Aránzazu, 2016) y en el diseño de actividades prácticas de aprendizaje y de evaluación, como lo desarrollado por Díaz (2016), cuando demostró que, el rendimiento académico de los estudiantes de grado octavo mejoró significativamente al utilizar el simulador PhET en la enseñanza de las fracciones equivalentes. El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación relacionadas con el Internet, ha abierto nuevos espacios en el ámbito educativo. El diseño de sitios web que integran múltiples aplicaciones multimedia, está dotando a los docentes en general, de nuevos ambientes de aprendizaje donde predomina la interactividad y el rol del profesor innovador, facilitando al estudiante la construcción de su propio conocimiento.

Por lo anterior, se implementó a partir del año 2016, en la Secretaría de Educación de Soacha, Cundinamarca, una red de formador de formadores del CIER, centro del Ministerio de Educación Nacional, con el objetivo de incorporar una red educativa digital en los colegios oficiales del municipio de Soacha, además de tener la finalidad de iniciar un proceso de innovación en el municipio. Un claro ejemplo de esto se presenta en el Marco de Acción de Dakar Educación para todos, realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el 2000, en donde los países de América Latina se comprometieron a:

Adoptar y fortalecer, donde estén ya en uso, las TIC para mejorar la toma de decisiones de política y planificación de los sistemas educativos; la administración de las escuelas, facilitando los procesos de descentralización y autonomía de la gestión; capacitar a los administradores y maestros en la introducción y manejo de las TIC. (UNESCO, 2000, p. 41).

En cuanto a trabajos realizados con formación docentes en el municipio de Soacha, Cundinamarca, se puede destacar a Díaz (2017a), donde se describió el análisis correlacional frente al uso y la apropiación de los docentes a las TIC, evidenciando que no existe relación entre la jornada laboral de los docentes y el banco de recursos, la tenencia y el uso apropiado de tabletas y la motivación para implementar recursos digitales. Además, se demostró una relación baja entre la jornada laboral de los docentes y el banco de recursos, la tenencia y el uso apropiado de tabletas y la motivación para implementar recursos digitales.

El aporte que se pretende realizar con el desarrollo del presente estudio, está enfocada hacia la implementación de los recursos tecnológicos en sus prácticas de aula, así como el estudio realizado por Díaz (2017b), que determinó que el rendimiento académico de los estudiantes de grado octavo, mejoró significativamente al utilizar el simulador Phet para la enseñanza de las fracciones equivalentes.

## 2. Metodología

Para llevar a cabo el proceso investigativo se diseñó una encuesta de reactivos cerrados con seis preguntas, donde el docente contestaba Si o NO a la pregunta, teniendo en cuenta variables de tipo cualitativo, fue aplicada en el mes de septiembre de 2016 a los docentes de la Secretaría de Educación de Soacha, Cundinamarca, Colombia.

La técnica empleada fue muestreo simple, utilizando una distribución uniforme en la elección de los encuestados. Para una población total de 100 docentes de instituciones educativas oficiales.

**Muestra.** La muestra estuvo representada por docentes de las instituciones oficiales del municipio de Soacha, Cundinamarca.

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

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

Dónde:

$n$  = el tamaño de la muestra.

$N$  = tamaño de la población.

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

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

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

Se tiene  $N=120$ , para el 99% de confianza  $Z = 2,58$ , y como no se tiene los demás valores se tomará  $\sigma = 0,5$  y  $e = 0,05$ .

Reemplazando los valores en la fórmula se obtiene:

$$n = \frac{120 (0,5)^2 (2,58)^2}{(120 - 1)(0,05)^2 + (0,5)^2 (2,58)^2}$$

$$196,692 / 1.9641 = 100.1 \simeq 100$$

La encuesta fue aplicada con la participación voluntaria de los docentes. La base de datos se elaboró en una hoja electrónica en Google Docs. De acuerdo con el formato delineado en la encuesta y se realizó un estricto control en el proceso investigativo, con el fin de garantizar los resultados y conclusiones creadas a la veracidad de la información.

### 3. Resultados

A fin de establecer una relación viable entre el uso y formación de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) y el sexo de los docentes encuestados, se llevó a cabo un análisis correlacional entre las variables que aparecen en las 6 preguntas de la encuesta. Para el análisis estadístico de los datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 23.0.

Para calcular la correlación entre variables se utilizaron dos pruebas estadísticas no paramétricas, que “representan pruebas de hipótesis en las que se tienen datos de nivel nominal u ordinal, y que están libres de supuestos acerca de la forma de la población” (Lind, Marchal y Mason, 2015, p. 448). Estas pruebas son las denominadas Chi Cuadrado de Pearson y el Coeficiente de Contingencia C.

La prueba Chi Cuadrada “consiste en el análisis de la diferencia entre las expectativas con base en la distribución planteada como hipótesis y los

datos reales que aparecen en la muestra” (Webster, 2001, p. 466). La prueba  $\chi^2$  consiste en establecer si dos variables cualitativas están o no asociadas, preliminarmente fijado, y que ambas son independientes. Para su cómputo es necesario calcular las frecuencias esperadas (aquellas que deberían haberse observado si la hipótesis de independencia fuese cierta), y compararlas con las frecuencias observadas en la realidad.

De otro modo, la segunda prueba no paramétrica utilizada es el Coeficiente de Contingencia C, que se define como:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N + \chi^2}}$$

Donde  $\chi^2$  es el valor calculado de la prueba de Ji-Cuadrado y  $n$  es el número de datos. El valor de C varía entre 0 y 1.  $C = 0$ , significa que no hay asociación entre las variables.  $C > 0.30$ , indica una buena asociación entre las variables (Acuña, 2005).

Un Coeficiente de Contingencia C mayor a 0.3 y menor a 0.4 considera la relación entre las variables *buen*a, mientras que un  $C > 0.40$  establece una relación *alta*, un C, entre 0.25 y 0.30 es una relación *moderada* y  $C < 0.25$  la tomamos como una relación *baja*.

Tomando como referencia las pruebas antes señaladas, en este apartado se evalúa el grado o nivel de relación o no relación entre las principales variables que caracterizan a las TIC y las diversas características de los docentes encuestados.

A continuación se presentan los resultados de las pruebas estadísticas realizadas:

Estudio de las diferencias entre el sexo de los docentes en el uso y la formación TIC (El portal Colombia Aprende, laboratorios PHET, banco de recursos, tenencia y uso apropiado de tabletas y motivación para implementar recursos digitales).

El portal Colombia aprende, ayuda a los docentes en su práctica pedagógica. Al respecto, no se calculó ningún estadístico porque el portal Colombia Aprende, ayuda a los docentes en su práctica pedagógica, es una constante, es decir, el 99% de los docentes contestó sí a la pregunta.

En cuanto al interrogante: ¿cree usted que los laboratorios PHET, son una herramienta didáctica novedosa e innovadora, que facilita el aprendizaje en los estudiantes? No se calculó ningún estadístico porque los laboratorios Phet, facilita el aprendizaje en los estudiantes, es una constante, es decir, el 99% de los docentes contestó sí a la pregunta. Las hipótesis contrastadas son las siguientes:

Del banco de recursos, podría emplearlos en proyectos con los estudiantes:

**Ho:** No existe relación entre el sexo de los docentes y la posibilidad de emplear en banco de recursos en proyectos con los estudiantes.

**Ha:** Sí existe relación entre el sexo de los docentes y la posibilidad de emplear en banco de recursos en proyectos con los estudiantes.

La Chi Cuadrado calculada es de 0,008. Al ser este valor mayor a la Chi Cuadrada tabulada, al 95% de confianza y 1 grados de libertad y grado de significancia (0,927), este es mayor que el  $\alpha = 0,05$  establecido; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) de que no existe relación entre el sexo de los docentes y la posibilidad de emplear en banco de recursos en proyectos con los estudiantes. Al calcular el Coeficiente de Contingencia C de 0.009, se concluye que esta es una relación baja.

En su institución educativa tienen las tabletas donadas por el Ministerio.

**Ho:** No existe relación entre el sexo de los docentes y la tenencia de tabletas donadas por el Ministerio.

**Ha:** Sí existe relación entre el sexo de los docentes y la tenencia de tabletas donadas por el Ministerio.

La Chi Cuadrado calculada es de 0,005. Al ser este valor mayor a la Chi Cuadrada tabulada, al 95% de confianza y 1 grados de libertad y grado de significancia (0,946), este es mayor que el  $\alpha = 0,05$  establecido; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) de que no existe relación entre el sexo de los docentes y la de tabletas donadas por el Ministerio. Al calcular el Coeficiente de Contingencia C de 0.007, se concluye que esta es una relación baja.

Uso adecuado de las tabletas en sus instituciones educativas

**Ho:** No existe relación entre el sexo de los docentes y la tenencia de y el uso adecuado de las tabletas en sus instituciones educativas.

**Ha:** Sí existe relación entre el sexo de los docentes y el uso adecuado de las tabletas en sus instituciones educativas.

La Chi Cuadrado calculada es de 0,278. Al ser este valor mayor a la Chi Cuadrada tabulada, al 95% de confianza y 1 grado de libertad y grado de significancia (0,598), éste es mayor que el  $\alpha = 0,05$  establecido; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) de que no existe relación entre el sexo de los docentes y el uso adecuado de las tabletas en sus instituciones educativas.

Al calcular el Coeficiente de Contingencia C de 0.53 concluimos que es una relación alta.

¿Está usted motivado para implementar recursos digitales en su práctica pedagógica?

**Ho:** No existe relación entre el sexo de los docentes y sí está motivado para implementar recursos digitales en su práctica pedagógica.

**Ha:** Sí existe relación entre el sexo de los docentes y sí está motivado para implementar recursos digitales en su práctica pedagógica.

La Chi Cuadrado calculada es de 0,755. Al ser este valor mayor a la Chi Cuadrada tabulada, al 95% de confianza y 1 grados de libertad y grado de significancia (0,385), este es mayor que el  $\alpha = 0,05$  establecido; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) de que no existe relación entre el sexo de los docentes y sí está motivado para implementar recursos digitales en su práctica pedagógica. Al calcular el Coeficiente de Contingencia C de 0,087, se concluye que esta es una relación baja.

Tabla 1. Valores de Chi Cuadrado y Coeficiente de Contingencia C relacionadas con el género de los docentes y algunas variables relacionadas con la formación, y el uso de las TIC

Atributo	Chi Cuadrada (Calculada)	Grados de Libertad	Sig. Asintótica (bilateral)	Coeficiente de Contingencia C
1. El portal Colombia aprende, ayuda a los docentes en su práctica pedagógica.	No calculada			
2. Laboratorios PHET, facilita el aprendizaje en los estudiantes	No calculada			
3. Del banco de recursos ,podría emplearlos en proyectos con sus estudiantes	0,008	1	0,927	0.009
4. Hay tabletas en su IE	0,005	1	0,946	0.007
5. Uso adecuado de tabletas	0,278	1	0,598	0.53
6. Motivación para implementar recursos digitales	0,755	1	0,385	0.087

#### 4. Discusión

Se estableció que no existe relación entre el sexo de los docentes y la posibilidad de emplear en banco de recursos en proyectos con los estudiantes, la de tabletas donadas por el Ministerio, en el uso adecuado de las tabletas en sus instituciones educativas, y si está motivado para implementar recursos digitales en su práctica pedagógica.

Al calcular el Coeficiente de Contingencia C, se determinó que se presenta una relación baja, en las encuestas realizadas en cada ítem y el sexo de los docentes.

Para el caso de los talleres de formación pedagógica en el uso de las TIC, la participación de los docentes de Soacha ha sido alta, en concordancia con el mejoramiento continuo, debe considerarse como una necesidad en el proceso

educativo; en contraste con otros estudios (Peeraer y Van Petegem 2011; Umoru 2012), que registran que uno de los factores que afecta la confianza de los docentes en el uso de las TIC es la falta de autoentrenamiento, tanto en destrezas tecnológicas como pedagógicas, aspectos que deben ajustarse para lograr un uso efectivo de las tecnologías en el aprendizaje.

Según Espinosa et al. (2016, p. 268), “la formación docente por lo tanto, no debe limitarse a talleres y entrenamiento sino también al acompañamiento permanente al docente para la identificación de herramientas acordes con sus métodos de enseñanza”, de acuerdo con otros estudios realizados (Khan 2012), los docentes requieren demostraciones sobre el impacto de las TIC para hacer sus enseñanzas más interesantes, motivantes y entretenidas, y plantean también la necesidad de crear espacios para la edificación de redes de colaboración que aprueben como lo plantean otros autores (Ryymän, Palonen y Hakkarainen, 2008), el intercambio de saberes y el soporte para el uso pedagógico de las TIC.

Teniendo en cuenta que la Secretaría de Educación de Soacha, tiene una oferta de formación pedagógica para los docentes en el uso de las TIC en la enseñanza y que la gran parte de los docentes estarían dispuestos a incluir el desarrollo de talleres en su plan de aula, se requiere la ejecución de un proceso de formación y acompañamiento permanente para la identificación de herramientas acordes con sus necesidades de enseñanza, que los estimule a utilizar las TIC en la docencia, por medio de la implementación de los conocimientos obtenidos en sus actividades de enseñanza, esto en consonancia con Espinosa et al. (2016), donde mencionan “que se requiere mejorar las habilidades informáticas de los docentes de manera que puedan orientar a los estudiantes en el uso de las TIC para el aprendizaje, por medio del desarrollo de competencias digitales” (p. 269).

## 5. Conclusiones

El análisis correlacional, en relación al uso y apropiación de los docentes a las TIC, evidenció que no existe relación entre el sexo de los docentes y las respuestas al banco de recursos, tenencia y uso apropiado de tabletas y motivación para implementar recursos digitales. Además se demostró una relación baja entre el sexo de los docentes y banco de recursos, tenencia y motivación para implementar recursos digitales y una relación alta al uso adecuado de tabletas.

Teniendo en cuenta que la Secretaría de Educación de Soacha tiene proyectada la formación y uso de las TIC para el año 2017 en la enseñanza, por parte de los docentes estarían dispuestos a incluir el desarrollo de cursos en su plan de trabajo, se requiere la implementación de un proceso de formación y seguimiento permanente en las instituciones para la identificación de herramientas acordes con sus métodos de enseñanza, que los incentive a utilizar las TIC en la docencia por medio de la implementación de los conocimientos adquiridos a sus actividades de aula.

Por otro lado, se requiere mejorar las habilidades informáticas de los docentes de manera que puedan orientar a los estudiantes en el uso de las TIC para el aprendizaje, por medio del desarrollo de competencias digitales.

## 6. Conflicto de intereses

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

### Referencias

- Acuña, E. (2005). Análisis de Datos Categóricos. Departamento de Matemáticas Universidad de Puerto Rico- Mayagüez. Recuperado de <http://castle.uprm.edu/miniman8sl.pdf>
- Díaz, J. (2016). Aplicación PhET: estrategia de enseñanza aprendizaje de fracciones equivalentes. *Revista Criterios*, 23(1), 111-123.
- \_\_\_\_\_. (2017a). Conocimiento y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (69), 121-131. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/4066/3198>
- \_\_\_\_\_. (2017b). Importancia de la simulación Phet en la enseñanza y aprendizaje de fracciones equivalentes. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 48-63.
- Espinosa, H., Restrepo, L. y Aránzazu, D. (2016). Desarrollo de habilidades digitales docentes para implementar ambientes virtuales de aprendizaje en la docencia universitaria. *Revista Sophia*, 12(2), 261-271.
- Khan, S. (2012). Integration of ICT Component in Teacher Educational Institutions: An Unavoidable Step towards Transforming the Quality of Present Teacher Education System. *Indian Streams Research Journal*, 1(5).
- Lind, D., Marchal, W. y Mason, R. (2015). *Estadística para administración y economía* (11ava. ed.). Colombia: Alfaomega.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar 2000*. Paris: UNESCO.
- Peeraer, J. y Van Petegem, P. (2011). How to Address Integration of ICT in Teaching Practice? Research on Factors Influencing the Use of ICT in Education. *Education in a technological world: communicating current and emerging research and technological efforts*, 237-244. Recuperado de <http://www.formatex.info/ict/book/237-244.pdf>
- Rymin, E., Palonen, T. y Hakkarainen, K. (2008). Networking Relations of Using ICT within a Teacher Community. *Computers & Education*, 51(3), 1264-1282.
- Umoru, T. (2012). Barriers to the Use of Information and Communication Technologies in Teaching and Learning Business Education. *American Journal of Business Education (Online)*, 5(5), 575-580.
- Webster, A. (2001). *Estadística aplicada a los negocios y la economía* (3ra. ed.). Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.

# Criteria

# Rol de la escuela para familias en la Institución Educativa Municipal Mercedario\*

Fecha de recepción: 14/10/2016  
Fecha de revisión: 08/11/2016  
Fecha de aprobación: 27/02/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Gómez, A. (2017). Rol de la escuela para familias en la Institución Educativa Municipal Mercedario. *Revista Criterios*, 24(1), 151-168.

Alba Leonor Gómez Puyana \*✉

## Resumen

Este artículo da a conocer el papel que representa la formación familiar a nivel institucional y su incidencia en la vida escolar de toda una comunidad educativa, en lo que tiene que ver, especialmente, con los procesos formativos y académicos de los educandos y de sus familias. En él se contempla las acciones pedagógicas desarrolladas, el nivel de participación de las familias, estrategias implementadas para los encuentros educativos, las apreciaciones de sus actores en cuanto a las contribuciones y dificultades reportadas en la escuela para familias y, finalmente, se diseña una propuesta de estrategias pedagógicas, para fortalecer la participación dinámica y voluntaria de las familias, a instancias de una investigación que toma en cuenta en cuenta sus opiniones en relación a sus necesidades de orientación y formación integral.

**Palabras clave:** acciones pedagógicas, escuela de familias, formación, rol, vida escolar.

## Role of the school for families in the Mercedario Municipal Educational Institution

### Abstract

This article reveals the role of family education at institutional level, and its impact on the school life of an entire educational community, especially related to the educational and academic processes of students and their families. It contemplates the

\* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Rol de la Escuela para Familias en la Vida Escolar de la Institución Educativa Municipal Mercedario, Nivel de Básica Secundaria y Media del Municipio de Pasto*, que se llevó a cabo desde el 20015 a 2016.

\*✉ Magíster en Pedagogía; Licenciada en Educación Básica, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: albaleonorgomez@gmail.com

pedagogical actions developed, the level of participation of the families, the strategies implemented for the educational meetings, the appreciations of their actors regarding the contributions and difficulties reported in the school for families and, finally, it is designed a proposal of pedagogical strategies to strengthen the dynamic and voluntary participation of families, at the request of a research that takes into account their opinions in relation to their orientation and comprehensive training needs.

**Key words:** pedagogical actions, school of families, formation, role, school life.

## Papel da escola para famílias na Instituição Municipal de Educação do Mercedário

### Resumo

Este artigo revela o papel da educação familiar a nível institucional e seu impacto na vida escolar de toda uma comunidade educacional, especialmente relacionada aos processos educacionais e acadêmicos dos estudantes e suas famílias. O estudo contempla as ações pedagógicas desenvolvidas, o nível de participação das famílias, as estratégias aplicadas para as reuniões educacionais, as apreciações de seus atores sobre as contribuições e dificuldades relatadas na escola para as famílias e, finalmente, uma proposta de pedagogia estratégias para fortalecer a participação dinâmica e voluntária das famílias é projetada, a pedido de uma pesquisa que leve em consideração suas opiniões em relação à sua orientação e necessidades abrangentes de treinamento.

**Palavras-chave:** ações pedagógicas, escola de famílias, formação, papel, vida escolar.

---

### 1. Introducción

La familia como una organización vital constituye la célula básica de toda sociedad, donde se forja el destino de la humanidad. Aparte de ser generadora de vida humana le ha correspondido ser el primer agente de socialización de sus miembros más jóvenes. De hecho, según Moritz (1969, p. 136) “el comportamiento social es un producto de la educación familiar”.

Así mismo, debe destacarse que la familia es fundamental para que las personas alcancen un nivel básico y favorable de adaptación a un determinado ambiente social, tarea que comparte con la escuela, el entorno y otros agentes socializadores, entre ellos, cabe destacar la función educativa que cumple la escuela para familias en la vida de una persona. Sin dejar de lado los vínculos afectivos, la interdependencia, la comunicación y el desarrollo personal de las nuevas generaciones, que debe correr por cuenta de sus padres, por cuanto ellos son los primeros educadores de sus hijos. Juan Pablo II, en familia No. 310 (citado por Suárez, 2000, p. 47) expresa: “los padres deben ser instruidos y formados sobre las nuevas formas de educar a sus hijos. Es necesario que la escuela de padres les de la debida orientación”.

En razón de lo anterior, la escuela para familias como espacio de formación familiar, donde se fortalece la identidad, los lazos familiares, la comunicación y la participación de todos sus miembros, merece toda la atención de la comunidad

educativa, puesto que la familia, debe prevalecer como la célula básica de la sociedad, mediante una formación integral, orquestada institucionalmente; es decir, desde un proyecto educativo de orientación y apoyo, que les permita, a ellas, sortear adecuadamente, una serie de situaciones de orden social y económico que amenazan su unidad y permanencia. Por lo cual se espera que la escuela para familias sea un espacio donde se promueva la formación familiar, en especial de los padres de familia, para que puedan desempeñar la labor educativa de sus hijos, en una forma responsable, en pro de un bienestar familiar, escolar y social de toda la familia.

Desde esta perspectiva, el presente artículo, presenta los resultados investigativos en relación a la investigación titulada: *El rol de la escuela para familias en la vida escolar de la Institución Educativa Municipal Mercedario, nivel de básica secundaria y media del municipio de Pasto*. Como objetivo general se contempló el analizar el rol que cumple la escuela para familias en la vida escolar en la Institución Educativa. Se menciona también, cuatro objetivos específicos en relación a: describir las acciones pedagógicas desarrolladas al interior de la escuela para familias, determinar el nivel de participación de las familias en el proyecto escuela para familias que tiene curso en la institución, indagar sobre las contribuciones y dificultades del proyecto escuela para familias en la vida escolar y, diseñar una propuesta pedagógica para fortalecer el proyecto de escuela para familias que tiene curso en la institución.

La investigación es de tipo cualitativa y se enmarca dentro del estudio de caso, puesto que no se pretende hacer una generalización desde ella hacia las demás escuelas para familias; sino más bien abordar aquella desde su contexto, de tal modo que, se la pueda observar, indagar, investigar, así como describir sus características y sus funciones, y desde un enfoque hermenéutico interpretarla y comprenderla para posteriormente enriquecerla o transformarla.

## 2. Material y Métodos

El diseño metodológico de esta investigación se trabajó con una muestra no probabilística y por conveniencia, conformada por docentes y padres de familia de la Institución Educativa Municipal Mercedario del municipio de Pasto, nivel de básica secundaria y media, ellos constituyeron las fuentes primarias para la recolección de la información. Las técnicas para obtener la información fueron tres, dos de carácter cualitativo que conciernen a entrevistas personales a los docentes y un grupo focal a los padres de familia. El tercer proceso tiene que ver con la aplicación de una encuesta semiestructurada a ambos grupos de participantes; que aunque es de perfil cuantitativo, fue implementado para reforzar el análisis cualitativo, en lo que tiene que ver con el diseño de la propuesta pedagógica, para fortalecer el proyecto de escuela para familias que tiene curso en la institución.

Respecto al soporte metodológico, este estudio investigativo se apoya en los planteamientos de Denzin y Lincoln (citados por Moral, 2006) y Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2014). Los primeros asumen la investigación cualitativa, desde la posibilidad de investigar una realidad social, susceptible de ser observada y posteriormente, interpretarla. En el caso de Ñaupas et al., describen el estudio

de caso, como una modalidad válida y confiable al abordar una situación social concreta, si se lo hace en una forma sistemática.

Dicho lo anterior, hay que mencionar que para la presente investigación se realizó una revisión cuidadosa de estudios que aportaron argumentos sobre la problemática que se está viviendo al interior de las escuelas en relación a la vida escolar de los estudiantes, al tiempo que se identificaron las causas de origen como: entornos sociales, condiciones familiares, económicas, y su incidencias en las conductas de los estudiantes. En este artículo se mencionaran dos, una de carácter internacional y otra nacional, que están relacionadas con el entorno familiar.

A nivel internacional se menciona un estudio realizado en España sobre “Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres” de Yuste y Pérez (2008), en la cual son los mismos progenitores y cuidadores de los niños los que reconocen que algunos aspectos familiares, pueden ser considerados la causa u origen de los conflictos entre los estudiantes. El estudio en mención afirma que “los padres son uno de los agentes fundamentales en el desarrollo, en muchos casos, también son los responsables, junto con los maestros y la sociedad, de la aparición de conductas violentas en el sujeto” (Yuste y Pérez, 2008, p. 19), por cuanto cumplen una labor formativa durante los primeros años de vida; y por otro lado, estimulan comportamientos sociales adecuados, de modo que lleve a interactuar convenientemente con otras personas.

De igual manera, en lo nacional, son importantes los aportes de la investigación de carácter cuantitativa, titulada: “La comunicación familiar en asentamientos humanos de Montería-Córdoba” (Garcés y Palacios, 2010), en ella se describen las características de la comunicación que se forjan al interior de un grupo de familias en los barrios subnormales de la ciudad de Montería. Entre los hallazgos más importantes de este estudio, se destaca lo siguiente: que las familias nucleares mostraron mejores niveles de comunicación y de relaciones que las monoparentales y extensas.

Con base en lo anterior, la investigación se centró en el rol de la escuela para familias en la vida escolar de la Institución Educativa Municipal Mercedario. En su desarrollo se trabajó con los siguientes lineamientos metodológicos: paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico y el estudio de caso, por cuanto facilitan el indagar una realidad social, en forma objetiva, concreta desde las percepciones de sus actores, en relación a los hechos y situaciones que se viven dentro de la escuela para familias y su incidencia en la vida escolar de sus estudiantes en el bachillerato, lo que favorece su comprensión, interpretación y fortalecimiento de los procesos de formación familiar en una forma sistemática. El paradigma cualitativo viabiliza el contacto social mediante la aplicación de una serie de técnicas cualitativas como observaciones, entrevistas individuales, colectivas y algunas otras informaciones. En armonía con lo anterior Denzin y Lincoln (citados por Moral, 2006), expresan que:

La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al observador en el mundo y consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman. En una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, etc. (p. 148).

Siguiendo en conformidad con los argumentos cualitativos, se hizo uso, para esta investigación, del enfoque hermenéutico, por cuanto, admitió interpretar la realidad de la escuela para familias, desde su contexto social, económico, cultural, educativo que la rodea; es decir, de un prediagnóstico más concreto en relación a sus fortalezas y debilidades reportadas, lo cual favoreció trabajar sobre un fundamento lo suficientemente sólido para el diseño de una propuesta pedagógica susceptible de fortalecer el proyecto de escuela para familias, que permita la participación de las familias y cuya incidencia sea favorable a la vida escolar de la Institución Educativa Mercedario.

El método implementado en el estudio investigativo sobre el Rol de la Escuela para Familias en la Institución Educativa Municipal Mercedario, se situó dentro del Estudio de Caso, que aunque no es de carácter cualitativo, permite el estudio de un caso concreto; bien sea desde la técnica cualitativa o cuantitativa, por cuanto consiente en realizar preguntas y hallar respuestas dentro de los hechos estudiados, sin partir de concepciones previas, es decir, comprender los acontecimientos, tal como los perciben los docentes y padres de familia. Teniendo muy presente que, el estudio de caso, sea que se lo implemente, como método o instrumento de investigación, de acuerdo a los planteamientos de Ñaupas et al. (2014) es:

Una opción metodológica para ser utilizada en una investigación sistemática y profunda de un caso en concreto: una persona, una organización, un acontecimiento una familia, etc. En el ámbito educacional puede ser un alumno, un profesor, un grupo académico, un colegio, un programa o método de enseñanza, etc. (p. 365).

En razón de lo anterior, se llevó a cabo un ejercicio investigativo de carácter cualitativo sobre la incidencia del rol de la escuela para familias en la vida escolar de la institución educativa en mención, en una forma concreta y sistemática, a través de entrevistas semiestructuradas y un grupo focal; las entrevistas semiestructuradas, al grupo de docentes que lideran el proyecto de escuela para familias que tiene curso en la institución, con el objeto de conocer sus percepciones personales en lo que tiene que ver con el desarrollo de las acciones pedagógicas al interior del proyecto de escuelas para familias. Con respecto al grupo focal, éste tuvo lugar con un grupo de padres de familia, a través de diversas preguntas en relación a las siguientes temáticas: nivel de participación de los padres y sobre las contribuciones y dificultades del proyecto escuela para familias que tiene curso en la institución. De este modo, fue posible conocer con más profundidad las percepciones de sus actores en relación a todo lo que acontece concretamente en la escuela para familias, en el ámbito formativo, lo que ayudó para realizar una lectura descriptiva y objetiva de su realidad.

Finalmente, se reforzó aún más el análisis cualitativo mediante la aplicación de una encuesta semiestructurada, con preguntas de carácter cerrado y abierto, dirigidas a una muestra representativa de docentes y padres de familia, con el fin de conocer sus opiniones en relación a las estrategias pedagógicas que se implementan en el proyecto de escuela para familias. De este modo, se obtuvo mayor fundamento en la selección de las estrategias más convenientes para el diseño de una propuesta pedagógica, que sea de mucha utilidad a las necesidades de formación y participación para las familias del nivel de bachillerato.

### 3. Resultados

El análisis e interpretación de resultados obtenidos mediante esta investigación se realizó a partir de la construcción de proposiciones y de la triangulación de la información por técnicas y fuentes, teniendo como referente las categorías iniciales deductivas a partir de las que surgieron las categorías inductivas o emergentes correspondiente a: unidad de apoyo para las familias, vincular a la escuela con la familia, integración por niveles, clase tradicional y talleres de capacitación, y rol pasivo de los padres de familia.

Los resultados de esta investigación corresponden a cada uno de los objetivos específicos planteados en este estudio investigativo, así como también a las cuatro categorías iniciales o deductiva correspondientes a: acciones pedagógicas, nivel de participación, contribuciones y dificultades y estrategias pedagógicas para fortalecer la participación y formación integral de las familias, dentro del proyecto de escuela para familia de esta institución educativa.

#### 3.1 Acciones pedagógicas

Los resultados de las acciones pedagógicas se los registra a partir de los siguientes conceptos: escuela para familias, objetivos de escuela para familias y estrategias desarrolladas dentro de la escuela para familias.

La escuela para familias refiere a un encuentro planeado donde se reúnen un grupo de familias, con el objeto de recibir una orientación para encausar sus patrones de interrelación entre sus miembros en una forma adecuada, por lo que necesita enfocarse esencialmente hacia la educación de los padres, para que ellos puedan desempeñar su rol en una forma responsable y en relación a ello, Camacho (2013), considera que la a escuela de padres “es un plan sistemático de formación para padres y madres de familia en los aspectos psicopedagógicos, culturales, sociales, religiosos, políticos y ambientales que se desarrollan a lo largo de un periodo relativamente extenso de tiempo” (p. 12).

En acuerdo con lo anterior, los actores definen su escuela de familias como “una unidad de apoyo para las familias”. Dicho concepto queda corroborado en los siguientes resultados por parte de los docentes y padres de familias:

Al indagar a los padres de familia sobre el concepto de escuela para familias se encontró que existe una tendencia generalizada que asume la escuela para familias como, “Unidad de apoyo para las familias”, por cuanto se constituye en un espacio de orientación frente a la problemática que está viviendo la familia, como la armonía en la pareja, el buen trato a los hijos adolescentes, y el rendimiento escolar de sus hijos. Este concepto coincide con la de los docentes, quienes conciben a la escuela para familias como: “Unidad de apoyo para las familias”, puesto que se trata de acompañarlas, en relación a sus necesidades, problemas, a través de orientaciones e informaciones de carácter educativo, con el propósito de mejorar sus niveles de desarrollo y bienestar psicosocial de los hijos. Por otro lado, contribuir a una mejor calidad de vida, mediante un curso de capacitación en oficios para los padres de familias que los quieran tomar.

El análisis sobre las acciones pedagógicas desarrolladas dentro de esta escuela para familia, lleva a afirmar que ella no es un proyecto de formación integral, sino más bien, un espacio de apoyo, donde las familias encuentran orientación en relación a algunas problemáticas que se les presenta en su diario vivir. Es necesario resaltar que no se registra resultados, entre los docentes, que den cuenta, de la evaluación que hacen a nivel institucional de las acciones pedagógicas desarrolladas en la escuela para familia, siendo que estas se planearon dentro de un proyecto de escuela para familia, por un grupo de docentes, al inicio del año. Por lo tanto, deben reportar unos resultados, a manera de diagnóstico, que muestre las fortalezas y debilidades encontradas y, con base a ello, se pueda fortalecer, aún más, el proyecto de escuela para familia con cada nueva planeación; todo en beneficio de la formación familiar y vida escolar.

Respecto al objetivo de la escuela para familias, es necesario considerar la importancia de la formulación de una serie de objetivos, a través de los cuales se dirija la labor educativa de las familias. En cuanto al objetivo general, según Herrera, Ortega, y Cuevas, (citados por Cano y Casado, 2015), expresan que:

Las escuelas de familia son espacios de formación familiar que obedecen a un proyecto común, cuyo objetivo viene marcado por la adquisición y desarrollo de una serie de propuestas, fundamentalmente de carácter preventivo, con el fin de resaltar y apoyar el papel que han de desempeñar los padres en el desarrollo educativo de sus hijos en conexión con el centro escolar. (p. 20).

En cuanto al objetivo general que se plantea para esta escuela para familias, quedó enunciado por los docentes de la siguiente forma: “vincular a la escuela con la familia”, por cuanto se trata de: relacionar a la escuela con la familia, en especial con los padres de familia, para conocer más de cerca sus condiciones de vida y convivencia familiar y desde procesos educativos contribuir a mejorarlas. En correspondencia con lo anterior, en forma indirecta, algunos padres de familia, definieron el objetivo de la escuela para familias en base a la integración, es decir que, la escuela para familia “busca integrar a las familias por niveles”, a través de charlas muy útiles como la convivencia familiar y escolar, en temas como aprender a comportarse, a respetar y acatar la autoridad tanto de los padres, como de sus maestros.

Es evidente que esta escuela para familias se sustenta en un objetivo general que trata de vincular a las familias para orientarlas a través de procesos educativos; pero este objetivo general, no se encuentra respaldado por algunos objetivos específicos, que den cuenta sobre la importancia de favorecer la comunicación familiar, desempeño de roles por cada miembros del grupo familiar, sobre situaciones cotidianas o sobre criterios básicos de funcionamiento del grupo familiar, entre muchos. Por parte de los docentes, no se encontró evidencias concretas de los aspectos que se forma en los padres de familia, en relación a la parte familiar, ni de la vida escolar de sus hijos. No se enuncia qué alcances se espera encontrar en la vida familiar, por parte de cada miembro del grupo a lo largo de los encuentros que tengan lugar en la escuela para familias.

Teniendo en cuenta que las estrategias pedagógicas deben ser facilitadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje para las familias y deben centrarse en un propósito que según Parra (2003), es de carácter pedagógico, por cuanto:

Tienen que ver con el sondeo previo de conocimientos, la motivación, expectativas, con contenidos curriculares, orientación y atención de los estudiantes, integración de conocimientos previos y nuevos, de exploración y seguimiento, de la promoción de la discusión y la reflexión colectiva. (p. 11).

En relación a la implementación de estrategias pedagógicas, se encontró que en la escuela para familias se trabaja con dos: clase tradicional y talleres de emprendimiento empresarial o talleres de capacitación en un oficio o habilidad. En relación a la pregunta formulada a los docentes referente a: ¿Qué estrategias pedagógicas se desarrollan al interior de la escuela para familias?, sus respuestas dan a conocer que las estrategias pedagógicas más utilizadas corresponden a: “clase expositiva y talleres de capacitación”. La clase magistral: tiene como fin transmitir una serie de informaciones relacionadas a: cómo mejorar la convivencia y los talleres de capacitación en un oficio o habilidad, son dictados por instructores del SENA.

El análisis muestra que para los procesos orientativos de las familias, se trabaja, únicamente con la estrategia de clase tradicional o expositiva, la cual no reporta mayores beneficios más allá de informar sobre aspectos generales, más no concretos a las necesidades de formación integral de las familias. Al confrontar las afirmaciones de los actores frente a la teoría sobre las estrategias pedagógicas, se encontró que hay una confusión, entre los actores, frente a las clases de estrategias y los contenidos, por cuanto lo relacionan con los temas, que se califican como variados y dinámicos, a pesar de que reconocen claramente que manejan dos clases de estrategias: la clase expositiva (charlas para los padres) y talleres de capacitación, no dan cuenta de otras clases de estrategias, aparte de las mencionadas. Por tal razón, se presume que el énfasis recae únicamente en los procedimientos y no en las conductas, pensamientos, habilidades, motivaciones y conocimientos previos de los participantes.

### **3.2 Nivel de participación, en cuanto a integración, motivación y comunicación de las familias**

La formación integral de las familias involucra tanto los aspectos familiares como los escolares y los procesos educativos, demandan de los padres de familia participar en los eventos y proyectos que tienen lugar en la institución donde estudian sus hijos, pero porque muchos no lo hacen y al respecto, Martín-Moreno (citado por Parra, 2004) destaca.

Como la participación de los padres encuentra grandes dificultades para su plena realización, entre ellas: no reconocer la utilidad de su participación, sentirse excluidos de la comunidad escolar, desconocimiento de los cauces de participación, desconocimientos entre ellos y con sus representantes, alejamiento del centro educativo, incompatibilidad horaria entre la jornada escolar y laboral, percepción negativa del rol de representante. Según esta autora, los grados de participación son mayores en las etapas de educación infantil y primaria y se incrementan, asimismo, cuanto más alto es en nivel cultural de las familias. (p. 777).

En razón a lo anterior, cabe señalar que en la escuela para familia se encontró inconvenientes en las familias que coinciden con los planteados por este autor,

ya que muchos padres de familia manifiestan que se sienten excluidos con todo lo relacionado a la escuela para familias, la mayoría afirman que no cuentan con un soporte escrito donde ellos puedan consignar sus sugerencias, necesidades de formación, ni mucho menos se los motiva a participar, ni se les habla de la importancia de asistir a estos encuentros de familia. Algunos expresan que ellos se automotivan a participar, porque piensan que les genera utilidades para tratar bien a los hijos, a la pareja y crecer como personas. Llama la atención que ninguno de los padres de familias, exprese la importancia de participar en la escuela para familias, a fin de desempeñar un papel crucial en la formación y educación de sus hijos, en una forma integral y sistemática.

En cuanto a la integración de la escuela para familias de la comunidad educativa, se encontró que se da por niveles y esto queda corroborado en las siguientes respuestas en relación a la pregunta respecto a: ¿Cómo se integra la escuela para familias a la vida escolar de la comunidad educativa? Los padres coinciden en afirmar que en la escuela para familias se da una “integración por niveles”. Y en dicha integración a nivel del bachillerato, únicamente, se invita a los padres, cuyos hijos reporten algún problema, ya sea de convivencia o académico, con el fin de orientarlos con temáticas alusivas a la convivencia familiar y escolar, normas de comportamiento, figuras de autoridad y orientaciones sobre pautas de crianza.

El análisis conduce a afirmar que los canales de comunicación entre las familias son débiles e insuficientes, lo cual impide que muchas de ellas, no conozcan ni participen en las reuniones de escuelas para familias que ofrece la institución. Entre las que asisten e informan que se las convoca a través de comunicaciones escritas, de asistencia obligada, de poco interés, por cuanto son pasivas y de mucha charla por parte del docente que dirige el encuentro formativo de las familias. Por lo demás, los padres, en su mayoría coinciden en afirmar que la participación e integración entre los profesores y padres de familia, en los espacios educativos de escuela para familias, se da en ciertas ocasiones; aunque no es lo usual. En la misma línea, más de mitad de los docentes coinciden con los padres de familia, en ese sentido. Lo cual ratifica que en los espacios educativos de la escuela para familias no participan la totalidad de los padres de familia, ni de los docentes y menos de los estudiantes de la institución.

### 3.3 Contribuciones y dificultades de la escuela para familias

Todo proyecto, acción pedagógica o plan con fines educativos y formativos reportan una serie de beneficios para quienes va dirigido, así como también una serie de obstáculos o inconvenientes en su ejecución. Y de esto no es ajena la escuela para familias de la Institución Educativa Municipal Mercedario en el nivel de Bachillerato. Así, se encontró que sus contribuciones se dan más que todo en la formación familiar y escolar.

Lo concerniente a los resultados sobre las contribuciones, se las pudo extraer a partir de los temas que se desarrollan al interior de la escuela para familias, que giran principalmente en torno a los: “deberes de los padres y de los hijos y pautas de crianza”, puesto que involucra para los estudiantes, normas de conductas, deberes académicos, hábitos de estudio y en menor proporción,

temas de sexualidad, drogadicción e identidad de género, en lo que concierne a los padres de familia, pautas de crianza.

En cuanto a las dificultades reportadas por sus protagonistas en relación a la escuela para familias, están referidas más que todo a aspectos de comunicación y participación de las familias. Por lo cual, el análisis se abordó desde el rol de los padres de familia.

Frente a la pregunta: ¿Cuál es el rol de los padres de familia como formadores y primeros educadores en la vida escolar y familiar de sus hijos? Ellos respondieron con una diversidad de respuestas como las siguientes: “Mi labor es estar pendiente de ellos en la casa y en el colegio, en la casa me encargo de darles sus alimentos y de darles más confianza; pero miro a la hora que salen y entran”. “Mi función ha sido llamarle mucho la atención ante su rebeldía, para ello busco consejos sobre qué hacer ante su actitud. Como veo que está celosa, por la atención y cuidado de mi nietica trato de expresarle mi afecto y de prestarle atención, también, le preparo y le sirvo los alimentos para que ella escoja el de su preferencia. “Mi rol ha tenido que ver con darle una educación que le permita sentirse bien en casa y en el colegio, también, estar pendiente de ella, escucharla, darle confianza, cuidarla y darle todo lo que ella necesita”.

En una forma indirecta los docentes hablaron sobre los temas que se han trabajado en la escuela para familia y, en relación al rol, estas son algunas de las apreciaciones: “La escuela de familia se crea como un espacio de integración entre padres de familia, docentes y estudiantes. En él se compromete, ante todo, a los padres de familia, a capacitarse a través de este instrumento o proceso formativo y educativo en lo que tiene que ver con su rol o papel como padres, frente a la formación de sus hijos, puesto que esta labor no es únicamente de los docentes y los estudiantes”.

El análisis correspondiente a cada una de las respuestas de sus actores, muestra claramente que dentro de la escuela para familias, los padres de familias no juegan un papel activo en los espacios formativos, pues ellos no dicen específicamente, cuál es el papel o función frente a la educación de sus hijos, puesto que solamente enuncian aspectos de cuidado doméstico con sus hijos.

### **3.4 Estrategias pedagógicas para fortalecer la participación y formación integral de las familias**

En los procesos formativos que tienen lugar en una escuela para familias, es importante implementar estrategias que promuevan la participación e integración de los participantes. De acuerdo a esto, se definen, según Romero (citado por Camacho, Flórez, Gaibao, Castellano y Murcia, 2012):

Las estrategias socio- afectivas como aquellas que permiten mejorar las relaciones interpersonales entre todos los miembros o integrantes de los procesos de educación; además, con la aplicación de este tipo de estrategias, se tiende a perder el miedo a la participación, a la opinión, se mejora la autoestima y el sentido de pertenencia y por ende se propicia un ambiente agradable de trabajo. (p. 49).

Teniendo presente que en la escuela para familias se trabaja con la clase tradicional y los talleres de capacitación. Al indagar entre los actores a través de

la encuesta semiestructurada, respecto a la pregunta: ¿A través de qué acciones educativas o pedagógicas se puede fortalecer el proyecto de escuela para familias de la I.E.M. Mercedario? se encontró que:

Para un 26% de los padres de familia son las películas o cine foro, para un porcentaje del 11% y 22% los sociodramas y conferencias, mientras que las charlas de expertos y talleres participativos, lo son en un porcentaje similar del 19% cada uno, y un 4% considera conveniente implementar todas las mencionadas anteriormente; adicional a eso, el compartir experiencias familiares entre los padres de familia.

A continuación se detallan los resultados parciales obtenidos en relación a la pregunta 4 de la encuesta.

Tabla 1. *Porcentajes parciales de encuestas a padres de familia*

<b>Pregunta 4: tipo de estrategia</b>	<b>Padres de familia</b>	<b>Porcentaje</b>
A Películas educativas	7	26%
B Sociodramas	3	11%
C Conferencias	6	22%
D Charlas de expertos	5	19%
E Talleres participativos	5	19%
F Otras	1	4%
Total	27	100%

Frente a esta misma respuesta, entre los docentes se reconocen que son las películas o cine foro, junto a las conferencias en un porcentaje del 23% cada una, un 15% opina que son las charlas de expertos o coloquios; sin embargo, se destaca que un 38% afirman que son los talleres participativos.

Tabla 2. *Porcentajes parciales de encuestas a docentes*

<b>Pregunta 4: tipo de estrategias</b>	<b>Docentes</b>	<b>Porcentaje</b>
Películas educativas o cine foro	3	23%
Sociodramas	0	0
Conferencias	3	23%
Charlas de expertos o coloquios	2	15%
Talleres participativos	5	38%
Otras	13	100%

El análisis final reporta que los participantes inclinan sus preferencias hacia estrategias pedagógicas, que sean dinámicas y permitan la participación de las familias en una forma amena y voluntaria. Lo cual da parámetros claros en relación al diseño de una propuesta pedagógica, que incluya estrategias como el cine foro, talleres participativos y conferencias, por medio de las cuales es muy probable fortalecer el proyecto de escuela para familias que tiene curso en esta institución.

#### 4. Discusión

A continuación se presenta la discusión de resultados, para lo cual se tuvo presente, tanto las categorías deductivas como las inductivas o emergentes

enunciadas anteriormente, en relación al rol que cumple la escuela para familias en la vida escolar de la Institución Educativa Municipal Mercedario.

El rol es un aprendizaje social que surge como una imposición del entorno y como imperativo, su desempeño puede desplegarse principalmente en instituciones como la familia, el estado y la religión. Hablando concretamente de la familia como institución y en función del rol social que debe cumplir, se espera de ella una serie de conductas o acciones adecuadas por parte de cada uno de sus integrantes, en armonía con los aprendizajes recibidos. Su ejercicio viene aparejado por una serie de deberes y derechos que todos los miembros de la familia deben acatar, bien sea el padre y la madre de familia, los hijos, los hermanos o la pareja como tal. Se fortalece, aún más, a partir de la interacción que tengan sus integrantes con otras instituciones como la escuela, el estado, la religión y con la escuela para familias.

Desde la escuela para familia, se espera que ella, les brinde a las familias una formación integral y oportuna a sus necesidades, de modo que los lleve a una toma de conciencia en cuanto al rol que deben asumir cada uno de sus miembros y así, propiciar patrones de convivencia familiar adecuados. Por ello, es fundamental que la escuela de familias, motive la participación activa de las familias, en especial de los padres, puesto que “ser padres significa ser los primeros educadores de sus hijos, ser el referente afectivo y formador de nuevas generaciones, ser los responsables de la formación integral de los hijos, ser partícipes de la educación que reciben los hijos en la escuela”. (MEN, 2006, p. 8).

Teniendo como referente la escuela para familia, los actores objeto de este estudio investigativo conceptualizaron su escuela para familias como “Una unidad de apoyo para las familias”, por cuanto se constituye es un espacio educativo para orientar a las familias frente a sus necesidades y problemas que se les presentan, así como también que estén pendientes del rendimiento académico de sus hijos. Mediante charlas de reflexión para las familias, cursos de capacitación en oficios, todo con el propósito de mejorar los niveles de comunicación y bienestar psicosocial. En relación a lo anterior, Camacho (2013), considera que la a escuela de padres “es un plan sistemático de formación para padres y madres de familia en los aspectos psicopedagógicos, culturales, sociales, religiosos, políticos y ambientales que se desarrollan a lo largo de un periodo relativamente extenso de tiempo” (p. 12).

Con base en lo anterior, se puede suponer que la escuela para familias, tal como la conciben sus actores, como una “una unidad de apoyo para las familias”, tiene muy buenas intenciones, pero es necesario profundizarlo más, si se quiere que alcance un nivel de plan sistemático de formación familiar, en el cual se incluya aspectos internos y externos para la formación de las familias. Esto es necesario por cuanto la familia, como sistema de funcionamiento interno, recibe dentro de su contexto social, la influencia de otros sistemas y subsistemas, que ella debe conocer y, desde ese conocimiento general, llegar a sus necesidades internas, como es el amor, la comunicación y sobre todo las funciones que debe vivir cada miembro del grupo familiar, de modo que las familias reciban una formación integral que incida favorablemente en la convivencia familiar y escolar.

Por consiguiente, los docentes consideran que el objetivo de esta escuela para familias tiene que ver con, “vincular a la escuela con la familia”, a fin de conocer más de cerca sus condiciones de vida y convivencia y, desde procesos educativos, contribuir a mejorarlos, para ello se busca relacionar a los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos a nivel familiar y escolar, a fin de, que ellos estén en capacidad a su vez de orientar la vida de sus hijos; pero en algunos aspectos formativos, relacionados más que todo con la parte académica y algunas situaciones de convivencia en la institución educativa.

Teniendo en cuenta que, desde la teoría, se dan parámetros orientadores para los procesos formativos de las familias, con base al planteamiento de un objetivo general y unos objetivos específicos. En cuanto al objetivo general de una escuela para familias, según, Herrera, Ortega y Cuevas (citado por Cano y Casado, 2015):

Viene marcado por la adquisición y desarrollo de una serie de propuestas, fundamentalmente de carácter preventivo, con el fin de resaltar y apoyar el papel que han de desempeñar los padres en el desarrollo educativo de sus hijos en conexión con el centro educativo. (p. 20).

Como se puede apreciar, el objetivo de esta escuela para familias se acerca a lo planteado desde la teoría, por cuanto trata de vincular a los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos, pero solo en algunos aspectos de la vida escolar, más no de una formación integral; por lo cual se hace necesario trabajar más este objetivo, desde un planteamiento general que incluya también unos cuantos objetivos específicos, que no solo incluya la parte académica de los hijos, sino también la familiar y social, que den cuenta de las acciones pedagógicas desarrolladas dentro de ella, es decir, a través de qué situaciones, temas, acciones y estrategias pedagógicas se pretende lógralos.

En cuanto al trabajo con estrategias pedagógicas, dentro de la escuela para familias, los docentes reconocen que los procesos formativos con las familias se trabajan por medio de la clase tradicional, donde un docente, prepara un tema y lo expone o lo da a conocer a los padres e hijos que lo escuchan atentamente y, que sólo al final se formulan preguntas por parte de algún participante, en relación a lo que escucharon. Sin desconocer, que la clase tradicional, como estrategias pedagógica, es recomendable, cuando se quiere dar a conocer una serie de informaciones a un grupo extenso de alumnos, y aunque a veces es inevitable eludirla; por cuestiones de espacio, se hace muy conveniente retroalimentarla con otras estrategias que le impriman cierto dinamismo; ya sea a través de un video corto, una reflexión, una película, un pequeño taller de participación u otras de carácter social que estimule la comunicación y participación de los asistentes. En relación a esto según Romero (citado por Camacho et al., 2008, p. 49), las estrategias socioafectivas permiten “mejorar las relaciones interpersonales entre todos los miembros o integrantes de los procesos de educación”.

Mediante la implementación de este tipo de estrategias, se da un margen de participación voluntaria y creativa, donde puedan intercambiar opiniones, dudas, necesidades, expresar sus necesidades, dar a conocer sus puntos de vista, en una forma espontánea, sin el temor a ser ridiculizadas; sino más bien, dirigidas sistemáticamente hacia su enriquecimiento familiar.

Por otro lado, la participación de las familias en los diferentes proyectos o actividades que tienen lugar en la institución educativa, no es del todo favorable, según Moreno (citado por Parra, 2004), cuanto para los padres de familia ésta:

Encuentra grandes dificultades para su plena realización, entre ellas: no reconocer la utilidad de su participación, sentirse excluidos de la comunidad escolar, desconocimiento de los cauces de participación, desconocimiento entre ellos y con sus representantes, alejamiento del centro educativo, incompatibilidad horaria entre la jornada escolar y laboral, percepción negativa del rol de representante. (p. 777).

Muchos de estos inconvenientes planteados por este autor, no resultan ajenos para los padres de familias que se reúnen en la escuela de familia en mención; puesto que también ellos reportan algunas dificultades, en cuanto que las reuniones no son masivas, ya que el espacio resulta insuficiente para albergar a todas las familias, por ello, son integradas por niveles o al grado que estén cursando los hijos. Y aun así, el espacio resulta limitado, por lo cual, no se invita a la totalidad de las familias, sino únicamente, a aquellas cuyos hijos presenten alguna eventualidad en lo académico o de convivencia. Pero quizás, el inconveniente más notorio, a parte del espacio, es tal vez, el sentirse excluidos durante la planeación del proyecto de escuela para familias al inicio del año. Por lo demás, es de anotar que los padres que asisten a los encuentros de escuela para familia, reciben una serie de orientaciones y charlas de carácter pasivo que les deja un margen mínimo de participación, en el cual pueden realizar alguna que otra pregunta.

Por lo anterior, conviene incentivar la participación de las familias en los encuentros formativos, bien desde una motivación directa o indirecta, donde se les de las razones del porqué de la importancia de su participación en los procesos formativos a nivel familiar y escolar, desde una concientización que los lleve a reconocer que esto les ayuda notablemente para alcanzar una mejor calidad de vida a nivel general. Indirectamente, también se podría incentivar esa participación, ya sea al inicio o final del año, a través de una encuesta, donde las familias den a conocer sus opiniones, necesidades y situaciones que quisiera que se tuvieran en cuenta en los futuros encuentros de escuela para familias. Por otro lado, no estaría de más, colocar un cronograma de actividades en un lugar visible dentro de la institución, donde se especifique, todo lo que va a acontecer con la escuela para familias durante el año lectivo, de este modo, ya no habría excusa para no asistir a las reuniones por parte de algunos padres de familia.

Hay que considerar también que todo proyecto de escuela para familias reporta una serie de contribuciones a la formación familiar, pero que no está exento de presentar algunas dificultades que es necesario mejorar. Para ello, es conveniente considerar varios referentes que van en armonía con los objetivos planteados para una escuela para familias. En cuanto a las contribuciones, estas deben beneficiar, esencialmente, a la formación familiar a través de las temáticas y, en esto, la literatura sí que ofrece una diversidad de temáticas para abordar; sin embargo, es conveniente de acuerdo a este estudio investigativo, considerar aquellos que tengan que ver con el conocimiento general del desarrollo integral del ser humano, la expresión del afecto y la socialización.

En el caso del desarrollo integral, se estaría hablando sobre las etapas evolutivas y necesidades del estudiante y al respecto Suárez (1997) afirma en relación a ello, que éste “es básico para el cumplimiento de funciones biológicas y psicosociales” (p. 24). Por lo cual es de vital importancia que los padres reciban un conocimiento general sobre las etapas de desarrollo que atraviesan sus hijos, de modo que les puedan brindar la atención, el cuidado, la orientación y estímulo acordes a sus necesidades.

Lo que concierne a la expresión del afecto y el amor, debe ser el motor que mantiene unida a una familia independientemente de su estructura familiar, condición socioeconómica, nivel educativo y cultural; pero es necesario aprender lo que significa el amor en familia, desde un conocimiento práctico, que se traduzca en acciones encaminadas a ofrecer atención, consideración, escucha, apoyo, de modo que la familia se constituya en un lugar agradable para vivir, donde se respire afecto, respaldo, confianza; esto va de la mano con lo que se afirma desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), en cuanto a que:

Brindar amor, afecto, ternura, es una de las principales funciones de la familia o grupo familiar. Cuando los niños a través de su crianza han recibido amor, ternura y afecto, podrán responder mejor como seres humanos a situaciones de dificultad, y tendrán la posibilidad de enfrentar la vida más fácilmente que aquellos que no lo han recibido. (p. 7).

En este orden de ideas, es necesario fomentar la vivencia del amor en la familia, puesto que en la actualidad la prioridad en ellas, es cubrir las necesidades económicas, en relación a educación, alimentación, pago de servicios domiciliarios, transporte, servicios médicos, entre otros; dejando a un lado las necesidades socioemocionales de los hijos, lo cual puede desencadenar en, depresión, inadecuación, inseguridad, soledad y sensación de abandono por parte de sus padres.

También es de vital importancia los aspectos de socialización que se deben manejar dentro de la educación familiar, por cuanto según Durán (2004) “en la socialización un individuo adquiere creencias, actitudes, costumbres, roles y valores propios de una cultura o de un grupo social, así como conocimientos e información, es decir, saber” (p. 23). De este modo, en la familia se establece las bases de la socialización de una persona, en lo que tiene que ver con la interiorización de normas de conducta, valores, actitudes que favorece las buenas relaciones entre las personas, basadas en el respeto, la solidaridad, la cultura ciudadana. En el caso de los estudiantes, se fomenta buenos comportamientos con sus compañeros, docentes, padres de familia, hermanos y demás personas que las que tengan que relacionarse.

Como se mencionó anteriormente, ningún proyecto de escuela para familias está exento de reportar inconvenientes en su ejecución, pero no por ello dejar de buscar solución a los más acuciantes, para esta investigación, sería el rol pasivo que cumplen los padres de familia, en los procesos formativos de sus hijos a nivel escolar, puesto que el papel que les corresponde desempeñar compromete los procesos de la formación integral de sus hijos, no solo, a nivel familiar, sino también escolar y, esto, va en armonía con lo planteado desde el MEN (2006) cuando menciona que:

Ser padres significa ser los primeros educadores de sus hijos, ser el referente afectivo y formador de nuevas generaciones, ser los responsable de la formación integral de los hijos, ser partícipes de la educación que reciben los hijos en la escuela. (p. 8).

No obstante, es fundamental que los padres de familia desempeñen un papel activo dentro de toda escuela para familias, pero se necesita formar y educar tanto a los padres de familias, como a los hijos, dentro de esta institución en cuestión, a través de los procesos que tienen curso en dicho proyecto desde el mismo momento de su planeación, al inicio del año y durante todo el tiempo que sea necesario, a fin de que puedan conocer y desempeñar con propiedad el rol que les corresponde vivir, en especial a los padres de familia y, así, dirigir con mucho acierto la vida de sus hijos.

Dentro de esta escuela para familias, se trabaja con la estrategia de clase tradicional para trabajar los temas formativos que inevitablemente se tornan rutinarios y aburridos para las familias. Por lo cual se ve la necesidad de fortalecer el proyecto de escuela para familias, a través del trabajo con estrategias que estimulen la participación activa de las familias en una forma voluntaria, y desde este sentido, resulta oportuno considerar que desde la pedagogía de la humanización, según Romero (citado por Camacho, 2012):

Define las estrategias socio-afectivas como aquellas que permiten mejorar las relaciones interpersonales entre todos los miembros o integrantes de los procesos de educación; además con la aplicación de este tipo de estrategias, se tiene a perder el miedo a la participación, a la opinión, se mejora la autoestima y el sentido de pertenencia y por ende se propicia un ambiente agradable de trabajo. (p. 49).

Ahora bien, se debe considerar que los actores de familia inclinan sus preferencias hacia estrategias que les permitan una participación activa, en las cuales tengan la oportunidad de interactuar, expresar ideas, compartir experiencias entre ellos, por lo cual sus gustos se inclinan hacia el cine foro, las conferencias, talleres participativos y sociodramas, donde su asistencia no sea un cumplir por cumplir, solamente, sino ante todo, un encuentro verdaderamente formativo y de crecimiento familiar. Lo anterior resulta muy acertado para las familias, por cuanto que, a través del cine foro, se despierta el juicio crítico en los espectadores; con los talleres participativos las familias reflexionan el comportamiento en la familia, con las conferencia se motiva el cambio de actitudes y con los sociodramas la expresión de sentimientos, enseñanzas y moralejas. En atención a lo anterior, se hace oportuno fortalecer este proyecto de escuela para familias desde estrategias de carácter socioafectiva, puesto que las familias necesitan relacionarse, intercambiar experiencias y formarse a través de aprendizajes y vivencias significativas, que vayan más allá de oír mucha información que no les reporta una utilidad concreta a sus necesidades de formación.

## 5. Conclusiones

Se considera que este estudio investigativo fue conveniente respecto a las expectativas que motivaron la propuesta, por cuanto permitió dar una respuesta oportuna, a cada uno de los objetivos planteados, en una forma clara y concreta, lo que despejó, paulatinamente, el horizonte para conocer más de

cerca el rol de la escuela para familias en la vida escolar de la Institución Educativa Municipal Mercedario, en relación a sus acciones pedagógicas desarrolladas en los encuentros formativos, nivel de participación de las familias, contribuciones, dificultades reportadas por las familias y, en cuanto a estrategias para el diseño de un propuesta pedagógica, para fortalecer dicho proyecto de escuela para familias.

Dentro de esta escuela para familias, sus acciones pedagógicas se planean con base a las necesidades más urgentes para las familias y la institución, como es lo académico y lo económico. Por consiguiente, sus acciones van dirigidas más que todo hacia los padres de familia y en menor proporción, hacia los estudiantes, a través de temáticas que orientan la crianza de los hijos y el comportamiento de los estudiantes dentro de la institución. En los padres de familias, la reflexión se sitúa hacia convivencia familiar y eventualidades de sus hijos en relación a su desempeño académico o de convivencia. En los estudiantes, el buen comportamiento con sus compañeros y la responsabilidad frente a sus deberes escolares, y en menor proporción, la parte formativa, puesto que solo se les informa sobre algunos aspectos de sexualidad, efectos del consumo de sustancias psicoactivas e identidad de género.

Con respecto al nivel de participación de las familias en el proyecto de escuela para familias, es de carácter pasivo, en general para todas las familias, puesto que no se las convoca para colaborar en la elaboración del proyecto de escuela para familias que tiene lugar durante la planeación institucional, lo cual significa que no se les toma en cuenta sus necesidades, inquietudes, expectativas y aportes.

En cuanto a las contribuciones de la escuela para familias, se hacen evidentes en la formación familiar y escolar. La escuela para familias se constituye, por tanto, en una unidad de apoyo significativo entre las familias y la institución; ya que por un lado, se forma a los estudiantes y, por el otro, se orienta a los padres de familias, en relación a los problemas que afectan su vida familiar, y eso tiene una incidencia favorable en la vida escolar de los estudiantes.

Referente a las dificultades del proyecto escuela para familias, éstas se registran, principalmente en los mecanismos de comunicación y participación de las familias. Por cuanto los canales de comunicación entre ellas y la escuela para familias, son débiles e insuficientes, la más usual corresponde a las comunicaciones escritas, que se hacen llegar a algunas familias, a través de una chapolita, mediante la cual, se informa sobre el día y la hora de la reunión. Pero la mayor dificultad, se evidencia, más que todo en el rol pasivo que cumplen los padres de familia, puesto que, muchos de ellos, no conocen la utilidad y el papel que están llamados a ejercer dentro de los procesos formativos con su familia.

La propuesta pedagógica, producto de esta investigación, busca fortalecer los procesos de formación y participación para las familias, dentro de la escuela para familias, a través de una serie de estrategias pedagógicas, como el cine foro, talleres participativos y conferencias, de mucha acogida entre los padres de familia y docentes. Cada una de ellas, conlleva un propósito educativo, que facilita la enseñanza y el aprendizaje de las temáticas dirigidas a las familias, en una forma dinámica y voluntaria, donde ellas encuentran la oportunidad para expresar sus opiniones, pensamientos, dudas y necesidades formativas.

Finalmente, se puede concluir que el rol que cumple la escuela para familias en la vida escolar de la Institución Educativa Mercedario, es medianamente favorable para mejorar el comportamiento y el rendimiento académico en algunos estudiantes que por algún motivo requieren, junto con sus padres, direccionar sus patrones de crianza y asumir sus deberes con responsabilidad.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Camacho, A. (2013). Escuela de Padres y Rendimiento Escolar. (Tesis de Pregrado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Camacho-Agustina.pdf>
- Camacho, T., Flórez, M., Gaibao, D., Aguirre, M., Castellano, Y. y Murcia, G. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá, D.C. Recuperado: <http://www.mutisschool.com/portal/Formatos%20y%20Documentos%20Capacitacion%20Docentes/ESTRATEGIAPEDCorr.pdf>
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>
- Durán, A. (2004). *Manual Didáctico para Escuela de Padres*. Valencia: Fundación para el estudio, prevención y asistencia.
- Garcés, M. y Palacio, J. (2010). La comunicación familiar en asentamientos subnormales de Montería. *Psicológica desde el Caribe-fundación Universidad del Norte*, (25), 1-29.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Cartilla para padres de familia ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Revolución Educativa Colombia Aprende.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Moritz, H. (1969). *La familia y sus valores formativos*. Barcelona: Herder.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Parra, D. (2003). *Manual de Estrategias de enseñanza/Aprendizaje*. Antioquia: SENA, Centro Metalmeccánico.
- Parra, J. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias pedagógicas*, (9), 165-187.
- Suárez, M. (1997). *Familia y Valores*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Familia y valores, módulo 1*. Bogotá: Magisterio.
- Yuste, N. y Pérez, M. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27.

## Condiciones institucionales para realizar dos programas académicos en forma simultánea\*

Fecha de recepción: 15/06/2016  
Fecha de revisión: 18/10/2016  
Fecha de aprobación: 02/03/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Bennett, J. (2017). Condiciones institucionales para realizar dos programas académicos en forma simultánea. *Revista Criterios*, 24(1), 169-185.

John Ernesto Bennett Muñoz\*✉

### Resumen

En la Universidad Mariana se identificó un grupo de estudiantes que tuvieron la experiencia de cursar simultáneamente 2 programas académicos, situación que se identificó desde el primer semestre del 2015, a través de un censo, en donde se obtuvo 11 casos. Para ello, se realizó un estudio, cuyo objetivo general fue: determinar las condiciones que ofrece la Universidad Mariana para los estudiantes que cursan dos programas académicos en forma simultánea y los objetivos específicos fueron: identificar las características sociodemográficas de los estudiantes que realizan dos programas simultáneos en la Universidad Mariana. Describir las razones que motivaron a los estudiantes para realizar dos programas simultáneos en la Universidad Mariana. Describir los procesos académicos, administrativos y financieros que ofrece la Universidad Mariana para poder acceder a dos programas simultáneos. Realizar una propuesta que promueva el desarrollo de dos programas simultáneos en la Universidad Mariana en pregrado, así como también la identificación de las motivaciones y las limitaciones de los estudiantes. La metodología utilizada fue descriptiva transversal, aplicando una encuesta a los estudiantes objeto de estudio; para complementar esta información se utilizó una entrevista dirigida a los directivos de algunos de los programas existentes. Como conclusión general se encontró que, la Universidad no cuenta con reglamentos o lineamientos que orienten los procesos para el desarrollo de dichos estudios simultáneos. Respecto a las principales motivaciones que manifestaron los estudiantes está: el gusto por las profesiones, incrementar sus conocimientos y extender oportunidades laborales.

**Palabras clave:** contenido del programa, currículo integrado, instituciones de educación superior, título académico.

\*Artículo Resultado de Investigación.

✉ Magíster en Administración y Competitividad; Especialista en Alta Gerencia; Contador Público. Docente Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: jbenet@umariana.edu.co

## Institutional conditions to carry out two academic programs simultaneously

### Abstract

A group of students who had the experience of simultaneously studying two academic programs at Mariana University was identified from the first semester of 2015, through a census, where 11 cases were obtained. To this end, a study whose general objective was: to determine the conditions offered by this university for the students who study two academic programs simultaneously was carried out, and the specific objectives were: a) identifying the sociodemographic characteristics of this kind of students; b) describing the reasons that motivated these students; c) describing the academic, administrative and financial processes offered by Mariana University to access two simultaneous programs; d) making a proposal that promotes the development of two simultaneous programs at Mariana University undergraduate, as well as the identification of the motivations and limitations of the students. The methodology used was cross-sectional descriptive, applying a survey to the population under study. To complement this information, an interview addressed to the directors of some of the existing programs was used. As a general conclusion it was found that the University does not have regulations or guidelines to drive the processes for the development of these studies. Regarding the main motivations expressed by the students are: the taste for the professions, the increase of their knowledge and the extension of work opportunities.

**Key words:** content of the program, integrated curriculum, institutions of higher education, academic title.

## Condições institucionais para realizar simultaneamente dois programas acadêmicos

### Resumo

Um grupo de alunos que tiveram a experiência de estudar simultaneamente dois programas acadêmicos na Universidade Mariana foi identificado a partir do primeiro semestre de 2015, através de um recenseamento, onde 11 casos foram obtidos. Para tanto, foi realizado um estudo cujo objetivo geral era: determinar as condições oferecidas por esta universidade para os alunos que estudam dois programas acadêmicos simultaneamente e os objetivos específicos: a) identificar as características sociodemográficas desse tipo de alunos; b) descrever os motivos que motivaram esses alunos; c) descrever os processos acadêmicos, administrativos e financeiros oferecidos pela Universidade Mariana para acessar dois programas simultâneos; d) fazer uma proposta que promova o desenvolvimento de dois programas simultâneos em estudantes de graduação na Universidade Mariana, bem como a identificação das motivações e limitações dos alunos. A metodologia utilizada foi descritiva transversal, aplicando uma pesquisa à população em estudo. Para complementar esta informação, foi utilizada uma entrevista dirigida aos diretores de alguns dos programas existentes. Como conclusão geral, descobriu-se que a Universidade não tem regulamentos ou diretrizes para conduzir os processos para o desenvolvimento desses estudos. Sobre as principais motivações expressadas pelos alunos são: o gosto pelas profissões, o aumento de seus conhecimentos e a extensão das oportunidades de trabalho.

**Palavras-chave:** conteúdo do programa, currículo integrado, instituições de ensino superior, título acadêmico.

## 1. Introducción

La interdisciplinariedad y la flexibilidad son dos estrategias muy pertinentes que debe adoptar y promover toda institución de educación superior, con el fin de fortalecer sus procesos académicos dando cumplimiento a las condiciones de calidad que exige el Ministerio de Educación Nacional y el CNA. Una estrategia que puede facilitar estos procesos es contar con condiciones institucionales para ofrecer a los estudiantes, el desarrollo de cursos simultáneos como una tendencia internacional y nacional. De esta manera, también se da respuesta a las exigencias que el contexto demanda, ofreciendo egresados con mayores competencias, con conocimientos más profundos y, preparados para los nuevos retos que la sociedad exige.

Los estudiantes que acceden a los programas simultáneos tendrán un valor agregado, les permitiría vincularse laboralmente más rápido, ya que las empresas y los empleadores ven en la doble titulación un elemento crucial de formación que redundará en beneficio de la empresa y la sociedad; así mismo perciben de ellos un conocimiento integral de la parte académica y los perfiles requieren habilidades en distintas áreas.

En la Universidad Mariana existen estudiantes que cursan programas simultáneos sin una reglamentación específica para ellos. El presente estudio partió de un censo realizado en el 2015, en donde se tomó una muestra de 11 estudiantes, a los cuales se les aplicó una encuesta, cuyo objetivo fue obtener información relacionada con las condiciones que ofrece la Universidad Mariana a los estudiantes que desarrollan dos programas académicos simultáneos en pregrado. Estableciendo así, las características sociodemográficas, las motivaciones y las limitaciones que tienen los estudiantes durante el desarrollo de programas simultáneos. Pero para esto se partió del análisis de las tendencias actuales tanto internacionales como nacionales respecto al ofrecimiento de programas con doble titulación y/o realización de dos programas simultáneos. La metodología que se aplicó fue descriptiva transversal, se usó una encuesta a los estudiantes objeto de estudio y para complementar esta información, se utilizó una entrevista que estuvo dirigida a los directivos de algunos programas académicos. Finalmente, se propone unas estrategias encaminadas a promover el ofrecimiento y desarrollo de dos programas simultáneos.

De igual manera, estudios realizados a nivel internacional y nacional, describen que muchas universidades ofrecen programas simultáneos, teniendo como referente a la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, Española, La Universidad CEU San Pablo, Universidad Católica San Antonio de Murcia, entre otras a nivel internacional; a nivel nacional tenemos: Universidad de la Sabana, Universidad de Los Andes, Pontificia Universidad Javeriana. Teniendo en cuenta lo anterior, se pudo concluir que los estudios simultáneos son un tipo de oferta académica, dirigida a estudiantes que están interesados y motivados en una formación más integral y complementaria, ofreciéndoles la posibilidad de desarrollar dos programas de manera simultánea con la flexibilidad académica y administrativa requerida, de tal manera que finalmente puedan conseguir sin los mayores

contratiempos los dos títulos (Montes, 2009, p. 95). Como se trata de una formación complementaria, los egresados tendrán una sólida formación en las dos disciplinas, para ejercer su profesión con mayor responsabilidad, más eficacia y buen desempeño. Hay que resaltar que el nivel de exigencia es grande, porque estos estudios de cualificación así lo exigen, son acogidos y bien valorados tanto en la educación como en el mercado laboral. Desde hace 30 años las instituciones empezaron a buscar mecanismos para premiar a los estudiantes con la oportunidad de obtener dos títulos en un mismo período, hoy este beneficio es una práctica casi general en Colombia. Generar cada vez más valores agregados a los estudiantes universitarios es el objetivo de las instituciones educativas que, en busca de convenios con sus similares en el extranjero y la adecuación de sus reglamentos, les permiten a sus alumnos obtener títulos de dos universidades (una nacional y una extranjera) o cursar dos carreras, todo en un mismo tiempo. En medio de procesos autónomos en los reglamentos de las universidades, como explicó Gabriel Burgos Mantilla, el que fuera Viceministro de Educación Superior en el año 2010, “se brinda la posibilidad de premiar a un joven cuyo reconocimiento académico sea destacado, para que logre terminar dos carreras que entre sí sean un complemento dentro del proceso formativo”. (El Espectador, 2010).

Crear planes de estudio, haciendo énfasis en el logro de una formación integral, flexibilización curricular, redefinición de la duración de los programas, formación extendida a posgrados y doble titulación, además de organizar los procesos administrativos y financieros, son algunos de los cambios que se deben llevar a cabo en las universidades para poder brindar esta ventaja comparativa dentro del mercado educativo. Mónica Castilla, directora de Currículo en la Universidad de la Sabana, “cuenta que hasta el momento ya tienen 200 de sus mejores estudiantes cursando doble programa, y aclara que ‘mejores’, porque este beneficio sólo se otorga a aquellos jóvenes que demuestren promedios académicos altos” (UNAL, 2010, p. 15).

Ahora bien, la doble titulación interna se refiere a programas internos de algunas instituciones colombianas de Educación Superior. Esta modalidad de doble titulación o duplicidad en programa, depende del reglamento de la universidad que la oferta. Esta modalidad se presenta comúnmente para el nivel de pregrado por la disponibilidad horaria, la carga académica de los estudiantes y las facilidades para encontrar seminarios comunes. El objetivo de las universidades que ofrecen esta simultaneidad de programas, es brindar a los estudiantes la posibilidad de estudiar en un menor tiempo dos carreras, que no son necesariamente afines. Así como se pueden encontrar estudiantes adelantando doble programa en ingeniería eléctrica y electrónica, también se pueden encontrar casos de estudiantes con doble programa, en Derecho y Física. “Las combinaciones son distintas y entre más afinidad temática exista entre los pregrados menos tiempo necesita el estudiante para graduarse” (UNAL, 2010, p. 15).

Las universidades que ofrecen esta modalidad de doble titulación, generalmente tienen ‘núcleos básicos comunes de formación’ en todas las carreras. De esta forma, los estudiantes que eligen hacer el doble programa saben de antemano que no deben

repetir un espacio académico igual o semejante en el segundo pregrado. (UNAL, 2010, p. 6).

Optar por obtener el título en un segundo programa es una ganancia importante para los educandos, ya que les ofrece una fuente de conocimiento y aprendizaje complementario, les permite acceder a las ventajas económicas y de homologación que ofrece la universidad para los estudiantes que optan por esta modalidad y les da un factor diferenciador que aumenta las oportunidades en el momento de ingresar al mercado laboral. (UNIANDÉS, 2012, p. 20).

Los programas académicos en las universidades se diseñan y planean de manera tal que promuevan la interdisciplinariedad y la flexibilidad que la institución educativa, plantea en su Misión. La interdisciplinariedad permite que el estudiante pueda tomar materias de otros programas académicos afines.

El proceso de un estudiante dentro de las instituciones educativas puede seguir los caminos trazados en el esquema. Dentro de esta ruta, se ofrece los dobles proyectos como una posibilidad de adelantar simultáneamente un segundo programa académico distinto. Permite al estudiante diseñar su plan de estudios y accede a dos títulos profesionales sin costo adicional. (UNIANDÉS, 2012, p. 20).

## 2. Metodología

El estudio fue descriptivo transversal, porque se trabajó con los estudiantes de la Universidad Mariana que estaban cursando dos programas simultáneos, para establecer sus características sociodemográficas y motivaciones, así mismo, se establecieron las condiciones que ofrece la Universidad Mariana para el desarrollo de dos programas académicos. Teniendo en cuenta que en el 2015 se identificaron 11 estudiantes que realizaron programas simultáneos, se trabajó con la totalidad de los participantes, a quienes se les aplicó una encuesta. Y para complementar la información, se aplicó una entrevista a 5 directivos de programa donde había estudiantes que cursan esta modalidad. Para llevar a cabo este proceso se consideraron 4 etapas; en la primera se realizó una revisión y análisis del contexto actual respecto a los avances y las tendencias actuales internacionales, y las que tiene tanto el Ministerio de Educación Nacional y las universidades de Colombia que ofrecen esta modalidad; de la misma manera, se realizó un análisis del contexto internacional. En la segunda etapa se identificó el número de estudiantes que están desarrollando dos programas simultáneos en la Universidad Mariana. En esta fase se diseñaron y validaron los instrumentos de recolección de información. En la tercera etapa se aplicaron los instrumentos para la recolección de la información tanto a los estudiantes que cursan dos programas simultáneos, y a algunos de los directivos de la Institución que describieron sus experiencias y apreciaciones respecto a esta modalidad. En la cuarta etapa se organizó y analizó la información en tablas y gráficas estadísticas, presentando un análisis descriptivo según las variables de estudio como las características sociodemográficas de los estudiantes, las principales motivaciones para la realización tanto del primer programa y segundo programa académico, y procesos académicos, administrativos y financieros que ofrece la universidad Mariana para la promoción y desarrollo de dos programas académicos simultáneos. Para el análisis de la información de la entrevista, se hizo

vaciamiento según las preguntas orientadoras, que permitieron la identificación de categorías de análisis.

### 3. Resultados

El estudio permitió identificar que los programas académicos de preferencia de los estudiantes objeto de estudio, son los programas de Comunicación Social y Negocios Internacionales con el 27% de participación en cada uno de ellos. Con un menor porcentaje 9%, en cada uno de los programas está: Ingeniería Ambiental, Ingeniería de Sistemas, Contaduría Pública, Auxiliares de Enfermería y Regencia en Farmacia. Respecto a la elección del segundo programa académico, el programa de Derecho tiene el mayor porcentaje con el 45%, tomando los datos de la jornada diurna y nocturna. Mercadeo es otro programa de preferencia con el 27% y, con un porcentaje del 9% en cada uno de los programas está: Contaduría Pública, Regencia en Farmacia e Ingeniería de Procesos.

Respecto a las características sociodemográficas de los estudiantes que cursan programas simultáneos, se puede destacar que el 55% pertenece al género femenino y el 45% al género masculino. La edad de los estudiantes está entre los rangos de los 21 a 26 años de edad con un 63.6% y entre los 15 y 20 años 36.3%, con un promedio de edad de 24 años. El 100% procede de la zona urbana, en su mayoría de Pasto, y algunos de municipios vecinos como Ipiales y La Unión. El 64% pertenece al estrato 4, y le sigue el estrato 3 con el 27%. La mayoría de los estudiantes manifiestan que conviven con sus padres (91%), y tan solo el 9% vive solo. Para la financiación de sus estudios, el 64% tiene apoyo familiar, el 18% acude a sistemas de créditos y, el otro 18%, paga su matrícula con sus propios recursos.

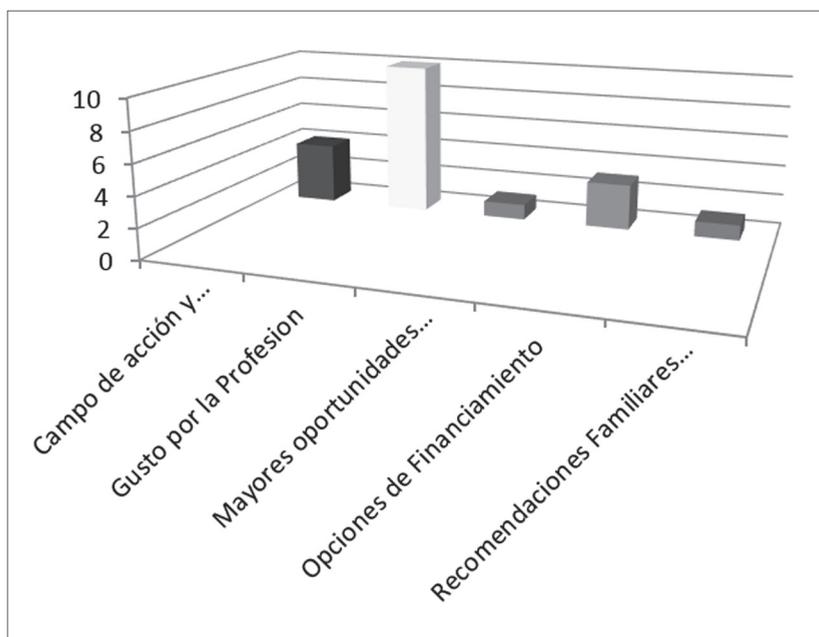


Figura 1. Motivaciones principales para el primer programa académico.

En la Figura 1, según las motivaciones principales que se identificaron en los estudiantes, se indagó inicialmente por la motivación para el primer programa académico y se encontró que el 90.9% lo realizó por gusto a la profesión, además hay un 36.3% que eligió el primer programa académico por el campo de acción y desempeño laboral amplio que se pueda presentar para su ejercicio profesional. Hay otras motivaciones en menor porcentaje pero que valen la pena mencionar como las opciones financieras que se presentan en la universidad (27.2%), y por mayores oportunidades laborales y recomendaciones familiares.

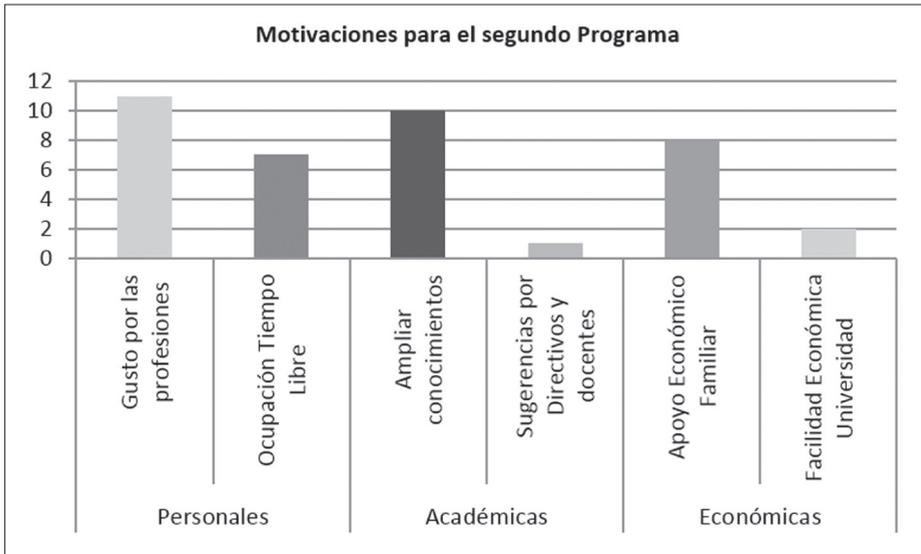


Figura 2. Motivaciones principales para el segundo programa académico.

Para complementar la información que se encontró respecto a las motivaciones para la realización del primer programa académico, donde se indagó por las motivaciones para el desarrollo del segundo programa académico, teniendo en cuenta el motivo personal, académico y económico. En este sentido y como muestra la Figura 2, se descubrió que las motivaciones personales son las principales, el gusto por la profesión en un 100% de los estudiantes encuestados y la ocupación del tiempo libre. Dentro de las expectativas académicas, su determinación principal fue ampliar conocimientos (90.9%), y dentro de las económicas, el apoyo que obtienen es un indicador importante para los educandos con el 72.7%. Las menos representativas según los encuestados son: las sugerencias de los docentes y directivos y el aspecto financiero que ofrece la universidad.

Además de identificar las motivaciones que tienen los estudiantes para la realización de los dos programas simultáneos, se preguntó acerca de las expectativas personales, la mayoría de los encuestados consideraron que al realizar sus estudios, de la anterior manera y complementar sus conocimientos, les garantiza mayores y mejores opciones laborales. Otras expectativas referidas por los estudiantes, es ganar altos salarios, destacarse entre sus colegas y demás profesionales, de igual manera, les permitirá tener una visión amplia de los problemas sociales, desarrollar competencias para enfrentarse al campo laboral;

además, para ellos es una manera también de superación. Algunos de ellos tienen la proyección de montajes de empresas o gerencia de empresas familiares.

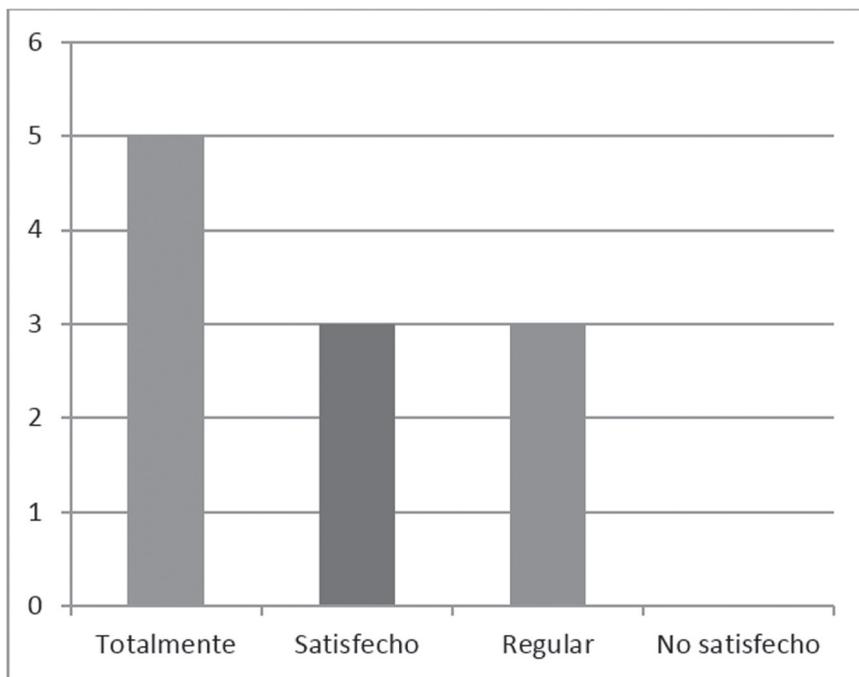


Figura 3. Nivel de satisfacción en el desarrollo del primer programa académico.

Respecto al nivel de satisfacción con el desarrollo de primer programa académico, en la Figura 3, se muestra que el 45.4% dijo estar totalmente satisfecho, donde un 27.2% está entre satisfecho y regularmente satisfecho (27.2%). Esta respuesta fue justificada en su mayoría porque para los estudiantes que cursan Derecho con Comunicación Social, los docentes son buenos y calificados, y las materias son acordes y complementarias. Cabe destacar que los estudiantes que están regularmente satisfechos refieren que algunas materias no cumplen con el nivel académico, algunos estudiantes del área administrativa, de negocios internacionales refieren de la mala calidad de algunos docentes, lo que les deja muchos vacíos en su conocimiento. Los estudiantes que cursan el programa de Auxiliar de Enfermería consideran que la infraestructura con los contenidos son adecuados. En conclusión según la información suministrada por los estudiantes, es muy diversa porque algunos en su mayoría están satisfechos con la docencia y también con la parte curricular del programa, donde son pocos los que refieren deficiencias.

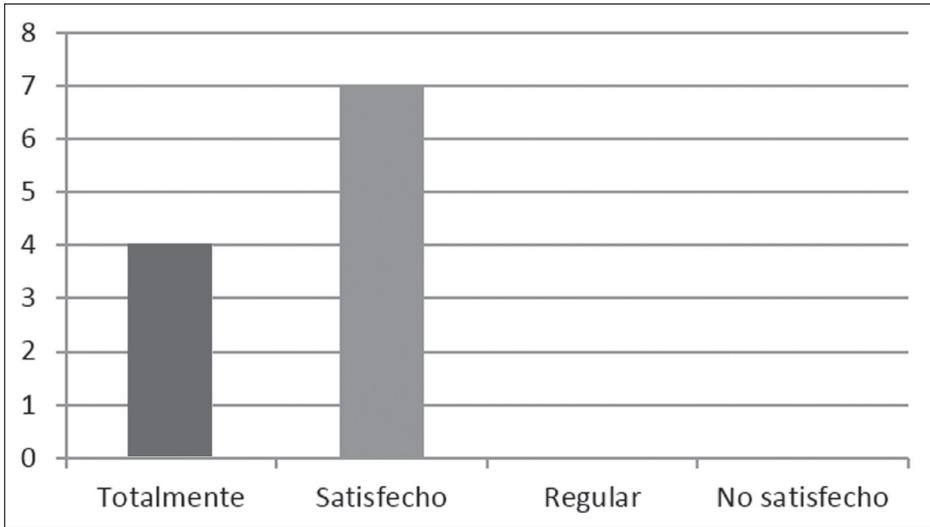


Figura 4. Nivel de satisfacción respecto al desarrollo de los dos programas simultáneos.

En la Figura 4, teniendo en cuenta el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto al desarrollo de los dos programas simultáneos, el 63.3% manifiesta estar satisfecho, el 36.3% totalmente satisfecho y, ninguno en nivel regular o no satisfecho. Ellos resaltan la complementariedad de conocimientos; sin embargo, cabe describir algunas opiniones de los encuestados como: no hay estímulos académicos y tampoco estímulos financieros, se homologan materias pero en este sentido, no hay descuentos justos en su matrícula. Aspectos positivos mencionados es que ocupan mejor su tiempo libre, mayor permanencia en la universidad, sobresalen entre sus compañeros.

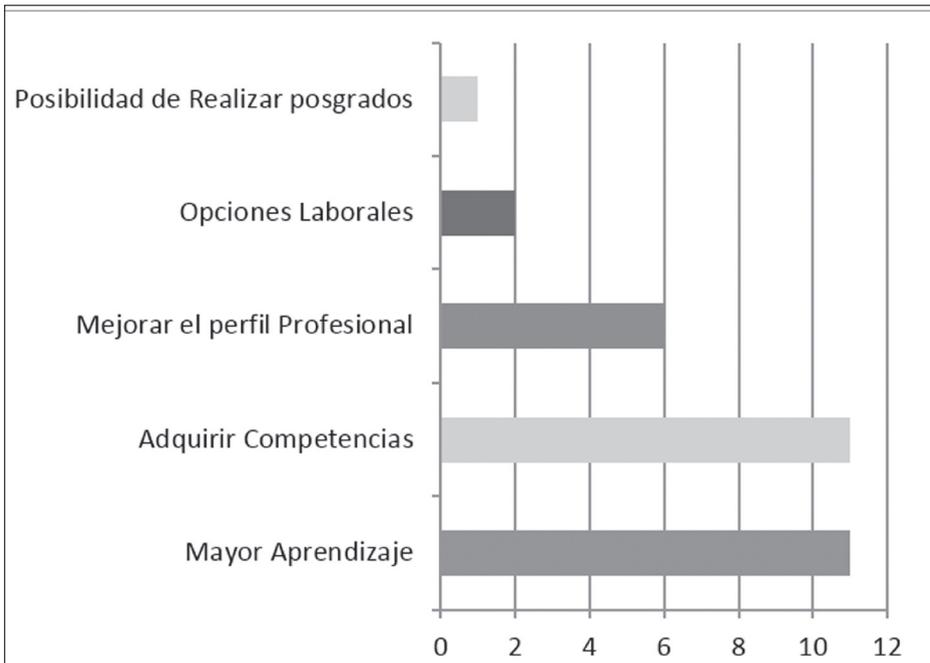


Figura 5. Beneficios obtenidos por los estudiantes.

En la Figura 5 se muestra los beneficios que se han obtenido en el transcurso del desarrollo de los dos programas simultáneos, entre los principales y de mayor porcentaje, con un 100% obtiene mayor aprendizaje y, asimismo, el 100% adquiere más competencias. Otros beneficios recibidos son: mejorar el perfil profesional (54.5%) y obtener mayores opciones laborales (18.1%), y con un menor porcentaje, la posibilidad de realizar estudios de posgrados (9.09%).

En cuanto a las consecuencias que les ha traído a los estudiantes la realización de dos programas simultáneos, está la renuncia a su tiempo libre y mayor costo económico con un 100% respectivamente. Un 90.9% opina que una de las mayores consecuencias es la constante permanencia en la universidad, y en menor porcentaje: 9.09%, menor rendimiento académico. Otras consideraciones, es la disminución del tiempo para compartir con su familia, debido a la cantidad de trabajos académicos, y que el realizar dos programas simultáneos, no se ve retribuido porque la homologación no permite una reducción significativa en el tiempo, inclusive, el costo económico no se disminuye de manera significativa.

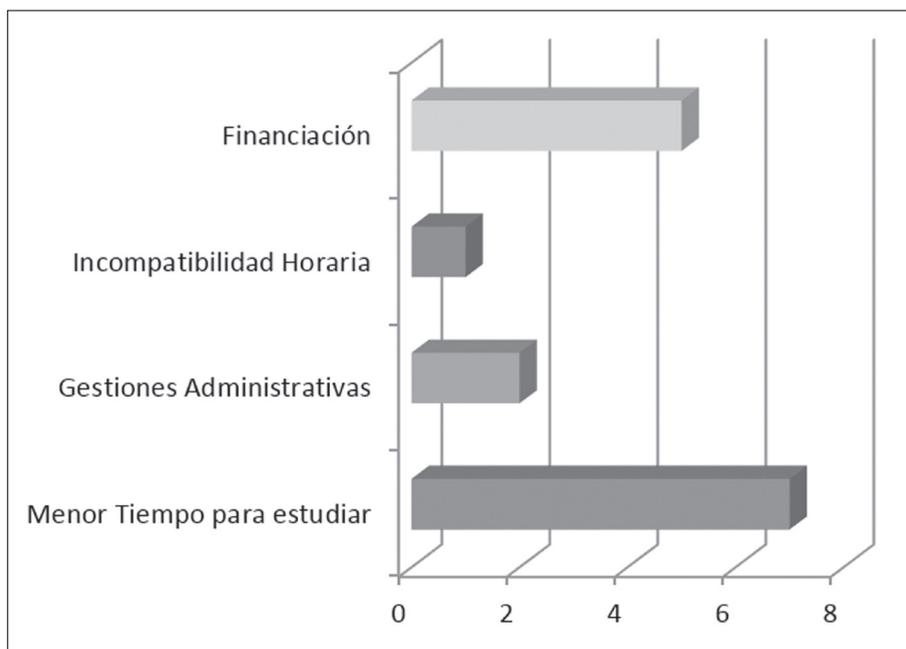


Figura 6. Limitaciones encontradas en el desarrollo de programas simultáneos.

Según los datos observados en la Figura 6, las limitaciones que han presentado los estudiantes al realizar dos programas simultáneos son: el tener menor tiempo para estudiar (63.6%) y la financiación con el 45.4%. Otras limitaciones menos frecuentes son las gestiones administrativas (18.1%) y la incompatibilidad horaria (9.09%). Teniendo en cuenta las justificaciones dadas por los estudiantes a estas limitaciones, afirman que, en cuanto a la gestión administrativa, siempre han tenido dificultades con los formularios, además de que les corresponde hacer mucha tramitología y las notas no son registradas oportunamente en el sistema, y en algunos programas como Derecho y Comunicación Social, no se da la homologación. En lo financiero, no hay descuentos por estar en dos programas

simultáneos, o los descuentos no son tan significativos. Respecto al tiempo, hay algunos que por la cantidad de trabajo a veces no tienen ganas de estudiar, en este sentido, consideran que la Universidad no apoya a los estudiantes que optan por esta modalidad, ellos no conocen los lineamientos o reglamentos al respecto que los pueda orientar.

A los estudiantes que cursan dos programas se les preguntó acerca de su rendimientos académico y el 100% coincidieron que su rendimiento es bueno, en los dos programas que cursan. Ellos aducen que por el mismo hecho de cursar dos programas, les implica mayor responsabilidad y por lo tanto, se exigen más en cuanto estudio y dedicación; además, la inversión que están haciendo no se puede perder.

Se indagó sobre la pérdida de asignaturas y los estudiantes encuestados, respondieron en un 54.5% que sí han perdido asignaturas. Algunos justificaron esta respuesta por dificultades que se han presentado con sus docentes, otros porque además de estudiar dos carreras, trabajan o realizan otras actividades en la casa o por las mismas dificultades o necesidades en su hogar, y esto hace que a veces lleguen tarde, de manera que no pueden asistir a clases o se descuidan en el estudio, conllevando a la pérdida de la materia.

En la encuesta también se preguntó a los estudiantes algunas observaciones o recomendaciones que darían a la Universidad en relación al desarrollo de dos cursos simultáneos:

- Deberían estimular al estudiante con descuentos mayores al 50% en el segundo programa.
- Que los profesores sean conscientes y den más tiempo en los trabajos que dejan.
- Deben existir becas.
- Debería existir descuentos buenos o por lo menos pagar lo justo, teniendo en cuenta los créditos cursados.
- Sería importante que la Universidad desde su currículo, ofrezca los dos programas, donde se pueda establecer la relación de los programas y así se facilite homologar.
- Que exista una reglamentación y orientaciones claras para las personas que quieran realizar dos programas simultáneos.
- Flexibilidad en los horarios.
- Motivar y valorar a los estudiantes que realizan dos programas simultáneos, en el momento del grado se puede hacer un reconocimiento.

Para describir la información obtenida en la entrevista dirigida a 5 directores de programa, es importante mencionar, que esta información fue organizada en matrices según las preguntas orientadoras, estableciendo con esta información, 3 categorías de análisis que permite contrastar la información brindada por los estudiantes.

**Categoría de Análisis 1:** los programas simultáneos permiten la flexibilidad y movilidad interna: los directores de programas entrevistados, consideran que el desarrollo de los programas simultáneos es una estrategia de la Universidad para demostrar la flexibilidad curricular, sin embargo, opinan que a pesar de que se habla de flexibilidad y se exige la misma la institución, aún no la tiene consolidada: “... en la universidad se habla de flexibilidad pero esto no se da aún...” (E.1). Cuando se ofrece programas académicos simultáneos, se debe analizar y construir currículos de tal manera que se ofrezca cursos o asignaturas similares entre programas que brinde una Facultad, sin embargo, esta condición aún está en construcción, aprovechando los proceso de renovación de registro calificado: “... El programa de contaduría no tienen articulación con los programas de administración de negocios y otros programas, tienen que repetir, tendría que hacerse un cambio curricular, para las materias afines...” (E.2, E3, E4).

**Categoría de análisis 2:** los programas simultáneos son una oportunidad para complementariedad de saberes y competencias: los directores de programas entrevistados consideran que para la Universidad sería muy importante y pertinente ofrecer programas simultáneos. Esta modalidad que según el análisis realizado en este documento, ha demostrado que es una tendencia internacional y nacional. A nivel internacional se ha evidenciado universidades que ya han establecido programas que ofrecen un doble título, y a nivel nacional, la tendencia actual es la realización de programas simultáneos, y al final, el estudiante recibe dos títulos. También cabe resaltar que, el ingreso a estos programas ha ido en aumento y esto constituye un beneficio para la universidad y para la sociedad en sí, porque los estudiantes tienen a su alcance más profundización en sus conocimientos, porque adquieren conocimientos teóricos y prácticos desde las dos disciplinas seleccionadas, además les permite adquirir más competencias, garantizando más oportunidades laborales, mejorar la calidad del ejercicio profesional y por ende, generar mayor impacto en el contexto: “... Sería muy pertinente para la universidad que se ofrezcan programas simultáneos, no tienen sentido duplicar esfuerzos, se debería dar esas oportunidades además tanto en pregrado como posgrado porque son un nicho importante para estudiantes de posgrado porque se agilizan sus procesos de formación...” (E.3, E.4) “... Es pertinente ofrecer estos programas simultáneos, se complementan sus conocimientos, los hace más competitivos, laboralmente se facilita conseguir trabajo tienen un énfasis administrativo con una complementariedad en mercadeo es más competitivos...”.

**Categoría de análisis 3:** la universidad debe establecerse con una estructura académica administrativa que permita la flexibilidad y la movilidad, y así el ofrecimiento de programas simultáneos: según la información referenciada por los directores, la cual coincide con la información descrita por los estudiantes en la encuesta, respecto a las limitaciones que han tenido los estudiante durante el desarrollo de los programas simultáneos, se relacionan en cuanto a los horarios, desafortunadamente la mayoría de programas están establecidos en una jornada específica y esto no se le facilita al estudiante por lo que tiene que aplazar el curso, o es una causal de retiro. Caso contrario se da en los programas que se ofrecen en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, donde

los programas se ofrecen en las diferentes jornadas, por lo que los estudiantes pueden acceder a un segundo programas sin el riesgo de cruce de horarios: “... respecto a horarios no se cruzan porque el programa de negocios es en la mañana y contaduría en la tarde o en la noche...” (E.3, E.4, E.5).

También a partir de la información suministrada por los directivos, en la Universidad no existe una reglamentación específica para los estudiantes que deseen o desarrollen programas simultáneos. Esto es un dificultad que se convierte en una necesidad para la institución, porque para los estudiantes que deseen tener esta oportunidad, no les ampara ningún reglamento, por lo que no tienen una ruta clara o unas orientaciones que les permita guiar su camino desde el inicio y así, evitar los tropiezos en el camino; según los directores, para ellos aplica lo reglamentado en cuanto a homologación y convalidación, pero de esto no solo se trata cuando se habla del desarrollo de programas simultáneos: “... no se piensa mucho en cuanto a horarios, como se vaya llegando, y como se toque desarrollar pero no hay unos procesos establecidos...”, “... no hay reglamentación solo se hace un estudio de convalidación, y nada más...” (E.1, E.2, E.3, E.4, E.5).

En concordancia con la información de los estudiantes, los directores consideran que los tramites de registro y control no se han establecido con claridad para los procesos de programas simultáneos, ellos actúan con base a lo establecido en el reglamento de estudiantes, como se mencionó anteriormente, teniendo en cuenta la homologación o la convalidación, pero en ocasiones, los estudiantes no cuentan con la suerte de que se les homologue, porque pueden ser cursos similares, pero si no posee los créditos o las competencias exigidas, deben cursarlas nuevamente: “... los estudiantes que hacen estas carreras simultaneas son de alto nivel académico, tienen tropiezos administrativas porque la universidad no está diseñada para esto, para que se le faciliten, los tramites se vuelven difíciles...” (E.1, E.2, E.3, E.4, E.5).

#### 4. Discusión

Se puede apreciar la relación entre los programas seleccionados de la primera y segunda opción, se encontró que los de mayor preferencia son los de Comunicación Social con el programa de Derecho tanto diurno como nocturno, y le continua con un porcentaje de 18% Negocios Internacionales y Mercadeo, por lo que se puede establecer que, entre estos programas hay algún tipo de afinidad que hace que los estudiantes se motiven para desarrollar estos programas de manera simultánea.

En contraste con los datos encontrados, en la universidad EAFIT, según el programa de primera elección se encontró una alta participación de la Escuela de Administración (61%) en el emprendimiento de dos carreras en forma simultánea, siendo el programa de Administración de Negocios el principal, de las demás Escuelas, el programa de Derecho tiene el 10% de participación e Ingeniería mecánica 7% , y teniendo en cuenta el segundo programa académico elegido por los estudiantes la Escuela de Administración también es la elección principal, con un total de 56%, de otras Escuelas se destacan los programas como: Ciencias Políticas (11%), Derecho (9%) e Ingeniería de Producción. (Montes, 2009, p. 50).

Según las características sociodemográficas de los estudiantes de la Universidad Mariana, como el género y la edad, en su mayoría, pertenecen al género femenino, predominando también la edad joven entre los 20 y 25 años de edad, teniendo en cuenta los datos arrojados en la investigación realizada en el EAFIT:

Se puede establecer que hay una relación entre la edad promedio de los estudiantes es de 24 años, y respecto al género se puede diferenciar que en este estudio hay más presencia de hombres con el 57% y mujeres 43%. (Montes, 2009, p. 55).

Es importante destacar que, entre los resultados encontrados en este estudio y el estudio de la EAFIT, el impulso inicial que más influencia la decisión de los estudiantes y graduados encuestados para comenzar el primer programa académico, es el gusto por la profesión y el campo laboral en todos los tipos de estado académico. De acuerdo con las respuestas, es evidente que el campo profesional y el gusto por la profesión marcan contundentemente la elección del doble programa en la Universidad, otros motivos de menor significancia son: mayor disponibilidad de información, test de orientación vocacional, recomendaciones de conocidos y opciones de financiamiento. Para la elección del segundo programa académico; dentro de una lista de opciones, cada encuestado eligió varias de ellas.

Las razones más recurrentes son complementar la formación profesional, afinidad con el primer programa elegido, gusto por la carrera (86%) y posibilidad de ampliar sus conocimientos. Por el contrario, las motivaciones con menor recurrencia dentro de los encuestados, con porcentajes menores al 30, son las recomendaciones de conocidos, recomendaciones de un profesor, insatisfacción con el primer programa, tiempo libre y mal rendimiento en el primer programa. (Montes, 2009, p. 60).

La parte económica, tanto para los estudiantes de la Universidad Mariana, como de otras universidades a nivel Nacional, puede constituirse como una limitante, porque se generan más costos para el estudio de dos carreras, considerando además que la institución no ofrece beneficios especiales para el desarrollo de programas simultáneos. Otro costo asociado por los encuestados es el tiempo de permanencia en la Universidad, factor que en últimas puede convertirse en desmotivador y posible causal de deserción; algo similar ocurre con la renuncia al tiempo libre. El costo considerado como menos serio es el menor rendimiento académico, de lo que se puede concluir que los estudiantes de doble programa, no sienten que al estudiar dos programas, su rendimiento académico se vea disminuido. En el análisis de las dificultades que enfrenta la población que cursa dos carreras, se destaca la incompatibilidad horaria y las gestiones administrativas. Para citar un ejemplo, en la Universidad de La Sabana, la oportunidad de estudiar dos carreras se ofrece desde 2004 en forma gratuita, es decir, se pagan los créditos de uno de los programas, mientras se cursa otro adicional, sin cancelar ningún dinero en la segunda profesión, siempre y cuando ésta tenga el mismo número de créditos de la primera; en caso contrario, sólo se genera un sobrecosto equivalente al valor de los que hagan falta (El Espectador, 2010). Otro caso lo tiene la Universidad EAFIT de Medellín, donde, según cuenta Isabel Montes, asistente de Investigación de la Dirección de Planeación, quien además se benefició del estudio de doble programa:

Desde principios de los años 90, los estudiantes empezaron a disfrutar de este beneficio; sin embargo, este proceso tomó más fuerza cuando la universidad puso en marcha algunas modificaciones curriculares. Pero es desde 2006 que se viene trabajando en la actualización y renovación de los planes de estudio en los programas de pregrados, es decir, se dio un proceso de actualización curricular, motivado por los cambios en el ámbito internacional y las demandas de la sociedad. (MEN, 2009, s.p.).

Teniendo en cuenta la información de los estudiantes y los directivos, quienes consideran que el realizar programas simultáneos tiene muchos beneficios no solo para los futuros egresados sino para la misma institución, debido a que los programas simultáneos permiten la flexibilidad y movilidad interna, son una oportunidad para la complementariedad de saberes y competencias; es importante que la universidad establezca una estructura académica administrativa que permita la flexibilidad y movilidad y así el ofrecimiento de programas simultáneos. Los estudios simultáneos son un tipo de oferta académica de las instituciones de educación superior, dirigida a estudiantes que estén interesados y motivados a obtener una formación más integral y complementaria, ofreciéndoles la posibilidad de desarrollar dos programas de manera simultánea con la flexibilidad académica y administrativa requerida, de tal manera que finalmente puedan obtener, sin los mayores contratiempos los dos títulos (Universidad del Rosario, 2014).

Como se trata de una formación complementaria, los egresados tendrán una sólida formación en las dos disciplinas, para ejercer su profesión con mayor responsabilidad, mayor eficacia y desempeño. Hay que resaltar que el nivel de exigencia es mayor porque estos estudios de cualificación así lo exigen y son acogidos y bien valorados tanto en la educación como en el mercado laboral. Dentro del sector privado se abren oportunidades para estos nuevos titulados, que tienen un perfil idóneo para desempeñar sus funciones en tareas directivas, tanto de carácter funcional, en finanzas, marketing, recursos humanos, investigación y desarrollo o producción, como de dirección general, el ámbito de la asesoría jurídica es otra línea de trabajo de amplio espectro, en particular en temas mercantiles, fiscales y laborales. Cabe mencionar que, estos programas dan respuesta a las demandas exigidas por el contexto, por la globalización y por las mismas competencias exigidas en el mundo laboral (Universidad Católica San Antonio de Murcia, 2015).

Tanto los estudiantes como los directivos, recomendaron hacer énfasis en mayor información, promoción y facilidades en la programación de horarios, además de mejorar los procesos administrativos. También refirieron en la posibilidad de hacer un pensum combinado que les permita a los estudiantes realizar dos programas simultáneos y así obtener una doble titulación al mismo tiempo. Haciendo alusión a los incentivos y a la gestión administrativa, se debe mejorar el acompañamiento académico. Cada institución de educación superior ha adoptado una norma o ha establecido un reglamento de normas específicas y rutas claves para el ofrecimiento y desarrollo de programas simultáneos, en todas coincide que el inicio de un segundo programa depende del progreso y buen rendimiento académico de la primera en un tiempo determinado. Es notorio el apoyo financiero, con los estudiantes que inician este proceso,

en la mayoría de las universidades, la opción por una segunda carrera no le implica una matrícula adicional. Es recomendable para los estudiantes que incurran en programas simultáneos, motivarlos para que puedan cumplir con el objetivo de terminar dos carreras profesionales; es importante considerar la planificación de las metas y la organización de las actividades, lo que ayudará a tener un mejor control sobre el tiempo disponible y sobre todo a no olvidar cuál es su fin, evitando saturarse de trabajo y estresarse, ya que esto solo complicaría la situación e impediría adquirir más conocimientos y avanzar en los dos programas. Por lo que es recomendable elegir carreras afines, para así complementar el aprendizaje y tener la posibilidad de homologar más cursos comunes, y entre las carreras establecer troncos comunes, esto permitirá una mejor movilidad interna y avance en el desarrollo de los programas (Centro Virtual de Noticias, 2010).

## 5. Conclusiones

Teniendo en cuenta las características sociodemográficas de los estudiantes que actualmente cursan programas simultáneos, se encontró que los estudiantes pertenecen en su mayoría al género femenino, procedente de la ciudad de Pasto, con una edad promedio de 24 años. Donde los programas de mayor selección para cursar de manera simultánea son los programas de Derecho con Comunicación Social, y Mercadeo con Administración de Negocios.

Respecto a las motivaciones que tienen los estudiantes para desarrollar dos programas simultáneos, está el gusto por las profesiones, fortalecer conocimientos y competencias, tener amplias oportunidades laborales.

Tanto los estudiantes como los directivos coinciden que la Universidad no cuenta con reglamentos o lineamientos que orienten los procesos para el desarrollo de programas simultáneos, donde las limitantes y necesidades surgen a partir de la parte financiera como de registro y control académico, ya que no existen criterios específicos para los educandos que eligen esta modalidad. Además, los programas académicos cuentan con troncos comunes o rutas que indiquen cómo los estudiantes pueden acceder a mirar los cursos en los dos programas, ya que estos pueden ser homologados, por lo que el cursar dos modalidades simultáneamente exige mayor tiempo y más dinero.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

Centro Virtual de Noticias de la Educación. (2010). Educación, Comunicaciones, Ciencias Exactas y Naturales e Ingeniería en la ruta de la doble titulación. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-221731.html>

*El Espectador*. (2009). Doble titulación una tendencia. Recuperado de <http://www.elespectador.com/publicaciones/especial/articulo165677-doble-titulacion-una-tendencia>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009) Doble titulación, una tendencia - Observatorio de Medios. Recuperado de [www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-205287.html](http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-205287.html)
- Montes, I. (2009). evaluación doble titulación en pregrado en la Universidad Eafit. Oficina De Planeación Integral. Medellín. Recuperado de <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidadeafit/investigacion/Documents/Doble%20titulaci%C3%B3n%20interna.pdf>
- Universidad Católica San Antonio de Murcia. (2015). Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho. Recuperado de: <http://www.universia.net.co/estudios/ucam/ucam-doble-grado-administracion-direccion-empresas-derecho/st/186951>
- Universidad de Los Andes (UNIANDES). (2012). Flexibilidad curricular. Recuperado de <http://www.uniandes.edu.co/institucional/iqee-nos-diferencia/flexibilidad-curricula>
- Universidad del Rosario. (2014). Las menciones y el doble programa le dan un factor complementario a tu carrera. Recuperado de [www.urosario.edu.co/urosario\\_files/24/243/cde8-3daa-4061-8040-103fboeaceaf.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/24/243/cde8-3daa-4061-8040-103fboeaceaf.pdf)
- Universidad Nacional (UNAL). (2010). Doble Titulación; Un camino a la internacionalización Claves para el Debate Público Bogotá, Colombia, Noviembre De 2007. Recuperado de [http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves\\_8\\_02.pdf](http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves_8_02.pdf)

# Criteria

# Prácticas y tendencias pedagógicas emergentes en la educación mediada \*

Fecha de recepción: 25/05/2017  
Fecha de revisión: 04/08/2017  
Fecha de aprobación: 28/09/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Galvis, G., Rodríguez, M., Ibarra, M. y Ospina, J. (2017). Prácticas y tendencias pedagógicas emergentes en la educación mediada. *Revista Criterios*, 24(1), 191-202.

\*Artículo de Reflexión. Hace parte de la investigación en el marco de la convocatoria 10 de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Publicada en las memorias de Virtual Educa XVI encuentro 2015. Socializada en el V Congreso Internacional de Experiencias Pedagógicas y Didácticas en Educación Virtual. Los participantes de esta convocatoria son los que refiere el artículo.

\*✉ Doctora en Educación y Mediación Pedagógica; Magíster en Educación. Docente investigadora de la Universidad Santo Tomás. Docente investigadora Universidad Manuela Beltrán, docente y coordinadora académica Terapias Alternativas Universidad del Rosario. Correo electrónico: gladysgalvis@ustadistancia.edu.co / educaciongladysgalvis@gmail.com

\*\*Doctora de Currículo; Magíster en Pedagogía. Coordinadora e investigadora de la línea educación, sociedad y cultura de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: mercedesrodriguez@ustadistancia.edu.co

\*\*\* Magíster en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para Educar. Docente investigadora de la línea: Educación, sociedad y cultura de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: maria.ibarra@ustadistancia.edu.co

\*\*\*\* Magíster en Educación. Auxiliar de Investigación, Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: jesusospina@ustadistancia.edu.co

Gladys Galvis\*✉  
Mercedes Rodríguez\*\*  
María Ceci Ibarra\*\*\*  
Jesús Holmes Ospina Castaño\*\*\*\*

## Resumen

En el siguiente texto se presenta el desarrollo reflexivo que surge de la realización de una investigación, que se enfocó en identificar las relaciones entre las prácticas pedagógicas mediadas por la virtualidad de los docentes de posgrado de la Universidad Santo Tomás y las tendencias pedagógicas contemporáneas. En la introducción se muestra los aspectos generales que dieron paso al planteamiento de la problemática de esta investigación, sobre todo, aquéllos relacionados con las transformaciones pedagógicas que se suscitan a raíz de la inclusión de la tecnología. Posteriormente, se puntualiza en la problemática y los objetivos que guiaron el proceso investigativo. Luego se presenta las reflexiones conceptuales que se suscitaron en la investigación. Finalmente, después de mostrar el enfoque investigativo, se presenta algunas de las conclusiones que se decantan después del proceso reflexivo.

**Palabras Clave:** paradigmas emergentes, prácticas pedagógicas, virtualidad.

## Pedagogical practices and trends emerging in mediated education

### Abstract

The following text presents the reflexive development that arises from the realization of a research focused on identifying the relationships between the pedagogical practices mediated by the virtual knowledges of the postgraduate teachers of Santo Tomas University and the contemporary pedagogical tendencies. The introduction shows

the general aspects that gave way to the approach to the problems of this research, especially those related to the pedagogical transformations that arise as a result of the inclusion of technology; subsequently, the problem and the objectives that guided the investigative process, the conceptual reflections, the investigative approach and some of the conclusions after the reflexive process.

**Key words:** emerging paradigms, pedagogical practices, virtual knowledges.

## Práticas pedagógicas e tendências emergentes na educação mediada

### Resumo

O texto a seguir apresenta o desenvolvimento reflexivo decorrente da realização de uma pesquisa focada na identificação das relações entre as práticas pedagógicas mediadas pelos conhecimentos virtuais dos professores de pós-graduação da Universidade Santo Tomás e as tendências pedagógicas contemporâneas. A introdução mostra os aspectos gerais que deram lugar à abordagem dos problemas desta pesquisa, especialmente aqueles relacionados às transformações pedagógicas que surgem como resultado da inclusão da tecnologia; posteriormente, o problema e os objetivos que orientaram o processo investigativo, as reflexões conceituais, a abordagem investigativa e algumas das conclusões após o processo reflexivo foram ressaltadas.

**Palavras-chave:** paradigmas emergentes, práticas pedagógicas, conhecimentos virtuais.

### 1. Introducción

La inclusión de las tecnologías en los procesos educativos no es una novedad, actualmente las facultades de la gran mayoría de universidades, alrededor del mundo, brindan infinidad de apuestas de formación mediadas por la tecnología, lo cual habilita un panorama inmenso de posibilidades que están descritas en muchos espacios de divulgación en términos de formación, acceso, flexibilidad, entre otros; no obstante, las características de estos procesos aún no han sido develadas ni estudiadas en su totalidad, si tal cosa fuese realmente posible.

Desde los años 50, Skinner planteó alternativas mediante las cuales se pueden abordar procesos educativos en mediación con los diseños instruccionales para el desarrollo del aprendizaje en línea; posteriormente con la creación por parte de IBM de los (CAI) *Computer Assisted Instrucción*, se continua con la propuesta de generar una serie de procesos para el desarrollo de las acciones educativas mediadas por la tecnología. Con el transcurrir temporal y las transformaciones de los enfoques pedagógicos de la época, se han adoptado nuevos modelos de presentación y mediación, es así como en los años 60, Carbonell propone tutores inteligentes sustitutos del CAI, en los años 70 surge la propuesta de la inteligencia artificial, en los 80 a partir de la fuerza del aprendizaje colaborativo y

cooperativo, se genera los avances hacia la web 2.0, la inclusión de la hipermedia y más recientemente, la transmedia, todos estos intentos por articular las teorías del aprendizaje con las mediaciones tecnológicas.

Los anteriores enunciados se pueden interpretar en términos de requerimientos sociales, de inclusión tecnológica y actualización obligatoria, no obstante se presentan como una oportunidad en la cual las instituciones de educación superior, pueden replantear las características de estos procesos en sus contextos, y a partir de la revisión de sus propias prácticas, realizar un ejercicio retrospectivo de observación y análisis de estos nuevos escenarios, para ubicar aquello que “sucede” en cuanto a las características de los procesos pedagógicos que se vienen realizando en su interior, y cómo aportan y/o se relacionan con la definición de las tendencias pedagógicas emergentes.

En el ámbito institucional, la Universidad Santo Tomás, desde hace más de 40 años, apuesta por los procesos educativos mediados con su propuesta de educación a distancia, no obstante, las comprensiones de las relaciones entre los sujetos en estos nuevos escenarios, las transformaciones en las prácticas, está iniciándose con una apertura dentro de aquello que se concibe en las dinámicas del aprender, por tanto, esbozar la complejidad y emergencia de los paradigmas, es una forma dinámica y caótica de ver la virtualidad y la realidad, y puede usarse para apreciar también las relaciones entre las prácticas pedagógicas mediadas por la virtualidad y las tendencias pedagógicas emergentes en el ejercicio de los docentes de la institución.

En este marco de introspección surge la investigación que da como fruto de reflexión el presente texto, donde encontramos que el recorrido hallado en las prácticas pedagógicas mediadas, realizadas por los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, comprenden exploraciones desde la emergencia y la complejidad, elementos esenciales de la educación del siglo XXI. Una pedagogía llena de sentido para la vida, una pedagogía liberadora, no solo del ser sino del conocimiento, que promueva sociedades más humanas y recursivas para una autosuficiencia, resignificada en la permanencia de la vida en toda la extensión de la palabra.

### **Problemática y objetivos**

Teniendo como marco referente la certeza de la inclusión de la tecnología, es decir, la “virtualidad” como parte de la realidad en el quehacer del docente, y en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, se torna relevante que en el ejercicio reflexivo se interrogue por las transformaciones de los procesos pedagógicos con miras hacia las propuestas de nuevas dinámicas, tendencias y potencialidades, que permita generar un espacio de comprensión de estas prácticas, y su relación con las tendencias pedagógicas emergentes; por tanto como eje articulador del proceso se plantea como problemática inicial, el establecer: ¿cuáles son las relaciones entre las prácticas pedagógicas mediadas por la virtualidad y las tendencias pedagógicas emergentes? Esto ubicándonos institucionalmente en el ejercicio docente de los programas de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

Para establecer estas relaciones, se plantean como objetivos en primer lugar, describir las tendencias pedagógicas emergentes y su relación con la educación

del siglo XXI, identificar en las prácticas pedagógicas mediadas por la virtualidad, los elementos de la propuesta de la pedagogía emergente, que inciden en la educación del presente y, finalmente, evidenciar la incidencia, que las tendencias pedagógicas contemporáneas tienen en las prácticas pedagógicas de docentes de especialización y maestría de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

## 2. Reflexiones conceptuales

A continuación se enunciarán los 2 grandes núcleos reflexivos que enmarcaron el proceso investigativo mencionado, el primero referente a la comprensión de la nueva conceptualización de la realidad en términos de sistemas complejos, y el segundo, revisando la vinculación de la virtualidad con las tendencias pedagógicas.

### Complejidad y pedagogía

Pensar las tendencias pedagógicas emergentes como fruto de las transformaciones, modificaciones, reconstrucciones de las prácticas pedagógicas tradicionales o contemporáneas, se relaciona con el recorrido de la complejidad durante la existencia del ser humano, una nueva visión de mundo se presenta, es una visión integrada, donde las características de un proceso traspasan fronteras de una disciplina a otra, donde los campos de conocimiento se superponen, así como en la complejidad, los elementos de las concepciones del mundo de la ciencia presentan revoluciones, contradicciones, hipótesis, disociaciones de acuerdo con el pensamiento de cada época. Por ejemplo, la física clásica de Newton se basaba en el análisis relativo a objetos comunes; desde la caída de una manzana a las orbitas de los planetas, sus leyes fueron, se probaron y se divulgaron durante cientos de años; y a finales del siglo XIX, cuando los físicos crearon herramientas para investigar los diminutos campos de la materia, reconocieron que para dar explicación a lo que sucedía a este nivel, las leyes de la física clásica no eran suficientes.

De igual manera, Albert Einstein, según referencia de Broglie (1924), quien al retomar las ideas de Planck, planteó más que una hipótesis, “que la luz, en ciertas circunstancias, se comporta como partículas de energía independientes” (p. 183), (los cuantos de luz o fotones) y en 1905, completó las leyes de movimiento con lo que sería la teoría especial de la relatividad, demostrando que el electromagnetismo era una teoría esencialmente no mecánica.

Louis de Broglie (1924) da el siguiente paso, al proponer la existencia de ondas de materia, es decir que toda materia tenía una onda asociada a ella. Con esta teoría, explicaría como la luz puede poseer propiedades de partículas y propiedades ondulatorias (dualidad onda-corpúsculo, o dualidad onda-partícula).

Actualmente, se considera que la dualidad onda-partícula es un concepto de la mecánica cuántica según el cual, no hay diferencias fundamentales entre partículas y ondas, generándose conceptos probabilísticos de ausencia, permanencia y medición simultánea: las partículas pueden comportarse como ondas y viceversa (Hawking, 2001).

Posteriormente, el nobel de física, Heidelberg y los adelantos de Max Born, revelan que el principio de incertidumbre ejerce una profunda influencia en la físi-

ca, la ciencia y en la filosofía del siglo XX (citados por Cardenal, 2008). Pero quizá el aspecto más extraordinario de esta, la Nueva Ciencia, es su posibilidad de aplicación en diferentes campos disciplinares; sus diversas teorías de un modo explícito o implícito intentan dar una visión refrescante a la forma de ver y entender la realidad, sin necesidad de reducir su complejidad.

En cualquier caso, estas teorías elaboran un nuevo lenguaje, términos para describir o redefinir y explicar la realidad en sus más diversas manifestaciones, aparecen en este nuevo contexto, elaboraciones literarias como: borrosidad, turbulencias, caos, estructuras difusas, incertidumbre, materia, antimateria, fotones, complejidad, interacciones, fractales, bifurcaciones, holismo, auto-organización, sistémico, entropía, entre otros. Todo esto enmarcado en algo determinado la Teoría Quántica.

Con el desarrollo de los nuevos paradigmas de la ciencia se está viviendo un profundo cambio de época que se expresa en todos los campos de la experiencia humana, la búsqueda de una nueva visión de la realidad. El habituarse a certezas, validando supuestos que históricamente se comprueba que no son ciertos, asumir las responsabilidades como civilización implica un cambio de visión de realidad, y esto cubre todos los espacios de la vida, desde lo ecológico, educativo, social, político, económico, y claro está, lo virtual.

El mundo cambió, pero algunos no se habían dado cuenta, es más, aún lo ignoran y otros tantos no lo quieren aceptar. Bien lo decía Heinz Von Foerster (citado por Najmanovich, 1994), “somos ciegos a nuestra ceguera” (p. 12). Los diversos sistemas, han ejercido en la educación de las personas, influencia para que ellas no vieran más allá de lo evidente, llegando a momentos de oscurantismo para que el conocimiento no pudiese ser apropiado por una población mayor.

El sistema discursivo racional, basado y sustentado en una lógica secuencial, medible, unidireccional, de lógicas convergentes, sostenido y fundado en la palabra y el libro, ha generado una escuela para la razón y el pensamiento denotativo, dejando por fuera experiencias, creativas y modos de aprender y de actuar a través del pensamiento lateral (De Bono), las inteligencias múltiples (Gardner, 1993), el resonar con la vida y el encuentro con la complejidad.

Conceptos como individualidad, fragmentación y competencia, han ganado terreno en el campo educativo, desplazando concepciones y acciones como colectividad, solidaridad y encuentro con la diversidad. La escuela en general unifica y uniformiza a los seres humanos, los llama sujetos, los utiliza para sus fines y conducciones, no permitiendo la autonomía, la emergencia de procedimientos, acciones, modos de aprender, experiencias, sentidos y aprendizajes significativos pluridiversos.

Por lo anterior, la escuela y el sistema discursivo, invisible para todos, pero sospechable en la economía, genera seres productores, cosificados, moldeados y modulados para una vida económica en la que, hasta el ocio, la diversión, el juego y la creación, se estructuran también en modelos competitivos, económicos, deificados y hegemónicos. El mundo contemporáneo, ingresa en lo virtual, con el afán de establecer nuevos mecanismos de control y con el propósito oculto de modificar las acciones e informaciones sociales hacia mundos accesibles de información.

Lo impredecible ha sido que este multisistema, alimentado por los seres, las pasiones, las emociones y esa curiosidad extrema, de las mentes diversas, se abre en universos múltiples que resuenan con el holograma de realidad. Se expande, entrama, bifurca y rizomatiza en lo virtual.

### 3. Virtualidad y prácticas pedagógicas emergentes

En la actualidad la información es ubicua, omnipresente a través de las redes informáticas y las bases de datos, donde los usuarios accesan libre e instantáneamente a la información validada o no, pero que transversaliza, puede relacionarse y confrontarse multidireccionalmente desde diferentes fuentes, generando de esta manera una fluidez hacia nuevas visiones, conceptos y posturas ideológicas, que se validan a través del diálogo, la generación del conocimiento colectivo y el interaprendizaje.

La escuela, se ha tornado en algo en lo que muchas veces los estudiantes no encuentran sentido, pues se supone que debe ser un espacio de concertación, característica que se ha perdido. Pero no solo es a nivel de las escuelas, también se da a otro nivel, en los cuales el docente es el centro de todo el accionar y solo él puede tomar decisiones y además, avalar aquello que los estudiantes piensan, hacen y presentan en su respectivo trabajo o proyecto.

La práctica pedagógica desde escenarios meramente técnicos se ha convertido en un nicho de autoritarismo y desconocimiento del sujeto, al integrar a la misma, una serie de acciones y actividades que no permiten a los estudiantes ser ellos mismos. Se desconoce la persona que hay en el estudiante.

Las llamadas pedagogías tradicionales se apoderaron de la educación y por siglos se habló de ellas, se instauraron, se legalizaron, se les practicó y las mismas fueron las que orientaron todo el accionar educativo en las instituciones.

Pero como los tiempos no se quedan inertes, transcurren, evolucionan, la aparición de herramientas tecnológicas como el ordenador cambia la mirada hacia la práctica pedagógica. Es así cómo se implementa *lo mejor, lo último* en tecnología, en las instituciones y los centros de recursos educativos, por ello, los salones se llenaron de equipos, para acercar al estudiante al mundo tecnológico y de la ciencia.

Dentro de este contexto, el estudiante tendría más acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, pues entre más dispositivos, software, entre otros, tenga la institución y sean utilizados, más moderna sería la clase; esto aún se observa en la práctica docente de instituciones públicas y privadas, donde los profesores hacen uso prioritario y sin intencionalidad significativa en su enseñanza de elementos técnicos y tecnológicos, es decir, se busca ser reconocido como un profesor de vanguardia y contemporáneo con el uso de las tecnologías.

Por ello, cabe aclarar que la virtualidad es un término tan antiguo como la misma historia del hombre; virtual viene del latín *virtus* y hace referencia a la fuerza o voluntad para realizar un trabajo, aunque no se realice. Virtual no es un neologismo, pero sí es entendido en el imaginario de las personas como un elemento nuevo dentro de la tecnología y todo su avance.

Hace unos años, la información era de uso exclusivo del docente y podría llevar al aula de clase todo tipo de elementos, mostrándoles desde su propia perspectiva, el mundo a los estudiantes, éstos tomaban lo que el docente les diera, lo recitaban y poco o nada había de producción personal, con el acceso de elementos como las redes, el Internet, la multimedia y la virtualidad, todo este paradigma cambió.

Sin embargo, el cambio no fue total, porque, aunque comunidad educativa, estudiantes y profesores lo saben, estos últimos aún están en la pedagogía tradicional, usando aparatos de última tecnología, hoy se habla de TIC, lo cual no es otra cosa diferente que revivir la época de la tecnología educativa pero treinta y cinco años después. Las relaciones personales desde lo físico empiezan a perder peso, obviamente sin desaparecer. Muy por el contrario, toman fuerza en el universo mediático relacional, en el espacio de los lenguajes, donde el tiempo se curva a través de las nuevas formas de comunicarse para dar lugar al concepto de cibercultura, como un escenario de relación, de colectividad propicio para la producción del conocimiento.

La tecnología remite a nuevos modos de percepción y lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras, por tanto, radicaliza la experiencia de desanclaje producida por la modernidad, al deslocalizar los saberes, modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber, y conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia.

Lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual y el mediador en su papel de interfaz entre realidad y actualidad (Levy, 1998). Lo virtual, clarifica que lo real estaría en el orden del «yo lo tengo», en tanto que lo virtual estaría dentro del orden del «tú lo tendrás» (p. 55), (significación y hallazgo autogenerado interaprendiente).

Lo virtual es aquello que existe en potencia, pero no en acto y que reclama un proceso de resolución que consiste en la actualización, que va de un problema a una solución, mientras que la virtualización pasa de una solución dada a un (otro) problema, es aquí donde se hace relevante la virtualidad como generadora de instancias creativas, al incorporar ambientes abiertos de múltiples interpretaciones y posturas. La creatividad genera plantearse preguntas, siendo estas a su vez, la manera de introducir nuevos problemas, formas de enseñar y aprender, generándose tendencias emergentes y dinámicas.

Las tecnologías de la comunicación dentro del proceso educativo, no deben entenderse como la mediación, realmente son el medio y la herramienta, la mediación seguirá siendo lo virtual, como parte del yo mismo, de su conciencia, de su complejidad, de su espiritualidad y de su propia manifestación.

Estas tecnologías son el medio en el cual se tejen las redes, que impactan tanto lo individual y subjetivo como lo colectivo, lo social, lo político, cultural, e intercultural, que acoge características nuevas en su comunicación y relacionamiento, que impactan a los sujetos de forma determinante.

Elementos como Facebook, Twitter, YouTube, Google+, Pinterest, Linked in, Flickr o cualquier otra TIC más interactiva, son realmente el instrumento que potencia la necesidad de estar cada día más relacionados y visibilizados, estos

medios, expresan los grados de libertad que exponen los usuarios, de modo que la necesidad de esta información, permitirá la multiplicidad de utilidades que cada internauta genere al acercarse a las mismas. Lo anterior nos lleva a una sociedad de la información, que exige una nueva alfabetización basada en los nuevos medios tecnológicos y en los nuevos lenguajes que ellos suponen, generando elementos emergentes que permean el ámbito de la educación; así, los procesos de enseñanza se ven obligados a indagar cómo se suscitan en una relación de aprendizaje, ya no sólo reproducida por el lenguaje oral y escritural, sino por el iconográfico, la imagen digital, multimedial entre otros variados sistemas de representación que traen consigo nuevas maneras de pensamiento visual y perceptivo sensorial.

En esta educación emergente exige la comprensión compleja y holística de la mediación. Hay que realzar que la mediación, es entonces el yo que desciende desde su espacio virtual, a un medio, donde se produce una interesante combinación entre elementos lúdicos, con inteligencias colectivas que logran articularse con un fin común, posibilitando espacios, reconociendo otras culturas, otras formas de hacer política, de hacer sociedad, de hacer colectividad, de asumir posiciones y marcar diferencias; aunque también formas de desvirtuarse o de ser maltratado, vendido y falsificado.

El reconocimiento del yo, del respeto y valoración de la otredad, muestra un potencial por donde canalizar la lucha contra un pensamiento único y contra la hegemonía de una cultura única. El mediador se convierte así en un generador de estéticas y alguien que convida en términos estéticos, lo que Lyotard (1989) alude como “método pero que para el común de la gente es la mediación: los métodos son ahora los juegos del lenguaje, los individuos son “nudos de circuitos de comunicación” (p.34) y en lugar del gran relato, aparece la diversidad en el pequeño relato. Y es que con la pedagogía del nuevo paradigma, justamente, se busca alcanzar esa diversidad desde una subjetividad colectivizada, que a la postre se revierte en el metarrelato, cuando pasa a ser patrimonial una vez poseionado en el subconsciente colectivo.

La imaginación, la memoria, el conocimiento y la religión son vectores de virtualización que nos han hecho abandonar el «ahí» mucho antes que la informatización y las redes digitales. La virtualización somete el relato clásico a una dura prueba: unidad de tiempo sin unidad de lugar, era previsible encontrar la desterritorialización, la salida del ahí, del ahora y del aquello como uno de los caminos regios de la virtualización.

La imaginación colectiva es una virtualidad compartida presente desde los inicios de la especie humana y más en este momento donde a través del paradigma emergente las ciencias empiezan a tener validez en la medida que se explican unas a otras, y las coincidencias dejan de ser tales, para ser realidades que demuestran que lo imaginario colectivo existe.

Cada nueva disposición, cada máquina tecno social añade un espacio-tiempo, una cartografía especial, una música singular, una especie de enredo elástico y complicado donde las extensiones se recubren, se deforman y se conectan, donde las duraciones se enfrentan, se interfieren y se responden (Enacciones y atractores en resonancia multiconectora).

Se requiere de una educación, en la cual sea posible un encuentro permanente con la curiosidad y los misterios que proporcionan la vida misma, no necesariamente con los conocimientos ya establecidos; para que, de esta manera, puedan construirse y constituirse a sí mismos, en estructuras con forma de red, colectivamente, vibrando con las emociones, pensamientos y habilidades extendidas más allá de la razón y lo inflexible.

Una educación abierta, que eduque para la incertidumbre, lo cual implica, autodisciplina, autonomía, grados de responsabilidad y miradas éticas, estéticas y políticas frente a la vida, para estar alejados del autoritarismo y el acondicionamiento, esfuerzo que se debe realizar en contra de los hábitos establecidos, en los que no se tiene en cuenta la interrogación como una forma de aprendizaje, el resolver problemas apegados a la imaginación y la creación antes que de la razón. Educar para resignificar los órdenes establecidos y sobre todo para gozar de la vida y aumentar los grados de felicidad que el capital, a través de la competitividad y sus estrategias nos han cercenado, es por ello que, comprender cómo inciden las tendencias pedagógicas contemporáneas en las prácticas pedagógicas mediadas por la virtualidad, de docentes de programas de especialización, maestría y doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, es una necesidad; mantener los principios de humanismo, ética y valores, en el mundo de la virtualidad, que logre comprender y asumir el problema ecológico por el que atraviesa la sociedad mundial y lograr, replantear la forma como se relaciona el hombre y los avances científicos y tecnológicos, con el necesario entorno natural.

#### 4. Apuesta metodológica de la reflexión

Este artículo planteado como reflexiones a la investigación: tendencias educativas emergentes y su incidencia en las prácticas pedagógicas mediadas por la virtualidad. Una perspectiva para la educación del siglo XXI, ha asumido para su investigación como metodología una postura cualitativa y como episteme el pensamiento complejo, con su atribución sistémica, es en primer lugar un conocimiento contextualizado. Comprender la situación actual del problema planteado, significa de manera concreta "colocarlo en su contexto y establecer la naturaleza de sus relaciones" (Santos, 2000, p. 381). Esta metodología, nos permitió discernir y entender la complejidad de un sistema hologramático, con el que enfocamos la problemática planteada.

Para Martínez (2008), la metodología cualitativa permite comprender los entornos de forma natural, proporcionando así una mayor interpretación de la experiencia humana. Este tipo de investigación es relevante, ya que permite identificar la naturaleza profunda de las realidades y del proceso investigativo, identificando sus dinámicas y dando razón plena de sus manifestaciones y comportamientos.

Es por lo mencionado anteriormente que, como enfoque de esta investigación se opta por el proceso interpretativo, ya que la interpretación permite un nivel mayor de reflexión y análisis, el cual, según Arráez, Morella, Calles y Moreno (2006), se "busca sacar a la luz las estructuras trascendentales del comprender, para clarificar los modos de ser, en que se concreta el fenómeno interpretado" (p. 177).

## 5. Conclusiones

Después del proceso de conceptualización y metodología cualitativa, se hace la siguiente reflexión producto de la información obtenida tanto en entrevistas como en las experiencias llevadas a cabo por los investigadores, en otros ambientes de cooperación y divulgación social del conocimiento, como son los espacios de congresos internacionales y los encuentros académicos entre expertos sobre el tema, obteniendo validación intelectual; de otra parte, se elabora la reflexión y la abstracción de la representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macro, toda vez que en el discurso generamos, conceptos, imágenes y apreciaciones de los otros y una mirada común de los sucesos de la educación actual en la práctica pedagógica y la virtualidad.

Para este proceso y dada la necesidad de coherencia con lo complejo y lo caótico en discusión de un nuevo orden, se asume la reflexión y el diálogo como elemento mediador, para ello, se retoma varias de las preguntas propuestas en la entrevista a modo de conclusión:

¿Qué cambios y retos en el pensamiento de los docentes exigen los tiempos de hoy?

Cada día, los tiempos, los andares traen consigo nuevas puestas teóricas, epistémicas y metodológicas, éstas, no se restringen a una teoría o disciplina, ni se limitan a un cambio en la manera de pensar, deben corresponder a la transformación multidimensional de nuestra comprensión del mundo, a la forma en que se indaga y se crean nuevas realidades, las que incluye a los educandos como activos observados y observadores. No solo se trata de pensar en otras cosas que sorprenden permanentemente, sino de pensar de otro modo de ellas mismas.

¿Qué tipo de educación requieren los estudiantes del presente?

Una educación abierta, que eduque para la incertidumbre, lo cual implica, autodisciplina, autonomía, grados de responsabilidad y miradas éticas, estéticas y políticas frente a la vida, para estar alejados del autoritarismo y el acondicionamiento, esfuerzo que se debe realizar en contra de los hábitos establecidos en los que no se tiene en cuenta la interrogación como una forma de aprendizaje, para resolver problemas apegados a la imaginación y la creación antes que de la razón.

Una educación conversada, dialógica, expresiva, con recursos de lenguaje connotativo, que dinamice sus contenidos y formas de actuar en la participación, la creación, la expresividad y la relacionalidad, en donde se valore el contexto, el nicho, el lugar en donde surge el sentido de su hábitat.

¿Que debe comprender la práctica pedagógica mediada por la virtualidad del docente del hoy?

En un mundo cada vez más complejo, es importante seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. El docente requiere generar grandes innovaciones y éstas no se consiguen por el uso desmedido e irracional de la tecnología, sino por la actitud del docente y su habilidad para hacer de las mediaciones pedagógicas herramientas de cambio, de innovación, de transformación de las personas y de las sociedades.

Los educadores y discentes encuentran en lo virtual una y mil maneras de manifestarse, que permiten ingresar a mundos diversos, donde las posibilidades de ser, entender y aprender desde y para la vida cambian el sentido, estático y nominal de la educación en aulas de piedra y papel; es ahí donde surgen las pedagogías emergentes.

Encontrar un balance entre el desarrollo tecnológico y el espiritual, es la única manera de evitar ser extensiones de la máquina, es convertirla en aliada para conocer mejor el mundo, para relacionarse con otros mundos, para interaprender y comprender mejor la diversidad y la complejidad.

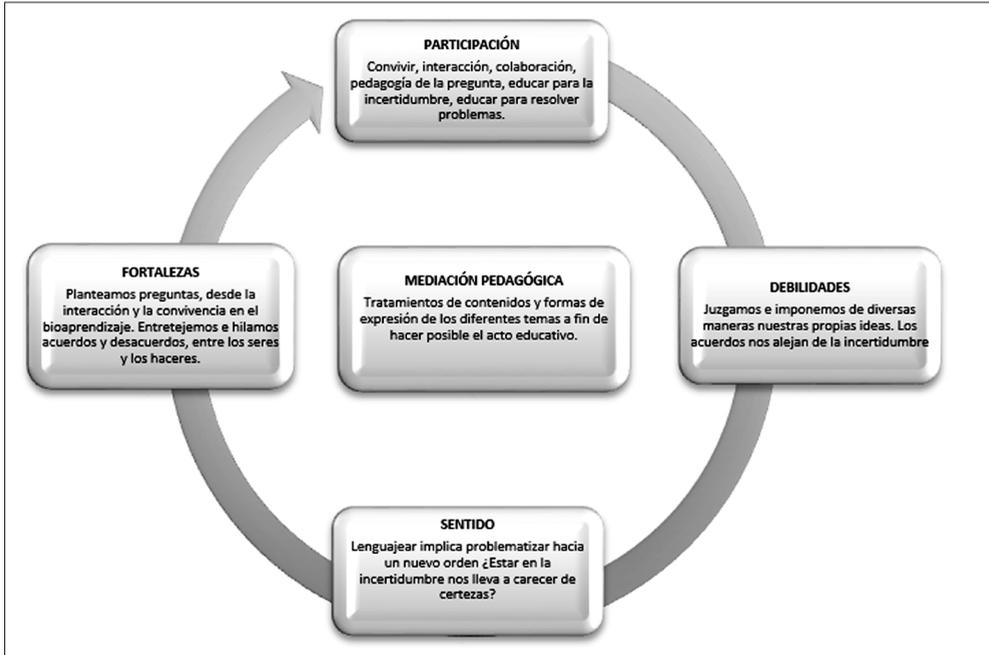


Figura 1. Elementos de la práctica pedagógica con implicación virtual.

En conclusión, la educación tiene que ver con el alma, la mente, el espíritu, es decir con el espacio relacional o psíquico que vivimos y deseamos vivir.

Una conducta socioeducativa asertiva debe estar fundada en la cooperación y el interaprendizaje y no en la competencia. La virtualidad hace parte del ser, de su esencia, de su espíritu, no de la tecnología.

En el apego y deseo de posesión negamos al otro y creamos con él o ella un mundo que nos niega. Utilizamos los medios virtuales para propagar su aceptación o negación.

El pasado, presente y futuro tienen presencia y valor operacional en nuestras vidas como nociones explicativas de nuestras experiencias. No podemos hacer las cosas como siempre, tienen que ser diferentes. Nunca más como una foto, parados y estancados en la antigua historia de la educación.

Encontrar un balance entre el desarrollo tecnológico y el espiritual, es la única

manera de evitar ser extensiones de la máquina, es convertirla en nuestra aliada para conocer mejor el mundo, para relacionarse con otros mundos, para interaprender y comprender mejor la diversidad y la complejidad.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Arráez, M., Calles, J. y Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.
- Cardenal, F. (2008). Paulo Arieu Theologies Web. Recuperado de <http://lasteologies.wordpress.com/category/teologia/page/128/>
- De Bono, E. (2013). *El Pensamiento Lateral Manual de Creatividad*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- De Broglie, L. (1926). *Ondes et mouvements*. París: Gauthier-Villars.
- Gardner, H. (1993). *Las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Hawking, S. (2001). *El universo en una cáscara de nuez (The Universe in a Nutshell)*. New York: Bantam Press.
- Levy, P. (1998). *¿Qué es lo virtual?*. México: Paidós.
- Liotard, J. (1989). *La condición postmoderna, informe sobre el saber*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Najmanovich, (1994). Artículo publicado en el Suplemento Futro de Página/12 D. Maestro de sabios. Entrevista a Heinz von Foerster.
- Santos, M. (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía: bases para una teoría holística de la educación. *Estudios pedagógicos*, (26), 133-148.

## La tarea escolar como un compromiso de familia \*

Fecha de recepción: 26/01/2017  
Fecha de revisión: 03/03/2017  
Fecha de aprobación: 10/04/2017

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Rodríguez, Y. y Pedraza, A. (2017). La tarea escolar como un compromiso de familia. *Revista Criterios*, 24(1), 199-214.

\*Artículo de Reflexión. Este artículo es el resultado de la investigación titulada: ¿Cómo el acompañamiento familiar, desde el apoyo en la realización de tareas se relaciona con el éxito escolar y la permanencia en la escuela en los niños de ciclo 1º?, desarrollada desde el 12 de julio de 2015 hasta el 31 de julio de 2016 en el instituto Técnico Juan del corral de Bogotá, departamento Cundinamarca Colombia.

\*Licenciada en Ciencias de la Educación; Psicopedagoga; Maestrante en Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia, Universidad de La Sabana, Colombia. Correo electrónico: gepima3@gmail.com

\*\*Psicóloga; Especialista en Gerencia Educativa; Magíster en Educación. Docente Maestría en Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia, Universidad de La Sabana, Colombia. Correo electrónico: Alexandra.pedraza@unisabana.edu.co

Yaneth Rodríguez Rueda\*✉  
Alexandra Pedraza Ortiz\*\*

### Resumen

El presente estudio muestra el importante papel que cumple la familia en el acompañamiento permanente a los estudiantes de educación básica en el desarrollo didáctico de sus tareas escolares, para evitar o, por lo menos, disminuir el fenómeno de la deserción escolar e incrementar su éxito académico.

El estudio se realizó con seis docentes y 55 padres de familia de estudiantes del ciclo 1º del Colegio Instituto Técnico Juan del Corral, sede B, ubicada en la localidad de Engativá de la ciudad de Bogotá, Colombia. Se abordó las categorías referentes a Rendimiento académico, Éxito escolar, Retención en el aula y Apoyo familiar, a través del análisis cualitativo – descriptivo de las opiniones alcanzadas por cada uno de los participantes que hicieron parte del estudio.

Los resultados revelaron que el acompañamiento familiar es fundamental para garantizar la estabilidad, desarrollo, progreso emocional y nivel académico de los estudiantes, y se constituye como un pilar esencial de los procesos pedagógicos.

Se concluyó que los niños que reciben mejor y mayor apoyo de las familias en las actividades escolares, obtienen mejores resultados a nivel académico y en su formación personal, forjando un proyecto de vida claro y estable, dentro del cual también es importante el papel que representa el educador en dicho proceso.

**Palabras clave:** familia, escuela, tarea escolar.

## School task as a family commitment

### Abstract

Family plays a very important role in the permanent accompaniment of basic education students in the didactic development of their school tasks, to avoid or -at least- reduce the phenomenon of school dropout and increase academic success.

The study was carried out with six teachers and 55 parents of students from cycle I of the *Colegio Instituto Técnico Juan del Corral*, located in the town of Engativá in the city of Bogotá, Colombia. Variables related to academic achievement, school success, classroom retention, and family support were evaluated through the qualitative - descriptive analysis of the opinions reached by each of the participants in the study.

The results revealed that family accompaniment is fundamental to guarantee the stability, development, emotional progress and academic level of the students, constituting an essential pillar of the pedagogical processes, which allows to conclude that children who receive better and more support from families in school activities obtain better results at the academic level and in their personal formation, forging a clear and stable life project, within which the role of the educator is also important.

**Key words:** family, school, homework.

## A tarefa escolar, como um compromisso da família

### Resumo

A família desempenha um papel muito importante no acompanhamento permanente dos estudantes de educação básica no desenvolvimento didático das tarefas escolares, para evitar ou, pelo menos, reduzir o fenômeno do abandono escolar e aumentar o sucesso acadêmico.

O estudo foi realizado com seis professores e 55 pais de alunos do ciclo 1º do *Colegio Instituto Técnico Juan del Corral*, localizado na cidade de Engativá, em Bogotá, Colômbia. As variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico, sucesso escolar, retenção de sala de aula e apoio familiar foram avaliadas através da análise qualitativo-descritivo das opiniões alcançadas por cada um dos participantes no estudo.

Os resultados revelaram que o acompanhamento familiar é fundamental para garantir a estabilidade, o desenvolvimento, o progresso emocional e o nível acadêmico dos alunos, constituindo um pilar essencial dos processos pedagógicos, o que permite concluir que as crianças que recebem melhor e mais apoio das famílias nas atividades escolares, podem obter melhores resultados no nível acadêmico e na sua formação pessoal, forjando um projeto de vida claro e estável, dentro do qual o papel do educador também é importante.

**Palavras-chave:** família, escola, trabalho escolar.

## 1. Introducción

El acompañamiento familiar en el desarrollo de tareas y actividades escolares hace parte de una temática compleja, acerca de la forma como funciona integralmente este contexto familiar en el desarrollo evolutivo del niño. Esta complejidad se deriva esencialmente del ritmo acelerado que viene sufriendo la familia en el mundo y de los profundos cambios en las costumbres sociales dentro de un mundo también trastornado y en permanentes y veloces dinámicas, provocadas particularmente por la ciencia, la tecnología y las comunicaciones.

En este sentido, se expresa que no es fácil acompañar, ayudar y asesorar a los niños en sus deberes escolares, dado que no hay recetas mágicas, y en la mayoría de los casos, ante el desconocimiento y el nerviosismo que suscita este proceso de acompañamiento, los padres no tienen quién los asesore ni quién los guíe en sus dificultades.

El acompañamiento familiar en los deberes escolares ha sido analizado desde distintas vertientes de la psicología y la pedagogía, advirtiendo de sus ventajas y desventajas, así como las metodologías de intervención, siendo aconsejables aquéllas en las que sea prudente orientar, sin permitir que el niño evada el compromiso y el esfuerzo de hacer él mismo sus tareas.

El concepto de acompañamiento en las áreas escolares es fundamental para enfocar los resultados del estudio de investigación. En ese sentido, se analiza hasta qué punto este acompañamiento mejora los procesos de comunicación entre padres e hijos, fortalece hábitos, transmite valores, motiva y estimula al niño a ser un ganador y un triunfador en todas sus iniciativas, impidiendo fenómenos como la deserción y el fracaso académico. Algunos estudios relacionan, como lo expresa Vygotsky (citado por Lan, Blandón, Rodríguez y Vásquez, 2013), que las personas cercanas tanto física como afectivamente a los niños, son quienes los motivan a avanzar en el aprendizaje de nuevos conocimientos; es una característica conductista en donde se estimula el desarrollo cognitivo del niño a partir de los conocimientos, capacidades, habilidades y estrategias compartidas. Por otra parte, Durán et al. (2004) también destacan el papel motivador de los padres en los estudiantes, al asegurar que su presencia y dedicación “en las tareas de lectura, estudio o preparación personal, motivará al hijo a hacer lo mismo, y le indicará a éste que [ellos] están siempre ahí, en el lugar de padres atentos, responsables y colaboradores, pero también exigentes” (p. 286).

En este sentido, se puede decir que se educa con el ejemplo impartido desde la familia, mejorando de un lado el nivel académico, y del otro la percepción sobre la educación en el estudiante. Sin embargo, algunos cambios en la diversidad cultural y social actual han provocado retrocesos o limitaciones en los procesos de acompañamiento familiar.

El acompañamiento familiar en las actividades escolares de los niños, sus efectos y consecuencias, son un arduo y complejo tema de discusión y de debate de la psicología y la pedagogía desde hace muchos años, que se agudiza en estos últimos tiempos debido a factores como los cambios que la ciencia y la tecnología van produciendo en la educación, las transformaciones de la

familia, particularmente en el mundo, en el que viejos paradigmas que parecían inamovibles van cediendo lugar a otro tipo de concepciones y dinámicas de la estructura familiar.

Es dentro de este contexto inestable y cambiante que se debe afirmar que la responsabilidad de educar no es solo de la familia o de la escuela, o del conglomerado social o del Estado; la tarea de educar es una responsabilidad compartida que compromete a la familia, la escuela, la sociedad y también al Estado, como supremo garante de los deberes y derechos de los ciudadanos, el cual, en este sentido, tiene que ser equilibrado e imparcial para garantizar la formación y el bienestar integral de los niños.

Henderson y Berla (1995) afirman que:

La participación de los padres debe ser una más de las estrategias a incluirse en un programa comprensivo de reforma. No puede esperarse que la implantación de un programa de participación de padres, por sí sola, compense las deficiencias del sistema educativo. (p. 13).

De lo anterior se infiere que ningún sistema educativo es perfecto, y que los aportes necesarios para la formación del niño tienen que provenir de forma interactiva y articulada, tanto de la familia como de la escuela y de la comunidad, siempre bajo la vigilancia atenta del Estado. En esa dirección, el gran interrogante es: ¿Cuál es el objetivo de la participación conjunta de familia y escuela? porque no se trata solamente de que los niños vayan a la escuela; se trata, ante todo, de que su permanencia sea positiva en términos de aprendizaje, de rendimiento académico y de crecimiento personal en su formación humana (madurez en sus procesos de socialización y adquisición de valores) y es en esa dirección que debe analizarse el impacto que tiene en el niño su asistencia a la escuela. Por esta razón, Epstein, (2010) sostuvo que “diferentes modalidades de participación tienen diferentes beneficios y resultados. Es infundada la creencia de que todos los tipos de participación elevan significativamente el rendimiento académico de los estudiantes” (p. 707).

Importante entonces mencionar que no hay patrones universales respecto al acompañamiento familiar en las tareas escolares; este acompañamiento es diferente en cada familia y en cada entorno social; no es lo mismo vivir en Bogotá o en Nueva York que en una pequeña aldea perdida en los Andes colombianos; no todos los padres gozan del mismo nivel cultural ni tienen la misma disponibilidad de tiempo para acompañar a sus hijos en las tareas escolares y, particularmente, la concepción de aprendizaje y de tarea escolar también es diferente en cada escuela.

¿A qué conduce todo esto? Se debe afirmar rotundamente que cualquiera que sea la circunstancia, es fundamental que los padres acompañen a sus hijos en sus trabajos escolares; es parte esencial de su formación académica y humana, y será un componente permanente en su biografía personal; es necesario remarcar que en cada caso se debe organizar y dosificar esa participación a nivel general. Al respecto, Henderson y Berla (1995) refieren que:

Los estudios que correlacionan participación familiar con rendimiento académico, reportan que el rendimiento es más alto mientras mayor es la calidad e intensidad

de la participación familiar y mayor es la variedad de funciones que los padres desempeñan. (p. 16).

Se olvida a veces que la familia es la primera escuela del niño; en su entorno hogareño el niño aprende y desaprende, desarrolla destrezas y habilidades, aprende a comunicar ideas, pensamientos, sentimientos y afectos, descubre el mundo y se va desprendiendo de su madre, gradualmente, para ir construyendo él mismo su propia personalidad; y esa familia que le toca en suerte, no la escoge él; surge en el misterio del destino humano y se alienta y se mantiene con el amor de sus padres. ‘En el mundo estamos’, reza la expresión popular, y en todas las familias, además del afecto y de la solidaridad que surge a su alrededor, también hay conflictos y contradicciones, y se comete errores. La familia también está bombardeada por los fenómenos negativos y destructivos que golpean al mundo y que conspiran contra su estabilidad como estructura.

En esa medida se puede afirmar que cada niño es el producto de una inmensa cantidad de fuerzas sociales que indudablemente contribuyen a moldear su personalidad futura, y esto es susceptible de suceder en todos los países y en todas las culturas. Al respecto, Campion (1985, citado por Kreuz, Casas, Aguilar y Carbó, 2009), asegura que “ninguna familia carece de problemas y pocos niños están totalmente libres de ellos a lo largo de su niñez y adolescencia” (p. 47).

La anterior aseveración reafirma la necesidad del trabajo mancomunado entre escuela y familia; en la mayoría de los casos, la primera asume cierta prepotencia y no consulta los lineamientos pedagógicos y normativos que desarrolla, con los padres de familia, error craso si se tiene en cuenta el riesgo que se asume de que el niño desarrolle una personalidad fragmentada y esquizoide. Se puede argumentar muchas razones: falta de tiempo, volumen de trabajo de los maestros, apatía y timidez de los padres, distancias, amplio número de alumnos que impiden relaciones espaciadas y personalizadas, pero en este caso la escuela tiene que colaborar y facilitar espacios de encuentros entre padres y docentes para viabilizar esta importante tarea comunicativa y de socialización, y más en esta época en la que el concepto de autoridad y su desarrollo operativo, tanto en la escuela como en la casa, están siendo tan cuestionados. En este sentido, Campion (1985, citado por Kreuz et al., 2009), señala:

Al menos en teoría, estaría más o menos de acuerdo en que determinadas formas de conducta son inadmisibles y que hace falta cierta dosis de disciplina. Sin embargo, existen áreas de desacuerdo entre padres y escuela, justificadas algunas, siendo otras el resultado de actitudes confusas o de la ansiedad y el enojo, ya sea por parte de los padres, de la escuela, o de ambos. (p. 61).

En consecuencia, para intentar un trabajo articulado entre familia y escuela, es urgente profundizar en el conocimiento de la familia contemporánea, tan diferente y tan permeada por el maleable fenómeno de la cultura y la contracultura, y por lo tanto, tan esquiva y difícil para su análisis, en un contexto en el cual se requiere saber cómo debe ser hoy en día, y qué puede propiciar el éxito escolar y el rendimiento académico de sus niños. Suárez (2000) sostiene que:

La educación familiar hace parte de la unidad familia-educación; es decir, la relación de la realidad educativa con la familia. En este sentido, hay dos campos de estudio:

la educación que nace en el seno del ambiente natural y familiar, y la relación de la familia con la comunidad educativa. (p. 23).

En este orden de ideas, hay una educación primordial, y es la que proviene del núcleo familiar; el hogar es la primera escuela de enseñanza básica para la vida, fundada en valores éticos y morales que forjan un estilo de vida y una personalidad definida. Por consiguiente, la relación de la familia y la comunidad educativa se complementan, toda vez que la escuela exterior forma en conocimiento al individuo para lograr un proyecto de vida claro, aunque actualmente se desarrolla en diferentes procesos para lograr que haya una buena articulación de familia – escuela.

Es difícil insinuar que la familia necesariamente tiene que unirse a la escuela para sacar adelante hijos triunfadores, proactivos y educados en valores, de acuerdo con lo que sostiene Martiñá (2003):

[...] la relación con los padres de los alumnos forma parte, hoy en día, de los desafíos propios del rol docente. No es una carga adicional, algo externo a las obligaciones del rol. La escuela y la familia son las dos instituciones que a lo largo de los siglos se han encargado de criar, socializar y preparar a las nuevas generaciones para insertarse positivamente en el mundo social y cultural de los adultos. Siempre han colaborado de algún modo y hasta hace pocas décadas, aunados por una especie de alianza tácita acerca de cuál era la mejor manera de llevar adelante a los niños. (p. 12).

Y es ante todo importante, que el padre de familia valore la escuela de sus hijos, la entienda, la analice y se una a ella en una alianza mediada por el deseo de sacar adelante a sus hijos. El centro educativo tiene una importancia valiosa en todo el esfuerzo relacionado con el mejoramiento de la calidad de la educación; es un entramado complejo dentro del cual confluyen distintas personalidades, puntos de vista, costumbres y tradiciones que son mucho más visibles y evidentes en un país tan diverso como Colombia, diversidad que requiere afinadas habilidades de negociación para que la misma riqueza cultural y antropológica no degenere en conflictos que pongan en riesgo la calidad académica y el desarrollo intelectual de los niños.

Por ello Guevara (1996, citado por Villarroel y Sánchez, 2002) planteó que en la institución escolar, como escenario social donde convergen las más variadas manifestaciones culturales, el planteamiento de un modelo de organización obliga a considerar las relaciones intergrupales más que las individuales, y la relación entre los grupos con identidades, intereses y motivaciones, reconocimientos, experiencias, valores y expectativas diferentes, exige necesariamente la negociación y la participación en la toma de decisiones; de lo contrario, no es extraño que se genere el conflicto, la desmotivación, las alianzas negativas, la indiferencia, el boicot, la violencia, entre otros conflictos humanos, y no se consiga la meta de la educación, la cual es lograr que los estudiantes alcancen el éxito escolar.

Es en esta ruta de investigación que las tareas y trabajos escolares se convierten en un insumo esencial para consolidar y reforzar el aprendizaje, y no pueden constituirse en un producto vertical impuesto a la fuerza por los docentes, sino

que esas tareas deben ser articuladas y negociadas con los padres de familia, para que estos se conviertan en sus mejores socios y aliados, y no en enemigos, para sacar adelante a sus hijos.

Para Medina y Salvador (2009), con relación a la tarea escolar, la didáctica es:

Una disciplina con gran proyección práctica, ligada a los problemas concretos de docentes, [que] ha de responder a los siguientes interrogantes: para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el profesorado, quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y, especialmente, cómo y con qué medios realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente. (p. 7).

Los padres de familia entienden que la tarea escolar es fundamental para consolidar y reforzar lo aprendido y para formar un ciudadano creativo, disciplinado y con espíritu artístico. Ander-Egg (2013) señala que los distintos “métodos y técnicas tienen que estar articulados coherentemente. El método didáctico transmite y enseña contenidos” (p. 165). Se debe fortalecer la capacidad de enseñar, de aprender a aprender, aprender a estudiar y aplicar. Con frecuencia, en su función mediadora, el docente le pone mayor acento a la transmisión de conocimientos (qué enseñar) y a la metodología (cómo enseña), cuando lo que debe prevalecer es la integración, en una perspectiva de totalidad, como fundamento de la educación moderna. Entre otros, sugirió que todo método didáctico y procesos educativos tienen que estar vinculados coherentemente con los objetivos y contenidos educativos para el logro de los aprendizajes de los alumnos.

El niño debe salir muy preparado y competente de su escuela primaria; las percepciones e interacciones que va adquiriendo con las personas que le rodean, dejan una huella significativa, profundamente relacionada con el aprendizaje por imitación.

Ahora bien, pese a ciertas voces que se oponen al recurso de las tareas y que incluso piden su abolición total, existe un consenso más o menos general acerca de la necesidad de mantenerlas, de diseñarlas con inteligencia creativa y en su justa medida para que sirvan de verdad como insumo de refuerzo para favorecer, fortalecer y acelerar el aprendizaje, y lo más importante: la tarea escolar es un importante punto de encuentro para que docentes y padres participen, éstos últimos también como maestros, a cualificar a los niños en su formación académica. Así lo expresa claramente Gento (2002), para quien “la participación es la intervención en la toma de decisiones, y no solo el establecimiento de canales multidimensionales de comunicación y consulta” (p. 11), aspectos estos que reafirma y refuerza el Ministerio de Educación Pública SIMED (1996) acerca de cuál debe ser la actitud de docentes y padres respecto al niño en estas tareas de acompañamiento: “En la construcción de esas relaciones es de gran relevancia el autocontrol de sus emociones y preferencias, para procurar actuar con justicia y equidad” (p. 99).

En este sentido, el estudio se enfoca a conocer cómo el acompañamiento familiar, desde el apoyo en la realización de tareas, se relaciona con el éxito escolar y la

permanencia en la escuela en los niños del ciclo 1°. El objetivo principal fue describir las ideas y percepciones de los padres y docentes sobre la tarea escolar como un ejercicio propio de acompañamiento familiar que orienta al éxito académico de niños de ciclo 1° del Instituto Técnico Juan del Corral sede B de la localidad de Engativá en Bogotá. En primer lugar se identificó el concepto de acompañamiento en las áreas escolares que tienen los padres y profesores; posteriormente se definió la función de éstos en la tarea escolar; luego, se indagó el sentido que tiene la tarea escolar para los mismos, se identificó las herramientas que usan los padres para el acompañamiento de tareas, y finalmente, se analizó cada una de las variables estudiadas para llegar a las conclusiones pertinentes.

Las teorías que soportan la investigación y la definición de acompañamiento familiar están sustentadas en argumentos de autores reconocidos, además de las evidencias obtenidas de docentes y padres de familia, cuyos hallazgos permiten realizar análisis puntuales y objetivos en el contexto colombiano, particularmente de la realidad educativa y familiar de una localidad de Bogotá, bajo una metodología cualitativa de tipo descriptivo.

El acompañamiento familiar en las tareas escolares como estrategia fundamental para garantizar, por un lado la estabilidad y el sano desarrollo emocional del niño, y por el otro, su óptimo rendimiento escolar y su bienestar en la escuela, es el tema fundamental de esta investigación, no solo porque “el acompañamiento escolar es la asesoría y colaboración en la elaboración de trabajos, tareas y demás actividades por parte de docentes y padres de familia” (Olaya y Mateus, 2015, p. 25), sino porque, como manifiestan Gómez y Suárez (s.f.):

El acompañamiento escolar hace parte de la misión formadora que tienen los padres como puericultores, con el fin de lograr la construcción y reconstrucción de las metas de desarrollo humano, siendo la familia, el núcleo principal responsable de la formación de sus hijos. (p. 26).

## 2. Metodología

Se llevó a cabo un estudio con enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003), la investigación cualitativa proporciona un amplio desarrollo de datos, riqueza interpretativa y contextualización de un entorno, con sus experiencias únicas. Es descriptivo, porque especifica propiedades, características y/o perfiles de algún fenómeno de análisis; y etnográfico, porque describe y explica los elementos y categorías que integran el sistema social, para este caso, la importancia del acompañamiento familiar en el desarrollo de las tareas escolares de los niños en el ámbito de la educación.

El contexto en el que se desarrolló el estudio fue en la localidad de Engativá, ubicada al noroccidente de la ciudad de Bogotá, Colombia (Distrito Capital), en la cual existen, según proyecciones del DANE (2014) un millón trescientos mil habitantes, y viven 253.336 familias pertenecientes a un contexto socioeconómico Bajo – Bajo, Bajo, Bajo – Medio y Medio, que cuentan con instalaciones para la prestación de todos los servicios públicos, sin embargo, en algunos casos hay necesidades básicas insatisfechas.

La estructura familiar que se presenta en esta localidad, como en el país en general, es nuclear; predomina en un promedio de 53,9% y es aquella conformada por ambos padres, sin ser necesariamente casados, seguida de las familias con estructura extensa en un 33 %, tanto en la zona rural como en la urbana. Se observa que las familias conformadas por un solo padre han ido aumentando paulatinamente.

En el contexto educativo, la localidad de Engativá presenta un crecimiento significativo, debido a su aumento poblacional que ha demandado múltiples servicios. Cuenta actualmente con 30 colegios oficiales y 300 colegios privados, con una población en edad escolar de 169.909 niños y niñas a 2014 entre 3 y 16 años. Los indicadores de eficiencia interna muestran que la tasa de aprobación de colegios oficiales es de 88.3 y de colegios no oficiales de 95.6; en cuanto a la reprobación, es de 9.3 y 3.7 respectivamente. Por otra parte, la tasa de deserción en cifras de 2013 fue de 2.4 en instituciones oficiales y de 0.7 en las privadas. Algunos planteles muestran bajo rendimiento de los alumnos, incumplimiento con las tareas académicas, desorganización, insuficiente apoyo y acompañamiento familiar, lo que conlleva un bajo logro de los objetivos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015).

Para la investigación, y teniendo en cuenta la facilidad en el acceso a los estudiantes, fueron seleccionados padres de familia y docentes del Ciclo 1° del Instituto, quienes fueron convocados y decidieron voluntariamente hacer parte de la investigación. La muestra estuvo conformada por seis educadores y cincuenta y cinco padres de familia de niños pertenecientes al Colegio Instituto Técnico Juan del Corral, sede B, ubicada en la localidad de Engativá de la ciudad de Bogotá, Colombia.

Para el desarrollo del estudio se utilizó dos instrumentos de recolección de información: la entrevista realizada a los seis docentes de la Institución y 55 encuestas aplicadas a los padres de familia, los cuales incluyeron datos básicos para identificar la muestra. La entrevista se llevó a cabo de manera personal, con un cuestionario estructurado con 15 preguntas relacionadas con el papel que cumple el acompañamiento familiar en el éxito escolar, enfocadas a la opinión y percepción del docente, con criterio de libre expresión y con una persona calificada. La encuesta estuvo conformada por 15 preguntas relacionadas igualmente con el objetivo del estudio autoadministrado a los padres de familia, incluyendo ítems de manifestación de conocimientos, expectativas, preocupaciones y aspiraciones respecto a los hijos, referentes a las actividades escolares realizadas en el hogar.

Una vez obtenidos los instrumentos, se procedió a convocar a docentes y padres de familia de estudiantes que cursan Ciclo 1°, e informar sobre el objetivo de la investigación. Se determinó realizar el estudio en dos bloques: primero, las entrevistas, desarrolladas a través de los cuestionarios a los seis docentes, y segundo, la aplicación de la encuesta a los 55 padres de familia que hicieron parte del estudio. La duración del proceso fue de cuatro horas. Finalmente se obtuvo 61 cuestionarios. El procesamiento de los datos se realizó a través de la categorización de triangulación y un análisis de las categorías, teniendo en cuenta las respuestas de cada uno de los participantes del estudio.

### 3. Resultados

A partir del propósito central del presente estudio acerca del acompañamiento familiar en las tareas escolares, ejercido sobre un grupo de niños de Ciclo 1° del colegio Instituto Técnico Juan del Corral, sede B, ubicado en la localidad de Engativá de la ciudad de Bogotá, capital de Colombia, se acudió a las opiniones y percepciones de los padres y docentes de los estudiantes, sobre todo el proceso pedagógico y de acompañamiento que ejercen unos y otros sobre sus alumnos y sus hijos y se obtuvo resultados interesantes y valiosos a partir del análisis de distintas categorías, hallazgos que se considera muy útiles y provechosos para proponer nuevos caminos de acompañamiento familiar en las tareas escolares.

A este respecto, es importante destacar que el acompañamiento es una forma de contribuir al fortalecimiento de la personalidad del niño frente a las responsabilidades que debe asumir, porque la tarea escolar es exigente y formativa, como lo advierte Motta (1994), para quien “la disciplina está referida a ser consciente de las propias capacidades, potencialidades y limitaciones, pensar y actuar con plena independencia para el goce y el ejercicio de la libertad” (p. 124).

La familia debe cumplir con un importante rol, implicándose en los procesos y consecución de las metas de los niños, motivando y orientando esos procesos en los que el menor requiere de gran atención educadora, como lo enfatiza Meirieu (2005) quien señala que la primera tarea de los padres consiste en “exigir que se aprenda a hacer en clase los deberes para hacer en casa” (p. 36), y que podrían aprovechar cada oportunidad para hacer pensar y reflexionar a sus hijos.

Ante la mala atmósfera mediática respecto a la tarea, se escucha voces frente al reclamo airado de los padres; los profesores se sienten un tanto cohibidos para asignar tareas. Se crea en el ambiente una especie de opinión general de que la tarea no sirve para nada, de que todas las dudas pueden ser resueltas por Internet, de que en vez de tareas, el niño y su familia podrían emplear el tiempo en otras cosas, y en algunos casos, el profesor, por no perder popularidad o simpatía entre los padres de familia, no deja tareas, o si lo hace, éstas son muy livianas, sin sentido pedagógico, que en últimas, no son útiles para la retroalimentación del aprendizaje.

De muchas maneras se advierte también que el padre de familia le tiene miedo a la tarea; se percibe que en algunas ocasiones puede tener razón, que no está preparado para asesorar a su hijo y que la educación va más adelante de su realidad y de sus posibilidades formativas, más aun con la implementación de la tecnología en las escuelas, del trabajo hipertextual y de la interacción con distintos dispositivos electrónicos, circunstancias éstas que generan ansiedad, que le ponen contra la pared, y de ahí la importancia de una relación familia-escuela más fuerte y más cercana, de la implementación de jornadas de diálogo y capacitación entre docentes y padres de familia.

Es igualmente importante señalar que la dinámica social contemporánea trata de robarle protagonismo a la escuela como educadora. La escuela no es un lugar para sacar a los niños de la casa y dejarlos en otro lado mientras el padre de familia sale a trabajar. Se requiere romper con esa idea absurda de que la escuela es

solamente una especie de guardería para desembarazarse de los niños por unas buenas horas cada día. Destacable entonces la motivación, la toma de conciencia acerca de la importancia de la escuela educadora, formadora, transformadora y generadora de hombres nuevos para este tipo de nueva sociedad que se quiere construir en toda América Latina.

Tanto la escuela como la familia deben trabajar para que el niño crezca en autoestima, autoconfianza, creatividad, y para que asuma una postura responsable frente a la propia libertad. Es importante también en esa dirección, el papel orientador de la familia, que va mucho más allá del simple hecho de acompañar al niño para que haga sus tareas. A través del acompañamiento, los padres de familia aprenden a conocer a sus hijos, sus fortalezas y debilidades, sus expectativas, destrezas y dificultades, sus aptitudes y preferencias. En ese sentido, Campion (1985, citado por Kreuz et al., 2009), resumió las siguientes funciones que éstos deben asumir:

- Ser facilitadores adecuados del desarrollo intelectual y social de su hijo.
- Sentirse razonablemente seguros en su papel de adultos y de su identidad sexual.
- Ser capaces de brindar a sus hijos una visión del mundo razonablemente realista; en consecuencia, la comunicación debe ser clara y sólida, sin ambigüedades.
- Ser capaces de resistir las presiones emocionales propias del hecho de criar hijos: fijar límites lógicos y aceptar la ocasional respuesta enojada de los pequeños. (p. 66).

Y es que además de su filiación biológica y emocional, los padres también son orientadores y formadores de sus hijos, independientemente de si tienen formación académica o no; hay una suma de experiencias y vivencias, de información acumulada en todas las personas; prácticamente todos tenemos mucho que aprender, pero también mucho que enseñar; una familia es una cultura, una forma de estar en el mundo, y en este sentido se puede afirmar que las decisiones de la escuela, su estructuración y organización, deberían contar con la participación de los padres.

Con relación a la conquista de logros académicos y el consecuente incremento del rendimiento y el éxito escolar, es en estos resultados positivos cuando se advierte la presencia activa y estimulante de los padres, acompañando, promoviendo, orientando y alentando al niño a ir hacia adelante; no pasa en todos los casos, pero sí marca una diferencia sustancial el hecho de que estén más pendientes de sus hijos respecto a sus deberes escolares.

En un mundo convulso como el que se vive en la actualidad, las familias enfrentan complejas circunstancias sociales, económicas, laborales y de tiempo que les impiden atender todas sus responsabilidades con eficiencia, como sucede en este caso de estudio en Bogotá, una urbe con graves dificultades socioeconómicas para la mayoría de la población, y con graves problemáticas de movilidad y seguridad.

Ante este panorama un tanto desintegrador, la escuela debe trabajar por proporcionar una educación más integral, más humana, mucho más conectada

con una práctica de promoción de los valores, en la que si bien es importante la transmisión de información y conocimiento, siempre se debe priorizar la verdadera tarea de educar, como lo advierte Ander-Egg (2013) quien señala que los “métodos y técnicas tienen que estar articulados coherentemente, pues el método didáctico transmite y enseña contenidos” (p. 165).

Se debe fortalecer la capacidad de enseñar, de aprender a aprender, aprender a estudiar y aplicar. Con frecuencia, en su función mediadora, el docente le pone mayor acento a la transmisión de conocimientos (qué enseñar) y a la metodología (cómo enseñar), cuando lo que debe prevalecer es la integración, en una perspectiva de totalidad, como fundamento de la educación moderna. Ander-Egg (2013) sugirió que “todo método didáctico y procesos educativos tienen que estar vinculados coherentemente con los objetivos y contenidos educativos para el logro de los aprendizajes de los alumnos” (p. 165).

En el contexto de este trabajo investigativo, tanto docentes como padres de familia, señalan que la tarea escolar es esencial para garantizar una consolidación del aprendizaje; que es necesario que en el trabajo operativo de ésta participen el docente, el niño y el padre de familia, y que esta participación esté más interconectada; es decir, que la tarea escolar se convierta en herramienta estratégica para entablar una comunicación más fluida, productiva y directa entre la escuela y la familia, para favorecer el desarrollo intelectual y emocional del niño.

En sintonía con estos resultados, para Gento (2002) “la participación es la intervención en la toma de decisiones y no solo el establecimiento de canales multidimensionales de comunicación y consulta” (p. 11).

Vista así, la participación compromete el protagonismo de las familias y de la escuela, como parte de un equipo de trabajo. Lo esperable es pues, una planificación del aprendizaje compartida, bajo la mediación del docente. Entre las ventajas atribuibles a la participación, se destaca el enriquecimiento mutuo, el estímulo a la solidaridad y la responsabilidad, la contribución a la solución de los problemas, una mejora en la calidad del trabajo propuesto por el grupo y el impulso a la dedicación para el logro de objetivos comunes.

Tanto padres como docentes precisan que educar es una responsabilidad compartida, pero particularmente, no solamente en el sentido de garantizar la asistencia del niño a la escuela, sino de que esa asistencia produzca resultados positivos en términos de aprendizaje, de crecimiento personal, desarrollo de destrezas y habilidades, enrutando al niño en una edad clave de su desarrollo por una senda segura de progreso psicosomático que garantice su futuro desempeño competitivo, como se reconoce en las afirmaciones de Alonso, Gallego y Honey (1995) quienes establecen que:

Desde la perspectiva fenomenológica, las características estilísticas son los indicadores de superficie de dos niveles profundos de la mente humana: el sistema total de pensamiento y las peculiares cualidades de la mente que un individuo utiliza para establecer lazos con la realidad. (p. 44).

En este orden de ideas, el estilo de aprendizaje está referido a cómo la mente procesa la información, y cómo es influenciada por las percepciones del individuo. Alonso et al. (1995), citaron cuatro aspectos del funcionamiento cognoscitivo:

- Las cualidades espaciales que se refieren al espacio concreto y el espacio abstracto. Con el espacio concreto, conectamos con los sentidos; con el espacio abstracto con la inteligencia, las emociones, la imaginación y la intuición.
- El tiempo es controlado por el orden y estructuración de las realidades, orden que puede ser secuencial, lineal o serializado o aleatorio (no lineal, multidimensional).
- Los procesos mentales de inducción y deducción.
- Las relaciones se mueven dialécticamente, entre reafirmarse en su individualidad y compartir y colaborar con otros. (p. 44).

El debate acerca del acompañamiento familiar en los deberes escolares es muy amplio y muchas veces acalorado, como también lo es en torno a la tarea escolar como tal, porque hay muchas voces que abogan por su abolición, pidiendo que el trabajo escolar solo se desarrolle dentro del ámbito espacial de la escuela; lo más seguro es que nuestras escuelas ya lo están haciendo, y además la revolución que traen consigo la ciencia y la tecnología, ha transformado no solo la educación como tal, sino los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual ha generado que el estilo y el formato de la tarea cambien también y se torne un tanto difícil y extraña para el niño y el padre de familia.

Es urgente, en consecuencia, unificar criterios entre la escuela y la familia, para que el niño sienta el influjo positivo de otras instituciones en el desempeño de su trabajo académico. Si el niño está bien orientado en este acompañamiento, mejorará su rendimiento y su trabajo en el aula también; es decir, que se produce una retroalimentación en varios sentidos, que es muy didáctica y provechosa.

El acompañamiento familiar, sin que se garantice su éxito total por las circunstancias que cada familia vive, sí es prenda de garantía para sacar al niño de ciertas zonas de peligro y para promoverlo como una persona triunfadora, exitosa y proactiva en todas las sociedades y países, con algunas variables diferenciadoras propias de cada país; se entiende, entonces, la importancia de empoderar y también de promover al padre de familia en esta tarea tan importante.

Difícil de verdad que en la complejidad del mundo contemporáneo, alguien cuestione lo fundamental de la tarea integradora familia-escuela para fortalecer y asegurar el crecimiento de niños equilibrados, sanos y creativos. Como lo reafirma Marulanda (2001):

Los padres y los profesores debemos trabajar en llave si queremos que los niños tengan éxito en sus estudios. Sin embargo, cada uno tiene funciones específicas, complementarias pero diferentes en este proceso. El desempeño académico de los niños puede verse entorpecido cuando los padres o los profesores esperan que unos u otros ejerzan funciones que no les corresponden. (p. 279).

Uno de los objetivos dentro de la práctica del quehacer docente es reforzar y ayudar a dominar aptitudes específicas en los educandos, con diferentes estrategias curriculares empleadas dentro del aula y extensivas a sus hogares, A la luz de la evidencia anterior, Marulanda (2001) sostiene que:

El objetivo específico de la educación escolar, a la que ambas partes debemos contribuir, es lograr no solo que los niños aprendan, sino que desarrollen el gusto por aprender; debemos también promover el desarrollo tanto de su potencial intelectual como de su potencial humano. (p. 279).

Esta tarea integradora requiere al mismo tiempo un orden y la implementación de una metodología que discipline al niño, como también lo sugiere Marulanda (2001) “sin caer en extremos. Recordemos que los niños se desarrollan mejor en ambientes organizados y ordenados. Desde pequeños es importante establecerles un horario diario, claro y definido de tiempo para hacer tareas” (p. 286).

Y es en este juego relacional de responsabilidades que cada cual debe cumplir a cabalidad su misión y la tarea encomendada. De igual forma, Marulanda (2001) expresa que:

Padres, profesores y estudiantes compartimos una importante responsabilidad en el proceso de aprendizaje y cada cual debe tener muy claro cuál es su papel en relación con las tareas: la responsabilidad de la adecuada asignación es del profesor; la responsabilidad de proveer los medios necesarios para que las cumplan, es de los padres; y la responsabilidad de hacerlas, es de los hijos. (p. 293).

Conviene subrayar que en el ámbito escolar, el acompañamiento familiar es entendido como el reforzamiento de la tarea, donde se inculca disciplina y gusto por investigar. Para la mayoría de los padres de ciclo 1º, estos pilares son asumidos con sentido responsable y al alcance de sus conocimientos y de los recursos que posibilitan esta gran labor, labor que para los docentes se convierte en un beneficio al formar parte en el apoyo y al vincular las acciones del aula con los deberes de los padres para con sus hijos; al mismo tiempo que se hace partícipe a la familia tanto del proceso del desarrollo cognitivo de sus hijos como de su desarrollo personal y emocional.

Ahora bien, en el ciclo 1º los niños son llevados al éxito escolar, en primera medida porque repercute directamente en el estadio de desarrollo en el que se encuentran, y segundo porque los padres en este ciclo dedican con gusto y armonía, tiempo a los quehaceres escolares por ser estos los directos responsables de todos los aspectos del desarrollo de los mismos.

#### 4. Conclusiones

El acompañamiento familiar en las actividades escolares de los niños es fundamental para garantizar su estabilidad y su progreso emocional y académico, proporcionándoles ambientes estables en contextos vinculantes y privilegiados de la relación familia-escuela. Sin embargo, se debe tener presente que acompañamiento familiar no significa sustituir por completo el contrato que suscribe el niño con la escuela y con sus maestros, en el sentido de que es él quien debe hacer sus tareas, para lo cual debe contar con el apoyo afectivo y

efectivo de sus padres, en términos de brindarle los medios apropiados para que las realice.

Es claro y evidente que los niños que reciben mejor y mayor apoyo de sus familias en sus actividades escolares, obtienen mejores resultados académicos y tienen más posibilidades de alcanzar sus metas personales y profesionales en sus proyectos de vida; de tal manera que el acompañamiento familiar, se constituye como pilar y didáctica dentro de los procesos pedagógicos; éste lleva a los educandos a ocupar un lugar privilegiado en los sistemas educativos.

Muy importante entonces recalcar que el proceso de asignación de tareas por parte del docente, se realiza con la finalidad de afianzar conocimientos y para involucrar con ello el acompañamiento por parte de los padres, que no es tan sencillo como parece, pues tiene sus dificultades y su complejidad, en la medida en que por una parte la tarea debe cumplir una función probada de reforzamiento didáctico, y por la otra, que no se corra el riesgo de que el acompañamiento familiar se convierta en una excusa para ‘hacerle todo al niño’, para sustituirlo en sus deberes o para impartirle una orientación equivocada acerca de cuáles deben ser sus responsabilidades.

## 5. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). Informe Secretaría General. Bogotá. Recuperado de <http://bogota.gov.co/localidades/engativa>
- Alonso C., Gallego, D. y Honey, P. (1995). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora* (6ª. ed.). Bilbao, España: Ediciones Mensajero S.A.
- Ander-Egg, E. (2013). *Un Puente entre la Escuela y la Vida*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2104). Bogotá, ciudad de estadísticas. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Bogot%E1%20Ciudad%20de%20Estad%EDsticas/2014/Bolet%EDn69.pdf>
- Durán, A., Tébar, M., Ochando, B., Martí, M., Bueno, F., Pin, G., ... Genís, M. (2004). *Manual Didáctico para la escuela de padres* (5ª. ed.). Valencia, España: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias FEPAD.
- Epstein, J. (2010). *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children we Share*. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171009200326>
- Gento, S. (2002). *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid, España: Editorial Santillana S.A.
- Gómez, L. y Suárez, O. (s.f.). El acompañamiento de los padres en la escuela. Recuperado de [www.udea.edu.co/.../068+El+acompañamiento+de+los+padres+n+la+escuela.pdf](http://www.udea.edu.co/.../068+El+acompañamiento+de+los+padres+n+la+escuela.pdf)

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kreuz, A., Casas, C., Aguilar, I. y Carbó, M. (2009). La convivencia escolar desde el enfoque sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Información Psicológica* 95, 46-61. Valencia, España.
- Henderson, A. & Berla, N. (Eds.). (1995). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement* (2ª ed.). Washington, D.C.: Center for Law and Education.
- Lan, Y., Blandón, D., Rodríguez, M. y Vásquez, L. (2013). *Acompañamiento Familiar en los Procesos de Aprendizaje* (Tesis de pregrado). Universidad de Buenaventura, Medellín, Colombia.
- Marulanda, A. (2001). *Creciendo con nuestros hijos*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Martíñá, R. (2003). *Escuela y Familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Meirieu, P. (2005). *Los deberes en casa*. Barcelona, España: Editorial Octaedro
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General* (2ª ed.). Madrid, España: Editorial Prentice Hall.
- Ministerio de Educación Pública. SIMED. (1996). *Fortalezcamos. La Autoestima y las Relaciones Interpersonales en la Escuela Líder*. San José, Costa Rica: SIMED-MEP.
- Motta, C. (1994). *La formación y la vivencia de los valores en las escuelas costarricenses*. San José de Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Olaya, Y. y Mateus, J. (2015). *Acompañamiento efectivo de los padres de familia en el proceso escolar de los niños de 6 a 7 años del Liceo Infantil Mi Nuevo Mundo* (Trabajo de grado). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia.
- Suárez, M. (2000). *Familia y Valores. Módulo I: Escuela de Padres. Construyendo lo nuestro*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). Relación Familia y Escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos* 28, 123-141.

# Entre la vida y la muerte. Ritualidad de las poblaciones afroesmeraldeñas. Comuna Río Santiago Cayapas\*

Fecha de recepción: 28/02/2017  
Fecha de revisión: 09/06/2017  
Fecha de aprobación: 15/11/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article**  
/ Para citar este artículo: Santacruz, L. (2017). Entre la vida y la muerte. Ritualidad de las poblaciones afroesmeraldeñas. Comuna Río Santiago Cayapas. *Revista Criterios*, 24(1), 215-233.

Lucy Santacruz Benavides\*✉

## Resumen

El objetivo de este artículo es abrir un espacio de reflexión acerca de la espiritualidad afroesmeraldeña presente en los rituales de vida y muerte. Escenarios que marcan la entrada y salida de este mundo otorgando *sentidos de vida* profundos que a su vez, implican un encuentro distinto con la naturaleza, con el cosmos, con el mundo inmaterial que integra la *existencia*. Considero estos dos escenarios marcados por rituales de paso como momentos trascendentes en la vida de las personas, donde los sentidos de la existencia se reafirman y re-establecen su significación. La espiritualidad en mi perspectiva permite a la defensa territorial de la comuna encontrar la energía vital que orienta sus luchas.

**Palabras clave:** comunidades afro, nacimiento, muerte, ombligar, ritual.

## Between life and death, Rituality of Afro populations of Esmeralda, Río Santiago Cayapas Commune

## Abstract

The objective of this article is to open a space for reflection on the Afro-Emeraldean spirituality present in the rituals of life and death, scenarios that mark the entrance and

\*Artículo de Reflexión.

✉Candidata a Doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar; Magíster en Estudios de la Cultura; Antropóloga. Docente investigadora, Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: lucy.santacruz@gmail.com / lsantacruz@umariana.edu.co

exit of this world, granting profound senses of life that, in turn, imply a different encounter with nature, with the cosmos, with the immaterial world that integrates existence. I consider these two scenarios marked by rituals of passage, as transcendent moments in the lives of people, where the senses of existence are reaffirmed and re-established in their meaning. Spirituality in my perspective allows the territorial defense of the commune to find the vital energy that guides its struggles.

**Key words:** Afro population, birth, death, to tie the navel, ritual.

## Entre a vida e a morte. Ritualidade das populações afro de Esmeralda, Comuna Rio Santiago Cayapas

### Resumo

O objetivo deste artigo é abrir um espaço de reflexão sobre a espiritualidade 'afro-esmeraldeña' presente nos rituais da vida e da morte, cenários que marcam a entrada e a saída deste mundo, concedendo sentidos profundos de vida que, por sua vez, implicam um encontro diferente com a natureza, com o cosmos, com o mundo imaterial que integra a existência. Considero estes dois cenários marcados por rituais de passagem, como momentos transcendentais na vida das pessoas, onde os sentidos da existência são reafirmados e restabelecidos no seu significado. A espiritualidade na minha perspectiva permite que a defesa territorial da comuna encontre a energia vital que guia suas lutas.

**Palavras-chave:** População afro, nascimento, morte, amarrar o umbigo, ritual.

---

### 1. Introducción

La Comuna Río Santiago Cayapas se encuentra ubicada en el norte de la provincia de Esmeraldas en Ecuador y hace parte de la región denominada Chocó Biogeográfico. Situar a la Comuna en esta dimensión regional es fundamental. El Chocó Biogeográfico va desde el sur de Panamá, pasando el Pacífico colombiano en los departamentos del Chocó, Cauca y Nariño, hasta llegar a la zona norte de la provincia de Esmeraldas en el Ecuador. Constituye una *región* no solo por su configuración ecosistémica, sino también porque comparte dinámicas culturales que trascienden las fronteras nacionales, para el caso que nos compete estas dinámicas, se dibujan de manera más clara en la zona que va desde Buenaventura hasta el norte de Esmeraldas<sup>1</sup>.

Es importante a su vez resaltar que, la posición fronteriza donde se encuentra ubicada la Comuna Río Santiago Cayapas, repercute en una suerte de políticas estatales binacionales, entre Colombia y Ecuador. Estados centralizados que concentran su poder y su presencia institucional al interior de cada uno de estos países, pero que en la última década, particularmente a partir del Plan Colombia y actualmente por las nuevas dinámicas del proceso de Paz en Colombia y la

<sup>1</sup> Al respecto ver Walsh y Santacruz (2006).

implementación del pos-acuerdo con las Farc, han reforzado su incidencia en la frontera sobre todo desde la presencia militar. Fracturando dinámicas culturales y de intercambio de esta población históricamente binacional.

Con esto, se pretende ubicar al lector en un territorio que condensa una posición geopolítica donde la vida comunitaria y cultural de estas comunidades adquiere trascendencia, donde se hacen evidentes tanto los desajustes que este abandono estatal histórico ha generado en los territorios del Pacífico, particularmente en las zonas de frontera, pero a su vez, donde se evidencia la potencia política de estos territorios en tanto *exterioridad* del territorio nacional. Recupero aquí la categoría de exterioridad<sup>2</sup> propuesta por Dussel (1993), para evidenciar una posición crítica y en tensión de territorios como este de la Comuna Río Santiago Cayapas, frente a las dinámicas centralistas de los Estados, donde las prácticas y conocimientos de las comunidades afrodescendientes e indígenas, así como de poblaciones campesinas son desconocidas, incluso catalogadas como simples expresiones de superstición, o como no conocimientos. Desde el concepto de Dussel incluso más allá de este, podemos afirmar entonces que esta situación de exterioridad donde la cultura afroesmeraldeña ha sido históricamente ubicada aparece hoy como posibilidad de conocimiento *otro*, como dimensión epistémica *alter-nativa*. Esta singularidad de las prácticas y conocimientos alrededor de la vida y la muerte expresan una serie de concepciones frente a la existencia que se vinculan con los modos de vida comunitaria, principios éticos vitales que van en contravía de las dinámicas de competencia y de individuación propias de nuestras sociedades capitalistas. No quiero con esto romantizar tales prácticas como expresiones ancestrales puras, por el contrario, el sentido de leer tales expresiones culturales desde la categoría de exterioridad permite encontrar las tensiones y contradicciones al interior mismo de la vida comunitaria. Como veremos en el curso de este artículo, las luchas de la población del río Santiago por la defensa de su territorio, están en buena medida, marcadas por la entrada de dinámicas económicas extractivas que transforman no sólo los medios de subsistencia sino también las subjetividades de las poblaciones, transformando y conflictuando sus propias dimensiones culturales.

Este artículo no pretende adentrarse en la complejidad que esta posición geopolítica implica para la Comuna Río Santiago Cayapas. Sin embargo, para el propósito general de estas páginas es importante que se tome en cuenta la ubicación de la Comuna no solo en su dimensión geográfica, política y económica, sino también en la trascendencia de su configuración cultural como parte de una región. En este sentido, a lo largo de este documento se buscará poner en diálogo las prácticas culturales exploradas con expresiones similares en otros lugares del Pacífico colombiano. Los límites de este ejercicio se plantean en la necesidad de dimensionar este *lugar* dentro de la configuración regional ya mencionada, no se busca generar una lectura comparativa que implicaría un trabajo etnológico de mayor alcance.

En este sentido, la tesis que me propongo demostrar busca desentrañar la relación entre religiosidad y política, relación donde la potencia de las

<sup>2</sup> “Éticamente se descubre la dignidad del Otro (de la otra cultura, del otro sexo y género etc.); cuando se declara inocente a las víctimas desde la afirmación de su alteridad como identidad en la exterioridad como personas que han sido negadas por la Modernidad. De esta manera la razón moderna es trascendida (pero no como negación de la razón en cuanto tal, sino de la razón violenta eurocéntrica, desarrollista, hegemónica)”. (Dussel 1993, p. 50).

expresiones de la espiritualidad afro esmeraldeña, sustenta las *condiciones de posibilidad* para la construcción de un territorio colectivo, el mantenimiento de dinámicas comunitarias centrales en la defensa del territorio y, la búsqueda de autonomía por parte de las poblaciones afroesmeraldeñas. Lo cual condensa en la espiritualidad una fuente de “energía vital” para la defensa territorial. Para ello, voy a referirme en primer lugar a dos hitos históricos que demuestran la potencia organizativa de la Comuna Río Santiago en su configuración territorial, y en segundo lugar, me referiré a dos rituales de paso que ejemplifican las prácticas religiosas de la población afroesmeraldeña.

La ubicación de las prácticas culturales dentro de un proceso de configuración de un territorio colectivo será fundamental para mirar este vínculo entre religión y política, por esa razón el primer momento recreado en este artículo será el proceso de configuración de un territorio colectivo y posterior normalización con la figura de comuna, como parte de la estrategia de defensa territorial. Por otro lado, dentro de la dimensión religiosa que se busca explorar, se hará énfasis en las prácticas de nacimiento y muerte, dos rituales de paso donde aparecen elementos fundamentales de la ética de vida centrales para el mantenimiento de los procesos organizativos de defensa territorial. Me refiero por un lado, al establecimiento de relaciones de cooperación no solo entre las personas de la comunidad, sino también con las potencias de la naturaleza; y por otro lado, a la participación de las cantadoras y parteras como mujeres que orientan estos rituales desde sus conocimientos y contribuyen desde su papel al mantenimiento de un tejido social activo en el acto de “acompañar”, elemento central en la ritualidad de estos dos momentos de la vida. Por tanto, escoger estas expresiones de la religiosidad afroesmeraldeña y no otras, responde a una decisión metodológica específica.

Es importante mencionar que los testimonios registrados aquí hacen parte de dos procesos investigativos distintos: el *primero* de la experiencia de investigación en el 2001, donde se tuvo el primer contacto con las comunidades de este territorio, trabajo que se extendió a lo largo de un año de investigación; experiencia desarrollada fundamentalmente desde la práctica antropológica; y un *segundo* momento en el 2008 como parte de un proyecto de investigación financiado por LASA bajo la coordinación de Catherine Walsh en la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito. Esta segunda experiencia investigativa desde un enfoque metodológico distinto, en tanto se orientó desde un proceso de investigación colaborativa. Posterior a estos dos momentos de investigación exhaustiva en la zona, la relación y encuentro con las poblaciones de la comuna ha continuado de manera intermitente en años más recientes, siendo la última visita en el 2013. Recuperar los testimonios acerca de estas prácticas religiosas, así como la historia de la comuna casi veinte años después, tiene dos propósitos fundamentales: el *primero*, en la medida que permite retomar dos procesos de investigación distintos y profundizar en temas como los referidos a las prácticas religiosas, prácticas que como menciona Papa Roncón, un marimbero reconocido de la región, cada vez van perdiendo vigencia e interés por parte de los jóvenes; y en *segundo* lugar, porque considero que evidenciar este vínculo entre política y religión, entre la espiritualidad de las comunidades y las luchas por la defensa territorial es fundamental en las apuestas de autonomía territorial que buscan hoy las comunidades afrodescendientes del litoral Pacífico.

## 2. El territorio como fuente de vida y libertad

En este primer acápite se resalta dos momentos históricos fundamentales en el proceso de configuración territorial de la Comuna Río Santiago, Cayapas como un territorio colectivo. El primer momento en relación con la compra de tierras por parte de los habitantes del río Santiago, escenario fundamental si se tiene en cuenta que esta compra se realiza en 1885, momento donde aún está vigente la manumisión de esclavos, proceso que inició 35 años antes en Ecuador a partir de la declaración de la abolición de la esclavitud. Y un segundo momento a partir de la legalización de la comuna dentro de las leyes ecuatorianas, lo cual sucede en 1953, figura necesaria como mecanismo de defensa frente a los proyectos de colonización impulsados por el Estado y la entrada de empresas bananeras. Las amenazas que ha sufrido el territorio por dinámicas externas del mercado, como la extracción maderera a gran escala, el monocultivo extensivo de palma de aceite y más recientemente, la minería ilegal de oro, necesitan ser asumidas desde la potencia organizativa de estos dos momentos históricos de defensa del territorio, el mantenimiento de las prácticas que permite la existencia de un territorio colectivo, es fundamental en los escenarios de lucha actuales de las comunidades.

De acuerdo a las escrituras notariales con fecha del dos de junio de 1885, Nicolás Jiménez y Estanislao Ponce, se presentan como compradores de una propiedad de 62.000 ha de tierra entre los ríos Santiago y Cayapas, expresando que el remate de las tierras "lo hacían por sí y a nombre de 62 compradores" (copia de Escrituras notariales, Archivo Ministerio de Agricultura) cuyos nombres se registran en la escritura. De acuerdo con la historiografía ecuatoriana estos pobladores de las riberas del río Santiago, en su mayoría fueron esclavos de Playa de Oro, uno de los reales de minas de la zona (Ribera, 1986, p. 29). Versión que concuerda con la narración oral de uno de los líderes de la comuna, quien recuerda que los esclavos libres fueron asentándose a lo largo del río Santiago, tiempo en el que buena parte de la población trabaja playando oro. De acuerdo con Hermógenes Coroso, como parte del acuerdo establecido entre los pobladores del río Santiago, se decide enviar a los dos profesores de la parroquia Concepción, los ya mencionados arriba Nicolás Jiménez y Estanislao Ponce, para que establecieran contacto con la viuda de Viteri, propietaria del terreno para ese entonces.

Resultó que se fueron a Quito, les hablaron a ellos para que hicieran el viaje, todos ellos entonces reunieron y mandaron. Se fueron por camino de herradura a salir a Lita a salir a Ibarra y de ahí hasta Quito. Unas veces alquilaban caballo y otras veces a pie. Ya llegaron a Quito y no demoraron. Encontraron a la viuda, ya le ofrecieron la compra y ella aceptó la compra. Ella dijo 3200 sucres; vinieron y avisaron, reunieron la plata en oro y se fueron e hicieron la compra, eso hicieron la compra y el 2 de junio de 1885 hicieron las escrituras y ya entró a dominio de comuna [...], por eso tiene su dominio, compra y a remate valedera para siempre, para toda la vida, esta comuna no tiene fin. (H. Coroso, Líder, Colon Eloy, comunicación personal, 2001).

En el momento que narra Hermógenes Coroso, la figura de comuna no se encuentra vigente en Ecuador, el hecho sin precedente de este grupo de pobladores de comprar un territorio colectivo como garantía de su propia libertad, aparece como evento singular en la región, que a su vez, demuestra

el ímpetu de esta comunidad en la búsqueda de autonomía. Vivir entre el río Santiago y el río Cayapas significa para ese entonces, tener propiedad colectiva sobre un territorio de 62.000 ha de tierra, una extensión rodeada por dos grandes ríos que facilitan la pesca y la navegación, en un territorio donde la caza y la recolección complementa los medios de subsistencia con agricultura de pequeña escala. La posesión colectiva de esta gran extensión está mediada por figuras de propiedad familiar a partir de los trabajos de siembra o limpia. Las familias adquieren derechos sobre determinado espacio de acuerdo a su capacidad de trabajo, con el acuerdo comunitario de que las tierras trabajadas se pueden heredar más no vender.

Uno vivía pues a la voluntá de Dios porque en esa temporada al menos se conseguía lo que se trata de la comida, como era el pescado, la carne, siempre vivía la gente, tenía su inteligencia, uno tenía su catanga, su animal de corral, uno armaba su trampa, armaba su escopeta, como eran pueblos que recién estaban formados, no habían tantas casas, entonces una comparación como este barrio usted iba y por la noche mataba un animal y al otro día habían unos vecinos pues que no tenían y se les regalaba, y así se pasaba la gente. Cuando usted criaba un puerco, el puerco no se utilizaba para la venta sino así para regalarle a los vecinos, porque todos tenían, la gente vivía en tranquilidad, los tiempos no son los mismos de ahora (Entrevista, Floresmiro Valencia, Líder, Maldonado, 2001).

Hasta 1952, cuando se adopta la figura administrativa de Comuna, el territorio comprendido entre los ríos Santiago y Cayapas mantenía la propiedad colectiva de su territorio de acuerdo a las normas establecidas por su tradición. Es decir, el concepto de apropiación del espacio por el trabajo, los principios de solidaridad y redistribución dentro de familias extensas, así como la herencia, mantuvieron los bosques y las familias unidas dentro de un ecosistema que proporcionaba los medios de subsistencia necesarios para la vida familiar y comunitaria.

Durante este periodo se presenta, a su vez, dos dinámicas de economía extractiva en las que la población de la comuna participa, nos referimos a la explotación de la Tagua y el Caucho entre 1870 y 1940, la venta de cacao también está presente pero no alcanza a tener una venta representativa. Si bien estas dos dinámicas extractivas no alcanzan a tener mayores repercusiones para el ecosistema, así como para las economías familiares, sí permitieron establecer los primeros lazos comerciales con productos como la sal y el querosén, entre otros.

Antes se agarraba la plata en el caucho, la tagua, el chocolate, pero todo era barato. Yo recuerdo en mi temporada me tocó vender caucho y era a dos cincuenta sucres el quintal, yo agarraba cinco sucres, pero yo agarraba cuatro quintales y me iba a Borbón de mañana y con esos 10 sucres yo tenía un platal para toda la semana. Los productos eran barato pero todo era barato, ya la gente por los campos, la gente, se acostumbraba a comprar su lata de querosín porque no había luz, la sal la compraba uno por quintales, los viejos eran metódicos antes nada les faltaba todo compraban por mayor para que no faltara a los quince días, al mes se bajaba otra vez. (F. Valencia, Líder, Maldonado, comunicación personal, 2001).

En el período comprendido entre 1885 y 1952, la comuna se mantiene de acuerdo a las normas de redistribución y reciprocidad. La propiedad colectiva

era defendida a través de la autoridad del “alguacil”, encargado de proteger el territorio de invasiones o nuevos asentamientos. La figura del alguacil no tiene connotaciones similares a las de un policía o lo que se conoce como intendente político, pues era considerado una persona respetable que velaba por un bienestar colectivo, dirigido básicamente a la protección de las tierras, sin que le fueran a él otorgadas facultades de mediador en conflictos internos. No era necesaria una figura fiscal hacia el interior, las redes familiares y los compromisos que las normas de parentesco sustentaban, eran argumentos suficientes para mantener la organización social en completa concordancia con las normatividades propias de su cosmovisión. Como veremos más adelante los compadrazgos establecidos en escenarios rituales como los bautizos, constituyen uno de los mecanismos de establecimiento de relaciones solidaridad y cooperación comunitaria que se sustenta en los principios morales definidos desde estas prácticas religiosas.

El último alguacil conocido en la zona, como “Juez de Tierra” que se mantiene en la memoria es Gabino Valencia, quien se recuerda con aprecio haciendo viajes desde el Santiago hasta el Cayapas, cobrando el “predio rústico”, valor con el que se sustentaban las acciones administrativas del territorio. Gabino Valencia es quien va a iniciar en los años de constitución de la comuna los primeros levantamientos y reclamos hacia el Gobierno, seguido por su hijo Hermógenes Valencia, quien será, años después, el primer presidente de la Comuna Río Santiago Cayapas.

Con la entrada del boom bananero en 1948 a la provincia de Esmeraldas se inicia un nuevo proceso tanto económico como político, se insertan formas de producción capitalista, como el cultivo intensivo de la fruta, el trabajo asalariado y la búsqueda de excedentes para los grandes productores, en este caso, es la compañía Astral propiedad de un canadiense quien ingresa a la zona comprando e invadiendo tierras de propiedad de la Comuna. Según autores como Naranjo (1980, p. 32) “el surgimiento del Boom bananero alterará significativamente las condiciones tradicionales de vida, la economía recolectora cede rápidamente frente a un sistema de agricultura comercial; recolectores, pescadores y cazadores devienen en campesinos, cuando no en asalariados”. La producción y comercialización del banano inserta en la zona nuevas formas de subsistencia donde el recurso monetario se convierte en elemento fundamental de la vida.

Aquí éramos productores de banano, aquí se asentaba la compañía Astral, Fólter Anderson era el dueño de esta gran hacienda bananera, ese banano salía por los esteros el María, Agua Sucia, Piragua y el Santiago, en mulares lo cargaban de ahí lo embarcaban en canoa y lo embarcaban aquí en los puertos de Maldonado, boca de María y boca de Piragua. (T. Caicedo, Maldonado, comunicación personal, 2001).

La compañía comienza por comprar la producción e incentivar la venta de tierras e incluso invadiendo las tierras que por no tener sembríos considera como baldías, llegando a ocupar grandes extensiones entre Colon Eloy y Maldonado. Es entonces cuando volver a las escrituras y a los argumentos que los mayores dejaron como garantía de un derecho sobre tierras colectivas, hace necesario que se implante la organización de la comuna como forma de defensa de su territorio. Después de la muerte de don Gabino Valencia, su hijo Hermógenes

Valencia con un grupo de líderes básicamente de Colón Eloy, inician un proceso con el Ministerio de Agricultura donde buscaban la defensa del territorio a través de la adopción de una figura administrativa, que el gobierno ecuatoriano había ya implementado en otros lugares. En las cartas de ida y vuelta que se registran en el archivo del ministerio, se muestra la necesidad expresa de los habitantes del río Santiago, de que sean reconocidas las escrituras públicas a través de las cuales se compra este territorio de habitación colectiva, disputa que la comunidad pierde, adquiriendo como garantía de su territorio solamente la declaración de comuna, lo que significa un reconocimiento de un territorio colectivo que adjudica el Estado, mas no como propiedad de estos pobladores, sino como administradores de esta extensión de tierra. La conformación legal de “La Comuna Río Santiago Cayapas”, como organización campesina de carácter básicamente administrativo, se registra en el año de 1952 de acuerdo al régimen de comunas dictado por el Ministerio de Agricultura.

Los primeros 15 años de existencia de la comuna es tal vez el momento de mayor potencia organizativa, si bien el reconocimiento como comuna no reconoce la propiedad colectiva, si constituye un mecanismo de defensa territorial frente a la llegada de empresas privadas interesadas en la explotación de recursos e incluso frente a las políticas de gobierno que considera estos terrenos como baldíos. Ejemplo de ello, es el pleito que se registra entre la comuna y el Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y de Colonización (IERAC), frente a la presencia de colonos manabitas. Las tensiones con el IERAC muestran la contradicción entre dos políticas del gobierno, pues este instituto en diferentes comunicaciones argumenta la posesión de un gran terreno baldío por parte de la comuna. Para el instituto, la posesión de tal extensión de tierra no tiene asidero legal, afirmando por ejemplo: “si nos atenemos a la Ley de Reforma Agraria y más leyes del país, la propiedad prescribe a los 15 años de abandono y, los terrenos no trabajados pueden ser objeto de reversión al Estado” (Comunicación de IERAC dirigida al Ministerio de Agricultura en 1987).

En una segunda comunicación de junio de 1979 el IERAC argumenta, “la Comuna no funciona como tal sino en nombre, puesto que sus cultivos son insuficientes y solamente utilizan la madera para la venta a las Concesiones Forestales que operan en el lugar”. Las políticas de colonización no tuvieron en cuenta la forma como es asumida la posesión del territorio por sus pobladores, pues sus economías no están basadas en el manejo de cultivos extensivos, la fuente de alimentación se basa entonces en el cultivo de plátano a pequeña escala, cacao, yuca y otros cultivos de ciclo corto, complementando su dieta con la caza, la pesca y la recolección. El IERAC en sus argumentos desconoce nuevamente los títulos de propiedad colectiva de este territorio, así como desconoce la formalización de este territorio bajo la figura de comuna.

Las dinámicas de redistribución y reciprocidad fundamentales en los primeros momentos de vida comunitaria, sufrieron cambios con las nuevas dinámicas económicas que llegaron a este territorio, convirtiendo la propiedad familiar en elemento central dentro de las relaciones de prestigio social, así como garantía en la consecución de recursos monetarios en todos los procesos de modernización que empiezan a darse en la zona a partir de los años 70. La extracción de madera

llega con la apertura de carreteras, la llegada de la luz eléctrica, el consumo de electrodomésticos, etc. La captación de recursos a través de la madera abre una ventana a las posibilidades de modernización, la entrada de nuevas tecnologías que permitan explotaciones forestales de mayor alcance, así como la apertura de vías de comunicación que favorezca el transporte de dichos recursos explotados, dan entrada a nuevas formas de vida vistas desde afuera como propicias y que califican a las suyas como atrasadas. Estas nuevas dinámicas llegan a producir un cambio significativo tanto en las formas de subsistencia, ahora permeadas por el recurso monetario, como en las formas organizativas políticas locales que paulatinamente van adentrándose en las prácticas politiqueras de la zona. La compra de votos y el manejo de los aranceles pagados por los madereros, terminan desvirtuando la presencia del cabildo y debilitando la organización de la comuna, sin que ésta deje de ser un referente territorial importante. A pesar de ello, la comuna continua vigente hoy como referente de este territorio colectivo.

Estos dos momentos del proceso de configuración territorial de la comuna, no son más que una ventana frente a todos los procesos de defensa del territorio que ha logrado desarrollar la población del río Santiago, procesos que por supuesto no están exentos de conflictos internos. Las demandas de “modernización” sobre todo de las vías de comunicación, en un inicio muy restringidas, ya que se limitaban a la navegación del río, han sido factores de tensiones internas y de riesgo por las negociaciones que implicaron con los madereros. De manera similar la actual explotación de oro a través de dragas, calificada por el Estado ecuatoriano como minería ilegal, ha ocasionado una fuerte contaminación de los ríos, por la utilización del mercurio y la remoción de tierras aledañas a las fuentes de agua, presencia minera que ha evidenciado la debilidad organizativa de la comuna. Así también la pretensión de palmicultores de adquirir tierras, ha ocasionado conflicto con comuneros que pretenden vender fincas que han sido heredadas por sus familias, pero que a su vez, hacen parte de la propiedad colectiva de la comuna.

Detenerse en cada uno de estos conflictos va más allá de los propósitos de este artículo, con este primer momento de ubicación de dos hitos fundamentales en el proceso de configuración territorial, se busca poner un acento en un proceso que permitió comprar este territorio colectivo, que a pesar de ser desconocido años después por el mismo Estado, logra mantenerse a partir de la figura de comuna. La acción de esta compra se hizo desde los principios de cooperación y solidaridad que serán expresados en los rituales que son objeto en las siguientes páginas. Sin el establecimiento de estos mecanismos que evidencia la fortaleza de un proyecto colectivo, entre los 67 pobladores que deciden playar oro y confiar en los dos profesores encargados de ejecutar la compra de las tierras, la presencia de la comuna hoy sería impensable. La potencia política de esta dinámica organizativa que muestran los dos momentos de la historia de este territorio aquí descritos, se sostiene en una ética de vida que va en contravía de las dinámicas capitalistas de competencia e individuación a las que la misma comuna ha debido enfrentarse en los conflictos presentes en el territorio. Esta lucha por el mantenimiento de este territorio colectivo hoy implica una lucha entre estos dos *modos* de vida distintos.

### 3. Prácticas religiosas en la Comuna Río Santiago Cayapas

Referirse a la religión aquí es hablar de una perspectiva de la vida, de una manera de concebir el mundo, de un sentido de realidad. Se trata de un acercamiento a los problemas existenciales del ser, a su ubicación en un orden cósmico. Un orden compartido colectivamente como sistema de significaciones, de representaciones expresadas en prácticas y conocimientos; en símbolos sagrados intersubjetivamente contruidos y recreados. Los símbolos según Geertz (1997) son fuentes extrínsecas de información, es decir, que están por fuera del organismo individual, que hacen parte del acervo de conocimientos intersubjetivamente compartidos, de común comprensión, y que además suministran un patrón o modelo cognitivo y normativo desde el cual se puede dar forma definida a procesos exteriores.

Las prácticas religiosas constituyen en este sentido, un escenario de condensación de estos sentidos de existencia. A través de su sistema de significación, en su expresión ritual, a través de símbolos sagrados, encuentran su máxima expresión incluso la exacerbación de sus significados en las prácticas rituales. Expresiones religiosas de tal fuerza que logran superar la distancia entre el mundo idealmente construido, el deber ser de la cosmovisión, con el mundo vivido de la experiencia, es por esto que el ritual cristaliza la actualización y reproducción de sentidos de vida a través de la puesta en escena ritual. “En el acto ritual, el mundo vivido y el mundo sagrado, fusionados por obra de una sola serie de formas simbólicas llegan a ser el mismo mundo” (Geertz, 1997, p. 107).

Es así como las representaciones colectivas, como “estructuras intersubjetivas de conciencia” como parte de o en la idealización de su correspondencia con el orden de las relaciones sociales, “necesitan cierto grado de institucionalización u objetivación” (Beriaín, 1990, p.47) en la práctica ritual. Los significados religiosos condensados en símbolos:

Tienen la función de sintetizar el *ethos* de un pueblo -el tono, el carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético- y su cosmovisión, el cuadro que ese pueblo se forja de cómo son las cosas en realidad, sus ideas más abarcativas acerca del orden. (Geertz, 1997, p. 89).

Existe en la profundidad del inconsciente colectivo el reconocimiento y ubicación valorativa de los diferentes símbolos sagrados condensados en las prácticas rituales, expresión de la cosmovisión como un orden general de existencia.

El *ethos* -como el tono moral y estético- y la cosmovisión -como el orden general de existencia- configura sus actitudes, normatividades y valoraciones, dentro de las posicionalidades y ejes de relaciones en juego. La construcción del *ethos* de un pueblo no es uniforme a todo el grupo, las historias de vida condensan saberes distintos, que se acercan o alejan a dicha especialización de los conocimientos religiosos, que los hacen partícipes o indiferentes frente a los distintos eventos rituales. Es así como cada una de las actitudes y sentimientos definen y marcan una estética y una normativa moral de acuerdo a las relaciones de fuerza que comprometen. En la religiosidad están condensados los significados de la vida y de la muerte, las explicaciones existenciales que dan forma y contenido a sentimientos de temor, dolor y control de las fuerzas que integran la cosmovisión.

Es desde esta perspectiva que los rituales de vida y muerte que hacen parte de la vida de las poblaciones afroesmeraldeñas, cobran especial relevancia dentro de la historia de configuración territorial de la comuna, si bien como hemos evidenciado arriba, este es un proceso organizativo con tensiones y contradicciones internas, ha logrado a lo largo del tiempo la permanencia de un territorio colectivo, ejercicio político de administración de un bien común ejercido en buena medida desde la autoridad y testimonio masculino. Sin embargo, en el sustrato de este proceso organizativo, en los sentidos profundos de la existencia como pueblo, como colectividad se encuentra el papel fundamental de las mujeres, especialmente de las mujeres cantadoras, encargadas de la recreación ritual de estos eventos de entrada y salida de la vida.

En las próximas páginas se describe dos momentos vitales donde las relaciones de reciprocidad y cooperación son explícitas. Es importante señalar que son prácticas religiosas que tienen una participación especial de las mujeres de la comunidad, particularmente del grupo de cantadoras y parteras, mujeres con conocimiento en el tratamiento de estos tránsitos de entrada y salida de la vida. Las cantadoras a su vez, son mujeres que participan activamente de los procesos organizativos, su liderazgo es reconocido como parte de un legado ancestral que reconoce en la figura femenina un eje articulador de la comunidad. Incluso en la organización familiar el papel de las mujeres es central en tanto los hombres son, en muchas ocasiones, sujetos móviles entre distintas familias, que en su configuración no responden al modelo de familia nuclear, sino al de familias extendidas, donde el cuidado de los hijos y el mantenimiento de las relaciones de autoridad está a cargo de las mujeres. Por otro lado, en estos rituales de vida y muerte se activan relaciones de compadrazgo fundamentales para el mantenimiento del tejido social, donde se construyen mecanismos de reciprocidad y cooperación centrales, la configuración de un territorio colectivo.

### **3.1 Los padrinos aquí se respetan, los padrinos son cosa sagrada...**

En este acápite se hace referencia a dos eventos que marcan el nacimiento; por un lado, se encuentran los diferentes bautizos que se realizan al recién nacido, y por otro lado la práctica de ombligar. En los primeros se establece una suerte de alianza entre las personas de la comunidad elegidas como padrinos en acuerdo con las fuerzas divinas que acompañan el ritual. En la segunda, se permite un tipo de relacionamiento con las fuerzas de la naturaleza con quienes se busca generar un mecanismo de conexión que contribuya al ejercicio de sus funciones dentro de la comunidad. Como evento de iniciación a la vida, el bautizo permite la entrada de un nuevo ser en el mundo humano, lugar donde se le otorga el nombre que lo identifica por el resto de su vida como perteneciente a una red social y familiar. Así también, el bautizo permite normar el acompañamiento fundamental de los padrinos, quienes tienen un rol central en las relaciones de compadrazgo, que a su vez, consolidan relaciones sociales de solidaridad. Pero, más allá de esta función social, los padrinos son referentes de autoridad moral y de poder espiritual. Los padrinos, por ejemplo, son los únicos capaces de recuperar a su ahijado o ahijada del encanto de la Tunda, ser del monte, de la selva adentro, que se ha transformado en visión y que pertenece a un plano de existencia distinto al humano. Los padrinos como ha sido consignado en la

memoria de las comunidades del Pacífico, son personas de gran respeto, el ahijado debe saludar a su padrino y madrina de rodillas, diciendo el “bendito”, oración también utilizada como protección. Esta atención especial que se da al padrino ha sido evidenciada en distintos lugares del litoral Pacífico, ver por ejemplo, el caso de Guapi comentado por Marulanda (1997). Como se evidencia en el siguiente testimonio, el respeto al padrino está asociado, a su vez, con un tipo de poder que éste tiene frente al manejo de fuerzas sobrenaturales, en este caso, en relación a la Tunda, ser mítico que habita en el bosque y que se lleva a los niños, de acuerdo a la tradición oral, solamente el padrino y la madrina tienen la capacidad de recuperar al niño perdido que ha sido internado en el bosque por la Tunda.

Había era una veneración, viendo al padrino tenía que irse a tierra decirle el bendito, todos los días tenía uno que ir donde los padrinos y se pasaba el día entre ellos dos, el padrino era como dios más que el padre (...) había que respetarlo mucho por si acaso se perdía el niño, el padrino no más podía salvarlo de la Tunda, eran respetados. (P. Gómez, Rezandero, Colón Eloy, comunicación personal, 2001).

Las formas de conducta que exigen los padrinos son, a su vez, marcadores de la adultez de una persona. Un hombre joven recuerda en este testimonio el momento en que su padrino lo llamó y le dijo que ya era un hombre: “a partir de hoy tú ya no me vas a decir más bendito, ya sólo vas a saludar buenas tardes padrino, buenas tardes madrina”. Este saludo, acompañado de oración, es una práctica que se ha transformado paulatinamente, sin embargo, el papel de los padrinos y el respeto a ellos otorgado, continúa siendo central tanto en la cotidianidad como al interior de eventos rituales.

En el norte de Esmeraldas es posible registrar una variedad de bautizos, que siguen una secuencia de acuerdo a las decisiones del padre, la madre y los padrinos. El primero y el de mayor importancia es el de “Agua de Socorro”, esta puede ser colocada en la casa del recién nacido. Los padrinos llevan la imagen de un santo, rezan el Credo, el Dios te Salve y el Ave María para que quede bien bautizado. El agua de socorro es muy importante para que “no se le entre el mal” al recién nacido, para que “la Bruja ya no lo persiga”, siendo ya un ser de virtud. Este primer bautizo, también protege su alma, previniendo su muerte como morito, que implica quedar penando, vagando en este mundo, tente en el aire y ya no podría ser angelito, es como menciona Marulanda (1997), una ceremonia que proviene del credo católico, pero que es reinterpretada en el sistema de representaciones y significaciones propias logrando que tenga “efectos protectores frente a maleficios que le pudieran caer al niño” (p. 351).

Los padrinos y madrinas tienen una potencia trascendente dentro de la escala de valores de la comunidad. Su presencia infunde respeto, los lazos entre familias dice de la importancia dentro de las redes de solidaridad de la comunidad. El segundo bautizo, es el bautizo de óleo, éste lo coloca el sacerdote en la iglesia siguiendo los preceptos católicos, a pesar de que es un ritual que no se ejecuta por personas de la comunidad, la alianza establecida con los padrinos del niño o niña constituye una relación de compromiso y solidaridad entre las dos familias. A pesar de que estas dos ceremonias se pueden hacer en tiempos distintos o

en una misma ocasión, siguen un orden establecido, así primero se “le echa” el Agua de Socorro, después el óleo y por último, se le cortan las uñas. El bautizo de uña es tal vez el menos común y no siempre indispensable, consiste en una ceremonia donde se corta por primera vez las uñas al recién nacido, de acuerdo con la valoración de la comunidad, su importancia radica en que, así el niño cuando crezca no va ser ladrón.

Es así como un recién nacido puede tener hasta 6 padrinos y 6 madrinas, cada uno de estos tiene importancia, aunque muchas familias realizan solamente el bautizo católico es decir el bautizo de oleo. Como se ha mencionado entonces, el bautizo marca una distancia con la muerte, con las visiones o seres del monte asociados con la naturaleza, con lo indómito. Así también, el bautizo recrea las relaciones familiares, de compadrazgo y amistad. El padrino y la madrina centrales en este evento ritual son considerados como seres sagrados capaces de intervenir por sus ahijados cuando su vida corra peligro. Bautizar es fundamental para que los niños puedan ser angelitos, así los niños nazcan sin vida, es importante bautizarlos para que en su muerte sea posible un más allá glorioso. Sin su debido tratamiento las almas de los niños son llamadas moros y su transcurrir por un mundo intermedio, como visión, “tente en el aire” es doloroso para ellos y temible para los vivos.

Otra de las prácticas fundamentales que marcan la entrada en la vida, como parte de las expresiones rituales que van a permitir a un nuevo ser integrarse a la comunidad, a su sistema de valores, es la práctica de ombligar. Este escenario ritual es fundamental desde el argumento que venimos desarrollando en estas páginas, ya que permite establecer un tipo de alianza entre el nuevo ser y su territorio. El lugar donde el ombligo fue sembrado es el lugar al que esta persona debe respeto y cuidado, así también la práctica de ombligar permite al nuevo ser de la comunidad aprovechar las fuerzas de la naturaleza que en este acto ritual, se convierten en potencia, dotándolo de características o dones que lo acompañarán durante toda su vida.

La práctica de ombligar también es muy extendida en el Chocó, el trabajo de Arocha (1999) nos cuenta sobre dos rituales alrededor del ombligo del recién nacido. El primero en el momento de enterrar la placenta y el cordón umbilical, y el segundo, “necesario para Curar la herida que deja el ombligo al separarse del cuerpo”, donde “los padres tienen que haber escogido, un animal, planta o mineral cuyas cualidades formarán parte del carácter del niño o niña y las cuales irán siendo incorporadas a partir de que se esparzan los respectivos polvos sobre la cicatriz umbilical” (p.16). Esta referencia de Arocha encuentra eco en la investigación de Losonczy (1989), quien ubica su estudio en general en “la cultura negra” del Litoral Pacífico colombiano, en su estudio Losonczy resalta a la comadrona como la persona que “separa el niño del universo del que procede, pero también del estado de simbiosis con el cuerpo materno” y sintetiza el ritual así:

Se trata de escoger una propiedad, una característica, asociada con el portador de la sustancia, y por un procedimiento ritual metafórico transferirla en el cuerpo del niño (...) por el juego de las compatibilidades y las incompatibilidades se espera que oriente una gran parte de los rasgos físicos y psíquicos de su personalidad. (1989, p. 51-52).

Ombliigar no es una práctica indispensable pero se realiza con frecuencia para otorgar al recién nacido cualidades especiales que le ayudarán para su vida. Se realiza a los ocho días del nacimiento. Se puede ombliigar con la uña de la gran bestia (animal del monte), con oro, con plata o con lombriz. Los diferentes atributos de la substancia con el que ha sido ombliigado corresponderán a los beneficios buscados en la práctica, de tal manera que si es ombliigado con la uña de la gran bestia será una persona fuerte, y si es ombliigado con lombriz *nadie lo podrá sujetar*, si es ombliigado con oro o con plata va a conseguir riquezas durante su vida.

Hay que ombliigar con cosas que no se coman, porque si es cosa comestible el ombliigado no puede comer eso, porque le hace daño, se tuerce. Los padres le dicen al nacido fuiste ombliigado con tal cosa, una fuerte es con el armadillo, o con la uña de la gran bestia, en algunas casas tenían y raspaban un poquitico de eso y le ponían al niño. (Doña Catalina, cantadora, Colón Eloy, comunicación personal, 2001).

Es necesario conocer con qué ha sido ombliigado el infante, por dos razones: para proteger la cualidad que le ha sido dada y para *rebajar* la fuerza del ombliigado en el momento de su muerte, pues de lo contrario le causará dificultad para morir y no podrá despegarse de su cuerpo físico con tranquilidad.

Yo ombliigaba pa que trabajara bastante, pa que trabajara hasta de noche, algunos ombliigan con la uña de la gran bestia, con esa uña de oso, con el oro. A veces dicen que es malo (...) Rómulo es el único hijo mío ombliigado, cuando le llega la hora de que este en agonía de muerte, que tiene que buscar la manera de que lo que ha ombliigado: darle de raspar y darle de beber, hay que darle lo mismo de que se le ombliiga. Ese muchacho lo ombliigamos y yo creo que lo pasamos, es ombliigado con la uña de ese oso, hubo que rasparle la misma uña y darle, le cogía una pendejada de una fuerza eso lo empujaba, ese muchacho tuvimos que rebajarle se le puso mucho. (L. Pachito, cantadora, Maldonado, comunicación personal, 2001).

Estas prácticas de nacimiento, tienen incidencia en los momentos de muerte, en el buen desarrollo de ellas depende el buen final de la vida. El nacimiento y la muerte lejos de ser escenarios lineales del ciclo vital constituyen espacios conectados y de encuentro entre las diversas fuerzas que integran el cosmos, la ritualidad ahí es expresión de un conocimiento con fuertes raíces ancestrales. Hasta aquí hemos mirado dos espacios rituales vinculados con el nacimiento, la práctica de ombliigar y el bautizo, dos momentos donde las relaciones entre las personas de la comunidad y su territorio se refuerzan a través de vínculos sagrados, que renuevan dinámicas de pertenencia, solidaridad y reciprocidad entre las personas. Las personas encargadas de este saber son en especial, las mujeres parteras o comadronas, en el próximo acápite se hará referencia a las prácticas vinculadas con la muerte donde las mujeres cantadoras ocupan un lugar central.

### 3.2 Mañana de mañanita iré con hombros ajenos a la tierra del olvido...

La diferenciación que existe entre las celebraciones de la muerte realizadas para los adultos y para los niños refleja características importantes dentro de la cosmovisión de estos pueblos. Se considera al adulto cargado de mayores

“culpas” y por lo tanto, requiere de velación, novena y cabo de año, rituales de tristeza que despiden el alma y ayudan su camino difícil hacia *la gloria*. Por el contrario, los niños considerados Angelitos, menores de 7 años necesitan un ritual distinto, el *chigualo*, ritual de carácter festivo, de música, cantos y juegos.

Restrepo (1999, p. 238) en su investigación en los ríos Satinga y Sanquianga (del Pacífico sur colombiano), hace alusión a la muerte de los angelitos: “A los niños menores de siete años se les clasifica con su muerte como Angelitos; lo cual implica una serie de prácticas funerarias específicas como el *chigualo*”. En dichos rituales, según el autor, “se anotaba la ausencia de la conciencia y de pecado -entendiendo por tal lo sexual- como las razones por las cuales el pequeño infante muerto se lo considera un angelito”. Investigaciones sobre temáticas similares se han realizado en el Chocó por Losonczy, (1991) y por Friedemann (1991) en el Palenque de San Basilio al norte de Colombia, donde se hace referencia a la importancia ritual de la muerte en las poblaciones negras y a las diferencias en las concepciones de muerte para los niños y adultos, diferenciaciones expresadas tanto en el sentido del ritual como en la parafernalia y los cantos que lo acompañan.

Pero hay también un lugar intermedio, entre el angelito y el adulto, denominado *el ánima sola*, considerada así cuando ha muerto un joven o una joven que ya no puede llamarse angelito por su edad mayor a los 12 años, pero que tampoco han tenido una iniciación en su vida sexual. Para este ser en transición se combinan elementos de los dos rituales, a las “ánimas solas” se dice que se les canta el *chigualo* hasta media noche y se amanece con los *alabaos*. Los *chigualos* y los *alabaos* se caracterizan por su canto, el primero una tonada alegre acompañada de tambor, cununos y guazá acompaña el baile de los padrinos que cargan al pequeño muerto en una sábana o una batea. Por otro lado, los *alabaos* son cantos de mujeres sin acompañamiento instrumental, que se caracterizan por su tristeza, estos acompañan la velación, el entierro y la última noche.

Aquí se hará referencia solamente a uno de estos momentos rituales de muerte celebrados para los adultos: la última noche. La novena es el ritual que se realiza nueve días después de la velación del muerto y que culmina con la última noche, por ser este el momento en que *el alma* del difunto se despide definitivamente del mundo humano. Antes de la última noche ha transcurrido el tiempo durante el cual difunto se prepara para su partida acompañado por su familia, y los rezos del rosario que reúnen a los más allegados cada noche. Se reconoce su permanencia en este mundo por su presencia en los sueños, en el agua que ha sido dejada bajo su cama y que cada noche disminuye<sup>3</sup>. A la novena asiste la mayor parte del pueblo, incluso vienen a *acompañar* desde poblaciones vecinas. La preparación del ritual requiere de un espacio amplio como la escuela, un salón comunal o el solar de la casa del difunto, ahí se instalan las velas, los santos y las plantas de monte que van a adornar la tumba, nombre que se le da al altar necesario para la celebración de la última noche.

En el amplio trabajo de Velásquez (2000) encontramos múltiples referencias a

<sup>3</sup> Según el trabajo de Escobar (1990, p. 104): “El contacto más intenso del espíritu del muerto con este mundo se mantiene durante los nueve días posteriores a su deceso, lapso durante el cual los allegados se reúnen a rezar el rosario cada noche. Esta fase termina con la ceremonia de la Tumba”.

estos rituales de Novena en diferentes lugares del Pacífico colombiano, rituales donde el autor destaca la preparación de comestibles, licor y cigarrillos como esencial de lo que él llama “banquete fúnebre”.

En el alto Chocó se desenvuelve este ejercicio con rezos del rosario a la Virgen, tazas de café y cigarrillos para la concurrencia. En el Mira pueden empezar los rezos ocho, diez, quince o treinta días más tarde del entierro, una vez recogido el maíz o el cacao [...] que vendidos producen para los gastos de la ceremonia [...] Al noveno día, de Buenaventura hacia el norte, se perfecciona el altar, se limpian pisos paredes, se allegan bancos, viandas, luces y bebidas, elementos de juego a fin de aparecer con dignidad frente a los asistentes. En las costas de Nariño, Cauca y Valle este rito demanda pompa y solemnidad, ya en el derroche de bebidas embriagantes o en el consumo alimenticio. (2000, p. 157)<sup>4</sup>.

Como vemos la preparación de este gran “banquete fúnebre” es muy importante como parte de las expresiones de agradecimiento a las personas que vienen a acompañar a la familia del difunto y al difunto en su camino hacia otra vida. El licor, el café, los cigarrillos, la comida para las cantadoras, la adecuación del espacio y la elaboración del altar implican un trabajo colectivo entre los miembros allegados de la comunidad para recibir a todas las personas que desde otras poblaciones llegan a la celebración de la última noche. De toda la novena esta última noche tiene la mayor concurrencia y es por esto que se celebra con especial atención. Es muy difícil transmitir el sentido ritual que este momento implica, sin embargo, en las siguientes páginas se busca explicitar a partir de este escrito etnográfico la trascendencia de este ritual para las comunidades.

La *tumba*, altar que ocupa un escenario central en el recinto de la celebración es organizado dentro de un recuadro de telones armados con sábanas blancas y marcos de madera, cubriendo tres lados y dejando en el centro, completamente protegida su estructura básica. En el interior, cuatro escalones soportan un último peldaño, donde sobresale la simulación de un pequeño ataúd, todos ellos cubiertos con sábanas blancas, incluido este último, que además sostiene una cruz dibujada en su centro. Cada escalón se ilumina con velas blancas a cada extremo, dejando un espacio central en cada uno, donde tienen lugar las imágenes de diferentes santos, en pequeños bustos o cuadros. Imágenes como la Virgen del Carmen, la Virgen de Las Lajas, la Santísima Trinidad. En la parte posterior del telón, pende una tela negra con letras blancas, éstas dibujan el nombre del difunto. Y finalmente, en los telones laterales, adornando la entrada, se amarran grandes ramos de hojas de tagua y flores del monte, que con sus verdes y rojos generan un contraste con el blanco predominante y el negro o violeta de la cruz y el nombre del difunto.

Al extremo derecho del iluminado altar están las cantadoras, quienes con sus voces hacen del tiempo un mover significativo, sus cantos avanzan a veces lentos, a veces aletargados o incompletos, a veces emocionados o embriagados, fuertes de ritmos contrastados, altos y bajos, cantos de tristeza. Este espacio no mantiene el misterio del altar, su divinidad o sacralidad ineludible, pero sus ritmos

<sup>4</sup> Referencia sobre estos rituales encontramos también en los trabajos realizados por Whitten (1992, p. 150) en el norte de Esmeraldas y el sur del Pacífico colombiano, Arocha (1999) en el Baudó, Restrepo (1999) en los ríos Satinga y Sanquianga del Pacífico sur colombiano, entre otros.

constantes, las repetidas respuestas, sus evocaciones a los santos, a la muerte, dejan en el ambiente un definido carácter ritual. Dan movimiento a este, al igual que el rezo que inicia y se mezcla con los cantos, como oraciones repetidas en murmullos suaves. Los alabaos sobresalen, no se esconden entre dientes, sus expresión explosiva, fuerte, exige a las mujeres la fuerza de sus voces.

Alrededor del lugar están tendidas sábanas donde descansarán, las madres con sus hijos, las cantadoras y algunos de los hombres que cansados de jugar regresan a dormir, incluso se cuelgan toldillos, se arreglan almohadas para pasar la noche entre cantos de alabaos y posiblemente entre algunos cuentos y conversaciones que rememoran la vida del difunto. Afuera del lugar se disponen mesas para el juego de dominó, particularmente, ocupada por hombres que apostando, riendo y peleando, acompañan al difunto. El juego se fusiona al lugar, completando el ritual que vibra con los cantos de alabaos, los llantos y el licor. Todos y todas *acompañan*, de distintas maneras dentro o fuera del lugar, cantando o jugando, nadie puede abandonar la novena hasta su culminación en la madrugada, al menos hasta después de que se baja el altar.

Este es, tal vez, el un único momento durante toda la noche en que estos espacios se reúnen unificando la atención de todos, modificando sus actividades y lugares con una definida actitud frente a la muerte. La *tumba* debe permanecer iluminada 12 horas, es así como el tiempo se calcula para precisar el momento culmen del ritual.

Los hombres dejan de jugar, se ubican en el interior del recinto, dejando un callejón desde el altar hasta la puerta, la familia se reúne, se abraza y se toma aguardiente ayudando a *tener valor para llorar*. Con cada Padre Nuestro se apaga una luz, hasta dejar una última que ha quedado en el centro, y con esta se recogen las imágenes de abajo hacia arriba, con cada rezo, pausadamente, hasta apagar la última vela. Después de recoger todos los santos y en medio de la oscuridad se saca todo afuera del lugar, en un callejón que conduce a la puerta todos acompañan a la familia, quienes en este momento dedica lamentos y llantos al difunto. Poco a poco los cantos se reanudan, la comida y el licor vuelven a circular recobrando el ritmo que esperara hasta el amanecer.

Como vemos en los rituales de muerte, como la última noche, narrado en las páginas anteriores, el acto de acompañar es fundamental para la revitalización del tejido social, es en este momento donde amigos, familiares y allegados de la comunidad se congregan para expresar su solidaridad con el dolor de la muerte, con la despedida de un integrante de la comunidad. Los mayores de la comunidad preparan su muerte ampliando el solar donde la familia recibirá a los acompañantes en la novena. Los lazos de compadrazgo y amistad, se reactivan a su vez contribuyendo económicamente a la familia del difunto con la compra del ataúd o con alimentos que serán compartidos durante el ritual.

Así el *nacimiento* y la *muerte*, marcados por complejos rituales, dibujan los sentidos de la existencia, entrar y salir del mundo hace parte de un diálogo y negociación con las fuerzas de lo divino -representado en los santos, vírgenes y devociones- así como, con las fuerzas de la naturaleza -representadas en el diablo, en las visiones, en la tunda, en el ríviel-. Conjunción que lejos de encarnar

la separación entre el bien y el mal, o entre cultura y naturaleza, muestran un conocimiento que conversa, aprende y tranza con los distintos mundos, desde los planos materiales y no materiales de la existencia.

Estas prácticas rituales nos introducen en el conocimiento de seres sobrenaturales como la tunda, estos seres, así como la fuerza extraída de la naturaleza para la práctica de la ombligar hacen parte de una serie de conocimientos desarrollados por las comunidades en su relación con el entorno, la naturaleza más allá de ser considerada un recurso para su explotación, como sucede en las economías extractivas, es concebida como un ser, con el que se establece un tipo de relacionamiento a partir del ritual. Las prácticas rituales en este sentido, permiten la interacción entre estas distintas fuerzas que integran el cosmos, establecen relaciones, dan sentido y lugar a su acción y potencia. Este conocimiento aún es custodiado por los mayores y mayores de la Comuna Río Santiago, es tarea de los niños y jóvenes revitalizar estos saberes como fuentes de vida para enfrentar las dificultades y desafíos que implica el presente.

#### 4. Conclusión

Las prácticas rituales que reseñamos aquí aún se mantienen entre las comunidades del río Santiago, sin embargo, la eficacia simbólica que cumplen en el tejido social, en el respeto por los padrinos por ejemplo, cada vez se ha ido perdiendo. Las nuevas generaciones califican la presencia de las fuerzas de la naturaleza como superstición, el conocimiento moderno va ganando terreno de la mano de prácticas extractivas cada vez más fuertes, cada vez más contaminantes. Sin embargo, en el liderazgo de los grupos de mujeres cantadoras y en la agencia de nuevas organizaciones afroesmeraldeñas que valoran los conocimientos propios como matrices de pensamiento que permiten tejer escenarios alternativos a los problemas que vive la comunidad hoy, estas prácticas y conocimientos rituales re-actualizan sus sentido y significación.

Desde este contexto es importante reconocer los procesos de configuración de territorialidades, desde este vínculo entre las dinámicas políticas y religiosas como dimensiones del pasado que enseñan a sortear los desafíos y problemáticas actuales. No se trata aquí de romantizar un pasado que es imposible revivir, se trata de recuperar desde la memoria, desde la actualización de ese pasado, las pautas y éticas de vida que permiten el sostenimiento de una apuesta común por el mantenimiento de un territorio colectivo.

#### 6. Conflicto de intereses

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

#### Referencias

- Arocha, J. (1999). *Ombliados de Ananse. Hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- Beriaín, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona: Anthropos.

- Dussel, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: Clacso.
- Escobar, M. (1990). *La Frontera Imprecisa. Lo Natural y lo Sagrado en el Norte de Esmeraldas*. Quito: Centro Cultural Afroecuatoriano.
- Friedemann, N. (1991). Un lumbalú. Ritos de muerte en el Palenque de San Basilio. *Revista América Negra*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Losonczy, A. (1989). *Del ombligo a la comunidad. Ritos de nacimiento en la cultura negra del Litoral Pacífico colombiano*. Budapest: Revirdi.
- \_\_\_\_\_. (1991). El Luto en sí Mismo, Cuerpo sombra y Muerte entre los negros colombianos del Chocó. *Revista América Negra*, (1), 43-65.
- Marulanda, C. (1997). Mundo Religioso, Cambio Social y Organización. San Antonio de Guajú, Municipio de Guapi, Departamento del Cauca. En: G. Ferro (ed.), *Religión y Etnicidad en América Latina*. Bogotá: Ican.
- Restrepo, E. (1999). Territorios e Identidades Híbridas. En: J. Camacho y E. Restrepo (ed.), *De Montes, Ríos y Ciudades*. Bogotá: Fundación Natura, Instituto Colombiano de Antropología.
- Rueda, R. (2001). *Zambaje y Autonomía. Historia de la Gente Negra de la Provincia de Esmeraldas*. Quito: Abya-Yala.
- Velásquez, R. (2000). *Fragmentos de Historia, Etnografía y Relaciones del Pacífico colombiano negro*. Bogotá: Ican.
- Walsh, C. y Santacruz, L. (2006). Cruzando la Raya: Dinámicas Socieducativas e Integración Fronteriza. El Caso del Ecuador con Colombia y Perú. En: *La Integración y el Desarrollo Social Fronterizo. Serie Integración Social y Frontera*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Whitten, N. (1992). *Pioneros Negros. La Cultura Afro-Latinoamericana del Ecuador y de Colombia*. Quito: Centro Cultural Afro-Ecuatoriano.

# Criteria

# Prácticas de laboratorio para promover el aprendizaje significativo del material y seguridad en el laboratorio, características de metales y no metales y formación de compuestos inorgánicos\*

Fecha de recepción: 20/11/2016  
Fecha de revisión: 09/02/2017  
Fecha de aprobación: 22/06/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Castellanos, A. (2017). Prácticas de laboratorio para promover el aprendizaje significativo del material y seguridad en el laboratorio, características de metales y no metales y formación de compuestos inorgánicos. *Revista Criterios*, 24(1), 235-262.

\*Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Las prácticas de laboratorio como estrategia didáctica para promover el aprendizaje significativo de la Química en los estudiantes del grado décimo uno de la Institución Educativa Palestina del municipio de Palestina (Huila)*, que se llevó a cabo desde el 2015 hasta el 2016.

\*☒Magíster en Pedagogía; Química. Docente del magisterio del Huila, Colombia. Correo electrónico: [alcastellanos@umariana.edu.co](mailto:alcastellanos@umariana.edu.co)

Alexis Johana Castellanos\*☒

## Resumen

En la enseñanza de la química se aplica diversas estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje, la aprehensión de los conocimientos científicos y la comprobación de teorías. Los docentes buscan diferentes habilidades orientadas a la enseñanza no solo de la teoría, sino también hacia la convergencia de la teoría y la práctica, para que exista un verdadero aprendizaje significativo.

Por lo anterior, se realizó una investigación de enfoque mixto en una institución educativa pública para analizar si a través de prácticas de laboratorio se podría lograr un aprendizaje significativo en 15 estudiantes de grado décimo. Para su desarrollo, inicialmente se realizó una prueba diagnóstica para conocer las motivaciones de los estudiantes. Luego se identificó las ideas previas que tenían mediante un cuestionario, se diseñó e implementó prácticas de laboratorio, se analizó su influencia en el aprendizaje mediante una autoevaluación de cada práctica y se evaluó el nivel de desempeño adquirido mediante el análisis de los mentefactos que elaboraron, usando una rúbrica.

Por último, se realizó un postest estandarizado CEPA para determinar el grado de profundidad con la que habían adquirido los nuevos conocimientos. Al culminar la investigación y al analizar los resultados, se observó un incremento en la motivación hacia la química cuando se utilizó

estrategias o métodos activos que los involucró en su proceso de aprendizaje. Además, se fortaleció el trabajo colaborativo y el nivel de desempeño mejoró pasando de un nivel básico a uno alto y superior.

**Palabras clave:** aprendizaje significativo, prácticas de laboratorio, ideas previas, mentefacto, organizadores previos, motivación.

## Laboratory practices to promote significant material learning and safety in the laboratory, characteristics of metals and non-metals and formation of inorganic compounds

### Abstract

In the teaching of chemistry, various didactic strategies are applied to facilitate learning, the apprehension of scientific knowledge and the checking of theories. Teachers seek different skills oriented to the teaching not only of the theory, but also to the convergence of theory and practice, so that there is a true meaningful learning.

A mixed approach research was conducted in a public educational institution to analyze if through laboratory practices, significant learning could be achieved in 15 students in the tenth grade. Initially a diagnostic test was performed to find out their motivations; the previous ideas they had were identified through a questionnaire; laboratory practices were designed and implemented; their influence on learning was analyzed through a self-evaluation of each practice and the level of performance was evaluated through the analysis of the mentefactos that they developed, using a rubric.

Finally, a CEPA standardized post-test was carried out to determine the degree of depth with which they had acquired the new knowledge. At the end of the investigation and when results were analyzed, an increase in the motivation towards chemistry was observed when using active strategies or methods that involved them in their learning process. In addition, the collaborative work was strengthened and the performance level improved, going from a basic level to a higher one.

**Key words:** Meaningful learning, lab practice, previous ideas, mentefacto, previous organizers, motivation.

## Práticas de laboratório para promover o aprendizado significativo de materiais e a segurança no laboratório, características de metais e não metais e formação de compostos inorgânicos

### Resumo

No ensino da química, são aplicadas várias estratégias didáticas para facilitar a aprendizagem, a apreensão do conhecimento científico e a verificação de teorias. Os professores procuram diferentes habilidades orientadas para o ensino não só

da teoria, mas também da convergência da teoria e da prática, de modo que existe uma verdadeira aprendizagem significativa.

Uma pesquisa de abordagem mista foi realizada em uma instituição educacional pública para analisar se uma aprendizagem significativa poderia ser alcançada em 15 alunos no décimo ano através de práticas de laboratório. Um teste de diagnóstico foi realizado inicialmente para descobrir suas motivações; as idéias prévias foram identificadas através de um questionário; as práticas de laboratório foram projetadas e aplicadas; sua influência na aprendizagem foi analisada através de uma autoavaliação de cada prática e o nível de desempenho foi avaliado através da análise dos mentefactos que eles desenvolveram, usando uma rubrica.

Finalmente, foi realizado um pós-teste para determinar o grau de profundidade com que adquiriram o novo conhecimento. No final da investigação e quando os resultados foram analisados, observou-se um aumento na motivação para a química ao usar estratégias ou métodos ativos que os envolveram em seu processo de aprendizagem. Além disso, o trabalho colaborativo foi fortalecido e o nível de desempenho melhorou, passando de um nível básico para um maior.

**Palavras-chave:** aprendizagem significativa; praticas de laboratório; ideias prévias; mentefacto; organizadores prévios; motivação.

---

## 1. Introducción

La educación es la base fundamental para el progreso de un país, y para los jóvenes significa mejores oportunidades de desarrollo personal; por ello, la política educativa de calidad tiene como lema “Colombia, la más educada para 2025”.

No obstante, los docentes siguen aplicando estrategias didácticas poco efectivas que están orientadas hacia el aprendizaje mecánico y memorístico de la química, transmitiendo conocimientos que muchas veces están inconexos con la vida cotidiana, y generando en consecuencia en los estudiantes, poca motivación hacia el aprendizaje. Desde esta perspectiva, es urgente que se busque nuevas estrategias orientadas a la enseñanza, no solo de la teoría, sino también hacia la convergencia de la teoría y la práctica, para que exista un verdadero aprendizaje significativo.

De acuerdo con las teorías del aprendizaje significativo propuestas por Ausubel, Novak y Hanesian (1983), existen varios factores que permiten un aprendizaje significativo, como el papel activo del estudiante en la ejecución de prácticas de laboratorio que le conducen a experimentar y a comprobar las leyes y teorías que explican los fenómenos tanto del entorno vivo como del entorno físico que le rodea. Además, la interacción permanente con sus pares para el desarrollo de las prácticas de laboratorio, puede generar una mayor motivación y potenciar el aprendizaje de nuevos conocimientos contextualizados.

Para Ausubel, Novak y Hanesian (1983, citados por Moreira, 2016), la enseñanza debe tener en cuenta los conocimientos previos que poseen los estudiantes en sus estructuras cognitivas, y para esto el docente debe averiguarlo con anterioridad mediante la aplicación de diversas técnicas didácticas como la lluvia de ideas, colaje de imágenes, elaboración de preguntas, actividades focales introductorias, discusiones guiadas, entre otras.

Según Ausubel et al. (1983), la estructura cognitiva es el constructo organizado de la información o del conjunto de conocimientos específicos que ha adquirido una persona (conceptos, símbolos, imágenes o proposiciones), caracterizados por ser claros, estables y diferenciados. A esto, lo denominan 'subsunoers', los cuales son necesarios para que el nuevo aprendizaje sea anclado y asimilado por el estudiante; por lo tanto, son ese conjunto de conocimientos previos necesarios para que interactúen con los nuevos conocimientos, enriqueciéndolos con la nueva información adquirida.

Por lo descrito, se propuso una investigación de enfoque mixto con un paradigma histórico hermenéutico para solucionar los problemas asociados con el aprendizaje mecánico, mediante prácticas de laboratorio, como estrategia didáctica para promover el aprendizaje significativo del material y la seguridad en el laboratorio, el carácter metálico/no metálico de los elementos químicos y las funciones químicas inorgánicas en la Institución Educativa Palestina, además de favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje como son el interés, la curiosidad, la crítica, la flexibilidad, las actitudes hacia la investigación, potenciando las competencias básicas en ciencias naturales como son: el uso apropiado del conocimiento científico, la indagación y la explicación de fenómenos. Estas prácticas también les propiciaron experiencias de aprendizaje dinámicas que se salieron de los esquemas tradicionales de enseñanza a los que están acostumbrados los estudiantes.

## 2. Metodología

La investigación se abordó desde el paradigma histórico hermenéutico porque se buscó interpretar, comprender y reflexionar sobre las acciones que el docente realizó en sus prácticas pedagógicas. Esa intervención en la praxis pedagógica a través de procesos de autorreflexión permitió reorientar y transformar la praxis, generando cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel educativo (Melero, 2011). Por lo tanto, se invitó a los estudiantes a un proceso de reflexión y análisis sobre su contexto y a la posibilidad de cambios que ellos mismos fueran capaces de generar.

El enfoque que se propuso fue mixto porque se combinó los enfoques cualitativo y cuantitativo para recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos de este estudio, dando respuesta al problema de investigación. Cabe destacar que este enfoque fue más allá de la simple recopilación de datos con diferentes instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos, ya que influyó en todo el proceso investigativo, desde el planteamiento del problema, la recolección y análisis de los datos, hasta el informe del estudio, combinando la lógica inductiva y deductiva, agregándole a la investigación profundidad y una perspectiva más integral (Pereira, 2011).

De otro lado, el tipo de investigación fue investigación acción, porque se buscó promover en los estudiantes cambios profundos en la manera de aprender química. Al respecto, Rodríguez, Gil y García (1996) consideran que los objetivos de una investigación participativa son la producción de conocimiento, la promoción, y el fomento de la participación activa de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta investigación se enmarcó dentro del eje o núcleo problémico Didáctica disciplinar y mediática, en su línea de trabajo Estrategias de aprendizaje, eje problémico liderado por el grupo de investigación Indagar de la maestría en Pedagogía, grupo que tiene como objetivo general, propiciar espacios para la reflexión e investigación en torno a la formación y prácticas pedagógicas de los docentes en todos los niveles educativos, con el fin de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje y los aspectos sociales de la educación. De igual forma, el núcleo problémico aborda investigaciones que se relacionan con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y tiene como línea de trabajo, las estrategias de aprendizaje, razón por la cual la investigación abordada en este trabajo es concordante con los objetivos de la línea.

Esta investigación se desarrolló en tres fases o etapas fundamentales: planificación, implementación y reflexión. En la primera se elaboró la propuesta de investigación; en la segunda se ejecutó el proyecto y en la fase de reflexión se analizó e interpretó la información recolectada durante el proceso investigativo. A continuación se hace una descripción más detallada de las dos últimas etapas:

Durante la fase de implementación, se escogió como unidad de análisis a todo el grupo de grado décimo uno (10-01) compuesto por un total de 28 estudiantes de la I.E. Palestina, de edades entre los 15 y 17 años, y la unidad de trabajo fueron 15 estudiantes. Como técnicas de recolección de información fueron empleadas tanto técnicas cualitativas como cuantitativas. Dentro del primer grupo se escogió la observación y en el segundo, la encuesta y la escala de Likert. El instrumento utilizado en la técnica de observación fue el diario de campo. En éste se registró lo observado durante las prácticas de laboratorio respecto al comportamiento y actitudes de los estudiantes, el desarrollo de habilidades procedimentales y el desarrollo conceptual al implementar la estrategia y en torno a ello se hizo una reflexión.

Con referencia a la encuesta, se aplicó como instrumentos, la prueba diagnóstica o pretest, un cuestionario para la indagación de ideas previas, una autoevaluación y una rúbrica para evaluar los mentefactos que realizaron los estudiantes. Por último el instrumento que se aplicó para la escala de Likert fue un postest, instrumentos aplicados con el fin de obtener información relevante que permitiera concluir acerca de los procesos de aprendizaje de los participantes. A continuación se describirá en forma general cada uno de ellos:

La prueba diagnóstica o pretest se empleó para conocer los intereses, motivaciones y actitudes del estudiante para iniciar su aprendizaje. Esta prueba diagnóstica constaba de doce preguntas y su estructura corresponde a una encuesta exploratoria, con preguntas estructuradas de selección múltiple, única respuesta, selección múltiple, múltiple respuesta y preguntas abiertas (no estructuradas).

Los cuestionarios de indagación de ideas previas y autoevaluación fueron instrumentos que permitieron obtener datos relacionados con el aprendizaje antes y después de cada práctica de laboratorio, y por esta razón fueron utilizados en momentos diferentes. El primero se aplicó antes de cada práctica para conocer el nivel de comprensión de los estudiantes de cada temática y la autoevaluación después, para conocer su avance. Con los datos obtenidos se

hizo conjeturas básicas mas no generalizables individualmente, analizadas en conjunto, para poder llegar a conclusiones con un alto nivel de coherencia interna.

La rúbrica fue un instrumento para el análisis de la información recopilada en los mentefactos, y con ella se evaluó el nivel de aprendizaje, porque se pudo establecer el nivel cognitivo, el desarrollo de relaciones conceptuales, el grado de asertividad y estructuración conceptual del estudiante. Por lo tanto, se estableció que el mentefacto es una estrategia evaluativa que evidencia el aprendizaje significativo, porque en su elaboración fue necesario que el individuo utilizara sus capacidades metacognitivas y creara relaciones entre sus subsunores y los nuevos conocimientos adquiridos durante las prácticas de laboratorio.

El postest se empleó para obtener información pertinente sobre los procesos de estudio y aprendizaje que pudo desarrollar el estudiante a través de las prácticas de laboratorio, para analizar las condiciones finales luego de la intervención pedagógica, y para ello se aplicó el Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje (CEPA), el cual evalúa y realiza seguimiento al proceso de aprendizaje, hace parte del Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPA) e integra también la Subescala de Evaluación de Atribuciones Causales multidimensionales (EACM).

El test CEPA aplicado para el presente trabajo es una versión del test de Brenlla (2004) que consiste en un autoinforme tipo Likert con puntuación de 1 a 5 y consta de 36 preguntas. Esta versión se adaptó a las condiciones del entorno, con el fin de que los estudiantes lo comprendieran mejor, porque era la primera vez que resolvían un test de este tipo.

En este cuestionario se analizó seis subescalas de motivos y estrategias de aprendizaje, tres escalas de enfoques de aprendizaje y dos de enfoques. A continuación se realiza una descripción de los ítems:

Tabla 1. Subescalas empleadas en el test CEPA

Motivo	Estrategia	Enfoque	
		Simples	Compuestos
<b>Superficial (MS)</b>	<b>Superficial (EsS)</b>	<b>Superficial (ES)</b> <b>(Susceptible a las presiones y situaciones del contexto)</b>	
Lograr requisitos mínimos de una tarea, trabajar lo mínimo necesario para evitar el fracaso.  Motivación extrínseca, pragmática para obtener las calificaciones mínimas necesarias.  Las tareas se abordan siempre como una imposición externa.  En ausencia de reflexión acerca de propósitos y estrategias.	Limitada a lo esencial, reproducción literal en las evaluaciones, con aprendizaje memorístico/mecánico para no reprobar.  No se integran los conocimientos, se focalizan en los elementos sueltos.  No distingue principios a partir de ejemplos.	Pragmáticos, de motivación externa, limitando a lo esencial para obtener el mínimo requerido.  Precepción individual de los temas sin correlación e interacción entre los contenidos, sin significación.  Reproducción literal y no analítico.	Superficial logro (C S-L)  Organizan sus estrategias con coherencia a la obtención de buenas calificaciones, aunque esto no implique la generación de significados.  Buscan obtener buen rendimiento dependiendo de la dificultad y requisitos de la tarea.
<b>Logro (ML)</b>	<b>Logro (EsL)</b>	<b>Logro (EL)</b>  (Basado en forjar autoconcepto a partir de resultados externos. Susceptible a las apreciaciones externas)	
Aumentar la autovaloración a través de la competencia con el otro, al tener más altas calificaciones.  Interés variable en los contenidos.  Necesidad de competir.	Organización del espacio-tiempo en busca de la mayor productividad de cada tarea.  Necesidad de aprobación externa: comportamiento modelo.  Reconocimiento y manejo de las estrategias de calificación del profesor.  Obtienen los materiales y condiciones adecuadas para el mejor rendimiento.	Con motivación extrínseca que busca aumentar la autovaloración, por la obtención de logros visibles. Disfruta la competencia  Orientado a obtener las más altas calificaciones, con concepciones instruccionales, satisfaciendo todos los requisitos y conservando un comportamiento ejemplar, optimizando esfuerzos.	Profundo logro (C P-L)  Característico de muchos estudiantes con éxito académico.  Buscan la forma de obtener máximas calificaciones, alternando las estrategias según lo requerido por la tarea, puedes ser aprender de memoria y selectiva y sistemática, o bien, en profundidad y buscando el significado de forma organizada y sistemática.
<b>Profundo (MP)</b>	<b>Profundo (EsP)</b>	<b>Profundo (EP)</b>  (Relacionado con factores de la personalidad y procesos más complejos)	

---

Motivación intrínseca en aprender la materia y temas o áreas relacionadas, desarrollando sus capacidades.	Lectura en busca del significado interrelacionando conocimientos previos y aprendidos, por la interacción de ideas.	Motivación intrínseca y constante en el proceso de aprendizaje, con estrategias que buscan satisfacer la curiosidad, disfrutando el proceso.
Intención en comprender, fundamentando la lógica de los argumentos	Lectura comprensiva de los contenidos, relacionando datos y conclusiones.	Correlación e interacción de lo sabido y los nuevos conceptos buscando la significancia y simbolismo de los contenidos.
	Se relacionan los nuevos conocimientos con la experiencia cotidiana.	

---

En cuanto a las técnicas de procesamiento de la información, se utilizó la herramienta ofimática Microsoft Excel© para hacer las gráficas de frecuencias de las preguntas cerradas y obtener datos relevantes para la interpretación. También se realizó el análisis de las categorías y subcategorías (deductivas e inductivas) obtenidas a partir de los instrumentos aplicados en la presente investigación. Finalmente se trianguló por complementariedad los instrumentos: cuestionario para indagación de ideas previas, autoevaluación y resultados de la evaluación del mentefacto, con el objeto de confirmar si efectivamente los estudiantes aprendieron de manera significativa.

Es importante que en este apartado se conceptualice las técnicas, para que el lector se familiarice con ellas. Para comenzar, el análisis estadístico se utiliza principalmente en la investigación cuantitativa, aunque también se puede usar para investigaciones educativas y pedagógicas. Gil (2003) considera que la aplicación de esta técnica implica “la descripción de conjuntos de datos, el descubrimiento de regularidades y la inferencia de características relativas a conjuntos más amplios que los directamente estudiados” (p. 237). Con relación al trabajo investigativo que se desarrolló, esta técnica estadística permitió organizar, describir, analizar y generalizar los resultados obtenidos con los cuestionarios.

Por otra parte, la técnica de triangulación se refiere al análisis de datos, usando métodos cualitativos y cuantitativos. La ventaja de triangular es que conduce a indagar y a reflexionar sobre el problema de investigación usando una perspectiva integral (Marroquín, 2015).

Para Erzberger y Prein (1997, citados por Marroquín, 2015), existen diferentes tipos de triangulación: por convergencia, por complementariedad y por disonancia. Para el caso de esta investigación, se trianguló por convergencia; en otras palabras, se empleó diferentes instrumentos para hallar evidencias adicionales que confirmaran los resultados, aportándole una mayor validez al presente trabajo.

Con respecto a la categorización como técnica de análisis, Straus y Corbin (2002) la describen como una técnica que consiste en asignar conceptos a un nivel mayor de abstracción, el cual reúne a su vez grupos de conceptos denominados subcategorías. Es así como, cuando se da inicio a la categorización, comienza el proceso de asignar el nombre a la unidad de análisis y de establecer relaciones entre conceptos concernientes con el objeto de estudio. Ahora bien, para categorizar se puede emplear dos métodos: deductivo o inductivo. En el primer caso se categoriza a partir de los referentes teóricos que se ha definido previamente. Para el segundo caso, las categorías emergen de los datos y recurrencias obtenidas con los instrumentos de recolección de información.

En cuanto a la técnica de análisis descrita en el párrafo anterior, dentro de esta investigación, con su aplicación se logró agrupar los elementos, ideas y expresiones recogidos con los instrumentos en torno a un concepto; es decir, en torno a una categoría (Romero, 2005). Luego, a partir de las categorías fueron derivadas unidades más pequeñas denominadas subcategorías.

### 3. Resultados

El análisis de los resultados evidenció un mejoramiento sustancial en el aprendizaje de los estudiantes, pasando de un aprendizaje mecánico a uno significativo. A continuación se describe los hallazgos encontrados a partir del análisis y la interpretación de los datos recogidos en campo:

En un primer acercamiento al grupo de estudio (grado décimo uno) mediante la prueba diagnóstica (Tabla 2) se logró identificar las motivaciones e intereses de los participantes, los contenidos temáticos que consideraban más interesantes, las dificultades más apremiantes a la hora de aprender y las formas de evaluación que conocían y que consideraban más apropiadas. Para el análisis, las preguntas fueron agrupadas por categorías y subcategorías, y se realizó la confrontación teórica.

Tabla 2. Prueba diagnóstica

En su opinión: ¿Cómo le parecen las clases de química?			
Muy interesantes			
Interesantes			
Me son indiferentes			
Aburridas			
Muy aburridas			
Las clases de química son de su interés			
Sí		No	
Algunas veces		Muy pocas veces	
Si su respuesta es que no le interesan las clases de química, ¿cuál es la causa?			
Las clases son solo teóricas		Los temas son muy difíciles	
No hay participación de los estudiantes		Me interesan otras asignaturas	
No me gustan las estrategias que usa el docente para enseñar			
De las siguientes opciones ¿cuál le motivaría más para aprender química?			

Que se realice actividades grupales al interior del aula, con orientación del docente.		Que el docente utilice medios audiovisuales (video beam, televisor, grabadora).	
Que haya actividades como prácticas de laboratorio		Que se haga el análisis de fenómenos de la vida diaria.	
Otra opción: _____ _____ _____			
Los contenidos o temáticas de química le parecen:			
Muy fáciles de entender			
Fáciles de entender			
Me son indiferentes			
Difíciles de entender			
Muy difíciles de entender			
¿Cree que es difícil aprender química?			
Sí		No	
Si su respuesta es afirmativa, es decir, para usted es difícil aprender química, ¿cuál es la causa?			
Las temáticas son muy amplias y no tenemos tiempo de estudiarlas todas		Los contenidos son complicados	
No hay prácticas de laboratorio		No hay suficientes recursos (fuentes bibliográficas, internet), para ser empleados en las actividades de la clase	
Para los siguientes temas de química, asigne a cada uno un valor de 1 a 5, siendo 1 el más fácil y 5 el menos fácil de entender:			
Diferencias entre metales y no metales		Uso de la tabla periódica teniendo en cuenta su organización y propiedades	
Teoría atómica		Enlace químico	
Equilibrio químico		Reacciones químicas	
Nomenclatura		Soluciones	
¿En qué situaciones de la vida cotidiana podrían ayudarle los conocimientos aprendidos en química?			
¿En qué temática de la química quisiera profundizar?			
Diferencia entre metales y no metales		Descripción y uso del material de laboratorio	
Nomenclatura		Enlace químico	

Otros			
¿Por qué?			
¿Cómo le ayudaría la implementación de prácticas de laboratorio en el aprendizaje de la química?			
Podría comprobar lo que dice la teoría con la práctica mediante la observación de algunos procesos sencillos.		No creo que me ayudaría a aprender química.	
Me despertaría mayor gusto por aprender química.		Me permitiría participar activamente en mi propio aprendizaje.	
¿De qué manera le gustaría que le evaluaran los aprendizajes de química?			
Por medio de Sustentación Oral		Por medio de una prueba Escrita tipo Saber	
Por medio de una Práctica de Laboratorio		Por medio del uso de diagramas (mentefacto conceptual, mapa conceptual, mapa mental, diagramas de flujo y redes semánticas).	
Otro _____			

Tabla 3. Categorías y subcategorías obtenidas con el pretest

No. pregunta	Categoría o subcategoría	Correlación con los objetivos
1, 2, 3, 4, 10	Motivación	Identificar los conocimientos previos que tienen los estudiantes en el área de Química, para iniciar sus procesos de aprendizaje.
5, 6, 7 y 8	Dificultades en el aprendizaje	Diseñar e implementar prácticas de laboratorio seguras y amigables con el medio ambiente, para el aprendizaje del material y seguridad en el laboratorio, carácter metálico/no metálico de elementos químicos y funciones químicas inorgánicas.
9	Aprendizaje significativo	Promover el aprendizaje de la química mediante las prácticas de laboratorio como estrategia didáctica.
11	Material o contenidos de aprendizaje	Promover el aprendizaje de la química mediante las prácticas de laboratorio como estrategia didáctica.
12	Evaluación del aprendizaje	Evaluar el nivel de desempeño adquirido por los estudiantes a través del mentefacto.

### Motivación hacia el aprendizaje

De acuerdo con las respuestas suministradas por los estudiantes en el pretest, el interés por aprender química fue alto, aunque en la realidad algunos demostraron

su apatía y desmotivación. Posiblemente las causas de ésta son:

- El estudiante no logra aprender, porque sus estrategias de aprendizaje no son efectivas.
- Las tareas que se propone en clase son muy difíciles, haciendo que el estudiante pierda el interés rápidamente, o el docente no le orienta en las actividades.
- El sujeto no conoce la utilidad ni la aplicabilidad de los conocimientos que aprende.

Al respecto, conviene subrayar que los estudios sobre motivación, de Núñez et al., (1998) permiten afirmar que ésta tiene una relación de correspondencia con los niveles de procesamiento de la información y con el nivel de desempeño académico, afirmación coherente con la situación académica de los estudiantes de grado décimo uno, quienes tienen dificultades para comprender e interpretar un texto o para realizar actividades de mayor complejidad como elaborar mapas mentales, categorizar y jerarquizar información. Se concluye entonces que antes de iniciar con la implementación de la estrategia didáctica prácticas de laboratorio, los estudiantes presentaban un nivel de procesamiento superficial e intermedio, pero no profundo, y el nivel de desempeño era básico.

Es importante recordar que la motivación debe estar acompañada de prácticas pedagógicas innovadoras que fomenten ese interés existente, que inviten al estudiante a realizar las actividades propuestas en el aula y en el laboratorio. Frente a esto, Míguez (2005) sostiene que sin motivación no hay aprendizaje, por lo tanto, es esencial que se fomente la motivación intrínseca más que la extrínseca, porque de esta manera se puede activar los procesos metacognitivos; es decir, que los estudiantes sean más conscientes y autónomos en sus aprendizajes (Mateos, 2002). En definitiva, con la implementación de las prácticas de laboratorio, se generó mayor motivación en los estudiantes y eso lo expresaron casi todos los participantes de esta investigación.

Para concluir, y de acuerdo con los hallazgos encontrados, al diseñar e implementar una nueva estrategia didáctica hay que considerar las variables motivacionales, para garantizar la efectividad de la estrategia en el aprendizaje.

### **Dificultades en el aprendizaje**

Para Furió y Furió (2000), las dificultades que tienen los estudiantes para aprender están relacionadas con la ausencia o escasez de prerrequisitos conceptuales básicos que les permiten comprender nuevos conceptos. En el caso de Ausubel, estos prerrequisitos reciben el nombre de subsunsores.

Teniendo en cuenta lo anterior y de acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes, ellos consideraron que aprender química era fácil, sin embargo, a veces les resultó difícil cuando los contenidos temáticos eran amplios y no se alcanzaba a abordarlos en su totalidad, cuando no se tenía experiencias prácticas o cuando los contenidos eran de gran complejidad.

Esta situación era de esperarse puesto que en los últimos años, la I.E. Palestina ha tenido cambios en la planta docente de manera muy frecuente, lo que ocasionó

para el año 2015 la suspensión temporal de las clases de química, afectando la continuidad de la programación curricular y como consecuencia, los estudiantes quedaron con vacíos conceptuales, situación que se evidenció en los bajos resultados obtenidos en la prueba diagnóstica sobre conocimientos previos en química que se realizó al inicio del año escolar 2016.

### **Material o contenidos de aprendizaje**

Según Ausubel (2002), la estructura cognitiva se organiza por niveles de abstracción, generalidad e inclusividad de sus contenidos. Esto quiere decir que los materiales presentados por los docentes pueden ser relacionados con la estructura cognitiva del sujeto, de forma subordinada, superordinada o combinatoria. En primer lugar, la relación es subordinada cuando el material de aprendizaje (subordinado derivativo) corrobora el concepto ya existente, o es subordinado derivativo cuando el material es una elaboración o modificación de los conceptos ya aprendidos. En segundo lugar, la relación de superordenación se da cuando los contenidos nuevos son más generales que los conceptos o proposiciones ya existentes. Por último, si no hay una relación de superordenación o subordinación, se dará un aprendizaje significativo combinatorio.

Al respecto, los estudiantes opinaron que la experiencia en el laboratorio les ayudaría en gran medida a relacionar la teoría y la práctica bajo la condición de sustantividad y no arbitrariedad, produciéndose aprendizajes duraderos. Por lo anterior, los contenidos que se introdujo dentro de las prácticas de laboratorio fueron estructurados de tal manera que ellos pudieran atribuirles un verdadero significado.

Para finalizar, se podría afirmar que en muchas ocasiones los docentes están más preocupados por culminar su plan de estudios a tiempo, que por brindar a sus estudiantes la posibilidad de construir significados, dejando a un lado la tarea de analizar los materiales o contenidos de aprendizaje, para determinar si realmente tienen un significado para ellos, o si estos contenidos deberían ser replanteados y asumidos de otra manera, con el fin de que cumplan su función de ser relacionables con las estructuras cognitivas ya existentes en el sujeto.

### **Evaluación del aprendizaje**

Evaluar coherentemente implica conocer cómo piensan los estudiantes, cómo construyen sus significados y cómo son capaces de compartir sus resultados de aprendizaje (Marroquín, 2015). Esto quiere decir que la evaluación involucra relaciones coherentes, entre docente – estudiantes – competencias, dotadas de nuevos sentidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, para Moreira (2016), la evaluación en el aprendizaje significativo no debe apuntar a la búsqueda de respuestas correctas que en muchos casos están asociadas con el aprendizaje mecánico, sino que los resultados deben dar cuenta de la comprensión alcanzada por el estudiante.

En forma similar, los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), buscan que se evalúe e identifique los procesos cognitivos que se da dentro del aula:

En este orden de ideas, tratándose de la formación en ciencias, resulta apremiante no solo tener presente la existencia de concepciones alternativas en la mente de los

estudiantes, sino conocer en detalle en qué consisten y cómo están organizadas en el pensamiento. Solo así, partiendo de las ideas y conocimientos previos, el estudiante podrá aproximarse a elaboraciones cada vez más complejas y rigurosas, acordes con las teorías que han sido ampliamente argumentadas, debatidas y consensuadas por las comunidades científicas. (p. 104).

Con relación a lo anterior, en la pregunta 12 los estudiantes contestaron que les gustaría ser evaluados mediante sustentación oral, prácticas de laboratorio, pruebas escritas tipo Saber. Sin embargo, ningún participante escogió la opción “mediante la elaboración de diagramas (mentefacto conceptual, mapa mental, diagrama de flujo, redes semánticas)”, debido a que estas estrategias evaluativas no son muy utilizadas por los docentes y por lo tanto, las desconocen. Por tal motivo, es necesario implementarlas, porque les permite a los estudiantes desarrollar procesos cognitivos de orden superior, tales como la comprensión, la jerarquización y categorización de la información.

En concordancia con la propuesta de esta investigación, se eligió como estrategia didáctica, la implementación de prácticas de laboratorio, y como estrategia de evaluación, un mentefacto conceptual. Es de aclarar que no se evaluó de manera convencional, a través de un informe de laboratorio, porque en éste el estudiante hace una descripción de los resultados y a veces lo acompaña de una consulta bibliográfica, mientras que, con el mentefacto, el estudiante logra procesos como la conceptualización, la relación entre conceptos y la jerarquización.

### **Indagación de ideas previas**

Las ideas previas son todos esos conceptos, proposiciones e información que el sujeto tiene almacenados en su memoria; es decir, es aquella información que ya se encuentra en su estructura cognitiva. Estas ideas previas se caracterizan por ser relevantes, inclusivas y claras, y por estar disponibles en la estructura cognitiva. Además son primordiales porque sirven de anclaje para las nuevas ideas, conceptos o proposiciones que el sujeto ha de aprender. Existen diferentes técnicas de indagación de ideas previas que le ayudan tanto al docente para hacer un diagnóstico, como a los estudiantes para que participen de manera activa en su proceso de aprendizaje. Entre las técnicas de indagación están, según Moreira (2016):

- Los cuestionarios abiertos, cerrados o de opción múltiple.
- La resolución de situaciones problema.
- La elaboración de mapas conceptuales, diagramas, dibujos, maquetas e infografías.
- La lluvia de ideas.
- El trabajo colaborativo.

Para indagar las ideas previas de los estudiantes se aplicó en total, tres cuestionarios (uno por cada práctica), y con los resultados se concluyó que éstos no contaban con todos los subsunores para iniciar sus procesos de aprendizaje y por esta razón se aplicó la técnica de organizadores previos.

## Organizadores previos

Para Ausubel (1983, citado por Moreira, 2016), los organizadores previos sirven de anclaje ‘provisional’, como un ‘puente cognitivo’ para los nuevos conceptos, proposiciones e información que el sujeto va a aprender, y son definidos como materiales introductorios que se presenta antes del material de aprendizaje. Estos materiales deben ser presentados con un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusividad, que los materiales o contenidos de aprendizaje.

De otro lado, para que los organizadores previos cumplan con su función, la de servir de anclaje y la de establecer relaciones entre ideas, proposiciones y conceptos de la estructura cognitiva y los nuevos contenidos de aprendizaje, deben, como sostiene Moreira (2016):

- Explicar la importancia del contenido que se va a aprender.
- Suministrar una visión general del material a aprender.
- Facilitar elementos organizacionales inclusivos.

Los docentes pueden usar diferentes organizadores previos, dependiendo del material o los contenidos de aprendizaje que vayan a enseñar. No obstante, se puede destacar como organizadores previos, los textos tipo expositivos (Ausubel, 1960, citado por Moreira, 2016), los organizadores comparativos (Fitzgerald y Ausubel, 1961, citados por Moreira, 2016), una película, una discusión, una frase, una dramatización, entre tantos otros.

Para el caso de esta investigación, se les presentó videos cortos como organizadores previos por cada contenido temático que se desarrolló. Se eligió este tipo de organizador, porque los estudiantes tienen un estilo de aprendizaje visual y por lo tanto, se sintieron más interesados por aprender la temática.

Finalmente, se puede destacar que para esta investigación fue importante la elección de un adecuado organizador previo, porque de esta manera se introdujo el nuevo material de aprendizaje de forma no arbitraria. Además se suplió las falencias que tenían algunos estudiantes al no poseer ideas previas en sus estructuras cognitivas. No obstante, se resalta que aunque las tuvieran, se puede usar un organizador previo para que sirva de antesala al nuevo contenido que se va a desarrollar, ya que esto fomenta su interés.

## Influencia de las prácticas de laboratorio en el aprendizaje

Un aspecto apremiante a lo largo de este estudio fue que los estudiantes lograran motivarse debido a que éste era un factor preponderante para alcanzar el aprendizaje significativo.

Con el fin de analizar cuál fue la influencia de las prácticas de laboratorio en el aprendizaje, se aplicó un postest, el cual arrojó información relevante al respecto.

En primer lugar, Brenlla (2004), autor del postest CEPA, logra clasificar los motivos y las estrategias que los estudiantes aplican a la hora de aprender, en las siguientes categorías:

- Tendencia al enfoque superficial.
- Tendencia al enfoque superficial logro.
- Tendencia al enfoque logro.
- Tendencia al enfoque profundo logro.

Al aplicar este test a los estudiantes de grado décimo se pudo establecer su tendencia hacia el aprendizaje; los resultados pueden ser visualizados de forma resumida en las Tablas 4, 5 y 6:

Tabla 4. Resultados de la aplicación del test CEPA para cada estudiante

Casos	Puntuación											TENDENCIA
	Motivación			Estrategia			Enfoque			Combinado		
	MS	MP	ML	EsS	EsP	EsL	ES	EP	EL	C_P-L	C_S-L	
1	3,7	3,7	3,2	3,7	2,5	2,7	3,7	3,1	2,9	3,0	3,3	Superficial
2	3,5	3,7	3,3	3,8	2,2	2,3	3,7	2,9	2,8	2,9	3,3	Superficial
3	4,2	4,2	3,8	2,3	3,8	2,7	3,3	4,0	3,3	3,6	3,3	Profundo Logro
4	3,7	4,0	4,2	3,3	3,0	2,5	3,5	3,5	3,3	3,4	3,4	Superficial Logro
5	4,7	3,8	4,7	3,7	2,7	3,0	4,2	3,3	3,8	3,6	4,0	Superficial Logro
6	3,8	4,0	4,3	3,2	3,7	4,2	3,5	3,8	4,3	4,1	3,9	Logro
7	3,2	3,7	3,2	2,7	2,3	2,5	2,9	3,0	2,8	2,9	2,9	Logro
8	3,5	2,3	2,7	3,2	1,7	2,2	3,3	2,0	2,4	2,2	2,9	Superficial Logro
9	3,7	4,3	4,0	2,7	3,7	4,3	3,2	4,0	4,2	4,1	3,7	Logro
10	3,2	3,3	2,7	2,8	2,2	2,2	3,0	2,8	2,4	2,6	2,7	Superficial
11	3,3	4,3	3,0	3,0	3,7	2,5	3,2	4,0	2,8	3,4	3,0	Profundo
12	4,2	3,8	2,8	3,0	3,0	2,8	3,6	3,4	2,8	3,1	3,2	Superficial Logro
13	3,8	3,8	3,3	2,7	3,3	3,3	3,3	3,6	3,3	3,5	3,3	Logro
14	3,8	4,2	4,7	3,3	3,3	3,3	3,6	3,8	4,0	3,9	3,8	Logro
15	3,5	4,8	3,7	2,0	3,3	2,7	2,8	4,1	3,2	3,6	3,0	Profundo Logro

Tabla 5. Baremos Test CEPA para el grupo de trabajo

	Hoja de respuestas de la escala siacepa ii. Subescala de evaluación de procesos y estrategias de aprendizaje (CEPA)											Suma M o Es	M o Es/6	PC	S	
<b>MS</b>	1	4	7	3	13	4	19	2	25	5	31	4	22	3,67	90	76
<b>MP</b>	2	2	8	3	14	4	20	4	26	4	32	5	22	3,67	90	76

<b>ML</b>	3	3	9	2	15	2	21	5	27	4	33	3	19	3,17	70	60
<b>EsS</b>	4	4	10	2	16	4	22	4	28	3	34	5	22	3,67	90	76
<b>EsP</b>	5	2	11	4	17	2	23	3	29	2	35	2	15	2,50	35	42
<b>EsL</b>	6	2	12	5	18	2	24	2	30	4	36	1	16	2,67	40	45

Tabla 6. Resultados Baremos Test CEPA para el grupo de trabajo

	<b>ES</b>	<b>EP</b>	<b>EL</b>	<b>CP-L</b>	<b>CS-L</b>
	3,67	3,08	2,92	3,00	3,29
<b>PC</b>	90	65	55	60	75
<b>S</b>	76	57	52	55	63

Como resultado, se observó que el grupo tuvo una tendencia al enfoque Profundo logro (53,3 %), con excepción de un solo estudiante, que tuvo un enfoque claramente Profundo. Del restante 47,7 %, solo el 20 % tuvo un enfoque Superficial, por lo cual el grupo tuvo una tendencia normal, asemejándose a una distribución normal, donde existe una concentración a su izquierda.

Con estos hallazgos se pudo inferir que los estudiantes que tuvieron una tendencia al enfoque Profundo logro, obtuvieron una mayor motivación intrínseca y eso les permitió aprender significativamente. Además no estuvieron tan orientados a la obtención de buenas calificaciones, sino más bien hacia la satisfacción personal que les produjo aprender nuevos contenidos de química. Por otro lado, aquéllos que tuvieron una tendencia al enfoque Superficial, todavía se encontraban motivados de forma extrínseca, y lo que les interesaba era lograr los requisitos mínimos para aprobar la asignatura.

Por lo anterior, se pudo concluir que la implementación de prácticas de laboratorio generó una mayor motivación intrínseca en los estudiantes, quienes lograron desarrollar estrategias profundas de conocimiento, las cuales son herramientas fundamentales para la formación personal. Además, utilizaron adecuadamente el tiempo para desarrollar de forma consciente y pertinente todas las actividades asignadas, claro indicio de un proceso metacognitivo. Sin embargo, no todos ellos lograron un enfoque Profundo o Profundo-logro, y por esto se hace necesario aplicar estrategias pedagógicas adicionales con el fin de obtener mejores resultados, que se verán reflejados en la metacognición y en la búsqueda de significados que cada uno de ellos logre.

Finalmente, otra ventaja encontrada con la implementación de las prácticas de laboratorio, fue que los estudiantes pudieron aprender conocimientos científicos, los cuales, como lo asumen Reif y Larkin (1994) son útiles para comprensión de los fenómenos naturales donde se suceden procesos físicos, químicos y biológicos.

### Trabajo colaborativo

Para Prescott et al. (1990), el aprendizaje colaborativo se refiere al trabajo grupal que permite el desarrollo de habilidades tanto individuales como grupales, mediante la discusión de nuevos conceptos entre los integrantes del grupo. A

diferencia del trabajo cooperativo donde los estudiantes se asignan las tareas y responsabilidades para alcanzar un objetivo, en el trabajo colaborativo se da una construcción individual y colectiva del conocimiento, porque todos interactúan e intercambian ideas y conceptos.

De acuerdo con esta definición, lo que se debe promover en el aula es el aprendizaje colaborativo, y con la implementación de las prácticas de laboratorio se evidenció tanto éste, como el trabajo cooperativo.

Durante cada práctica se registró en un diario de campo, el comportamiento de los estudiantes, el desarrollo de habilidades procedimentales y el desarrollo conceptual al implementar la estrategia, notándose que no todos los grupos trabajaron de igual manera. En unos, por ejemplo, todos los integrantes demostraron interés porque tomaron apuntes, fotos, mientras que en otros, se asignaron entre ellos las tareas, impidiendo que todos se involucraran en el proceso global, perdiéndose de esta manera la finalidad de la práctica. Por último se observó un grupo en el cual algunos de sus integrantes no participaron de forma activa, porque estuvieron más pendientes de su celular y la mayor parte del tiempo se la pasaron conversando con otros compañeros de clase.

Este tipo de comportamiento descrito en el párrafo anterior se presentó de forma reiterada en las tres prácticas: Material y seguridad en el laboratorio (Práctica 1); Características de metales y no metales (Práctica 2) y Formación de compuestos inorgánicos (Práctica 3), aunque cabe destacar que en la práctica 2, los estudiantes desarrollaron más trabajo colaborativo que cooperativo, debido a que les gustó más. Esto era de esperarse puesto que en la práctica 2, los estudiantes manipularon más sustancias químicas que en las otras dos experiencias, y por otro lado, con respecto a la práctica uno, ésta fue más dinámica y se desarrolló en un menor tiempo. Estos resultados sugieren que el diseño de las prácticas de laboratorio es crucial para despertar el interés en los estudiantes, así que deben ser estructuradas teniendo en cuenta factores como el tiempo de ejecución, procedimiento general y normas generales de seguridad para la manipulación de sustancias químicas.

Con respecto al desarrollo de habilidades, se observó que en un inicio los estudiantes no sabían cómo manipular el instrumental de laboratorio, porque no habían tenido experiencias previas a la práctica en otros años escolares. No obstante, durante la segunda y tercera prácticas, tuvieron mayor habilidad al tomar los objetos de vidrio, perdieron además el miedo a quebrar dicho material y también desarrollaron nuevos conceptos, porque aprendieron a llamar a cada material por su nombre.

## Metacognición

Hoy en día, la educación debe propender al desarrollo de la metacognición, porque éste es un proceso complejo y de alto nivel, relacionado con la capacidad que tiene una persona para conocer sus estados y procesos cognitivos, y a la vez ejercer control en los mismos (Brown, 1983 citado por Marroquín, 2015). Dentro de las actividades metacognitivas se destaca la planificación, la regulación y la evaluación. La primera involucra la organización que el estudiante hace de sus actividades académicas; la segunda tiene que ver con la autodirección y el control

del conocimiento durante la ejecución de la tarea, y la tercera se relaciona con la verificación del proceso de aprendizaje.

Estableciendo un hilo conductor entre lo anterior y los resultados del postest, se determinó que con las prácticas de laboratorio, cerca del 53 % de los estudiantes tuvieron un enfoque al logro y al profundo-logro, lo cual se relaciona con estrategias y motivaciones de estudio que están basadas en procesos metacognitivos. Así, el grupo de estudiantes que presentó un enfoque Profundo-logro, desarrolló técnicas de aprendizaje profundas, las cuales son ideales para todo proceso formativo, pues no solo permiten obtener buenos resultados académicos, sino que también le confieren la capacidad de administrar sus capacidades, cualidades y tiempo (metacognición). Este grupo de estudiantes también comenzó a reconocer los beneficios que tiene el uso de técnicas adecuadas de estudio para usar dentro y fuera del aula.

Por consiguiente, la implementación de prácticas sí fomentó la metacognición, aunque no se conoce los motivos por los cuales el resto de estudiantes no desarrolló esos procesos de orden superior. En general, la experiencia en el laboratorio sí contribuyó al aprendizaje significativo, porque los estudiantes aclararon dudas, enriquecieron los conceptos ya existentes en su estructura cognitiva y desecharon ideas erróneas que tenían antes de las prácticas.

### **Satisfacción**

Para Medrano y Pérez (2010), la satisfacción dentro del trabajo estudiantil se puede obtener de forma externa, por medio de la nota, o interna por la gratificación que produce el saber conocer. Las dos son esenciales para mejorar el desempeño tanto a nivel académico como a nivel social.

Referente a este factor, se concluyó que los participantes, después de la experiencia en el laboratorio, obtuvieron un buen nivel de satisfacción y esto se evidenció en los resultados del postest, donde se encontró que se orientaron hacia el enfoque Logro en su forma simple o combinada, indicando su interés por obtener una retroalimentación positiva externa a través de la nota. No obstante, lo que debe fomentarse en mayor medida es la satisfacción interna, porque este factor guarda estrecha relación con la autorrealización personal mediante la búsqueda y el alcance de metas, como sostienen Ryan y Deci (2001, citados por Medrano y Pérez, 2010), reduciéndose así el fracaso académico.

### **Evaluación del nivel de desempeño**

Para determinar si después de la implementación de las prácticas de laboratorio como estrategia didáctica, los estudiantes alcanzaron un mayor nivel de desempeño, se hizo un análisis de los resultados obtenidos de los dos instrumentos aplicados: una autoevaluación y una rúbrica para evaluar el mentefacto, evidenciando lo siguiente:

- Los estudiantes adquirieron nuevos conocimientos y estos fueron asimilados a sus estructuras cognitivas, por lo tanto, hubo aprendizaje significativo aunque no todos los contenidos fueron internalizados y esto sugiere la implementación otras estrategias didácticas que complementen la experiencia del laboratorio.

- Los participantes, al observar los cambios en las sustancias que manipularon durante las prácticas 2 y 3, lograron relacionar las propiedades macroscópicas (la estructura observable) con las propiedades microscópicas (la estructura no observable). Además, hicieron un registro de esos cambios, formularon algunas hipótesis sobre las sustancias que fueron formadas, y éstas fueron corroboradas posteriormente mediante la revisión de la bibliografía relacionada acerca de la formación de sustancias inorgánicas. Por lo anterior, se concluye que mediante las prácticas de laboratorio se puede explicar con mayor facilidad las propiedades de sustancias químicas y la formación de compuestos inorgánicos.
- Cada estudiante aprendió a un ritmo diferente, pero en general, la mayoría demostró un buen nivel de comprensión de las temáticas. Sin embargo, algunos no consiguieron asignarles atributos a los conceptos introducidos, situación que se asumió como normal dentro de los procesos cognitivos, pues se desarrolló la clase con una estrategia didáctica que antes no se había trabajado, y por lo tanto, les exigió un mayor esfuerzo para afianzar esos conceptos químicos.

En líneas generales, se notó que los estudiantes aprendieron nuevos conocimientos, pero las respuestas acertadas en el cuestionario no siempre son indicio de un verdadero aprendizaje, porque pudieron contestar de forma mecánica, sin comprender las preguntas. De ahí que fue importante evaluar el nivel de desempeño a través del mentefacto.

### **El mentefacto como estrategia para la evaluación**

Para los actores de la educación, es de suma importancia propender en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, y para esto tanto los unos como los otros pueden usar diferentes estrategias y recursos que le aporten a este propósito. Las exigencias educativas de la actualidad requieren el uso de herramientas pedagógicas como los mentefactos.

Concerniente a lo anterior, Ibáñez (2006) resalta la importancia de esta herramienta didáctico-pedagógica propuesta por Zubiría (1998), quien se basó en la teoría cognitiva y desarrolló propuestas pedagógicas mediante los “mentefactos conceptuales” (p. 6). Zubiría define los mentefactos como herramientas para organizar el conocimiento en diagramas, con el fin de permitir la claridad entre los conceptos.

La estructura de los mentefactos es diferente a la de los mapas conceptuales, redes semánticas, mapas mentales u otro tipo de ideogramas, y al construirlos se debe visualizar el concepto central y los conceptos supraordinado, infraordinado, isoordinado y de exclusión. Estas categorías son las que se evaluó en cada práctica. Su estructura se muestra de forma general en la siguiente figura:

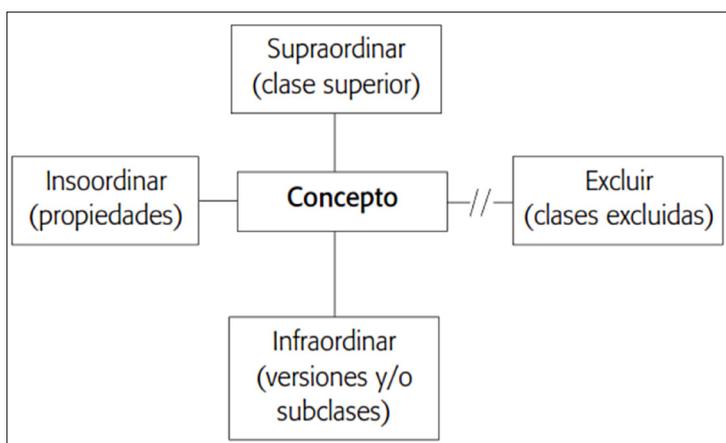


Figura 1. Estructura general de un mentefacto.

Fuente: Ibáñez (2006).

A nivel de educación media, es indudable que muchos docentes no conocen este tipo de herramientas, o no las utilizan para el desarrollo de sus clases. Esta situación se está presentando en la I.E. Palestina donde no están aprovechando la herramienta que no solo potencia la competencia de aprender a aprender y facilita el aprendizaje significativo, sino que también le permite al sujeto, el desarrollo del pensamiento crítico y el razonamiento lógico (Zubiría, 1998).

Es por ello que en esta investigación se evaluó el nivel de desempeño, analizando los mentefactos que elaboraron los estudiantes mediante una rúbrica. Antes de iniciar este proceso, se orientó a cada participante sobre cómo debía aprovechar la herramienta, y se expuso varios ejemplos de mentefactos con conceptos que ellos ya conocían. Después de implementar esta herramienta, se les pidió que elaboraran mentefactos por cada práctica de laboratorio, abordando el concepto central de cada una. A continuación se presenta los resultados encontrados con la práctica 1:

Tabla 7. Rúbrica de evaluación del mentefacto normas de seguridad

C.Est.	Esquema	Concepto central	Supraordinada	Isoordenada	Exclusiones	Infraordinadas	PROMEDIO	D. EST
001-01	4,5	5,0	4,6	3,6	5,0	4,0	4,45	0,509
001-02	4,6	5,0	4,0	3,0	3,5	4,0	4,02	0,659
001-03	5,0	5,0	4,6	3,5	3,9	4,5	4,42	0,552
002-01	3,5	5,0	5,0	3,5	5,0	3,5	4,25	0,750
002-02	4,6	4,0	4,0	3,4	3,0	4,0	3,83	0,509
003-01	4,5	5,0	4,0	3,5	3,5	3,5	4,00	0,577
003-02	4,6	4,6	4,0	3,2	3,5	5,0	4,15	0,642
004-02	4,5	4,5	4,0	3,9	3,5	4,0	4,07	0,350
004-03	4,0	5,0	1,0	2,0	3,3	2,0	2,88	1,355
005-01	4,6	5,0	4,5	3,9	3,5	4,0	4,25	0,499
005-02	4,6	5,0	4,0	3,9	3,5	4,0	4,17	0,492
006-02	4,5	5,0	4,6	3,0	3,0	4,5	4,10	0,796
007-02	4,0	5,0	5,0	3,5	3,5	3,9	4,15	0,629
008-01	4,5	5,0	4,0	3,9	4,5	4,6	4,42	0,372
008-02	4,6	5,0	4,5	3,9	5,0	4,6	4,60	0,370
PROMEDIO	4,44	4,87	4,12	3,45	3,81	4,01	<b>4,12</b>	0,496
D. EST	0,354	0,289	<b>0,940</b>	0,508	0,706	0,693	↓	
							<b>D. EST. ANDAR</b>	<b>0,396</b>

La rúbrica para evaluar los mentefactos (Tabla 7) contenía un concepto por cada ítem del mentefacto (esquema, concepto central, supraordinada, isoordinada, exclusiones e infraordinada) y una valoración numérica según la escala valorativa de 1 a 5 de acuerdo con la escala nacional. Luego de evaluar los mentefactos, los resultados por cada ítem fueron promediados, y también los de todos los ítems obtenidos por cada estudiante. Además, se calculó la desviación estándar, encontrándose en un caso una desviación estándar (1,355) para un estudiante, lo cual indicó que éste no elaboró de forma adecuada el ejercicio del mentefacto, y su desempeño académico fue bajo (2,8). Los otros participantes obtuvieron un desempeño superior, lo cual indicó que ellos sí desarrollaron habilidades superiores del pensamiento. En términos generales, pese a que los estudiantes no conocían la herramienta, aprendieron a utilizarla rápidamente.

Como segundo producto de la práctica (Tabla 8) se generó otro mentefacto para el contenido temático: Material y seguridad en el laboratorio, en el cual la dispersión fue mayor que en el primer mentefacto, y los resultados obtenidos indicaron que tres de los 15 estudiantes estaban por debajo del promedio (entre un 11,0 y un 28,7 %), lo cual indicó que tuvieron más dificultad para comprender la temática. Este resultado puede ser una consecuencia de haber abordado una temática demasiado extensa en una sola sesión de laboratorio, y se requería de más de una para desarrollar esta práctica. La desviación típica (0,461) es mayor para esta temática que para la anterior y, por tanto, se evidencia una menor comprensión de la misma.

Tabla 8. Rúbrica de evaluación del mentefacto material de laboratorio

C.Est.	Esquema	Concepto central	Supraordinada	Isoordenada	Exclusiones	Infraordinadas	PROMEDIO	D. EST
001-01	4,5	5,0	5,0	3,5	5,0	5,0	4,67	0,553
001-02	4,5	5,0	5,0	3,5	3,5	5,0	4,42	0,672
001-03	5,0	5,0	5,0	4,5	5,0	4,5	4,83	0,236
002-01	4,5	5,0	5,0	3,9	5,0	5,0	4,73	0,415
002-02	5,0	4,0	5,0	1,0	3,0	4,5	3,75	1,407
003-01	4,0	5,0	4,0	3,8	3,5	5,0	4,22	0,579
003-02	3,8	5,0	4,0	3,5	3,5	5,0	4,13	0,637
004-02	4,5	5,0	4,0	1,0	3,5	4,6	3,77	1,325
004-03	4,6	5,0	5,0	3,2	3,5	4,6	4,32	0,708
005-01	4,4	4,0	4,0	4,5	3,5	5,0	4,23	0,471
005-02	4,0	4,0	1,0	1,0	3,5	4,6	3,02	1,461
006-02	5,0	5,0	4,0	3,8	3,5	4,6	4,32	0,584
007-02	3,0	5,0	5,0	3,9	3,5	4,0	4,07	0,734
008-01	3,9	5,0	5,0	3,9	4,6	5,0	4,57	0,492
008-02	4,0	5,0	4,6	3,9	4,6	4,6	4,45	0,382
PROMEDIO	4,31	4,80	4,37	3,26	3,91	4,73	<b>4,23</b>	0,574
D. EST	0,541	0,414	1,044	1,219	0,700	0,297	↓	
							<b>D. ESTANDAR</b>	<b>0,461</b>

En pocas palabras, con los dos mentefactos se observó que algunos estudiantes adicionaron información que no era necesaria, como si estuvieran construyendo un mapa conceptual. Esto pudo deberse a que ellos no estaban familiarizados con la construcción de mentefactos, y sí con la construcción de mapas conceptuales; y aunque los dos son diagramas, no son iguales y por esta razón se hizo necesario explicarles a los estudiantes cuales eran sus diferencias.

Por otro lado, la relación concepto-simbolismo dentro del proceso cognitivo se está iniciando, razón por la cual se les dificultó definir cuáles eran las características principales del concepto (isoordenadas), reflejándose en un menor promedio para este ítem. De acuerdo con lo evaluado, los mentefactos fueron elaborados de forma correcta, porque todos tuvieron en cuenta su estructura y relacionaron los conceptos aprendidos en la práctica.

En cuanto a la práctica 2, se les pidió a los estudiantes la elaboración de dos mentefactos, uno correspondiente a los metales y otro a los no metales, y la evaluación de estos productos se presenta a continuación:

Tabla 9. Rúbrica de evaluación del mentefacto sobre metales

CALIFICACIÓN MENTEFACTO LABORATORIO 2									
C.Est.	Concepto central	Supraordinada	Isoordenada	Exclusiones	Infraordinadas	Esquema	PROMEDIO	D. EST	
001-01	5,0	5,0	4,5	3,5	4,0	5,0	4,50	0,577	
001-02	5,0	5,0	3,9	3,5	4,0	5,0	4,40	0,619	
001-03	5,0	5,0	4,5	4,0	4,6	5,0	4,68	0,367	
002-01	5,0	5,0	5,0	3,5	4,6	5,0	4,68	0,549	
002-02	5,0	1,0	3,5	3,0	4,0	3,5	3,33	1,213	
003-01	5,0	5,0	3,9	3,5	2,0	5,0	4,07	1,098	
003-02	5,0	5,0	4,7	3,5	4,0	4,5	4,45	0,544	
004-02	5,0	4,0	4,3	3,5	4,0	5,0	4,30	0,548	
004-03	5,0	5,0	5,0	3,5	4,0	5,0	4,58	0,607	
005-01	5,0	5,0	4,6	3,5	4,0	4,6	4,45	0,541	
005-02	5,0	5,0	4,6	3,5	4,0	5,0	4,52	0,579	
006-02	5,0	5,0	3,6	4,5	4,0	5,0	4,52	0,549	
007-02	5,0	5,0	4,0	4,5	5,0	4,2	4,62	0,410	
008-01	5,0	5,0	5,0	4,5	4,7	5,0	4,87	0,197	
008-02	5,0	4,0	5,0	3,0	4,5	4,6	4,35	0,692	
PROMEDIO	5,00	4,60	4,41	3,67	4,09	4,76	4,42	0,481	
DEST	0,000	1,056	0,518	0,488	0,672	0,431			
D. ESTANDAR								0,354	

En el mentefacto sobre metales que hicieron los estudiantes, se notó una mejoría en el uso de esta herramienta, porque el promedio general aumentó con respecto a los resultados de la práctica 1, reflejándose un mayor entendimiento de las operaciones mentales: supraordinación, infraordinación, diferenciación (de exclusión) e isoordinación.

De otro lado, un estudiante no estableció el concepto supraordinado y, en términos generales, todos los demás tuvieron cierta dificultad para establecer los conceptos de exclusión, asignando conceptos que no estaban relacionados con el concepto central.

Tabla 10. Rúbrica de evaluación del mentefacto no metales

CALIFICACIÓN MENEFACTO LABORATORIO 2 - NO METALES								
C.Est.	Concepto central	Supraordinada	Isoordenada	Exclusiones	Infraordinadas	Esquema	PROMEDIO	D. EST
001-01	5,0	5,0	4,5	3,5	1,0	5,0	4,00	1,443
001-02	5,0	5,0	4,3	3,5	1,0	5,0	3,97	1,434
001-03	5,0	5,0	4,5	3,5	1,0	5,0	4,00	1,443
002-01	5,0	5,0	4,7	3,5	1,0	5,0	4,03	1,457
002-02	5,0	1,0	3,0	3,5	1,0	3,5	2,83	1,434
003-01	5,0	5,0	3,2	3,5	2,0	4,8	3,92	1,117
003-02	5,0	5,0	4,2	4,5	1,0	3,5	3,87	1,380
004-02	5,0	5,0	4,5	3,5	1,0	5,0	4,00	1,443
004-03	5,0	5,0	4,8	3,5	1,0	5,0	4,05	1,465
005-01	5,0	5,0	4,2	3,5	1,0	4,5	3,87	1,380
005-02	5,0	5,0	4,7	3,5	1,0	4,5	3,95	1,413
006-02	5,0	4,0	3,6	3,5	1,0	5,0	3,68	1,342
007-02	5,0	5,0	4,5	5,0	2,0	4,0	4,25	1,070
008-01	5,0	5,0	4,8	4,0	5,0	5,0	4,80	0,365
008-02	5,0	4,0	5,0	3,0	1,0	4,5	3,75	1,407
PROMEDIO	5,00	4,60	4,30	3,67	1,40	4,62	3,93	1,317
D. EST	0,000	1,056	0,590	0,488	1,056	0,543		
D. ESTANDAR								0,397

En el mentefacto de no metales, los estudiantes establecieron de manera errónea las infraordinadas, indicando que no tienen conocimientos profundos relacionados con las clases de no metales existentes, confundiéndolos en su mayoría con las clases de metales. También se concluyó que los estudiantes tienen más conocimientos relacionados con los metales, que con los no metales, porque en la vida cotidiana lo que más se emplea es el uso de metales, y este conocimiento hace parte del acervo cotidiano. De manera general se infirió que manejaron cada vez mejor la herramienta, pero se denotó algunos vacíos conceptuales.

Por último, para la tercera práctica se les pidió la elaboración de un mentefacto sobre funciones químicas inorgánicas, cuya evaluación se presenta a continuación:

Tabla 11. Rúbrica de evaluación del mentefacto funciones químicas inorgánicas

CALIFICACIÓN MENEFACTO LABORATORIO 3								
C.Est.	Concepto central	Supraordinada	Isoordenada	Exclusiones	Infraordinadas	Esquema	PROMEDIO	D. EST
001-01	5,0	3,0	3,5	3,0	5,0	5,0	4,08	0,932
001-02	5,0	5,0	3,5	3,9	4,2	4,6	4,37	0,556
001-03	5,0	4,0	3,7	3,9	5,0	4,7	4,38	0,534
002-01	5,0	3,0	3,5	3,0	4,2	4,7	3,90	0,787
002-02	5,0	4,0	3,5	3,0	5,0	4,0	4,08	0,731
003-01	5,0	3,0	3,0	3,0	4,0	5,0	3,83	0,898
003-02	5,0	3,0	3,2	3,0	4,2	5,0	3,90	0,877
004-02	5,0	5,0	4,0	3,0	4,2	4,8	4,33	0,709
004-03	5,0	5,0	3,5	4,0	4,5	4,8	4,47	0,553
005-01	5,0	3,0	3,5	3,0	4,6	5,0	4,02	0,876
005-02	5,0	5,0	3,5	3,0	4,6	5,0	4,35	0,804
006-02	5,0	5,0	3,0	3,0	4,2	4,0	4,03	0,820
007-02	5,0	3,0	3,7	3,8	4,2	5,0	4,12	0,717
008-01	5,0	4,0	4,0	3,8	5,0	5,0	4,47	0,537
008-02	5,0	3,0	4,0	5,0	5,0	5,0	4,50	0,764
PROMEDIO	5,00	3,87	3,54	3,43	4,53	4,77	4,19	0,608
D. EST	0,000	0,915	0,316	0,608	0,383	0,343		
D. ESTANDAR								0,230

En esta práctica se percibió claramente que los estudiantes tuvieron dificultades para encontrar los conceptos correspondientes a la categoría exclusión y los conceptos relacionados con la isoordinación; es decir, no determinaron los atributos del concepto central, situación que pone de manifiesto las dificultades que tuvieron para determinar las características del concepto central.

De forma global se puede afirmar que la implementación de los mentefactos como estrategia para la evaluación, también les sirvió a los estudiantes como una estrategia de aprendizaje, puesto que les permitió abstraer, sintetizar, organizar y relacionar los nuevos conceptos a través de categorías. Además, el desarrollo de habilidades de pensamiento más complejas los condujo a un aprendizaje significativo.

### **Triangulación de los instrumentos**

A través de los cuestionarios aplicados antes y después de cada práctica, se evaluó el nivel conceptual y procedimental, dado que los estudiantes debían aplicar los nuevos conocimientos, y si éstos fueron asimilados a sus estructuras cognitivas. Las evidencias serían las respuestas acertadas en cada cuestionario. Estos resultados sí pudieron ser apreciados, e indican el efecto positivo que tuvo la implementación de esta estrategia.

Dicho de otra manera, estos resultados mostraron la tendencia general que tuvieron los estudiantes hacia el aprendizaje significativo y, en particular, en un grupo menor esta tendencia fue mayor. Lo anterior es coherente con la teoría de Ausubel sobre la importancia de las prácticas y las vivencias en el proceso constructivista del conocimiento. Así también, Bruner (citado por López, 2005) considera que el aprendizaje se facilita con la aplicación de metodologías activas. En resumen, diferentes teorías sugieren que el aprendizaje significativo se puede facilitar con métodos activos, y para el caso de esta investigación, las prácticas de laboratorio no solo fueron útiles como medio instruccional, sino que también ayudaron a la construcción del significado conceptual, permitiendo que los estudiantes relacionaran ideas previas existentes en sus estructuras cognitivas, con los nuevos conceptos.

Estas aseveraciones no serían totalmente confiables si los resultados de los cuestionarios no hubieran sido complementados con los hallazgos encontrados al evaluar los mentefactos, los cuales fueron implementados como una estrategia de aprendizaje (y de evaluación) que fortaleció el proceso de aprendizaje. Para su evaluación se adaptó una rúbrica, lo que evitó el sesgo por juzgamiento del docente, dando un gran nivel de imparcialidad. Al analizar los resultados de la evaluación, se pudo apreciar cómo cada estudiante realizó el proceso de construcción interna de nuevos conceptos y su clasificación y relación. Asimismo, lograron una construcción simbólica más coherente y ligada a la experiencia, mostrando así que el aprendizaje activo es un medio eficaz para el aprendizaje de la química.

De la misma forma, el mentefacto fue una estrategia acorde con las demás estrategias utilizadas en esta investigación, y los estudiantes no tuvieron dificultad para apropiarse de esta herramienta; por tanto, se recomienda su

utilización dentro las prácticas de aula. Además, si su evaluación se realiza con una rúbrica que tenga uno criterios claros, esto orientará al docente en su quehacer pedagógico, proporcionándole información sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

De otro lado, en el diario de campo se consignó esos cambios de actitud y de comportamiento, el desarrollo de habilidades procedimentales y el desarrollo conceptual logrado por los estudiantes al implementar la estrategia. Fue notoria la mejoría de estos dos aspectos a medida que se avanzaba en el proceso, porque se observó comportamientos acordes con las normas de seguridad y con el manejo responsable de los residuos químicos.

Así pues, en la primera práctica, los estudiantes no siguieron las recomendaciones que estaban consignadas en la guía de laboratorio sobre las normas de seguridad, y su comportamiento fue más casual y distendido; no se percataron que su falta de atención pudo provocar un accidente, poniendo en riesgo la seguridad de todo el grupo. No obstante, esta actitud cambió para la segunda y tercera visita al laboratorio, donde cada grupo realizó su trabajo de manera autónoma y responsable, sin la necesidad de una supervisión continua por parte del docente, lo cual denotó también, una apropiación de las normas.

Para finalizar, con las notas tomadas durante las prácticas se pudo reflexionar sobre la motivación, complementando con los resultados del postest estandarizado CEPA. Al respecto, con la implementación de las prácticas se logró que los estudiantes pasaran de necesitar una motivación externa, a generar su propia motivación por aprender, forjando expectativas positivas sobre el aprendizaje, y desechando esa idea de un aprendizaje sacrificado, doloroso y poco satisfactorio.

#### 4. Discusión

Con respecto a las prácticas de laboratorio como herramienta didáctica, éstas fueron efectivas y pertinentes, porque fueron diseñadas y adaptadas al contexto, con el fin de que el estudiante buscara posibles soluciones a problemas planteados y no que aquéllas se limitaran únicamente a proveer instrucciones, como si fuera una receta de cocina. Para el siguiente año escolar serán incluidas dentro del plan curricular de la asignatura de Química en la I.E. Palestina.

Para la consecución de esta investigación pedagógica, se planificó, secuenció, sistematizó y articuló los procesos, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje, porque fueron elementos fundamentales en la construcción de conocimiento. Dentro de esas estrategias se incluyó los mentefactos, los organizadores previos, aunque puede incluirse otros métodos activos que promuevan un aprendizaje significativo.

Los docentes del área de Ciencias Naturales deben continuar con este proceso investigativo, buscando mejorarlo, porque la culminación de este proyecto debe ser el inicio de nuevos proyectos encaminados hacia la búsqueda de estrategias efectivas que promuevan un verdadero aprendizaje.

## 5. Conclusiones

Aunque los estudiantes tenían algunas ideas previas sobre el material y la seguridad, no contaban con los subsunsores necesarios para aprender los contenidos temáticos: carácter metálico/no metálico de elementos químicos y funciones químicas inorgánicas, por lo que fue necesario usar la técnica de organizadores previos para solventar estas falencias, que ayudaron considerablemente al anclaje de los nuevos conocimientos.

Con el diagnóstico sobre los intereses y motivaciones que se hizo al inicio de la investigación, se determinó que los estudiantes iniciaban su aprendizaje con motivaciones, sin barreras mentales ni prejuicios frente a la química, lo que les permitió adaptarse con mayor facilidad a los nuevos cambios metodológicos implementados en la asignatura, conduciéndolos a la construcción de nuevos significados.

En cuanto al nivel de desempeño, éste mejoró, pasando de un desempeño básico a uno alto y superior. Esta mejoría en el nivel de desempeño fue producto de la implementación de estrategias de efectivas para el aprendizaje.

Con base en el análisis del postest se pudo establecer que los estudiantes (en su mayoría) después de la experiencia en el laboratorio se sintieron motivados no solo hacia la obtención del logro, sino que también consiguieron motivarse intrínsecamente, y esto les produjo satisfacción y gusto por aprender, factor indispensable en el aprendizaje significativo.

Se logró promover el aprendizaje significativo mediante la implementación de las estrategias: Prácticas de laboratorio, Organizadores previos y Mentefactos. Sin embargo, no todas ellas les sirvieron de igual forma a los estudiantes porque su apropiación depende del estilo y ritmo de aprendizaje personal, generando un mayor o un menor grado de desarrollo cognitivo.

Finalmente, para promover un aprendizaje efectivo y significativo, es necesario usar varias estrategias (bien sean didácticas, pedagógicas o de aprendizaje) que sean activas y coherentes entre sí y que en conjunto puedan potenciar los procesos de aprendizaje.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y Retención del Conocimiento*. Sevilla, España: Ediciones Paidós.
- Brenlla, J. (2004). *Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria: un análisis multivariable*. (Tesis doctoral). Universidad da Coruña.

Furio, C. y Furió, C. (2000). Dificultades conceptuales y epistemológicas en el aprendizaje de los procesos químicos. *Educación Química*, 11(3), 300-308.

Gil, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 231-248.

Ibáñez, M. (2006). Mentefactos conceptuales como estrategia didáctico-pedagógica de los conceptos básicos de la teoría de muestreo aplicados en investigación en salud. *Revista Ciencias de la Salud* 4(especial), 62-72.

López, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid, España: Editorial Narcea.

Marroquín, M. (2015). *Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Unimar.

Mateos, M. (2002). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.

Medrano, L. y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14.

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.

Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1-11.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Altablero. Estándares básicos de competencias en Ciencias naturales y Ciencias sociales*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31329.html>

Moreira, M. (2016). *Subsidios teóricos para el profesor investigador en enseñanza de las ciencias: Comportamentalismo, constructivismo y humanismo*. Porto Alegre, Brasil.

Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.

Prescott, S., Cooper, J., Cook, L., Smith, L., Mueck, R. y Cuseo, J. (1990). *Cooperative learning and college instruction: Effective use of student learning teams*, California State University Foundation, Long Beach, CA.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, España: Ediciones Aljibe.

Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Reif, F. y Larkin, J. (1994). El conocimiento científico y el cotidiano: comparación e implicaciones para el aprendizaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21, 3-30.

Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.

Zubiría, M. (1998). *Pedagogías del Siglo XXI: Mentefactos I. El Arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino y Fundación Alberto Merani.

# El debido proceso en los manuales de convivencia de las instituciones educativas de Pasto\*

Fecha de recepción: 24/10/2016  
Fecha de revisión: 17/02/2017  
Fecha de aprobación: 28/03/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Montenegro, O. (2017). El debido proceso en los manuales de convivencia de las instituciones educativas de Pasto. *Revista Criterios*, 24(1), 263-286.

Oscar Arturo Montenegro Coral\*✉

## Resumen

La investigación partió de una descripción de las generalidades de los manuales de convivencia y del derecho fundamental al debido proceso, para determinar cómo están establecidos en lo concerniente a la tipificación de las faltas, sanciones, competencias, derecho a la defensa, sistema probatorio y formas y tiempos del proceso.

Metodológicamente se centró en el análisis de manuales de convivencia de una muestra representativa de las instituciones educativas oficiales del municipio de Pasto; el paradigma investigativo fue cualitativo, el enfoque hermenéutico, y el método descriptivo inductivo, lo cual permitió establecer fortalezas y debilidades en su redacción y aplicación.

Como resultados obtenidos en la investigación, se destaca debilidades y fortalezas de la forma como las instituciones educativas oficiales de Pasto, tienen consagrado en sus manuales de convivencia, los aspectos más importantes del debido proceso como Derecho Fundamental: garantizar los derechos de las personas.

**Palabras clave:** convivencia escolar, debido proceso, instituciones educativas, manuales de convivencia.

## Due process in the behavior manuals of educational institutions in Pasto

### Abstract

The investigation started from a description of the generalities of the manuals of coexistence of a representative sample of the official educational institutions of the municipality of Pasto and of the

\*Artículo Resultado de la Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *El derecho fundamental al Debido Proceso en los Manuales de Convivencia de las Instituciones Educativas del sector oficial, en la ciudad de Pasto*.

\*✉Licenciado en Educación; Contador Público; Abogado; Especialista en Derecho Constitucional; Magíster en Docencia Universitaria. Docente investigador Grupo Saber Socio Jurídico, Universidad Mariana, San Juan de Paso, Nariño, Colombia. Correo electrónico: omontenegro@umariana.edu.co / omonte03@yahoo.es

fundamental right to due process, to determine how they are established with regard to the classification of faults, sanctions, competencies, right to defense, evidentiary system and forms and times of the process.

The research paradigm was qualitative, the hermeneutic approach, and the inductive descriptive method, which allowed to establish strengths and weaknesses in its writing and application.

The results highlight the existence of weaknesses and strengths in the way how official educational institutions in Pasto have enshrined the most important aspects of due process, as a fundamental right in their behavior manuals, which is to guarantee the rights of people.

**Key words:** school coexistence, due process, educational institutions, coexistence manuals.

## O devido processo nos manuais de comportamento das instituições educacionais em Pasto

### Resumo

A investigação começou a partir de uma descrição das generalidades dos manuais de convivência de uma amostra representativa das instituições educacionais oficiais do município de Pasto e do direito fundamental ao devido processo, para determinar como são estabelecidos em relação à classificação de falhas, sanções, competências, direito à defesa, sistema de evidências e formas e horários do processo.

O paradigma da pesquisa foi qualitativo, a abordagem hermenêutica e o método descritivo indutivo, que permitiram estabelecer pontos fortes e fracos em sua escrita e aplicação.

Os resultados destacam a existência de pontos fracos e fortes em como as instituições educacionais oficiais em Pasto consagraram os aspectos mais importantes do devido processo, como um direito fundamental em seus manuais de comportamento, que é, garantir os direitos das pessoas.

**Palavras-chave:** coexistência escolar, devido processo, instituições educacionais, manuais de coexistência.

---

### 1. Introducción

A partir de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, el Estado colombiano considera que la educación es un proceso de formación permanente, que debe tener en cuenta a la persona como un ser con características individuales que se desempeña en un contexto cultural y social, con una variedad de componentes específicos que fundamentan a la educación dentro de una concepción integral del ser humano, de su dignidad, de sus derechos, pero también de sus correlativos deberes, por lo cual, la educación debe cumplir una función social acorde a necesidades e intereses de la persona, la familia y la sociedad.

La ley en mención establece que los establecimientos educativos deben construir y adoptar un manual de convivencia para definir derechos y obligaciones de los integrantes de la comunidad educativa, y un debido proceso que permita mejorar la convivencia escolar y alcanzar los fines que las instituciones educativas persiguen.

Por su parte, el Decreto 1860 de (MEN, 1994) establece que los manuales de convivencia deben contener, entre otros, los siguientes aspectos: reglas de higiene personal y de salud pública; criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo; pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar; normas de conducta que garanticen el mutuo respeto; procedimientos para formular las quejas o reclamos y para resolver con oportunidad y justicia los conflictos; incluir instancias de diálogo y conciliación; definición de sanciones disciplinarias, incluyendo el derecho a la defensa; reglas para la elección de representantes a los diferentes Consejos y del personero de los estudiantes; calidades y condiciones de los diferentes servicios que presta la institución; funcionamiento y operación de los medios de comunicación interna del establecimiento; reglas para uso de la biblioteca escolar.

Alavez, estos manuales de convivencia, entanto que son creados autónomamente por las instituciones educativas, abren el espacio para que éstas expresen sus compromisos morales, políticos, sociales y pedagógicos, convirtiéndose en un instrumento para promover y expresar la diversidad de opciones educativas y el deseo de una convivencia escolar acorde con valores, características y principios democráticos de la sociedad colombiana.

La autonomía institucional para adoptar un manual de convivencia está definida por unos límites constitucionales y legales que no permiten violar la Carta Política de 1991, en particular, los derechos fundamentales y especialmente, el derecho humano por excelencia de gozar de un debido proceso en toda actuación judicial o administrativa que amerite una investigación para responsabilizar a una persona de un acto antijurídico.

El debido proceso está consagrado en la Carta Constitucional en el artículo 29 como un derecho fundamental, y contiene una serie de actuaciones que debe realizar quien adelanta un proceso, observando a plenitud todas las formas de un juicio o juzgamiento, cumpliendo con todos los requisitos consagrados en la Constitución y en la ley.

Como antecedentes de la presente investigación cabe destacar que no han sido muchos los estudios sobre la implementación del Debido Proceso realizados en el país, pero como referente se destaca el artículo realizado por las docentes de la Universidad del Valle Arcila y Pereira (2003), denominado: “Los Manuales de Convivencia y la construcción de noción de justicia”, donde concluyen que los manuales convivencia son eminentemente normativos, donde se prescriben las conductas que deben o no realizar los integrantes de la comunidad educativa, evidenciando su poca contribución a la construcción de una sociedad participativa y democrática por la escasa intervención de la comunidad educativa en su construcción, estableciendo como propósito fundamental que, hacer o aplicar justicia es sancionar o castigar a quienes cometen faltas contra la disciplina, lo

cual implica una poca contribución a la formación de estudiantes como sujetos de derechos.

También es importante destacar que en la mayoría de las instituciones educativas, los manuales de convivencia no han alcanzado los propósitos para los cuales se establecieron, se han quedado en verdaderas letras muertas que no contribuyen a mejorar significativamente la convivencia escolar. Al respecto, Osorio y Rodríguez (2011), en un estudio sobre los Manuales de Convivencia en instituciones de educación media de Bogotá afirman: “los manuales de convivencia no demuestran verdaderos procesos de formación humana articulados a los diferentes contenidos de las áreas académicas de instrucción y de perfeccionamiento humano”.

Otro antecedente importante respecto al contenido y finalidad de los manuales de convivencia, es el estudio realizado por Rodríguez (2011) donde destaca:

Como instrumento de la autonomía educativa, el manual de convivencia es una expresión formal de los derechos y obligaciones de los estudiantes, que cobija a toda la comunidad educativa, y requiere de procedimientos claros y expresos que permitan la participación y el pluralismo en su diseño y efectividad, incluyendo su modificación y perfeccionamiento cuando sea necesario, para lograr el respeto de los principios y fines constitucionales y legales. (s.p.).

Con respecto a la metodología, ésta se enmarca dentro de las investigaciones sociojurídicas, que según Bunge (1981) hacen parte de los saberes científicos fácticos, cuyo objeto de conocimiento son los fenómenos empíricos sociales. El paradigma investigativo es predominantemente cualitativo, con un enfoque crítico social y un método descriptivo que permitió establecer la manera cómo los manuales de convivencia de las instituciones educativas oficiales de Pasto consagran y aplican el debido proceso. Se implementó el método analítico deductivo con el propósito de analizar jurídicamente las falencias encontradas en la elaboración de los manuales de convivencia y en la aplicación del debido proceso y, de esta manera, deducir las causas de estas debilidades y proponer alternativas tendientes a mejorarlas.

Por lo anterior, es de suma importancia esta investigación porque pretende establecer hasta qué punto las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Pasto cumplen, en sus manuales de convivencia con el derecho fundamental al debido proceso y así determinar si realmente existe eficacia en su aplicación.

## 2. Metodología

La investigación se centró en el análisis de manuales de convivencia de una muestra representativa de las instituciones educativas oficiales del municipio de Pasto, como: Mercedario, Ciudadela Educativa de Pasto, Libertad, Ciudad de Pasto, Técnico Industrial, Aurelio Arturo Martínez y el Liceo de la Universidad de Nariño, para determinar la forma como habían consagrado el debido proceso en lo pertinente a: dignidad del ser humano, procesos conforme a la Constitución y la Ley, clases de faltas y sanciones, autoridades competentes para calificar las faltas, consagración del derecho a la defensa, el sistema probatorio, la doble

instancia, presunción de inocencia, principio de favorabilidad y lo referente a formas y tiempos procesales para establecer si realmente se ajustan a los requisitos y principios consagrados en la Constitución, la Ley y consideraciones de la Corte Constitucional, para la cual, según Sentencia C-339 de 1996:

El debido proceso es un derecho fundamental que implica un conjunto de garantías que buscan asegurar a los interesados que han acudido a la administración pública o ante los jueces, una recta y cumplida decisión sobre sus derechos, por tal razón, el incumplimiento de las normas legales que rigen cada proceso administrativo o judicial genera una violación y un desconocimiento del mismo.

El diseño investigativo fue cualitativo por cuanto se analizaron diferentes manuales de convivencia de instituciones educativas de Pasto, en relación a la consagración del debido proceso, para garantizar la convivencia escolar, privilegiando así la parte social del derecho que permita identificar una problemática social en la aplicación de las normas jurídicas y procurar una solución a través del derecho, lo cual hace que la investigación sea sociojurídica, con un enfoque hermenéutico, por cuanto se interpretó la manera como las instituciones educativas consagran en sus manuales de convivencia el debido proceso, lo que permitió establecer fortalezas y debilidades en su redacción y aplicación a través de un método general descriptivo inductivo, ubicado dentro de los métodos sociales de la investigación descriptiva comprensiva.

Para la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico intencional o de conveniencia, escogiendo una muestra representativa de instituciones educativas oficiales de Pasto, caracterizadas por los siguientes criterios: el gran número de estudiantes que tienen matriculados y su ubicación en zonas de alta vulnerabilidad social; se analizaron fuentes documentales como textos relacionados con el problema: manuales de convivencia de las instituciones educativas, y la normatividad legal y constitucional pertinente.

Como técnicas para recaudar información, se implementó la revisión documental, para ello se utilizó una ficha documental que describía la manera cómo los manuales de convivencia de las instituciones educativas seleccionadas, tenían consagrado aspectos del debido proceso así: estipulación de las faltas, tipo de sanciones, competencias, derecho a la defensa, sistema probatorio, formas y tiempos del proceso, destacando las fortalezas y debilidades de cada institución educativa, para posteriormente realizar un análisis de las mismas.

## **Marcos de referencia**

Los resultados obtenidos en el trabajo investigativo, se analizaron en torno a referentes teóricos, conceptuales y legales existentes respecto al problema de investigación que lo contextualizaron y lo dinamizaron en procura de hacerlo más pertinente.

Un referente teórico importante sobre la trascendencia de los manuales de convivencia es el realizado por Osorio y Rodríguez (2011) en la ciudad de Bogotá, donde abordan un aspecto muy importante del debido proceso, como es el caso de las sanciones para las faltas de convivencia. Al respecto concluyen:

El aspecto de las sanciones demuestra una correlación con los derechos, deberes y justicia. Aunque reconocen que habrá un crecimiento personal a futuro, no es claro en el momento de recibir las diferentes amonestaciones. Por tanto, se debe proyectar la sanción más como un juicio moral en el cual se opta por decisiones con consecuencias sociales y no como un elemento de efectos personales solamente; porque es así como se logra construir comunidad. Los manuales de convivencia no demuestran verdaderos procesos de formación humana que estén articulados a los diferentes contenidos de las áreas académicas de instrucción y de perfeccionamiento humano. (s.p.).

Por otra parte, Rodríguez (2011) hace una significativa relación entre los manuales de convivencia y el libre desarrollo de la personalidad a través de un análisis jurisprudencial de sentencias de la Corte Constitucional, expresa que las limitaciones al libre desarrollo de la personalidad deben tener un criterio de razonabilidad sustancial al momento de determinar si un debido proceso garantiza la convivencia. En uno de sus apartes concluye:

Es posible que a través de instrumentos como el manual de convivencia se establezcan ciertas limitaciones al ámbito de autonomía personal de los estudiantes, con el fin de armonizar el desarrollo de las libertades de los educandos y el normal funcionamiento de una institución educativa, así como también, esta limitación estará permitida para obtener el ejercicio pacífico de las libertades individuales y desarrollar la labor formadora y educativa que los colegios están llamados a cumplir; sin embargo, cuando ello ocurra, dicha limitación debe responder a criterios de razonabilidad, bajo el entendido de que no es posible afectar el núcleo esencial del derecho al libre desarrollo de la personalidad. (Sentencia T-688 de 2005).

Otro referente importante sobre el debido proceso como mecanismo para garantizar una adecuada convivencia, es el estudio realizado por la docente investigadora Guzmán (2007), quien se pregunta si el reglamento escolar es realmente un herramienta que permita conseguir un orden en las escuelas. Al respecto afirma:

La disciplina escolar no puede confundirse con la intervención de un proceso disciplinario para el logro de ella sino de un elemento de apoyo de última ratio. No podemos confundir el término de disciplina escolar con la disciplina en el aula. La primera de ellas tiene que ver con lo estipulado en el manual de convivencia y lo otro con las estrategias utilizadas por el docente para mantener al grupo en orden y cumpliendo con las tareas previstas. Esta diferencia es importante para que los docentes tengan claridad y que no vean al manual de convivencia o reglamento escolar como la única herramienta para contrarrestar la indisciplina en el aula. Entre mayor sea el conocimiento del docente al respecto y que cuente con un equipo interdisciplinario de apoyo, sus estrategias para resolver problemas de indisciplina contribuirán a la prevención de la violencia escolar. El sustento normativo de los reglamentos escolares debe garantizar la protección de los derechos de los niños y niñas. Igualmente, el reglamento escolar es una herramienta valiosa de apoyo para la consecución de la paz y la convivencia escolar. (p. 24).

La participación de la comunidad educativa al momento de establecer el debido proceso en la construcción de un manual de convivencia, es significativa y resulta

de mucha utilidad por cuanto refleja el sentir de la comunidad respecto a sus necesidades e intereses, que conllevan a una futura aceptación de lo establecido. En este sentido, Ramírez, Medina y Perdomo (2013) concluyen:

La intervención de la comunidad en la reestructuración del manual de convivencia tienen una connotación importante generando una respuesta como los indicadores lo muestran, esto hará que la comunidad sienta que algo suyo tienen, ya no como una obligación sino como un derecho de aplicarse el manual de convivencia de la Institución, esto es claro y efectivo y conducen a buenos resultados en el seguimiento a largo plazo en el rendimiento académico, valores y conceptos claros traducidos en conocimiento, en su entorno social, en una convivencia ajustada a parámetros socio jurídicos y el deber de aplicar el mismo. (s.p.).

Para el Ministerio de Educación Nacional es importante el estudio realizado por el Grupo de Derecho de Interés Público (GDIP) de la Universidad de Los Andes (2010), del cual se extraen las siguientes conclusiones: una muestra representativa de colegios de Colombia desconocen de manera flagrante la jurisprudencia de la Corte Constitucional respecto a los derechos, deberes y procedimientos que se deben consagrar en los manuales de convivencia, tal es el caso de establecer como causales de expulsión la práctica del homosexualismo o el encontrarse en estado de embarazo, contradiciendo la postura, que en diversas oportunidades ha expresado la Corte Constitucional frente a los derechos fundamentales de los estudiantes, consagrados en los manuales de convivencia, los cuales no pueden contener sanciones que limiten, entre otros, los derechos a la igualdad, la autonomía, la intimidad, la dignidad de la persona y la educación. Para la Corte, los manuales de convivencia no pueden sancionar a los alumnos por tener una orientación sexual distinta a la heterosexual, casarse por lo civil, quedar embarazadas o vivir en unión libre.

Por su parte, el estudio realizado por el Instituto Nacional de Educación Antonio Nariño (2010), expresa que en un alto porcentaje, los colegios de Colombia tienen manuales de convivencia que están en contravía de las disposiciones legales. El estudio revela que el 86% de los Manuales de Convivencia aplicados en los colegios son ilegales, la mayor parte omite las sentencias de la Corte Constitucional, la Ley de Infancia y Adolescencia y otras normativas que son el soporte jurídico para su legalidad.

Un importante escrito sobre la aplicación de los manuales de convivencia en Colombia, es el realizado por el sociólogo Diego Stteve (citado en Periodismo Público, 2010), quien afirma:

Los rectores y docentes de cada una de las Instituciones Educativas no van más allá de construir unas reglas internas para cada colegio, pero la mayor parte omiten la base legal que son las leyes y sentencias de la Corte. Debido a esta inconsistencia es que pierden tutelas y demandas, simplemente porque están mal elaborados... Esta situación despierta preguntas preocupantes sobre la eficacia de las sentencias de la Corte Constitucional. El punto no tiene que ver con el valor que los individuos y la sociedad deberían darle a la homosexualidad o el hecho, muy grave, de que el número de adolescentes embarazadas haya crecido notablemente en Colombia durante los últimos años. El primero es un problema moral y el segundo un

problema de la ausencia o falla de las políticas públicas sobre la materia. El punto aquí es jurídico: el acatamiento o desobediencia de los mandatos constitucionales y, por tanto, la eficacia de la cláusula que establece el principio de la supremacía de la Constitución. (s.p.).

Según este autor, se debería recomendar a rectores y docentes de los colegios del país que se asesoren de entidades especializadas que ofrecen ayuda para la construcción de los manuales para que se sujeten a la Constitución, a la ley y a la jurisprudencia para que los contenidos de los manuales de convivencia sean más eficaces.

Por otra parte, uno de los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política de 1991, es el referente al debido proceso que se debe seguir en todo tipo de actuaciones judiciales y administrativas. Sobre la importancia del debido proceso, Pabón y Aguirre (2007) manifiestan que:

La consagración del derecho al debido proceso como garantía y derecho humano es una de las más preciadas ganancias en la modernidad, no solo en materia penal sino administrativa, y constituye un límite al poder sancionatorio del estado y de los particulares con potestad para ello. (p.115).

De lo expuesto anteriormente se puede afirmar que el derecho al debido proceso se manifiesta en lo siguiente: a) el derecho a tener conocimiento sobre la vinculación al proceso y tener la posibilidad de ser asistido en el mismo; b) el derecho a promover acciones con miras a obtener la nulidad de actuaciones que resulten ilegítimamente vulneratorias de derechos procesales; c) el derecho a solicitar pruebas y controvertir las que se presenten; d) el derecho a interponer recursos contra las decisiones proferidas dentro del proceso; e) el derecho a hacer uso de los mecanismos judiciales, con el fin de garantizar el derecho de defensa, como es el caso de la Acción de Tutela, cuando no existan otros mecanismos de defensa judicial.

En relación al componente conceptual, es necesario partir del concepto de manual de convivencia. El manual de convivencia es una herramienta educativa sobre un pacto social para convivir que busca la formación de la cultura de la autorregulación antes que la represión y la sanción, para garantizar el disfrute de libertades individuales a partir de principios, deberes y derechos que rigen a una institución educativa y que sintetizan sus lineamientos fundamentales para guiar el proceso formativo de sus estudiantes.

Para el Ministerio de Educación Nacional, el manual de convivencia debe definir los derechos y obligaciones de los estudiantes y la manera de hacerlos efectivos, estableciendo un conjunto de valores, principios, garantías, derechos y deberes que iluminan y regulan el comportamiento de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

La Constitución Política de Colombia (1991), como Carta Fundamental del Estado, provee el contexto jurídico primordial para la elaboración de un manual de convivencia, desde los principios del Estado, los derechos fundamentales y las garantías constitucionales.

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, consagra la obligatoriedad para las instituciones educativas de elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde debe estar contenido un reglamento de convivencia para docentes y estudiantes, dando origen al manual de convivencia como un elemento indispensable en las instituciones educativas, el cual deberá responder a situaciones y necesidades de la comunidad educativa, ser concreto, factible y evaluable, construido por las instituciones educativas para mejorar las relaciones entre sus integrantes.

Por su parte, el Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley 115, establece que todo PEI, para lograr la formación integral de los educandos, debe contener un manual de convivencia que defina los derechos, deberes y relaciones entre los estamentos de la comunidad educativa.

La jurisprudencia constitucional es rica en pronunciamientos sobre los manuales de convivencia, considerando aspectos vitales como su naturaleza jurídica, los límites a los cuales está sometido y su fuente jurídica, entre otros. Por ejemplo, la Sentencia T-859 de 2002, expresa la naturaleza tripartita de los manuales de convivencia: por una parte tienen características de un contrato de adhesión; por otra, representan las reglas mínimas de convivencia escolar; y finalmente, son la expresión formalizada de los valores, ideas y deseos de la comunidad educativa con respecto a su proyecto de formación escolar.

También, ha reiterado el Máximo Tribunal (T-341 de 2003 y T-1017 de 2000) que los reglamentos generales de convivencia, obligan a la entidad que los ha expedido y a sus destinatarios; esto es, a quienes se les aplican, porque su fuerza vinculante deviene en forma inmediata de la propia ley y mediata de la Constitución Política, considerando que estos manuales son expresión formalizada de los valores, ideas y deseos de la comunidad educativa, sobre aquello que consideran debe ser su proyecto de formación escolar.

Asimismo, en la sentencia T-022 de 2003, manifiesta:

(...) los manuales de convivencia encuentran como límite último el respeto, no solo de los derechos fundamentales y de la Constitución en general, sino también de la concreción legal que de ellos se haga. Su eficacia depende, en consecuencia, del grado de armonía con los derechos fundamentales y las disposiciones de rango superior. (p. 1).

En relación al debido proceso, es significativo tener en cuenta sentencias de la Corte Constitucional como la Sentencia T-1263 de 2001, donde manifiesta que el debido proceso es una garantía para todo acto que, de manera legítima, impone sanciones, cargas o castigos y se constituye como un límite al abuso del poder de sancionar que tiene la actuación administrativa y judicial del Estado.

Cabe destacar que el debido proceso, como un derecho fundamental, está enmarcado dentro de una normatividad integral de protección de los derechos de las personas, así lo expresa la Corte Constitucional (Sentencia T-572 de 1992) que al respecto dice: “El debido proceso comprende un conjunto de principios, tales como el de legalidad, el del juez natural, el de favorabilidad en materia penal,

el de presunción de inocencia y el derecho de defensa, los cuales constituyen verdaderos derechos fundamentales”. (p. 1).

Por otra parte, el debido proceso es de obligatorio cumplimiento en el marco jurídico colombiano, tanto para las actuaciones judiciales y administrativas, como para la defensa de los derechos de los ciudadanos y así, garantizar la transparencia de las actuaciones de las autoridades públicas y el agotamiento de las etapas previamente determinadas por el ordenamiento jurídico, para que los ciudadanos puedan gozar del máximo de garantías jurídicas en relación con la observancia del debido proceso (T- 078 de 1998).

El debido proceso debe entenderse como una manifestación del Estado que busca proteger al individuo frente a las actuaciones de las autoridades públicas, procurando en todo momento el respeto a las formas propias de cada juicio. El artículo 29, del ordenamiento constitucional, lo consagra expresamente “para toda clase de actuaciones judiciales o administrativas”. Las situaciones de controversia que surjan de cualquier tipo de proceso, requieren de una regulación jurídica previa que limite los poderes del Estado y establezcan el respeto de los derechos y obligaciones de los sujetos procesales, de manera que ninguna actuación de las autoridades dependa de su propio arbitrio, sino que se encuentren sujetas a los procedimientos señalados en la ley o los reglamentos.

De la aplicación del debido proceso se desprende que los administrados tienen derecho a conocer las actuaciones de la administración, a pedir y a controvertir las pruebas, a ejercer con plenitud su derecho de defensa, a impugnar los actos administrativos y, en fin, a gozar de todas las garantías establecidas en su beneficio.

El artículo 29 de la Carta Política (1991), establece las siguientes generalidades del debido proceso para cualquier actuación judicial y administrativa:

Ser juzgado conforme a las leyes preexistentes al acto que se le imputa, ante juez o tribunal competente, y con observancia de la plenitud de las formas propias de cada juicio. En materia penal, la ley permisiva o favorable, aun cuando sea posterior, se aplicará de preferencia a la restrictiva o desfavorable. Toda persona se presume inocente mientras no se le haya declarado judicialmente culpable. Quien sea sindicado tiene derecho a la defensa y a la asistencia de un abogado escogido por él, o de oficio, durante la investigación y el juzgamiento; a un debido proceso público sin dilaciones injustificadas; a presentar pruebas y a controvertir las que se alleguen en su contra; a impugnar la sentencia condenatoria, y a no ser juzgado dos veces por el mismo hecho. Es nula, de pleno derecho, la prueba obtenida con violación del debido proceso. Para el Estado Colombiano, el debido proceso es un derecho fundamental del ser humano que goza, al amparo de la Constitución, de unas garantías especiales estipuladas en las acciones constitucionales, específicamente la Acción de Tutela. (p. 6).

La Corte Constitucional (T-748 de 2000) se pronuncia sobre el contenido del debido proceso. Al respecto define lo siguiente:

El debido proceso es el derecho que tienen las partes de hacer uso del conjunto de facultades y garantías que el ordenamiento jurídico les otorga, para efectos de hacer valer sus derechos sustanciales, dentro de un procedimiento sustancial y administrativo. Así, el contenido y los alcances del debido proceso están determinados

por este conjunto de garantías y facultades, las cuales, a su vez, están establecidas en función de los derechos, valores e intereses que estén en juego en el procedimiento, de acuerdo con criterios de razonabilidad y proporcionalidad. (p. 1).

De lo anterior se desprende que toda sanción que se imponga a una persona, incluso en los centros educativos, debe respetar el estricto cumplimiento de los presupuestos básicos del debido proceso y aplicarse de manera racional y proporcional.

Finalmente, es importante considerar que el Estado colombiano ha tratado de mitigar, en parte, los graves problemas expuestos sobre la construcción y aplicación de los manuales de convivencia y la aplicación del debido proceso en la solución de problemas de convivencia en las instituciones educativas. En tal sentido, expide la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 de 2013, creando 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”. Uno de los propósitos del sistema, es contribuir desde los establecimientos educativos y conjuntamente con las autoridades educativas locales, regionales y nacionales, a la formación de ciudadanos y ciudadanas que construyan ambientes de paz y una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural. Además, dispone la creación de mecanismos de prevención, protección, atención y mitigación de situaciones que atentan contra el desarrollo integral del y la menor de edad y la convivencia escolar.

En relación al debido proceso, el nuevo sistema crea una ruta única de atención integral para la convivencia escolar y un sistema nacional único de información para reportar casos de violencia, brindando incentivos a quienes cumplan las exigencias de la convivencia, e imponiendo sanciones a quienes no lo hagan; define con precisión y amplitud las autoridades competentes para adelantar procesos formativos.

La ley establece mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

El objetivo de la ley, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, es promover y fortalecer la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de los niveles educativos de preescolar, básica y media, dentro y fuera de la escuela y crear mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia de aquellas conductas que atentan contra la convivencia como la violencia, la deserción escolar, el embarazo en la adolescencia, entre otros, promoviendo principios como la participación, la corresponsabilidad, la autonomía, la diversidad y la integralidad; reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y a la comunidad educativa como la responsable de formar para el ejercicio de los mismos. De igual forma, por medio de funciones específicas, comités y herramientas, compromete a las secretarías de educación, a los establecimientos educativos, a los directivos, a los docentes,

a las familias y a los demás agentes relacionados con el sector a participar y apoyar la iniciativa.

Para alcanzar lo anterior, crea y fortalece los comités de convivencia a nivel nacional, departamental, distrital, municipal y escolar, atribuyéndoles funciones específicas muy importantes para la consecución de su objetivo primordial, funciones que deben cumplir en componentes trascendentales para mejorar el entendimiento escolar, como la promoción del mejoramiento de la convivencia y el clima escolar para generar un entorno favorable al ejercicio efectivo de los derechos de la comunidad escolar; la intervención oportunamente en los comportamientos que pueden afectar el clima escolar; la atención oportuna a los integrantes de la comunidad educativa y el seguimiento y evaluación para determinar debilidades y fortalezas.

Por su parte, el Decreto 1965 de 2013, que reglamenta el Sistema Nacional de Convivencia, determina las situaciones que pueden afectar la unión escolar. Estas situaciones se clasifican de la siguiente manera:

1. Tipo I: aquellos conflictos manejados inadecuadamente y situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar sin que generen daños al cuerpo o a la salud mental.
2. Tipo II: son las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (cyberbullying), que no reúnan las características de un delito y que cumplan con una de las siguientes características:
  - a. Que se presenten de manera repetida o sistemática.
  - b. Que causen daño al cuerpo o a la salud física o mental pero sin generar incapacidad a las personas.
3. Tipo III: hacen referencia a situaciones que constituyen presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual. (p. 16).

Para los correctivos de cada una de las anteriores situaciones, se establecen unos procedimientos o protocolos que procuran solucionar los conflictos de una manera más formativa que sancionatoria. Esos protocolos son los siguientes:

1. Para las situaciones Tipo I:
  - a. Mediar de manera pedagógica con las personas involucradas.
  - b. Fijar formas de solución de manera imparcial, equitativa y justa y acciones para la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación.
  - c. Establecer compromisos y hacer seguimientos.
2. Para las situaciones Tipo II:
  - a. Brindar atención inmediata en salud física o mental a los afectados.
  - b. Remitir la situación a las autoridades administrativas cuando se requiera medidas de restablecimiento de derechos.

- c. Adoptar medidas de protección para los involucrados para evitar posibles acciones en su contra.
  - d. Informar de manera inmediata a los padres, madres o acudientes.
  - e. Generar espacios para exponer y precisar lo acontecido.
  - f. Determinar acciones restaurativas para la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación.
  - g. El Comité Escolar de Convivencia realizará el análisis del caso y el seguimiento de las soluciones.
3. Para las Situaciones Tipo III:
- a. Brindar atención inmediata en salud física o mental a los afectados.
  - b. Informar de manera inmediata a los padres, madres o acudientes.
  - c. Informar de la situación a la Policía Nacional (Policía de Infancia y Adolescencia)
  - d. Citar a los integrantes del Comité Escolar de Convivencia y ponerlos en conocimiento del caso.
  - e. Adoptar las medidas propias para proteger a la víctima, a quien se le atribuye la agresión y a las personas que hayan informado o hagan parte de la situación presentada.
  - f. Realizar el reporte en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.
  - g. Realizar el seguimiento por parte del Comité Escolar de Convivencia, de la autoridad que asuma el conocimiento y del Comité Municipal, Distrital o Departamental de Convivencia Escolar que ejerza jurisdicción sobre el establecimiento educativo. (pp. 17-19).

### 3. Resultados

Al realizar la revisión del debido proceso estipulado en los manuales de convivencia de las instituciones educativas oficiales de Pasto seleccionadas, se detectaron una serie de fortalezas y debilidades en su construcción y aplicación que a continuación se describen:

Como fortalezas se destacan las siguientes:

1. La preocupación de las diferentes instituciones educativas por mejorar la convivencia entre los diferentes actores institucionales.
2. Realización de un pacto de convivencia participativo donde los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes manifiesten sus preocupaciones y opiniones respecto a cómo mejorar la convivencia en cada una de las instituciones.
3. La inquietud de las instituciones educativas por elaborar manuales de convivencia ajustados a la ley y a la Constitución, así sea de una manera empírica.
4. La aprobación incipiente de un debido proceso para garantizar la imparcialidad y los Derechos Humanos de los estudiantes.

5. La creatividad de algunas instituciones educativas para acomodar a sus contextos los manuales de convivencia, especialmente lo referente al debido proceso.

En cuanto a las debilidades se pueden indicar las siguientes:

1. Falta de asesoría jurídica en la elaboración de los manuales de convivencia, especialmente en lo referente al debido proceso. Los comités de elaboración y redacción se forman por integrantes de la comunidad educativa, ya sean directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia, en ninguna parte aparece un asesor jurídico.

Lo anterior constituye una causa para que en los manuales de convivencia se presenten graves manifestaciones en contra del ordenamiento jurídico colombiano al desconocer las principales fuentes del derecho, como la ley y la jurisprudencia vigentes, lo cual ha traído graves implicaciones jurídicas para las instituciones educativas, para los directivos docentes y para los docentes, quienes se han visto inmersos en diferentes procesos administrativos o judiciales por tomar decisiones contrarias al ordenamiento legal y constitucional.

A manera de ejemplo se citan estos casos: el Manual de Convivencia de la IEM Ciudadela Educativa de Pasto (2012), como medidas aplicables para las faltas leves establece la suspensión de clase en un área o asignatura, sanción que está en contra de los pronunciamientos de la Corte Constitucional que establece que por este tipo de faltas no se puede sancionar a los estudiantes prohibiendo el ingreso a las clases, estas determinaciones atentan contra el derecho a la educación. Lo mismo sucede con el Manual de Convivencia de la IEM Libertad (2010), que establece como correctivo para las faltas leves cometidas de manera reiterada, la exclusión del establecimiento o negación del cupo para un nuevo año escolar, vulnerando igualmente el derecho a la educación.

2. Las contradicciones existentes en la tipificación de las faltas.

Como ejemplo de esta debilidad se tiene que la calificación de las faltas es un acto de autonomía institucional que llevó, en varios casos, a la subjetividad y arbitrariedad para determinar las clases de faltas en cada una de las instituciones educativas, alejándose de criterios objetivos y jurídicos para esta clasificación.

Como muestra de lo anterior se describen estos casos: en el Manual de Convivencia de la IEM Mercedario (2008), constituyen faltas leves: el consumo de cigarrillo dentro de la institución y el desacato a las disposiciones de los profesores, directivos y personal administrativo; mientras que para el Manual de Convivencia de la IEM Ciudadela Educativa de Pasto (2012) el portar y consumir cigarrillos y el hacer caso omiso a las observaciones u órdenes dadas por el personal administrativo autorizado, profesores, director de grupo y directivos de la institución constituyen faltas graves.

Según el Manual de Convivencia de la IEM Libertad (2010), el destruir o dañar los materiales o equipos institucionales que se faciliten al estudiante, constituye una falta muy grave mientras que en el Manual de Convivencia de la IEM ITSIN (2001), el daño intencional en las instalaciones del plantel es una falta grave.

3. Falta de unidad de criterios para definir las clases de faltas. Las diferentes instituciones educativas optaron por diferentes criterios para calificar las faltas contempladas en el debido proceso de los manuales de convivencia. Los juicios realizados llevaron a elaborar escalas diferentes de las faltas. Por ejemplo, en el Manual de Convivencia de la IEM Mercedario (2008), las faltas se clasifican en: faltas leves, graves, muy graves y especialmente graves, mientras que el Manual de Convivencia de la IEM Ciudadela Educativa de Pasto (2012) las faltas son: académicas, de convivencia y disciplina, leves, graves y gravísimas. Por su parte, la IEM Libertad en su Manual de Convivencia (2010), agrupa las faltas en diez aspectos y dentro de cada uno identifica las faltas leves, graves y muy graves. Según el Manual de Convivencia de la IEM Aurelio Arturo Martínez (2007), las faltas son: leves, graves y de extrema gravedad.

Los discernimientos de las instituciones educativas para calificar las faltas son diversos, muy ambiguos y poco claros, utilizando incluso un lenguaje poco comprensible para estudiantes y padres de familia, lo cual conllevó a la confusión al momento de clasificar una falta. Tal es el caso del Manual de Convivencia de la IEM Mercedario (2008), que define las faltas así:

Faltas leves: Todas aquellas que desnormalizan el comportamiento de un/una estudiantes al no cumplir con los deberes.

Faltas graves: Son consideradas faltas graves aquellos comportamientos que desnormalizan en forma significativa y afectan a los demás miembros de la comunidad educativa, física o moralmente.

Faltas muy graves: (No hay definición de estas faltas). (p. 45).

Por su parte, en el Manual de Convivencia de la IEM Ciudadela Educativa de Pasto (2012), se califica las faltas según estos criterios:

**FALTAS LEVES.** Se denominan faltas leves aquellas que alterando el normal desarrollo de las actividades institucionales no atentan contra la integridad física, moral y buenas costumbres de los estudiantes ni lesionan significativamente los derechos de los demás.

**FALTAS GRAVES.** Se denominan como tales los comportamientos que afectan sustancialmente los derechos individuales y colectivos de los estudiantes denotando irresponsabilidad y desacato frente a propuesta formativa y afectando de manera directa la sana convivencia del grupo o de la institución educativa.

**FALTAS GRAVÍSIMAS.** Son aquellas que atentan directa y significativamente contra los derechos, deberes y prohibiciones, constituyendo conductas extremas contra la integridad física, psicológica y moral del estudiante que las comete o de cualquier integrante de la Ciudadela, la comunidad o aquellas que denotan obstinación culpable en faltas graves. (p. 24).

La IEM Aurelio Arturo Martínez (2007), en su Manual de Convivencia no determina criterios para clasificar las faltas, solamente hace referencia a cuáles son las faltas leves, las faltas graves y las faltas de extrema gravedad.

4. Desacuerdos para definir el tipo de sanciones. Las instituciones educativas presentan muchas discrepancias en este sentido, esto se hace evidente desde el mismo momento de establecer su denominación. Algunas utilizan el término sanciones, correctivos o acciones disciplinarias; otras, con un criterio más pedagógico, las denominan estrategias formativas, medidas pedagógicas formativas o acciones reparadoras.

Estos desacuerdos también son visibles al definir los correctivos para cada una de las faltas. La carencia de unidad de criterios para definir las faltas conllevó a que sus correctivos también sean muy diversos, contradictorios, no claros y poco coherentes en muchos casos. Tal es el caso del Manual de Convivencia de la IEM Mercedario (2008), que establece para las faltas leves lo siguiente: diálogo personal con el estudiante, llamada de atención verbal, amonestación escrita, citación a padres de familia para darles a conocer las faltas de los estudiantes y adquirir compromisos y todos aquellos correctivos que se elaboran por consecuencia lógica. Esta última expresión no es clara, es muy ambigua y poco concreta al establecer correctivos para unas faltas. Se quiere inferir que el comportamiento humano tiene consecuencias lógicas en su actuar, lo cual es contrario al comportamiento mismo del hombre que no se puede enmarcar dentro de la lógica formal, por ser su conducta impredecible en unas circunstancias y unos contextos determinados y, de acuerdo a las teorías de Maslow (1943), el comportamiento humano es resultado de diferentes necesidades, como: autorrealización, estima, amor, pertinencia, seguridad y fisiológicas.

En cambio, en el Manual de Convivencia de la IEM Ciudadela Educativa de Pasto (2012), las mismas faltas leves tienen los siguientes correctivos: amonestación oral, acciones pedagógicas como realizar actos de reparación de una falta o daño menor o tareas de interés comunitario: aseo, cuidado ambiental, monitorias, cambio de curso, asistencia a programas de orientación, prevención a tratamiento, acciones de conciliación con el grupo de sección o sede, amonestación escrita en el observador del estudiante, anecdotario o diario de campo con reporte a padre, madre de familia o acudiente, o la suspensión de clase en un área o asignatura. Esta última parte contradice lo establecido en el Manual de Convivencia de la IEM Libertad (2010), donde no se permite al profesor sacar a un estudiante del curso durante una clase, en su defecto podrá emplear los recursos pedagógicos y persuasivos que sean adecuados y hacer que el estudiante desista de seguir cometiendo la falta; sin embargo, cuando el profesor considere que las faltas son cometidas en forma reiterada o por la gravedad de la falta, podrá remitir al estudiante responsable a Coordinación de Disciplina. Establece como correctivos para las faltas leves: llamada de atención o amonestación verbal, llamada de atención escrita a los estudiantes que afecten negativamente la disciplina y el desempeño académico indicando las faltas y recomendaciones para su mejoramiento. También contempla correctivos para faltas leves cometidas reiteradamente: firma de un acta de compromiso, matrícula condicional, exclusión del establecimiento o negación del cupo para un nuevo año escolar.

La expresión “reiterada” no tiene indicadores objetivos que permitan establecer este calificativo en las faltas; por lo tanto, queda en el amplio campo de la subjetividad su determinación. Además, es inconstitucional que por faltas leves

se excluya a un estudiante del establecimiento educativo. En este caso, Según la Corte Constitucional (Sentencia T-1023 de 2010), se está violando el derecho a la educación del educando.

**5. Antinomia al definir competencias y procedimientos.** Las autoridades competentes para decidir sobre comportamientos antivivenciales de los estudiantes son muy variadas y con diferente grado de incidencia en la solución de un conflicto.

La IEM Mercedario, en su Manual de Convivencia (2008), establece las competencias para las faltas leves así: en primera instancia está el Comité de Convivencia y Mediación de Grado; para la segunda instancia actúa el Comité de Convivencia y Mediación de Grado con el apoyo del Director de Grupo. Para las Faltas Graves, la primera instancia es el Comité de Convivencia y Mediación de Grado con el apoyo del Director de Grupo y para la segunda instancia, está el Comité de Convivencia y Mediación Institucional y para las Faltas Muy Graves se tiene: la primera instancia le corresponde al Comité de Convivencia y Mediación Institucional y la segunda instancia es el Consejo Directivo de la institución.

Por su parte, el Manual de Convivencia de la IEM Libertad (2010) define que el titular de la materia será competente para conocer de las faltas leves, en lo relacionado con su materia. El Director de grupo tiene competencia para conocer las fallas leves en lo relacionado con los estudiantes del curso que dirige. El coordinador de disciplina y el rector son competentes para conocer de las faltas graves y muy graves y de las faltas leves cuando son reiteradas. El Consejo Directivo resolverá a prevención los casos de apelación a sanciones impuestas por la instancia anterior. También es competente para conocer de las faltas que puedan conllevar matrícula condicional, exclusión del establecimiento o negación de cupo para un nuevo año escolar. Cuando no se sabe qué estudiante cometió la falta, corresponde al coordinador de convivencia y al rector empezar la investigación con la colaboración de las instancias y estamentos que consideren necesarios, y si es identificado el estudiante responsable, seguirá el proceso disciplinario, luego entrará a sancionar o pasará el caso al Consejo Directivo.

El Manual de Convivencia de la IEM ITSIN (2001) reglamenta lo concerniente a las competencias de la siguiente manera: bajo la denominación de conducto regular, “la solución está muy cerca”, establece una consecuencia jerárquica de autoridad para la aplicación de los procesos formativos de la siguiente manera: diálogo: estudiante – estudiante o estudiante – docente; intervención y orientación del asesor de curso del estudiante interesado y si es necesario del comité de convivencia del curso; informe y notificación a padres de familia; si el conflicto o falta, es de orden académico, coordinador pedagógico o coordinador de primaria según corresponda el caso; si es de orden disciplinario, coordinador de convivencia de bachillerato o coordinador de primaria según corresponda; comité de convivencia de la institución o consejo académico según la falta o conflicto, sea disciplinario o académico respectivamente y, finalmente, el Consejo Directivo.

La misma antinomia se puede identificar en relación a los procedimientos para sancionar o corregir las conductas antivivenciales. A manera de ejemplo se toman los procedimientos de algunas instituciones educativas respecto a las faltas leves. El Manual de Convivencia de la IEM Mercedario (2008), sobre este procedimiento, contempla lo siguiente:

Para Faltas Leves:

- Escuchar la versión del estudiante involucrado en el hecho.
- Propiciar un diálogo pedagógico sobre la falta cometida.
- Determinar la responsabilidad y la estrategia para su corrección.
- Anotar en el acta de compromiso los acuerdos convenidos en el proceso de mediación. (p. 47).

Por su parte, el Manual de Convivencia (2005) de la IEM Ciudad de Pasto, hace referencia, de manera muy general, a lo correspondiente a procedimientos para corregir las faltas de convivencia. Esta institución plantea lo siguiente:

#### CAPITULO XIX. DEL DEBIDO PROCESO:

1. Los procesos se iniciarán con una queja dirigida por escrito al coordinador de comportamiento o convivencia por cualquiera de los miembros de la comunidad educativa, adjuntando las pruebas del caso.
2. Con base en la queja presentada y si el caso lo amerita el coordinador de comportamiento o convivencia adelantará la investigación, citando a los afectados y a los testigos para que presenten sus declaraciones, de las cuales se levantarán las respectivas actas.
3. si se observa que existen méritos para formular cargos al acusado, se le hará conocer por escrito sobre los cargos en su contra. En esta etapa se deberá advertir y explicar sobre el derecho a la defensa y a presentar descargos por escrito en el término de tres (3) días hábiles. (p. 33).

De las descripciones de procedimientos establecidas por las instituciones educativas de Pasto se pueden inferir cosas como: no están claramente definidas las formas como el estudiante, sus padres o acudientes ejercerán el derecho a la defensa porque la exposición que se hace es muy ambigua y general. Tampoco se definen con precisión las maneras para presentar pruebas o contradecir las existentes, en algunos casos están establecidas las formas procesales pero no están definidos los tiempos para realizarlas, por ejemplo: escuchar la versión del estudiante involucrado en el hecho o propiciar un diálogo pedagógico sobre la falta cometida, pero no se dice nada sobre el tiempo para hacerlo, dejando en duda el momento de inicio y finalización del proceso correctivo.

Se establece que se deben tener en cuenta los compromisos adquiridos en el proceso de mediación pero no está definido en qué consiste este proceso, cómo se adelanta, en qué momento se lo hace, etc. Tampoco se define qué etapas pueden adelantarse oralmente o por escrito. Presentan serias ambigüedades y contradicciones en lo referente a las competencias para adelantar los

procedimientos y a los tiempos procesales, de donde se deduce que no hay el lapso suficiente para realizar los descargos o interponer los recursos correspondientes, haciendo de todo esto un procedimiento complejo que es difícil precisar y comprender.

**6. Ausencia de un sistema probatorio.** Revisado el debido proceso consagrado en los diferentes manuales de convivencia se puede observar una gran debilidad en este aspecto, porque la mayoría de las instituciones educativas seleccionadas en la muestra casi nada contemplan sobre este fundamental componente del debido proceso, dejando en entre dicho las clases de pruebas se pueden presentar, las formas y tiempos para hacerlo, el derecho que se tiene para presentar pruebas y contradecir las existentes, etc.

#### 4. Discusión

La discusión se planteó desde el interrogante: ¿los manuales de convivencia de las instituciones educativas de Pasto, en lo referente al debido proceso, protegen y garantizan los derechos fundamentales de sus comunidades educativas?

Con respecto a lo anterior, es necesario manifestar que el hombre ha sido por naturaleza un ser sociable, es un don natural el convivir y compartir con seres de su misma especie en procura de fines comunes como el orden y armonía social, el respeto, la justicia, el bien común, entre otros; pero esa convivencia, para alcanzar sus propósitos comunes, debe tener un pacto de convivencia donde se estipulen una serie de estrategias que permitan a la comunidad convivir de la mejor manera.

Desde este punto de vista, el debido proceso consagrado en los manuales de convivencia de las instituciones educativas seleccionadas, no alcanzan a cumplir, en plenitud, estos fines ideales de las normas de convivencia. Son varias las razones que se pueden mencionar al respecto, pero las más significativas como resultado del presente trabajo investigativo, son las siguientes:

Los manuales de convivencia de estas instituciones educativas se elaboraron con criterios de educadores tendientes a regular la convivencia desde una perspectiva formativa pero desconociendo en gran medida la ley, la Constitución y la abundante jurisprudencia de la Corte Constitucional que existe al respecto, lo cual condujo a que se desconozcan derechos fundamentales y sociales de mucha relevancia en el Estado Social de Derecho colombiano, colocando en entre dicho principios fundamentales del Estado como el principio de Legalidad y el principio de Supremacía Constitucional. La eficacia en la construcción y aplicación del debido proceso en los manuales de convivencia depende, en gran medida, de la armonía que tengan con los Derechos Fundamentales, las disposiciones legales y el marco constitucional pertinente, teniendo en consideración que su fuerza vinculante deviene en forma inmediata de la ley y en forma mediata de la Constitución, de no ser así, se afecta su proyecto de formación escolar.

Otro aspecto muy importante en la elaboración de los manuales de convivencia es la participación de la comunidad educativa: educadores, directivos, educandos, padres de familia, administrativos, personal de servicios generales; su

participación resulta de mucha relevancia por cuanto exponen sus necesidades e intereses para convivir en paz, y para quienes participan abiertamente en su construcción, les será mucho más fácil comprender y aplicar los criterios definidos en el manual de convivencia, al sentirlo fruto de su participación y concurso. En los manuales de convivencia seleccionados se nota muy poca participación de toda la comunidad educativa, generalmente fueron los docentes y directivos quienes los construyeron, dejando de lado la visión y el enfoque que puedan tener otros integrantes, propiciando así su desconocimiento y la poca eficacia al momento de aplicarlos; manifestándose, en cuanto al debido proceso, sanciones eminentemente personales que no conllevan una repercusión social, porque no hay verdaderos procesos de formación humana compartida, que conduzcan a la consecución del logro supremo de la comunidad educativa, la paz.

En lo referente al debido proceso, es considerado como un límite al abuso del poder sancionatorio del Estado en el campo judicial y administrativo, debe constituirse en una máxima y verdadera garantía de los Derechos Humanos y Fundamentales de las personas, para avalar la transparencia en el cumplimiento de las funciones de estas autoridades tendientes a solidificar al Estado Social de Derecho, que por naturaleza es garantista.

Al revisar el debido proceso establecido en la manuales de convivencia de las instituciones educativas seleccionadas, se encontraron situaciones de un total desconocimiento del marco legal, constitucional y jurisprudencial existentes, llegando incluso a situaciones de arbitrariedad al desconocer abiertamente Derechos Fundamentales de los estudiantes, constituyéndose de esta manera, en un verdadero atropello al sentir y querer de los manuales de convivencia y a las políticas mismas del Estado, para tener una sana convivencia que nos permitan vivir en paz. El debido proceso no debe ser arbitrario, debe estar sujeto a los pronunciamientos legales, constitucionales y jurisprudenciales que constituyen su marco jurídico de referencia, enmarcarse en criterios de razonabilidad y proporcionalidad, de tal manera que garantice las formas propias de cada juicio, los derechos y deberes de los sujetos procesales y demás garantías establecidas en su beneficio.

Finalmente, es conveniente tener en cuenta que el Estado colombiano, mediante la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 de 2013, 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”. Mediante la Ruta de Atención Integral de Convivencia Escolar establecida en este Sistema, el Gobierno Nacional procura un tratamiento pedagógico, formativo, claro y preciso a los problemas que afectan la convivencia escolar y unifica, para todo el país, varios de los componentes del debido proceso y, de alguna manera, da solución a la exagerada diversidad, inconsistencias, irregularidades, ilegalidades, contradicciones y desacuerdos que las instituciones educativas, a nivel nacional, tuvieron al establecer, en los manuales de convivencia, un debido proceso para garantizar los Derechos Fundamentales de los integrantes de la comunidad educativa que afectan su convivencia escolar.

Sin embargo, la Ruta de Atención Integral aún presenta debilidades muy grandes en su aplicación, tal es el caso de establecer protocolos para la atención integral de convivencia, pero sin fijar con precisión quiénes deben adelantar esos procedimientos, los términos para hacerlo, la manera de presentar y controvertir las pruebas y el uso de los diferentes recursos para impugnar las decisiones que se tomen; problemas identificados en esta investigación y que aún no se han resuelto, a pesar de tener esta ruta de atención.

## 5. Conclusiones

Una de las grandes debilidades de los manuales de convivencia de las instituciones educativas oficiales de Pasto, es que no contaron para su elaboración y aplicación, con la asesoría de profesionales del Derecho, lo que ha llevado a la vulneración de derechos fundamentales, valores y principios característicos del Estado Social de Derecho y que el nuevo 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, no ha podido solucionar, porque aún las instituciones educativas están en un orfandad muy grande respecto al acompañamiento jurídico.

Resultan evidentes las contradicciones existentes en los diferentes componentes del debido proceso consagrados en los manuales de convivencia y la carencia de criterios unificados para definir esos componentes, lo que condujo, en varias situaciones, a la subjetividad y arbitrariedad al tratar de mejorar las relaciones de convivencia entre los integrantes de la comunidad educativa, violando abiertamente la normatividad existente al respecto, constituyéndose en una verdadera barrera, que en lugar de mejorar la convivencia, la han empeorado. A esto también ha contribuido que las instituciones educativas, al momento de definir faltas, competencias, procedimientos y determinar pruebas, no tienen un criterio unificado para establecerlas y así decidir comportamientos antivivenciales de los integrantes de la comunidad educativa, tendientes a garantizar sus Derechos Fundamentales y Sociales.

El nuevo 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, ha generado una falsa expectativa en relación a la conformación y operatividad de los diferentes comités de convivencia, porque si bien es cierto está establecida su estructura y conformación, sus funciones, la manera de liberar y tomar decisiones, etc., han quedado en formalidades escritas de la Ley y poco o nada se han realizado efectivamente.

En tal sentido, la unificación de una ruta de atención integral a nivel nacional vulnera la autonomía de las instituciones educativas, consagrada en el artículo 77 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que otorga a las instituciones de educación formal, autonomía para organizar actividades formativas que mejoren la convivencia escolar. El Gobierno Nacional paulatinamente ha ido disminuyendo esta autonomía para imponer sus políticas intervencionistas en el campo educativo, hasta llegar al punto que varios aspectos fundamentales

de la educación se reglamentan desde el Ministerio de Educación Nacional y no se permite que las instituciones educativas intervengan para acomodarlos a sus necesidades, intereses, costumbres y a su contexto en general.

## 6. Conflicto de intereses

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

### Referencias

- Arcila, G. y Pereira, A. (2003). *Los Manuales de Convivencia y la construcción de la noción de justicia*. Cali: Universidad del Valle.
- Bunge, M. (1991). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Congreso de la República. (1994). *Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación*. Recuperado de [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)
- Congreso de la República. (2013). *Ley 1620. 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.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1620\\_2013.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html)
- Constitución Política de Colombia (CP). (1991). (2da. ed.). Bogotá, Colombia: Editorial Legis.
- Corte Constitucional. (26 de octubre de 1992). *Sentencia T-572*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-572-92.htm>
- \_\_\_\_\_. (1 de agosto de 1996). *Sentencia C-339*. Recuperado de [www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/C-339-96.htm](http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/C-339-96.htm)
- \_\_\_\_\_. (10 de marzo de 1998). *Sentencia T- 078*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/T-078-98.htm>
- \_\_\_\_\_. (9 de agosto de 2000). *Sentencia T-1017*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/T-1017-00.htm>
- \_\_\_\_\_. (22 de junio de 2000). *Sentencia T-748*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/T-748-00.htm>
- \_\_\_\_\_. (29 de noviembre de 2001). *Sentencia T-1263*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/T-1263-01.htm>
- \_\_\_\_\_. (10 de octubre de 2002). *Sentencia T-859*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/T-859-02.htm>
- \_\_\_\_\_. (30 de abril de 2003). *Sentencia T-341*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2003/T-341-03.htm>
- \_\_\_\_\_. (23 de enero de 2003). *Sentencia T-022*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2003/T-022-03.htm>
- \_\_\_\_\_. (30 de junio de 2005). *Sentencia T-688*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2005/T-688-05.htm>

- \_\_\_\_\_. (10 de diciembre de 2010). Sentencia T-1023. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/T-1023-10.htm>
- Guzmán, P. (2007). *El reglamento escolar: ¿Herramienta para conseguir el orden disciplinario en las escuelas?* Barranquilla: Universidad Autónoma del Caribe.
- Grupo de Derecho de Interés Público. (2010.) *Estudio sobre Manuales de Convivencia*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Institución Educativa Municipal Aurelio Arturo Martínez. (2007). *Manual de Convivencia*. Acuerdo No. 001 del 25 de julio de 2007.
- Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto. (2005). *Manual de Convivencia*. Resolución No. 01 del 15 de septiembre de 2003.
- Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto. (2012). *Manual de Convivencia*. Acuerdo No. 012 del 10 de noviembre de 2011.
- Institución Educativa Municipal ITSIN. (2001). *Manual de Convivencia*. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
- Institución Educativa Municipal Libertad. (2010). *Manual de Convivencia*. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
- Institución Educativa Municipal Mercedario. (2008). *Manual de Convivencia*. Acuerdo No. 002 del 17 de diciembre de 2008.
- Institución Educativa Municipal Técnico Industrial. (2000). *Manual de Convivencia*. Resolución No. 107 del 23 de julio de 1999.
- Instituto Nacional de Educación Antonio Nariño. (2010). *Manual de Convivencia. Estudio sobre Manuales de Convivencia*. Bogotá: Instituto Antonio Nariño.
- Maslow, Abraham H. (1943). *Teoría de la motivación humana*. Nueva York: Addison-Wesley Longman.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061\\_archivo\\_pdf\\_decreto1860\\_94.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf)
- \_\_\_\_\_. (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.mineduccion.gov.co/1621/articles-328630\\_archivo\\_pdf\\_Decreto\\_1965.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf)
- Osorio, M. y Rodríguez, M. (2011). *Análisis de los manuales de convivencia de las instituciones de educación media en Bogotá: Estudio de caso*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Pabón, A. y Aguirre, J. (2007). *Justicia y derechos en la convivencia escolar*. Bucaramanga: División editorial y de publicaciones UIS.
- Periodismo Público. (16 de febrero de 2010). El 86% de los Manuales de Convivencia educativos son ilegales. *Periodismo Público*. Recuperado de <http://periodismopublico.com/El-86-de-los-Manuales-de->

Ramírez, Á., Medina, R. y Perdomo, O. (2013). *Aplicación de los fundamentos conceptuales y jurídicos en la reconstrucción del Manual de Convivencia en la Institución Educativa Jaime Garzón del Municipio de Cúcuta*. Cúcuta: Universidad de Santander, UDES.

Rodríguez, V. (2011). *El manual de convivencia escolar y el libre desarrollo de la personalidad. Una visión jurisprudencial*. Barranquilla: Universidad Autónoma del Caribe.

# Populismo-democracia: su relación e implicaciones como fenómeno mundial. Una perspectiva desde Colombia\*

Fecha de recepción: 27/03/2017  
Fecha de revisión: 21/06/2017  
Fecha de aprobación: 23/11/2017

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Noguera, D., Ramírez, Á. y Palomares, J. (2017). Populismo-democracia: su relación e implicaciones como fenómeno mundial. Una perspectiva desde Colombia. *Revista Criterios*, 24(1), 287-317.

\*Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación interinstitucional desarrollada entre la Universidad Libre de Bogotá y la Universidad Mariana, titulada: *El diálogo entre la CortConst y la sociedad civil: impacto de las intervenciones ciudadanas en los procesos de jurisdicción constitucional*, desarrollada desde 1 de septiembre de 2016 hasta el 15 de marzo de 2017 como producto de investigación disciplinar.

\*Abogado; Magíster en Derecho Internacional Económico. Docente investigador y coordinador de investigación de la Maestría en Derecho, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: daniel-328@hotmail.com

\*\*Abogado; Magíster de Derecho Público; Doctor en Derecho. Docente investigador y director de la Maestría en Derecho, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: ahamirez@umariana.edu.co

\*\*\*Abogado Universidad Santo Tomás; Magíster Universidad de Konstanz, Alemania; Phd.c Universidad de Konstanz, Alemania. Docente investigador Universidad Libre de Colombia, Bogotá.

Daniel Noguera Santander\*✉  
Álvaro Ramírez Montufar\*\*  
Jorge Ricardo Palomares\*\*\*

## Resumen

La democracia se ha consolidado como un modelo idóneo, mas no perfecto, para el funcionamiento de las organizaciones políticas contemporáneas, pues a través de ella se garantiza equidad, justicia social y libertades individuales y/o colectivas, sin embargo, el funcionamiento de este modelo vive en una crisis debido a la pérdida de credibilidad en los establecimientos políticos tradicionales. Ante esta situación se presentan ciertos fenómenos, que requieren de atención, entre ellos, el populismo. Desde una perspectiva más política que jurídica, el populismo permite que, a través de estrategias “hábiles muy cuestionables”, asciendan al poder personas con un discurso demagogo y un repertorio retorico. La meta de estas personas, a su vez, es repercutir en las lógicas propias de la democracia, especialmente en los límites del poder y las formas de control ejercidos sobre el mismo. Este fenómeno, por otra parte, crea cierto temor en varios temas, entre ellos, la protección de derechos. Por ello, el objeto de este artículo, es ubicar históricamente el populismo y entender su implicación a través de un análisis doctrinal, que permita entender el importante papel de la democracia y sus valores para la sociedad, mismos que aseguran una institucionalidad adecuada para la región.

**Palabras clave:** constitución, democracia, derechos fundamentales, participación ciudadana, polarización, populismo.

## Populism-democracy: its relationship and implications as a global phenomenon. A perspective from Colombia

### Abstract

Democracy has established itself as an ideal, but not perfect model for the functioning of contemporary political organizations, since through it, equity, social justice and individual and / or collective liberties are guaranteed, although the functioning of this model lives on a crisis due to the loss of credibility in traditional political establishments. Faced with this situation, there are certain phenomena that require attention, among them, populism. From a more political perspective rather than legal, populism allows that, through 'very skillful and questionable strategies', people with a demagogue discourse and a rhetorical repertoire ascend to power, with the only goal to have an impact on own particular logics of democracy, especially in the limits of power and the forms of control exercised over it. This phenomenon creates some fear on issues such as the protection of rights, which is why the purpose of this article is to locate populism historically and understand its implication through a doctrinal analysis that allows understanding the important role of democracy and its values for society, the same ones that ensure an adequate institutional framework for the region.

**Key words:** constitution, democracy, fundamental rights, citizen participation, polarization, populism.

## Populismo-democracia: seu relacionamento e implicações como um fenômeno global. Uma perspectiva da Colômbia

### Resumo

A democracia estabeleceu-se como um modelo ideal, mas não perfeito, para o funcionamento das organizações políticas contemporâneas, uma vez que através da equidade, a justiça social e as liberdades individuais e / ou coletivas são garantidas; no entanto, o funcionamento deste modelo vive em uma crise devido à perda de credibilidade nos estabelecimentos políticos tradicionais. Diante desta situação, existem certos fenômenos que exigem atenção, entre eles, o populismo. A partir de uma perspectiva mais política do que legal, o populismo permite que, através de 'estratégias muito habilidosas e questionáveis', as pessoas com um discurso demagogo e um repertório retórico ascenderem ao poder, com o único objetivo de ter um impacto nas próprias lógicas particulares da democracia, especialmente nos limites do poder e nas formas de controle exercidas sobre ele. Este fenômeno cria algum medo em questões como a proteção dos direitos, razão pela qual o objetivo deste artigo é localizar o populismo historicamente e entender sua implicação através de uma análise doutrinária que permita compreender o importante papel da democracia e seus valores para a sociedade, os mesmos que garantem um quadro institucional adequado para a região.

**Palavras-chave:** Constituição, democracia, direitos fundamentais, participação cidadã, polarização, populismo.

## 1. Introducción

El presente artículo es un resultado parcial del proyecto de investigación titulado: *Diálogo de la Corte constitucional con la sociedad civil: impacto de las intervenciones ciudadanas en los procesos de jurisdicción constitucional*, realizado por el grupo de investigación saber socio-jurídico de la Universidad Mariana de Pasto, en asocio con el Observatorio de intervención ciudadana constitucional de la Universidad Libre de Colombia, seccional Bogotá (Olcc). El objetivo de este proyecto consiste en determinar, cuál es el impacto de las intervenciones ciudadanas hechas por actores representativos del conglomerado social, como entes territoriales, comunidades indígenas y afrodescendientes, ONG, universidades, entre otros. En otras palabras, el proyecto busca determinar, si la participación de estos actores influye en el razonamiento judicial hecho por la Corte Constitucional, así como en las decisiones concretas que ella toma, en asuntos que, bien por vía de tutela o por vía de control normativo, influyen en la configuración del Estado.

El impacto de las intervenciones parte de dos supuestos. El primero de ellos consiste en que, de acuerdo a Haberle (2003), el juez constitucional debe encausar los distintos autoentendimientos de las normas constitucionales, provenientes de los distintos actores o sujetos del poder constituyente. El segundo supuesto consiste en que, dicho encausamiento debe garantizar el principio democrático. Ello significa, que el juez constitucional debe reconocer a todos los actores y permitirles su participación en la toma de decisiones de configuración estatal.

Para lograr el objetivo propuesto en la investigación, el grupo de investigación Saber Socio-jurídico y el Olcc han establecido, como punto de partida, la formulación de unas preguntas sobre el juez constitucional en el contexto democrático. Entre ellas puede mencionar la pregunta por el modelo democrático vigente en Colombia. ¿Cómo se entiende la Democracia en el Derecho colombiano y cómo ella imprime una obligación –o deber- en el razonamiento judicial? Esta pregunta implicó un estudio, no solo de la democracia como modelo, sino de las diferentes variables que ella tiene. Asimismo, la pregunta permitió establecer, cuándo se está ante una democracia que funciona adecuadamente, y cuándo se está ante una democracia defectuosa (Villafuerte, 2011).

En ese sentido, el punto de partida no consiste en saber si el Estado colombiano se rige por el principio democrático, sino en cuál es la variable vigente en él y, por tanto, cuál debería ser el funcionamiento de la jurisdicción constitucional a partir de esa variable. Asimismo, el punto de partida lleva a considerar, cómo funcionaría un Estado, cuando este se encuentra en una situación de democracia defectuosa y, a futuro, como se condicionaría el razonamiento judicial ante funcionamientos no ideales de la democracia.

Este ejercicio a partir de un estudio hermenéutico-cualitativo, además de un planteamiento claro sobre la ontología de la democracia y su concreción en el modelo colombiano, una identificación de un funcionamiento defectuoso que toma mayor fuerza en el mundo: el populismo.

## 2. Metodología.

La metodología utilizada para esta investigación, corresponde al método hermenéutico de las Ciencias Sociales, el cual permanece ligado al paradigma cuali-

tativo de la investigación; el objetivo de la investigación es comprender los regímenes y fenómenos que persisten en el mundo desde una perspectiva filosófica de Aristóteles, Stuart Mill, Bobbio, Ferrajoli, DiTella o Laclau, autores que desarrollan elementos fundamentales para la construcción del régimen democrático y explican cómo el fenómeno populista incide drásticamente en la percepción democrática. La comprensión de sus teorías permite no solo conocer el texto o el sentido del texto, sino apropiarse de su esencia con el fin de determinar cómo los diferentes mecanismos democráticos son tan importantes para la democracia y con ello se dé un paso a una comprensión del tema. Y así se permita desde el punto de vista político-jurídico abordar y conocer los límites que establecen los distintos espacios para el ejercicio y control efectivo de los diferentes fenómenos que pueden aparecer como el populismo, esto con el fin de lograr enfrentar e identificar mediante los mecanismos democráticos las nuevas expresiones de autoritarismo que surgen tanto en Europa y América Latina.

### 3. Análisis teórico-conceptual de la democracia y su relación con el populismo

#### 3.1 Democracia y la participación ciudadana como adecuada vinculación del pueblo con el poder

Realizar un análisis sobre los conceptos de democracia y populismo, actualmente es necesario, puesto que hoy en el mundo se están observando transformaciones y cambios sustanciales en el régimen político democrático, debido a la utilización de conceptos nacionalistas e individualistas que se asocian al populismo, discursos con contenido antidemocrático que ha polarizado a la población en países que sufren de diversos problemas sociales; una población que plasma su descontento frente a la forma de gobernar de los partidos tradicionales que han manejado el país, pues su incompetencia, su corrupción y su falta de dinamismo social han causado que la población mire otras propuestas eligiendo líderes con discursos que no son sanos para la democracia. Es por ello que surge la necesidad de desarrollar estos conceptos desde sus inicios históricos, para así entender cómo la interacción de estos regímenes puede cambiar el rumbo económico, social, ambiental y jurídico de una región.

Desde la época clásica, la sociedad siempre se ha preocupado por buscar una forma de vivir en paz e igualdad, procurando imponer relaciones de respeto y reciprocidad (aunque no siempre se cuenta el acople de estos valores), la sociedad ha procurado por proponer un orden social mediante el camino de la paz y la concertación, aspectos de la civilización occidental europeísta que deberían predominar actualmente en nuestra sociedad. Es así, que los valores anteriormente mencionados se trataron de acoplar en el concepto de “democracia”, noción que fue abordada por clásicos como Aristóteles, quien estableció en el año 322 AC que la democracia es el elemento de gobierno que se fundamenta en la base de la igualdad; al respecto en su libro “Virtud y excelencia cívicas-el inicio de la tradición republicana” establece:

La democracia consiste en que participan todos los ciudadanos que no tienen que dar cuentas, pero gobierna la ley. Otra forma de democracia consiste en dar acceso a

las magistraturas a todo el mundo con la única condición de ser ciudadano, pero que gobierne la ley; y otra forma de democracia es en lo demás idéntica, pero ejerce la autoridad la masa y no la ley. Esta ocurre cuando lo que prevalece son los decretos y no la ley; y se da esa situación por culpa de los demagogos. En efecto en las ciudades que se gobiernan democráticamente, según la ley, no tiene lugar el demagogo, sino que los mejores ciudadanos ocupan la presidencia; pero donde las leyes no son soberanas, allí aparecen los demagogos, pues el pueblo se rige en dirigente único, unos solo formado de muchos, ya que muchos ejercen el poder, no individualmente, sino colectivamente. (Aguila, 1998a, p. 45).

Con ello Aristóteles demuestra que la ley y el sometimiento a ésta, es de suma importancia para la gobernabilidad de una sociedad, lo que implica que la imposición de reglas de comportamiento humano es fundamental para garantizar el funcionamiento y existencia del régimen democrático. Junto con la norma escrita aparece también el concepto de ciudadanía, (concepto fundamental de un estado-nación) ingrediente fundamental para la construcción de leyes, pues la participación del pueblo evitan fenómenos como la demagogia, se decide (a través del voto) quien ejerce la autoridad en el territorio a través de las mayorías, autoridad que según la democracia deberá estar sometida a la ley. Lo anterior indica que la participación de la sociedad de forma igualitaria en la construcción del estado es uno de los mejores caminos para dar validez a los diferentes actos de gobierno.

Como se observa, desde la época clásica, al hombre no dejaba de preocuparle la clase de régimen político que debía aplicarse en la sociedad, régimen que según él, podía ayudar a evitar las distorsiones que podrían generarse a partir de fenómenos como la manipulación y la demagogia, pero todo este debate ha dejado algo claro, y es que indistintamente las formas de gobierno no conllevan a la perfección estatal, pues siempre estos regímenes van a estar expuestos a diferentes fallas, que también se han convertido en forma de gobierno como es el caso de la “tiranía” la cual él la refiere como una monarquía orientada al interés del monarca; la oligarquía, orientada a favorecer los intereses de los más ricos y la más usada en la actualidad la “democracia” misma que está al servicio e interés del pueblo; formas de gobierno que existen hasta la época moderna y que al final no demuestran un verdadero interés de las verdaderas necesidades de la sociedad (Aguila, 1998a).

Para el siglo XIX la democracia entró en auge para los gobiernos de las naciones modernas, en esta época, inicio el desarrollo de movimientos colectivos que identificaban que el problema social radicaba en la forma de gobierno, la monarquía y la oligarquía, los cuales imponían diferentes clases de gravámenes al pueblo sin ningún dialogo o mediación, por lo que en Europa y más precisamente en Francia surgen enfrentamientos entre los nuevos ‘demócratas y aristócratas’ por ese tipo de medidas. En este punto de la historia, en el mundo empiezan a surgir nuevas construcciones legales llamadas “constituciones” con base en el concepto y los valores de la democracia, en donde se describen nuevas limitantes para esos gobiernos aristócratas, como lo pactado en la carta magna promulgada en Inglaterra en 1215 o la Bill of Rights de 1689 y la declaración de Virginia de 1776; solicitudes sociales que surgen a partir de la resistencia social y la partici-

pación ciudadana, luchas que hasta el momento han definido la construcción de un régimen que promueve los derechos y libertades ciudadanos, ha permitido la delimitación de los poderes e instituciones con una organización política estructurada, y plantea un modelo normativo escrito que actualmente impera como el orden legal del mundo actual (constitucionalización del derecho).

En esa época junto con el nuevo orden democrático, empieza a surgir la revolución industrial, transformación mundial que genera diferentes controversias en temas de desigualdad, y por lo cual se despertaron intrigas entre quienes pensaban que esta época sería una época que iría en contravía de lo que es esencialmente y promulga la democracia (Andújar, 2003), pero para sorpresa de la época, la democracia junto con la revolución industrial desarrollaron una nueva clase social, la “clase media”, generando diferentes aspectos positivos, pues se convirtió en la nueva fuerza de trabajo que generó riqueza personal y estatal. Es así, que en la época para el economista inglés Jhon Stuart Mill, en una de sus obras señala que: el orden y el progreso eran categorías que no se oponían entre sí, pues ambas buscaban aspectos similares (riqueza y bienestar), por tanto, esta época fue un momento donde los países se favorecieron con estas dos cualidades que identifican a los países desarrollados y capitalistas de hoy los cuales se caracterizan por estas dos corrientes “orden y el progreso” (Aguila, 1998b).

Así mismo Stuart Mill establece que la inteligencia es una virtud que deberían tener los ciudadanos que conforman la sociedad moderna, pues esta cualidad es la base de un buen gobierno y por ende del régimen democrático, por lo cual, es responsabilidad del estado preocuparse por despertar esa cualidad en el pueblo; así mismo, el autor establece que “los gobiernos están en la obligación de desarrollar esas capacidades con el fin de que el sistema democrático sea eficaz, y así un gobierno que alcance esos objetivos, será el mejor” (Aguila, 1998b, p. 45). Estas propuestas en dicha época fueron de gran relevancia, ya que este concepto inspiró revoluciones en gran parte del mundo y en especial para América Latina, como el episodio revolucionario de Simón Bolívar quien pensó que la región también podía crear un gobierno basado en el régimen democrático, por ello una de las preocupaciones de Simón Bolívar fue superar las brechas de la ignorancia en los ciudadanos, pues en sí, la democracia requiere de una gran participación del pueblo en los asuntos de estado, y es necesario un pueblo educado para que funcione el régimen (Hernández, 2013).

En la democracia para Stuart, la mejor forma de gobierno es la representativa, pues cumple las funciones mínimas que caracterizan un buen gobierno, y comparte dos características claves como: fomentar en los individuos nuevas cualidades intelectuales, y la utilización por parte del gobierno de esas cualidades intelectuales en favor de la sociedad. Stuart observa que el gobierno representativo es aquel que otorga la soberanía al pueblo para el ejercicio del poder, entendiéndolo que cada ciudadano cuenta con su voz para discutir las decisiones importantes de un país, esto mediante una intervención real del ciudadano. Por tanto, según el grado de capacidad intelectual con la que cuenta una población, este régimen puede funcionar, por lo que en conclusión, este modelo no es aplicable a todos los estados (Abellan, 1991); así mismo el modelo para Rousseau, solo podían servir y ser de utilidad en donde las poblaciones eran muy reduci-

das, pues solo así el sistema podría dar resultados, ya que así el sistema facilita participar en los resultados del pueblo y en la toma de decisiones del gobierno (Bobbio, 1985).

A pesar de las ventajas que tiene un gobierno con la aplicación de un régimen democrático representativo, para Stuart este sistema también puede contener falencias o peligros, en el sentido de que la representación sea solo de un sector de la sociedad. Para Stuart la democracia tiene como finalidad ser el gobierno del pueblo y así mismo estar representado en igualdad de condiciones y que los representantes de un gobierno no sean los de una simple mayoría. Es así que el interés de Stuart por la democracia representativa, parte de los escenarios políticos que se vive en los países, ya que se espera que estos sean gobernados en condiciones de igualdad, tanto para las mayorías como también para las minorías.

Ya en el siglo XX ocurrieron cambios en el mundo de gran trascendencia como las guerras mundiales a inicios de ese siglo, la revolución de la industria y la tecnología, la creación de entidades internacionales en favor de los derechos humanos y la hegemonía económica de estados capitalistas; a pesar de todos estos acontecimientos el régimen democrático siguió siendo el modelo de preferencia para muchos países, pese a sus constantes detractores como algunos clásicos y contemporáneos, en este orden de ideas, es válido recordar a detractores del régimen democrático como Platón y Nietzsche, quienes miraban al régimen como un concepto que causa tensión en las sociedades; pues para que el régimen sea perfecto y funcione, Nietzsche expone una serie de elementos de la democracia, que para los Estados es casi imposible cumplir, entre ellos, se requiere que todos los ciudadanos estuviesen capacitados para participar en política o que cuenten con un cierto grado de conocimientos, o se encuentre un líder capaz de llevar las riendas del país según su consideración.

Visto lo anterior, este autor expone que no todas las personas tienen la capacidad para enfrentar los problemas que trae consigo la sociedad y una nación, y además el altruismo y la solidaridad características de la democracia (desde el sentido filosófico de Nietzsche), son tendencias que debilitan al hombre y por ende la sociedad. Según él, estos serían pasos hacia la mediocridad del ser humano, pues consideraba que la perfección del hombre consistía en la producción de individuos poderosos y no en el bienestar general (individualismo) por tanto la democracia para él, no era el régimen perfecto para gobernar una nación (Paredes, 2015). Por tanto, considerar la opinión del pueblo, sería una pérdida de tiempo.

En un sentido poco cronológico y más temático, vale la pena resaltar a Platón, quien hizo una pregunta interesante: ¿las decisiones de la mayoría son justas? él hace la pregunta en referencia a las decisiones adoptadas por la mayoría, las cuales a veces no son justas<sup>1</sup> (como la condena a muerte de su maestro Sócrates en la asamblea ateniense). El problema en la democracia para estos autores es la

<sup>1</sup> En su obra la república establece que las decisiones de la mayoría son injustas como lo ocurrido con la condena a la pena de muerte de su maestro Sócrates en sesión de la asamblea ateniense; a partir de ello Platón observo un problema en la democracia, la cual derivaba de la ignorancia, misma que la mayoría aprovechaban para así influir en aspectos de gran trascendencia política, económica y social, esto mediante líderes quienes utilizaban sus capacidades del discurso para convencer a los demás y conseguir fines personales.

ignorancia y el bienestar general, pues estas características son debilidades que hasta ahora han sido aprovechadas por los líderes que desean llegar al poder a toda costa, líderes que utilizan sus capacidades del discurso para convencer a las masas y conseguir fines autocráticos.

Para Norberto Bobbio jurista del siglo XX lo anterior no era cierto, pues no es justo con lo que la democracia puede contribuir en las naciones que han acogido esta forma de gobierno, ya que la democracia es un sistema que tiene aún un gran camino por recorrer. La democracia guarda una esencia importante para la humanidad, pues así como ha desaparecido en la llegada de gobiernos presidenciales y autocráticos, la misma tiende a volver a aparecer como un régimen que da un orden social más justo<sup>2</sup>, en este sentido, el mencionado autor establece:

Es innegable que –mirando el entorno no como filósofos de la historia sino como simples cronistas del presente que se atienen a los hechos y no se permiten hacer vuelos demasiado altos– las democracias existentes no sólo han sobrevivido, sino que nuevas democracias aparecieron o reaparecen allí donde jamás habían existido o habían sido eliminadas por dictaduras políticas o militares. (Bobbio, 1984, pp. 8-9).

Para él, la democracia es un régimen caracterizado por los fines o valores para cuya realización un determinado grupo político tiende a operar, proporcionando a su vez paz, libertad y bienestar general (Bobbio, 1985), elementos que sin duda son la base para avanzar hacia una democracia perfecta o sea según la forma de gobierno y al contenido de esa forma lo que denominaba “democracia sustancial y formal” (Bobbio, 1984), elementos relacionados a la teoría russoniana de democracia y que son el ideal igualitario que forman la voluntad general y la perfección para el régimen preferido en la región .

Es así que, la democracia desde su concepción hasta la actualidad ha sido catalogada injustamente como un régimen de falsas promesas generadora de desigualdades y de acciones no implementadas por parte de los jefes de estado que asumían el poder bajo este modelo, logrando con ello constantes intentos por parte de oligarquías, tiranías o dictaduras para derrumbar esos gobiernos que han sido catalogados como corruptos que se ha generado atraso regional a partir de su mal desarrollo de políticas públicas. Ante esto Bobbio (1984) establece:

Todas son situaciones por las cuales no se puede hablar propiamente de degeneración de la democracia, sino más bien de adaptación natural de los principios abstractos a la realidad o de la inevitable contaminación de la teoría cuando es obligada a someterse a las exigencias de la práctica. (p. 16).

También establece como definición mínima de democracia que:

No basta ni la atribución del derecho de participar directa o indirectamente en la toma de decisiones colectivas para un número muy alto de ciudadanos ni la existencia de reglas procesales como la de mayoría (o en el caso extremo de unanimidad). Es necesaria una tercera condición: es indispensable que aquellos que están llama-

<sup>2</sup> Tal es el caso de Venezuela actualmente, país en donde la democracia está condenada a desaparecer, hasta el momento Venezuela es considerada un estado fallido, pues no ha encontrado el antídoto para atenuar su situación, sin embargo hay una encuesta muy reveladora en la cual se pregunta en América latina de si la democracia es el mejor sistema para gobernar. La respuesta fue sorprendente pues las personas donde más respondieron sí, es “Venezuela”, la gente que sabe lo que significa perder la democracia. Ver más en: Revista Semana edición No -1808-1809.

dos a decidir o a elegir a quienes deberán decidir, se planteen alternativas reales y estén en condiciones de seleccionar entre una u otra. Con el objeto de que se realice esta condición es necesario que a quienes deciden les sean garantizados los llamados derechos de libertad de opinión, de expresión de la propia opinión, de reunión, de asociación, etc., los derechos con base en los cuales nació el Estado liberal y se construyó la doctrina del Estado de derecho en sentido fuerte, es decir, del Estado que no sólo ejerce el poder sub lege, sino que lo ejerce dentro de los límites derivados del reconocimiento constitucional de los llamados derechos “inviolables” del individuo. (Bobbio, 1984, p. 18).

Así, insta que las partes que actúen en la democracia deben velar por el respeto de las instituciones ya que según él, solo el poder puede crear derecho y solo este puede limitar el poder, por tanto las leyes deben ser acatadas por el pueblo y principalmente por los gobernantes, siendo esto posible si los que ejercen el poder son controlados por los ciudadanos. Por tanto resulta necesario que el estado garantice ciertas libertades para lograr un ejercicio del poder democrático.

Ya para el siglo XXI, la democracia es detallada mucho más a nuestro contexto por Luigi Ferrajoli, quien sostiene que la democracia es un método que permite imponer decisiones de manera colectiva, sobre todo las reglas que se desea imponer al pueblo, así mismo, asumir decisiones de forma directa o representativa que se hará válido para la mayoría del colectivo, concepción más compartida por los últimos exponentes y defensores de la democracia del siglo XX. El autor pone entonces de manifiesto que esa acepción sobre democracia no logra mostrar los elementos y condiciones que hacen a un sistema democrático, el cual requiere al menos de que a la mayoría le sea sustraído el poder de suprimir a las minorías (limitación jurídica). Con ello hace referencia a experiencias dramáticas –como el nazismo (Alemania) y el fascismo (Italia)– regímenes que llegaron al poder en forma democrática, poder que luego fue entregado a un superior que eliminó los principios de la democracia. Es precisamente por eso que un régimen democrático debe estar sometido a aquellas particulares normas constitucionales que establecen el principio de igualdad y los derechos fundamentales (Ferrajoli, 2008).

Ferrajoli sostiene que la democracia liberal era concebida como un sistema que respetaba las libertades individuales, la división de poderes y el respeto por las minorías, así como la separación de la esfera pública del estado y la esfera privada del mercado, sin embargo a través del tiempo, la democracia liberal terminó por aceptar la ausencia de límites debido a la naciente libertad de mercado, es así como Ferrajoli sostiene que una democracia constitucional representa los límites a esos poderes y el respeto por los derechos que consagra la constitución, por ello señala que:

La esencia del constitucionalismo y del garantismo, es decir, de aquello que he llamado “democracia constitucional”, reside precisamente en el conjunto de límites impuestos por las constituciones a todo poder, que postula en consecuencia una concepción de la democracia como sistema frágil y complejo de separación y equilibrio entre poderes, de límites de forma y de sustancia a su ejercicio, de garantías de los derechos fundamentales, de técnicas de control y de reparación contra sus violaciones. (Ferrajoli, 2008, p. 27).

Así mismo da aportes sumamente importantes frente a la rigidez de las instituciones y la Constitución, pues para su aceptación debieron haber pasado por ciertos procedimientos para su imposición, ya que la institución que realiza el control constitucional de las leyes (para el caso Corte Constitucional) es la encargada de verificar su función y acción según la norma supraestatal. Estas nuevas formas de control constitucional lograron que el principio de soberanía interna se desvaneciera, pues todas las ramas del poder público están sometidos al control constitucional; así mismo sucede a nivel internacional pues la soberanía externa (estados miembros de las Naciones Unidas) está sometida a un poder común “*Pactum Subiectionis*” como forma de control internacional (Ferrajoli, 2008).

Ferrajoli propuso un importante mecanismo, pues la Constitución como ley suprema ha sido una forma para que los estados consoliden este régimen, y así mismo respeten su esencia supraestatal y puedan con ello establecer un control de pesos y contrapesos (*Checks and balances*) en las diferentes esferas del poder; elemento político que da una garantía al pueblo en el sentido que cualquier acto legislativo que trate de sobrepasarse será estudiado por este último órgano de control. Así la relación entre las diferentes fuerzas de poder como la política, el derecho y el mercado están sujetas a lineamientos que dan satisfacción al pueblo en general; así lo describe Ferrajoli en su obra:

La relación entre la política y el derecho, dado que ya no es el derecho el que se subordina a la política como instrumento, sino la política la que se convierte en instrumento de actuación del derecho, sometida a los límites impuestos por los principios constitucionales: vínculos negativos, tales como los generados por los derechos de libertad que no pueden ser violados; vínculos positivos, tales como los generados por los derechos sociales que deben ser satisfechos. (Ferrajoli, 2008, p. 32).

Para concluir, se podría mencionar que la “Democracia Constitucional” (a la que hace referencia Ferrajoli), es un conjunto de límites que impone la carta magna a los poderes que configuran el estado, pues se ha convertido en un forma coherente y reconocida por la mayoría de naciones para llevar a cabo el desarrollo y progreso de su sociedad. El fortalecimiento constitucional en los diferentes gobiernos, ha permitido que los diferentes órganos de poder sean controlados de manera equitativa, demostrando más participación del pueblo, más control de sus representantes y el control que también merece el aparato judicial. La democracia, para finalizar, se ha convertido en el régimen que permite la mayor participación posible de la comunidad, y se fortalece cuando brinda espacios de participación a las minorías, a las universidades, ONG y comunidad LGTBI para actuar en los asuntos más importantes de un país, y así al escuchar su voz e inquietudes frente a los acontecimientos y problemas que afrontan los ciudadanos en un determinado territorio otorgan más legitimidad a sus actos administrativos. Además permite evidenciar si esos problemas en que vive directamente la comunidad, son tomados en cuenta para la toma de decisiones del último órgano de control (Corte Constitucional), institución que vela por el cumplimiento y respeto de los derechos Constitucionales.

### 3.2 Populismo, un fenómeno mundial

El termino populismo no es novedoso para nuestra época, el termino se originó en los Estados Unidos cuando “populista” fue el nombre dado al partido de Wi-

William Jennings Bryan, derrotado en la campaña presidencial de 1896. Fue entonces la expresión política de un movimiento agrario en oposición, el partido de una población rural que se sentía abandonada por la modernidad (Posada, 2016).

Para Bobbio (2005), es el resultado de las tensiones políticas y jurídicas entre países desarrollados y los que están en vía de desarrollo, tensiones que surgen entre las partes de supremacía de una región y las partes resegadas del país, así mismo para este autor las ideas populistas son aquellas formulas por las cuales el pueblo considerado como conjunto social homogéneo y depositario de valores positivos es fuente principal de inspiración y objeto continuo de referencia.

Este fenómeno ha surgido como evocación natural a una sociedad que vive en crisis política, división entre quienes siempre ostentan el poder sin realizar cambios importantes a la sociedad, y quienes se valen de falsas propuestas (populistas) para la obtención del poder. El populismo no solo ha sido un fenómeno que se ha caracterizado por aparecer en regímenes de derecha o ultraderecha en países desarrollados, sino que también se encuentran casos en los que aparece en países de América Latina, en donde lo han utilizado para acercarse al poder, tal es el caso de Argentina (Kirchnerismo), Bolivia (Evismo), Venezuela (Chavismo) y Ecuador (Correísmo), países que comparten diferentes dificultades, las cuales son aprovechadas por sectores populistas que a través de un discurso nacionalista, de izquierda o derecha se disponen a romper las estructuras del poder, mismo que las oligarquías o el presidencialismo han implementado.

Autores como Laclau hace referencia al populismo desde una perspectiva marxista explicándola como “un modo de construir lo político”, una forma de articular lo político con la lógica de la época, refiriéndose al proceso que existe en una cierta solidaridad entre determinados discursos a partir de la negación de la satisfacción de las distintas demandas sociales, por tanto a partir de esas demandas insatisfechas se crea una frontera que divide el espacio social, por un lado la clase social excluyente (los poderosos) y por otro lado el lugar de los excluidos, los que no obtienen respuesta y a los que el precitado autor los menciona como los de abajo (Laclau, 2005).

El trabajo de Laclau tuvo un gran impacto en el sentido que desvinculó la discusión del populismo del terreno de las etapas del desarrollo de América Latina y adicionalmente, aportó el elemento (ideológico) que ha enriqueciendo el debate. La interpretación ofrecida por Laclau supone una explicación global y general aplicable a populismos en cualquier lugar del mundo, lo que también es una contribución, puesto que el elemento geográfico se convirtió en material de discusión, por tanto, el populismo ya no fue visto como una forma aberrante producto de un desarrollo “deformado” de América Latina, sino que también desde una concepción de pueblo y desde la visión y la emergencia, la gente responde políticamente a múltiples necesidades y demandas insatisfechas que no tienen respuestas institucionales. El pueblo es, pues, un actor histórico y el populismo, en lugar de ser un defecto de la participación política, Laclau establece que es un fenómeno que constituye una articulación solidaria de reivindicaciones, que crean una identidad popular y constituyen un desafío a la política y al *status quo* (Santamaria, 2002).

Ahora bien, Sebastián Barros crítico del concepto anterior, califica a Laclau como formalista, ya que prioriza un específico o modo de articulación sin considerar los contenidos de la misma, pues la solución de considerar a los de “abajo” como característica distintiva del populismo es insuficiente. Barros establece que Laclau demanda una respuesta a ciertas dislocaciones y por esa razón se puede identificar una carga crítica en el origen de las demandas sociales. Por lo tanto, no toda demanda podría ser encuadrada bajo esta noción de ‘los de abajo’, perdiéndose así la especificidad de la articulación populista. Por ello para Barros el populismo establece que: “no sería solamente la articulación equivalencial de reivindicaciones, sino la irrupción de ciertas partes no contadas con pretensión de serlo, por tanto serían una forma específica de prácticas políticas radicalmente inclusivas”, caracterizadas por la inclusión de demandas que previamente no existían (Barros, 2006).

Para el siglo XX se distinguen dos tipos de etapas en la evolución del populismo latinoamericano, es decir, dos generaciones de populismo los de antes y los de ahora (Arenas, 2006); para el populismo de inicios del siglo XX era el típico incorporador de masas cansadas de falsas promesas, oligarquías con el poder económico, social y político, que lideraban gobiernos sin participación popular, con consecuencias como la aparición de nuevos partidos políticos, movilización de sectores oprimidos y el surgimiento del liderazgo de clase media, liderazgo sin una visión ideológica clara. Ya para mediados y finales de ese siglo, el populismo expresa una connotación diferente como darle importancia al pueblo e incorporarlo en los asuntos de gobierno, rechazo de los partidos tradicionales, relación directa líder pueblo; propuesta fuertemente nacionalista con antinorteamericanismo muy marcado, rechazo al esquema democrático liberal, y una tendencia política a la distribución de la riqueza (Arenas, 2006).

Para Torcuato Di Tella (1965) el populismo es un movimiento político con fuerte apoyo popular, con la participación de sectores de clase no obreras con importante influencia en el partido, y sustentador de una ideología anti statu quo. Sus fuentes de fuerza son: A) una elite ubicada en los niveles medios o altos de la estratificación y provista de motivaciones anti statu quo, B) una masa movilizada formada como resultado de la “revolución de las aspiraciones y C) una ideología o un estado emocional difundido que favorezca la comunicación entre líderes y seguidores creando un entusiasmo colectivo.

Así el populismo entra al escenario político actual como un tipo de liderazgo “mesiánico, carismático y algunas veces con cierta tendencia al autoritarismo”, cuyo discurso apela a lealtades primordiales y duales que asignan criterios de valor antagónicos a cada uno de ellos (buenos y malos, oligarcas y pueblo etc.). Es un discurso maniqueo: de un lado se encuentran todos aquellos que constituyen el elemento positivo y progresivo de la contradicción y del otro se encuentran los demás, los que se oponen, es decir, el elemento negativo y regresivo de la contradicción (Santamaria, 2002).

La democracia y el populismo han jugado un papel relacional a través de la historia, donde los dos extremos de la política (tanto izquierda y derecha) han hecho uso de sus múltiples estrategias para alcanzar el poder y cambiar el régimen polí-

tico, económico y jurídico de un país mediante falacias, nacionalismos, propuestas políticas que van en contravía de todo lo racional, pero que al final, la población lo asume como necesario pues esperan un cambio positivo en el país, ya que el mismo se ha sumergido en políticas tradicionales que no permiten cambios sustanciales en sus formas de vida. Políticas que a mediano y largo plazo ponen en peligro los valores y principios del régimen democrático como la participación ciudadana, los límites al poder y las libertades individuales.

Todos estos estudios del populismo, no permiten dar una definición precisa del término, sino más bien como lo expresa Rafael Quintero el recorrido de su aplicación lo abonan con una polisemia que le hace perder dinamismo a cualquier concepto, el termino a veces significa un “estilo” de movilización política; otras, es un tipo de liderazgo político, que según él, se constituye en la acciones y en el discurso y como el líder se construye así mismo. También ha sido definido como una forma de resistencia moderna a esas nuevas interpretaciones sociales, pero en todo caso existe en la literatura política una preocupación por encontrar una definición.

Con lo anterior, se ha tratado de presentar algunas de las interpretaciones más conocidas frente a la descripción del populismo y la democracia, y como su mayor influencia de estudio está en el mundo académico y político; lo anterior permite generar aproximaciones bastante breves y desde diferentes perspectivas de los dos conceptos, en el sentido de considerarlos como instituciones, movimientos o ideologías. Pero en forma general, se puede decir que existen distintas corrientes del pensamiento que se han ocupado por dilucidar del problema del populismo en el norte y sur global, asociándolo con rasgos comunes y generando consensos para su interpretación y análisis adecuado para entender el actual problema social.

#### 4. El populismo y las implicaciones en la democracia constitucional

El populismo en la historia ha estado en constante mutación, pues se transforma de acuerdo a las necesidades del pueblo y de la persona carismática que desea llegar al poder, así lo describen autores como Wiles (1969) con un sentido de política con liderazgo oportunista, Romero (1987) como proceso político, Germani Di Tella (1997) como fenómeno pasajero y como discurso político y De la Torre (1998) como una fórmula política acaparadora de masas; pero en sí, este es un fenómeno que contiene una tipología que a través del tiempo ha alterado los principios de la democracia creando falsas expectativas políticas, como lo ocurrido en países desarrollados de tinte capitalista, en donde el “populismo de derecha” ha logrado presentarse con una ideología de defensa de las clases medias tradicionales, las cuales se ven amenazadas por el creciente acenso de las clases políticas tradicionales y sus actitudes “laissez faire” frente a los actuales problemas que para ellos son una gran amenaza para la seguridad nacional, tanto social y económica como política; tal es el caso de los inmigrantes a quienes atribuyen las tasas altas en desempleo, los procesos de integración económica o los tratados internacionales de protección al medio ambiente; (como ocurre actualmente en países como Reino Unido, Estados Unidos, Francia y Austria).

En el otro lado de la moneda a lo que la doctrina llamó el “populismo de izquierda”, fenómeno que también ha jugado un papel importante en países que están en camino de desarrollo, este régimen ha pretendido aparecer como una tendencia progresista que desea implementar un cambio a la clase política tradicional, la cual, según sus adeptos no apelan a las necesidades del pueblo, pues los consideran como una minoría oligarca, corrupta y antipatriota, y así mismo se proponen como un partido con perspectiva de cambio social y de renovación de la política como una forma de reivindicación social, con tintes moralistas más que pragmáticos (tal es el caso de países de América Latina como Venezuela, Argentina, Bolivia y Ecuador) (Santamaria, 2002).

También encontramos los populistas contemporáneos, los cuales polarizan al pueblo con un discurso que se basa en mensajes con connotaciones nacionalistas, centrados en el egoísmo y con tintes de interés popular, enfrentando a los electores con un poder de disuasión, tergiversando noticias de interés nacional, basadas en la confianza que genera un discurso carismático de un líder que convoca al pueblo, con un discurso que por lo general, pretende inculpar a los partidos tradicionales de los problemas del país. Consideran además, que existen enemigos que están en contra de sus ideales de gobierno que atentan contra los intereses nacionales y las perspectivas políticas y económicas del país, criminalizando con ello las diferencias ideológicas y a la oposición; se describen así mismos en sus discursos, como la garantía de salvación de los problemas que presenta el país, les interesa enaltecer la fuerza pública y ponerlas dentro de un escenario político, no dan confianza a los expertos, denigran la ciencia y deslegitiman a los medios de comunicación.

A pesar de entender que el populismo no tiene una corriente propia, todos los partidos políticos independientemente su ideología lo usan como instrumento para ganar apoyo popular y ahora más debido a las nuevas tecnologías de la información (Twitter, Facebook), las cuales permiten llegar directamente al elector, y así mediante astucias y discursos retóricos mal infundados, lograr despertar en la población sentimientos de rabia e incredulidad frente a los establecimientos tradicionales que la democracia ha implementado.

Ahora bien ¿puede el populismo generar algún tipo de implicación en las democracias liberales o constitucionales en el mundo?, resulta paradójico que actualmente los partidos políticos lleguen al poder utilizando la democracia influenciada mediante la ideología política napoleónica del “confunde y reinaras”; pues las características que encierran al populismo (discurso polarizante contra las instituciones tradicionales), resultan amenazantes para los valores que contiene en sí la democracia liberal, pues los que utilizan esta estrategia política populista tras triunfar en las elecciones y una vez establecidos en el poder, empiezan por abolir los valores contenidos en la misma, valores como la libertad, la tolerancia, la participación ciudadana y los “checks and balances” y así poder aplicar políticas antidemocráticas jugando con las emociones del pueblo.

En sí, con esta estrategia la democracia empieza a ser socavada desde su interior, transformando no solamente el contexto político de un país, si no que como un virus termina por transformar los aspectos económicos, sociales e interna-

cionales de un país y una región (Reid, 2017). Los gobiernos que llegan de esta manera al poder, tienden a realizar reformas estructurales de fondo al estado, generando confusión y discusión en el establecimiento del país, puesto que los procesos que han existido en gobiernos anteriores les han impedido cumplir con sus improvisadas prerrogativas gubernamentales; limitaciones que pueden conllevar a casos antidemocráticos que todos conocen como en Venezuela y la Alemania Nacional Socialista.

Según Francisco Cortes, en su artículo “la gran regresión”; menciona que las situaciones políticas vividas en los últimos años indican que estamos viviendo un cambio radial en la política mundial, la cual parece retroceder de la democracia liberal que se formó desde el fin de la guerra fría, hacia una forma de populismo autoritario; el paso de la democracia representativa que posibilita la participación de grupos minoritarios en la vida pública, a una democracia sin ataduras que permite que mayorías amenazadas definan la suerte de las minorías, es sin duda una regresión a un mundo político autoritario y despótico, que había sido superado.

Según Arjun Appaduai, la globalización ha generado consecuencias en los estados, pues estos están perdiendo su soberanía económica, que es la base de su soberanía nacional. Debido a esto, los populistas han buscado reemplazar la soberanía económica por una soberanía cultural, que se apoya en valores tradicionales y en la historia de un determinado pueblo. Actualmente encontramos casos emblemáticos donde el populismo ha surgido como un empoderamiento de los partidos de ultraderecha, países como Gran Bretaña y Estados Unidos, ejemplos de la democracia liberal, han sido víctimas del populismo, así lo expresa Michael Reid en su publicación para la revista semana, estableciendo que:

Los fenómenos como el Brexit y Trump, son ante todo un rechazo al establecimiento, o a la “elite metropolitana” el referendo ganó en Londres y en el sudeste de Inglaterra, Escocia y por un margen muy estrecho en Irlanda del Norte, el resto de Inglaterra ganó “salir”. Las clases más acomodadas y jóvenes votaron por permanecer; mientras la clase obrera blanca nativa y los viejos votaron No. En EEUU el fenómeno Trump ganó la mayoría de los votos de los hombres blancos americanos que no cuentan con educación superior y de la clase trabajadora, tanto urbana como rural. Así Brexit y Trump son parte de un fenómeno más amplio: el surgimiento de populismos en democracias desarrolladas, como los movimientos de extrema derecha de Francia (frente nacional de Marine Le Pen) y Austria con Norbert Hofer o de izquierda como los partidos políticos de España y Grecia, los cuales son claros ejemplos que explican el significativo apoyo popular de Europa a estos nuevos movimientos populistas. (Reid, 2017, p. 24).

Las circunstancias por las que pasan cada uno de estos países son muy singulares y particulares, pero con una corriente política en común, si se hace un análisis sobre las situaciones actuales de cada país, podemos darnos cuenta que los países donde la democracia es el establecimiento político de preferencia, los mismos se ven sucumbidos al populismo, tal es el caso de Reino Unido y Estados Unidos; el primero a través del liderazgo de Nigel Farage representante del partido de ul-

traderecha UK Independiente (UKIP) quien lideró la campaña del Brexit<sup>3</sup> y quien estableció que el referendo fue “una victoria real del pueblo” campaña que se basó principalmente en políticas nacionalistas y de desinformación, como el no informar las implicaciones que tendría Reino Unido en su economía al salir de la UE (la caída de la libra esterlina en la bolsa de valores) o que al salir la UE, Gran Bretaña liberaría el gasto público en salud, igualmente que la migración como fenómeno de la integración regional podría catalogarse como una pérdida cultural y de identidad nacional, así mismo la afectación en sus puestos de trabajo (para los nacionales) y más preocupante cuando Turquía pretende entrar a la UE; esta victoria fue una conexión de muchos factores que jugaron con las emociones de las personas y no permitieron un mejor razonamiento de la situación futura del país (BBC, 2016).

En la misma línea Donald Trump lideró una campaña republicana asociada a elementos antidemocráticos, donde el nacionalismo, la xenofobia, y el eslogan “Make America Great Again”, fueron elementos que sin duda le dieron la calificación de ser una campaña con un rasgo populista. Su victoria como la del Brexit en Reino Unido, resultó ser sorpresiva en todo el mundo, pues a pesar de llevar a cabo una campaña poco ortodoxa y llena de desprestigios hacia el gobierno saliente, la población estadounidense apoyo sus propuestas y por ende su candidatura, las cuales estaban marcadas por iniciativas nacionalistas y antidemocráticas como: la propuesta antimigratoria, el deseo de revertir la política internacional frente a los asuntos diplomáticos y ambientales, el suspender el control de venta de armas en todo EEUU y aplicar una política aislacionista del mercado internacional, desafiando política y económicamente a países y continentes que él considera la causa de la pérdida del poderío estadounidense, así se enfrentó a China, México y La Unión Europea y como si fuera poco sus continuos ataques a la prensa estadounidense, todo ello demuestra el desconocimiento de los principios de la democracia liberal y la falta de experiencia en el campo político (Reid, 2017).

Así mismo. Austria con Norbert Hofer y Francia con Marine Le Pen, personajes que son candidatos a la presidencia por su países y que representan a partidos de ultraderecha, contemplan unos marcados y sesgados discursos populistas que han logrado conectarse con la desafección de la gente hacia los partidos tradicionales que lideran en sus países; estos son candidatos que han arrancado sus campañas electorales con discursos antidemocráticos sin ningún sentido, basándose en propuestas que contradicen las políticas globales, argumentando posiciones xenófobas extremistas, arremetiendo contra la globalización y con discursos euroescépticos que van en contra de los procesos de integración regionales, a lo que Marine Le Pen los llama “el tiránico sistema europeísta” (El Clarín, 2017). Ola europea populista que ha sido de alguna forma detenida gracias a la victoria de Alexander van der Bellen (Austria) y Emanuel Macron (Francia).

Lo anterior indica que el populismo, ha mostrado hasta el momento ser un fenómeno que causa tensión para la democracia representativa y la democracia participativa. Por ejemplo: en el Brexit, el referendo quedó supeditado a la de-

<sup>3</sup> La salida de Gran Bretaña del Reino Unido es abreviada como “Brexit” que es la unión de palabras inglesas Britain y exit (Gran Bretaña y salida) la cual era una meta política perseguida por determinados partidos políticos, grupos civiles y personas del reino unido, que buscan que el país salga de la unión.

cisión del parlamento; en EEUU, las decisiones migratorias –por las cuales votó el “pueblo”- están sometidas a decisiones judiciales, y las reformas a la salud se bloquearon por vía parlamentaria. Es cierto que el modelo populista implica un “discurso próximo” –demagogo- a la ciudadanía, para posteriormente restringir sus derechos. Pero el resultado ha sido la tensión entre democracias.

Para el profesor Orlando Santamaría, este populismo ha surgido en el mundo capitalista presentando características con rasgos esenciales como a) la existencia de una crisis social que no es resuelta en los canales políticos habituales, la emergencia del populismo supone la crisis preexistente, b) la búsqueda por parte de sectores sociales tradicionalmente excluidos de participación o mayor participación en las áreas económicas, sociales y políticas (Santamaría, 2002), y particularmente agregaría otros rasgos c) la globalización como factor que incide en la apertura legal y económica del país al mundo, afectando la clase obrera y nativa tradicional y d) las crisis financieras mundiales.

Las dos últimas connotaciones, son las que más está aprovechando el populismo, convirtiéndose en características que actualmente están generando malestar en los lugares con mayor desarrollo económico, político y cultural, despertando así un ánimo populista en las masas, quienes ven que debido a la apertura económica y legal y a la crisis financiera mundial (globalización), como los culpables de los altos índices de desigualdad; por ello el pueblo ve a la migración y a la apertura económica (integración) como la culpable de sus problemas sociales, conllevando a que los discursos de la derecha populista ganen adeptos entre la población.

Los cambios que pueden darse en una democracia debido al auge del populismo son muy claras, pues los líderes que llegan al poder utilizando este fenómeno, son personas que están en partidos extremistas que desean tener el control general del país, y convertir así la democracia en un totalitarismo donde las ramas del poder público, que son la esencia de la democracia, no garanticen los pesos y contrapesos, el cual es el mecanismo que evita que un poder sobrepase a otro en capacidad o autoridad; donde la militarización sería una estrategia de control social nacional e internacional; y donde se estaría en un estado donde no se aceptaría la diplomacia y la búsqueda consensuada de acuerdos.

Por tanto, para Mires el riesgo que se encierra en la democracia con el populismo consiste en el no diálogo entre los protagonistas de una izquierda ideológica y una derecha económica, pues el riesgo con los fenómenos populistas, nacionalistas y hasta militaristas, hace que en los países surjan “estados apolíticos” que den espacio a formas de violencia y agresión física o verbal (Mires, 2007), la apolítica en un país se refleja en la negación hacia los políticos y por ende a la negación de la institucionalidad, pues el poder que se concentrará en una persona o grupo de personas conlleva a un cambio de régimen político, que cambia en definitiva el sentido democrático de un país. Es así, que ante los nuevos populismos que están surgiendo en el mundo, los cuales expresan unos sentimientos de individualismo y xenofobia en colectivo popular, se debe prestar mucha atención y proponer ante todo los principios, valores e intereses que expone en esencia la democracia.

## 5. El neopopulismo y el caso colombiano como fenómeno

El populismo en Latinoamérica empieza a surgir en el siglo XX como un nuevo fenómeno de liderazgo, mismo que comienza por permear las instituciones y actores que interactúan entre el estado y la sociedad latinoamericana; como es sabido, el populismo a través del tiempo ha tenido implicaciones tanto económicas, políticas como jurídicas en muchos de los países de esta región, por ejemplo, desde un factor externo-económico tenemos que desde los años 90 en Latinoamérica los países empezaron a sobre-endeudarse como consecuencia de múltiples factores sociales como el desempleo, el alto índice de pobreza, y la desigualdad. El deterioro de estos indicadores sociales condujeron a las masas a la desesperanza y a la incredulidad, y en su afán de buscar una salida a los problemas macroeconómicos, empezaron por creer en cualquier posibilidad de solución (Santamaria, 2002). Por otro lado, como factores internos económicos en la región se detectó que los recursos provenientes de los préstamos externos eran orientados de manera autónoma en estos países, iniciando así la realización de mega obras implementadas a largo plazo, las cuales generaban un crecimiento continuado en su economía, pero internamente, estos procesos estaban implicados de corrupción, fuga de capitales y déficit fiscal, procesos que lograron crear abismos de impaciencia en la población (Santamaria, 2002).

El nuevo y difícil entorno económico en el que la población de América Latina estaba inmersa, originó también un cambio estructural democrático y político en la región, y con ello el surgimiento de instituciones y elementos de protección garantistas tanto individuales como colectivos (el derecho a la protesta) y una gama de derechos que pretende brindar a la sociedad una protección diferente y especial (derechos fundamentales). Junto con esa gama de derechos, empieza a generarse una demanda de procesos ciudadanos, obligaciones sociales estatales de gran importancia para el pueblo, que lastimosamente, para los gobiernos de turno, estuvieron acompañadas de condiciones económicas adversas, esto debido a problemas económicos regionales, guerras civiles internas y dictaduras, que no permitieron la aplicabilidad integral de estos derechos que estaban implícitas en sus nuevas cartas fundamentales, generando así entre la población, nuevos resentimientos hacia el estado y su institucionalidad, y como consecuencia provocando el aumento de las luchas sociales las cuales exigían la aplicabilidad de los mismos.

Esas luchas populares no significaban el desagrado de la población hacia los valores que contiene la democracia, pero sí, hacia la falta de garantías estatales para cubrir la demanda de estos derechos expresados en sus constituciones, el incumplimiento de los mismos generó en la población inconformismo frente a las promesas políticas de los partidos (populistas) que pretendían llegar al poder, causando que la desesperanza y la duda social sean parte de este nuevo escenario público. La búsqueda de alternativas de solución eficaces a las diferentes dificultades que la política ha traído al entorno de vida, crea un nuevo ambiente político propicio para que surja el discurso carismático-populista latinoamericano, que comienza por moldear los regímenes democráticos de países como Argentina (Nemen), Perú (Fujimori), México (Salinas de Giotari), Brasil (Melo), Ecuador (Bucaram), Venezuela (Chávez), Colombia (Uribe), entre otros.

En este sentido, no podemos negar que la nueva institucionalidad y democratización de los Estados Latinoamericanos, ha permitido en gran parte frenar las diferentes formas de gobierno, que en muchos casos, son formas de administración autoritarias representadas en dictaduras o presidencialismos que han asolado a muchos países de la región durante décadas. Como era de esperarse, la población del sur global, ingenuamente cayó en el discurso populista debido a que se quiso implementar esta nueva forma democrática como sistema político y como modelo de gobierno que ayudaría a generar prosperidad y bienestar social, pero como se puede analizar, hasta el momento ha ocurrido todo lo contrario, pues este régimen político de los 90 (democracia) estuvo acompañado de diferentes circunstancias económicas que implicaron un desgaste político y social. Junto a este proceso, las masas nuevamente cansadas de la pasividad del nuevo proceso democrático, piden a gritos los entusiasmos populistas de antaño (Santamaria, 2002).

Jurídicamente en la mayoría de países latinoamericanos donde continuamente hay procesos de cambio democráticos y Constitucionales, han logrado construir con estos procesos nuevas e interesantes propuestas jurídicas que darían más confianza al pueblo y al régimen democrático, procesos que permitieron crear nuevos e importantes organismos de control, como por ejemplo las Cortes Constitucionales, entidades cuyas competencias implican una garantía jurídica frente a los reglamentos dictados por el ejecutivo y el parlamento. La función de esta nueva institución de control es de gran importancia en un país, pues permite solucionar muchos problemas que la democracia trae consigo como: la tradición del poder constituido en una sola persona, la vigilancia estatal en la distribución del poder, la participación ciudadana y demás facultades que conllevan a la vigencia y eficacia de los derechos y libertades sociales que pueden verse amenazados por el abuso o la opresión política de turno etc.

Esta entidad se convierte en el organismo que vigila y pone los medios para que los hechos antidemocráticos que han ocurrido en América Latina a través de la historia, no se repitan. Esta regulación democrática y constitucional, permite que jurídicamente las diferentes ramas del poder público, respeten los procedimientos de Control Constitucional que esta institución impone para salvaguardar los intereses de la población; esto está justamente pensado como juicio y consecuencia drástica en la creación de una norma, la cual puede ser formulada por las diferentes ramas del poder público, misma que a partir de un juicio jurídico justo, podrá ser constitucional o no. La norma sujeta a control puede resultar válida o inválida, hasta el punto de que si ésta no cumple con los requisitos establecidos en la norma fundamental, puede ser expulsada del ordenamiento jurídico; en fin los tribunales constitucionales se convierten en los intérpretes supremos del ordenamiento jurídico de un país y sus conceptos o sentencias generan unas características vinculantes (*erga omnes*) (Ahumada, 2005).

Sin duda, los tribunales constitucionales se han convertido en los garantes de la constitución y el régimen democrático, pues son las entidades que ayudan y permiten crear un sistema de gobierno participativo y representativo, donde las decisiones importantes que tome un determinado gobierno estén afines y en sintonía con los principios fundamentales expresados en las constituciones. Lo

anterior evita la amenaza antidemocrática de las mayorías y de los gobiernos autoritarios, o de la parcialidad de los organismos políticos que están en el poder, evitando ejecutar programas o prácticas frente a temas de gran susceptibilidad social, programas o prácticas que pongan en riesgo el buen funcionamiento de la democracia.

Las diferentes tendencias políticas populistas en Latinoamérica, sin duda se han aprovechado de estos fenómenos económicos, políticos y sociales, ofreciendo salidas políticas e institucionales aparentemente convenientes; aprovechándose de los momentos de gran dificultad social, los cuales se traducen en voluntades políticas particulares, dispersas y retadoras, y así, mediante la implementación de discursos retóricos, los gobiernos populistas conllevan a una manipulación institucional y al cambio de las reglas democráticas, las cuales se traducen en promesas y compromisos utópicos hacia los ciudadanos. En sí, el carisma populista no desea seguir las reglas del juego que brinda la democracia, es más, aprovecha las ventajas que brinda a la política (como la desigualdad) y las acomoda según su interés político, incumpliendo los compromisos adquiridos con el pueblo o empleando convicciones nacionalistas, proteccionistas y polarizantes.

El populismo latinoamericano se ha apreciado desde la academia, siempre con un tinte hacia las políticas públicas de izquierda, sin embargo, en la actualidad han aparecido líderes populistas que han implementado políticas inconfundiblemente de derecha desde el punto de vista económico. Así desde este precepto se han configurado diferentes teorías al respecto, teorías que han llamado a este fenómeno como el “neopopulismo” aunque su estilo siga siendo el mismo. La diferencia entre un líder neopopulista y un líder populista, es su política económica, ejemplo de ello es el caso del presidente Carlos Menem en Argentina, quien tras asumir el poder a través de métodos populistas, implementó una serie de políticas neoliberales (Galvan, 2007).

Colombia en su historia, no ha sido ajeno a estos fenómenos pues ha surgido esta tendencia a su modo, el populismo se describe en Colombia como un fenómeno político que contó con la participación de sectores populares, de la clase media y pequeños burgueses de una forma anti status quo; por ello así como el castrochavismo es utilizado actualmente para generar descontento popular en las masas, Laureano Gómez en los años 50 utilizó las palabras “amenaza bochevique” apelando a los discursos populistas de sus contradictores como el de Gaitán y Rojas Pinilla (Forero, 2015).

Diferentes opiniones, sostienen que en Colombia a través del tiempo los discursos populistas han contenido unas estrategias claves como características esenciales, que al parecer, integran a los sectores más excluidos, ello mediante la movilización de las masas; mismas que se dan cuenta de su inclusión en la medida en que su interpelación y participación en las cuestiones políticas del país empiezan a ser consideradas por la oligarquía; el discurso ambiguo es otra estrategia populista en la cual no es posible determinar quién es el amigo o quién es el enemigo (estrategia utilizada por el nacional socialismo como estrategias y métodos de control social)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Estrategias políticas utilizadas por el Nacional Socialismo para abolir la oposición, estrategias propuestas por JOSEPH GOEBBELS como ministro de propaganda e ilustración. ver más en: <https://elfrailedelamerced.files.wordpress.com/2015/05/fascismo.pdf>

Esa ambigüedad de los nuevos movimientos populistas tiene un propósito, el cual consiste en eludir una lucha verdadera con los sectores más poderosos de la sociedad y los cuales tienen el control del país; así mismo la redención social y la seducción de masas es utilizada como técnica de manipulación social, la cual puede tener un carácter religioso o sentimental; quien pose estas características de convocatoria tiene inmersas actitudes como las de los líderes (pastores) al momento de congregar a sus feligreses. Otra, es pretender la desinstitucionalización de la política, un rasgo de los nuevos líderes populistas para poder ejecutar su mandato y lograr un margen de maniobra lo suficientemente amplio que les permita su accionar autocrático, y que está dirigido a reforzar la tendencia autoritaria del mandato (Santamaria, 2002)

A lo anterior puede sumarse que ese neopopulismo en los últimos años, ha logrado un fuerte vínculo con las tecnologías de la información, en donde se emiten noticias sobre asuntos políticos y de interés público que a su vez pueden afectar el interés general, pero que se convierten en instrumentos ideales para este fenómeno populista, pues impacta de forma muy relevante en el pueblo, de tal forma que las propuestas de gobierno, los ataques a sus adversarios políticos y las acciones y alianzas para legitimarse en el poder funcionan a través de un clic, dejando a un lado los periódicos y los otros medios de comunicación que de una u otra manera tienen más ética y responsabilidad social al publicar una noticia<sup>5</sup>. las TIC son un nuevo mecanismo para que el populismo comience un ciclo en el mundo político, mismo que ha motivado cambios importantes en la percepción política internacional, y así empiecen a surgir partidos políticos que anteriormente no contaban con el poder de convocatoria social, partidos que contienen rasgos extremistas de ultraderecha y que están cercanos al poder, como es el Frente Nacional francés, el Alternativa para Alemania, la facción republicana del Tea Party (EEUU), Berlusconi en Italia, Le Pen en Francia, Farage Inglaterra y ahora el ya elegido como presidente Donald Trump.

En Colombia, como al igual que los países anteriormente mencionados, Álvaro Uribe Vélez es un claro referente de un gobernó neopopulista, pues la forma en que ejerció su gobierno indica que reúne los elementos característicos que este fenómeno describe: un líder carismático que pretende centralizar el poder, un líder con grandes habilidades comunicativas, manejo de un discurso político sencillo, directo, corriente, popular y maniqueo, un discurso que encarna la voluntad del pueblo luchando contra los “enemigos”, un discurso promesero y demagogo que pretende cambiar las condiciones sociales, económicas y políticas del país a corto plazo y un manejo de un discurso nacionalista.

Sin duda que el senador y expresidente Álvaro Uribe, es un líder innegable en Colombia, con características populistas que ningún dirigente reciente en el país había logrado mantener, además cuenta con un alto índice de popularidad el cual ha logrado despertar y mantener el fervor patriota en los ciudadanos; su discurso maniqueo ha permitido polarizar a los colombianos en dos esferas, a los que apoyan sus políticas de seguridad democrática y a los que él llama comunis-

<sup>5</sup> Para Giovanni Sartori, lo anterior sería denominado como la democracia electrónica, en donde establece que este mecanismo está dando más poder a ciudadanos menos informados, menos competentes y en realidad, menos ciudadanos, a los que llama “hipnociudadanos o Subciudadanos”, un ciudadano totalmente desinformado, no interesado e increíblemente ignorante. Ver más en: <http://www.etcetera.com.mx/otros/2000/366/fvgsrd366.html>.

tas disfrazados que apoyan al terrorismo, grupos a los que considera los enemigos del país y a quienes hay que enfrentar y derrotar militarmente. Un líder con características de este estilo sin duda puede ser catalogado como neopopulista, pues le ha significado al país una pérdida de confianza en la institucionalidad, misma que ofrece la democracia constitucional que actualmente nos rige.

Para Werner (2017), el desorden nacional y global que genera el populismo muestra que los gobiernos populistas se extienden desde Venezuela hasta Rusia, de Ecuador a Estados Unidos, no comparten un color ideológico, por ello, pueden estar en la izquierda o en la derecha, ni una política económica, sino que a partir de una afirmación moral excluyente pueden expresar y afirmar que ellos son el “pueblo” y que son los únicos representantes legítimos y los demás son enemigos del pueblo conllevando a la des-legitimidad democrática.

El populismo es enemigo de los medios y las instituciones que se interponen entre ellos y el pueblo y sus políticas, tildándolos como los enemigos del pueblo y de sus políticas de reconstrucción del país; Cesar Rodríguez Garavito identifica un test de reconocimiento de un gobierno populista, el cual se establece cuando permite alterar la Constitución o la ley para tomarse las instituciones y los medios (Rodríguez, 2017a). Por esa vía, en Ecuador los altos tribunales y organismos de control autónomos están permeados por el autoritarismo, porque el gobierno de Correa logro cooptar el poder de cada uno. Uribe llegó lejos, hasta que lo impidió la Corte Constitucional mediante sus sentencias con el mecanismo de pesos y contrapesos. Los populistas, en últimas, son antidemócratas que buscan cooptar el poder a través de una manipulación institucional. Es más, se valen de elecciones acomodadas a partir de eufemismos y la utilización de un lenguaje “demócrata” que quiere causar temor en la población y que a su vez deslegitima el sistema propositivo que encierra la democracia.

En Colombia este tipo de populismo persiste debido a que no se ha podido superar esa brecha existente de desigualdad entre la población, la mayoría de la gente del país no cuenta con los servicios básicos como con una vivienda digna, una salud eficiente, una educación gratuita y un trabajo estable, lo que ha generado que en Colombia surja una desilusión política, un inconformismo de las instituciones y el inconformismo de la política tradicional. Por ello la exclusión de la población más pobre del país (clases populares) es la que apoya el ideal político de Uribe y acepta su discurso simple y sencillo utilizando la dicotomía de buenos y malos (patriotas o terroristas).

Uribe Vélez rompió con las prácticas políticas tradicionales y generó un nuevo sistema partidista y un proceso político, que desea concentrar el poder en el ejecutivo deslegitimando otras ramas del poder, por tanto según Medina, el neopopulismo es concebido entonces como una forma elevada de liderazgo político que se refuerza debido al desprestigio y descomposición de las instituciones democráticas (Medina, 2010).

El neopopulismo implementado por el senador Uribe Vélez en Colombia no ha contribuido a que los colombianos vivamos mejor, sí no que por lo contrario, ha logrado incrementar en la población la intolerancia, el odio y la incredulidad hacia la política, ejemplo de ello las políticas de la seguridad democrática de su

gobierno generaron miles de colombianos desplazados y un sin número de falsos positivos, dejando en evidencia que su lucha contra las FARC no fue eficaz a pesar de contar con un ejército considerado el más poderoso de Sur América a cuentas del Plan Colombia; por otra parte, la decisión de extender la cobertura de salud, la cual se hizo de manera populista, se realizó sin poseer los recursos suficientes para sostenerla; por último, su política internacional no fue la mejor pues nos aisló de todos nuestros vecinos, exacerbando un nacionalismo huraño, y ni que hablar de su precario legado en materia de obras de infraestructura, la mayoría de las cuales terminaron inconclusas por cuenta de la corrupción (Duzán, 2017). Por ello se considera que el legado que dejó su gobierno en Colombia fue la forma de hacer política, pues al igual que Trump la diseñó para que el fuera el único que alumbrara en el escenario, pues al senador Uribe Vélez, como sucede con el nuevo presidente de Estados Unidos, no lo mueven las ideologías, si no su sed de poder (Duzán, 2017).

Consecuencias de ese neopopulismo en Colombia es por ejemplo el triunfalismo del “No” en el referendo democrático del plebiscito por la paz, así como ocurrió con el Brexit en Reino Unido, indicándonos que el populismo se convirtió en el fantasma que persigue la institucionalidad y la política en los cinco continentes; pues se considera que ese triunfo fue el efecto de la rabia de la población sobre la institucionalidad y las políticas tradicionales. Los ganadores del “NO” no votaron en contra de la paz sino más bien su voto fue en contra de los derechos de la población LGTBI, contra la reforma tributaria y contra el eventual castro-chavismo que impulsaba retóricamente la oposición; ello generó descontento en la población, la cual fue engañada mediante ese discurso neopopulista lo cuales opinaron más con argumentos emotivos que racionales.

En fin la política neopopulista utilizada en Sur América, tiende a centralizar el poder en el ejecutivo, apelando la defensa de la nación y utilizando la reelección como mecanismo para continuar en el poder, matizando las constituciones y finalmente socavando la democracia. Por ello el populismo es un fenómeno que reduce los espacios de participación ciudadana, ignorando las organizaciones sociales y sindicales, dejando de lado el fortalecimiento participativo de la sociedad civil; y Colombia no está exenta de pertenecer al club de los países populistas, pues cuenta con dirigentes que desconocen el estado de derecho y las libertades individuales, como la libertad de prensa y expresión por ello Colombia puede ir hacia el camino de la regresión, como ya lo hicieron países como EEUU (Con Trump) y Reino Unido (con el Brexit).

## **6. La acción de la Corte Constitucional Colombiana frente a los resultados de la participación ciudadana, el activismo judicial en un estado democrático**

Desde la Constitución de 1991 se han consagrado los derechos y deberes del estado y de todos los ciudadanos, artículos y capítulos donde se expresa la oportunidad real del ciudadano especialmente permitiendo la posibilidad de participar e intervenir activamente en el control de la gestión pública, desde la planeación, seguimiento y vigilancia de los proyectos y resultados gubernamentales; tal vigilancia y control esta expresada legalmente desde el preámbulo de la Consti-

tución del 91 en la cual se establece que (...) el pueblo de Colombia en ejercicio de su poder soberano, representado por sus delegatarios (...) con el fin de fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes la vida, convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político económico y social justo y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana, decreta, sanciona y promulga la siguiente constitución política de Colombia (...) (Constitución Política de Colombia, 1991).

Así mismo, el Artículo 270 de la Constitución (1991), brinda y da la facultad a los ciudadanos de intervenir activamente en la toma de decisiones, así lo faculta este artículo expresando que: “la ley organizará las formas y los sistemas de participación ciudadana que permitan vigilar la gestión pública, y que se cumpla en los diversos niveles administrativos y sus resultados”. Los anteriores artículos constitucionales demuestran que todas las instituciones del país están comprometidas con estos reglamentos y lineamientos, pues su fin es dar cumplimiento a los valores y principios que la democracia brinda a la sociedad, misma que ha decidido imponer este régimen como forma de gobierno para el desarrollo de este objetivo; por ello, el estado ha implementado la creación de diversos mecanismos que permiten una participación más activa de actores estatales y grupo de ciudadanos que permite una evaluación adecuada de la gestión.

A partir de lo anterior, el sistema brinda herramientas importantes que permite al ciudadano ejercer sus derechos, herramientas de participación que reconocen un proceso social en el que distintas fuerzas sociales, según sus intereses, pueden intervenir directamente (democracia directa) o por medio de sus representantes (democracia participativa), sistemas de control social que se convierten en herramientas que efectivizan los principios que expone la democracia, pues los ciudadanos a partir de la participación, garantizan su derecho y el deber de vigilar sus derechos y a los gobiernos e instituciones que tienen la obligación de hacerlos efectivos; derechos que permiten a la ciudadanía prevenir, racionalizar, proponer, acompañar, sancionar, vigilar y controlar la gestión pública, permitiendo una objetividad más amplia a los demás ciudadanos sobre los resultados de gestión que el estado implementa.

La institucionalidad a partir de estos procesos, ha creado rutas de participación, mecanismos que se convirtieron en normas que facultan a los ciudadanos efectivizar el uso de esos derechos y deberes constitucionales, con el fin de aplicar una adecuada participación en los diversos niveles del estado<sup>6</sup>, normas, mecanismos, instancias o herramientas que ayudan a desplegar el control social en un estado y que desarrolla un impacto positivo en la toma de decisiones, esas herramientas pueden verse materializadas en los diferentes mecanismos democráticos de participación, como las veedurías ciudadanas, las audiencias públicas, los cabildos abiertos, el referendo, el referendo revocatorio, el referendo aprobatorio, la revocatoria del mandato, el plebiscito, la consulta popular etc. (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

<sup>6</sup> Como antecedentes legales de participación esta la Constitución Política de Colombia, la ley 734 de 2002 (código único disciplinario), la ley 962 de 2005 (ley antitrámites), ley 850 de 2003 (veedurías ciudadanas), ley 689 de 2001 (servicios públicos domiciliarios), ley 489 de 1998 (sistema de desarrollo administrativo), ley 472 de 1998 sobre las acciones populares y de grupos, ley 393 de 1997 (acción de cumplimiento).

A lo anterior, instituciones como la Corte Constitucional han logrado implementar reglas de participación ciudadana que desde su institucionalidad, son reglas de gran importancia para la legitimidad de sus fallos, pues en ellos, se discute el futuro político, económico y jurídico de Colombia. Así, las instituciones han entendido que permitiendo la participación ciudadana en sus fallos logran que los principios democráticos como la inclusión, la equidad y la justicia social sean parte esenciales en sus sentencias. La propuesta de la Corte frente a este principio democrático de participación ciudadana, ha quedado reglamentada y expresada en el acuerdo 02 de 2015<sup>7</sup> de la misma institución, en donde se formula una modificación a su sistema de administración de justicia, implementando en él, un sentido más participativo a favor de la población, modificación que ha permitido que las sesiones de altas cortes como la de la Corte Constitucional sean públicas, abiertas al público y a los medios de comunicación, con el propósito de hacer visible y transparente la actuación de los magistrados y al mismo tiempo hacer efectivos los derechos democráticos constitucionales referente al derecho de participación popular. Con ello, la institución pretende demostrar una objetividad neutral e indicar la influencia de la democracia, en los problemas más álgidos y de mayor interés para la sociedad colombiana, y además, fortalecer en la sociedad los valores democráticos logrando que las masas hagan parte de ese proceso.

La propuesta despertó muchas reacciones encontradas en la opinión política, sin embargo al margen de lo que puedan opinar esas esferas del poder, esta opción de la Corte ha logrado un importante avance para el estudio y la práctica de la teoría del derecho y del derecho constitucional, en el sentido de que la propuesta permite que acciones públicas de constitucionalidad, como la acción de tutela y en general las demás competencias a la Corte Constitucional, están supeditadas a un control social y a una participación popular, mecanismos que no permiten la injerencia y abusos del poder.

Estos principios como el de la participación ciudadana, son indispensables para la democracia constitucional, pues permite a la sociedad abordar distintas problemáticas sociales, culturales y políticas para proponer importantes formas de evaluación a la gestión estatal, y así, poder fortalecer los procesos administrativos sociales. Lo anterior ha permitido crear y proponer diversas teorías muy importantes para la sociedad y el régimen democrático, teorías que pretenden ser un obstáculo a los fenómenos populistas y autoritarios. Estas teorías que proponen la participación popular, son un gran referente dogmático en la academia que ha conllevado a la práctica a los estados a desarrollar nociones de democracia interesantes, ejemplo de ello son los elementos a los que Santiago Nino denomina la “democracia deliberativa”, o lo que autores como Larry Kramer, Jack Balkin, Richar Parker y Robert Post llaman el Constitucionalismo popular, doctrinas o corrientes que un contexto de Estado social de responsabilidad judicial y social, permiten decretar garantías colectivas al control político tradicional; esa deliberación social y la resistencia ciudadana a partir de la participación social de la que hablan los anteriores autores, ha logrado imponer legitimidad y límites en las de-

<sup>7</sup> Acto por el cual se unifica y actualiza el reglamento de la corte constitucional, para el caso específicamente el Art 59: “Para efectos de cambio de jurisprudencia, la sala plena podrá decretar la celebración de una audiencia pública, con participación de personas y entidades nacionales e internacionales convocadas para tal fin. Tal audiencia deberá realizarse con una participación no menor a (10) días antes del vencimiento de teminos para decidir.

cisiones estatales autoritarias; legitimidad y límites que resultan de ese diálogo social, lo que ha permitido alcanzar decisiones justas para temas controversiales.

Así, la Corte Constitucional pone en evidencia su activismo judicial frente a la participación popular en gran parte de su jurisprudencia en los últimos años, ejemplo de ello observamos la sentencia C-141 de 2010, en donde la corte establece como determinantes los mecanismos de participación social, misma que implementa esta cualidad para legitimar las propuestas en su fallo; entre sus líneas es importante destacar como la corte entiende este concepto:

(...) el procedimiento democrático no es una actividad espontánea, sino un producto de reglas. Estas reglas no son arbitrarias si no que están diseñadas para maximizar el valor epistémico de aquel proceso(...) este valor depende de varios factores, incluyendo la amplitud de la participación en la discusión entre aquellos potencialmente afectados por la decisión que se tome; la libertad de los participantes de poder expresarse a sí mismos en una deliberación; la igualdad de condiciones bajo las cuales la participación se lleva a cabo; la satisfacción del requerimiento de que las propuestas sean apropiadamente justificadas; el grado en el cual el debate es fundado en principios en lugar de consistir en una mera presentación de intereses; el evitar las mayorías congeladas; la extensión en que la mayoría apoya las decisiones; la distancia en el tiempo desde que el consenso fue alcanzado y la reversibilidad de la decisión. Las reglas del proceso democrático tratan de asegurar que estas condiciones sean alcanzadas en el máximo grado posible con el objeto de que las leyes que se sancionen resulten ser guías confiables para conducir a principios morales. (2010, p. 137).

El accionar de la Corte Constitucional hasta el momento ha sido crucial para el fortalecimiento de la democracia, logrando que las estrategias de intervención ciudadana como mecanismo de participación conlleven a imponer límites a los gobiernos y a desarrollar en sus fallos conceptos con gran impacto social y de gran trascendencia, pues ese llamado que hace la institución para que la sociedad intervenga, ha permitido abrir su perspectiva a la Corte y sensibilizarse en temas que tal vez para los funcionarios judiciales no eran trascendentales, tal es el caso de la intervención de la Universidad Libre de Colombia y el Observatorio de Justicia Constitucional, donde en sentencia C- 379 (2016), participa del fallo proponiendo interesantes temas para la exequibilidad del plebiscito por la paz.

Después de ser declarado exequible, la corte uso muchos conceptos de las intervenciones planteadas por la academia, ONG y otras instituciones gubernamentales; por ello, esta corporación al recepcionar estos conceptos y acoger algunas de sus ideas, resalta la importancia de acoger los principios de la democracia directa y representativa, indicando en su fallo que las decisiones políticas frente al tema, deben estar sometidas a una refrendación popular, siempre con base en las normas constitucionales que legitimen el uso de estos mecanismos de participación. Así en el fallo recoge muchos puntos importantes para plantear la exequibilidad: I. conferir legitimidad democrática a la implementación del acuerdo final, II. Otorgar estabilidad temporal al mismo, pues el aval ciudadano es obligatorio para el presidente, quien no puede implementar sin antes hacer un llamado a la voluntad popular, y III. Prodigar hacia las partes involucradas garantías de cumplimiento de lo pactado en el acuerdo, precisamente debido a la legitimidad

democrática que confiere la refrendación popular, (...) esto acompañado de una ley estatutaria para que la participación del plebiscito se realice con arreglo al principio de enfoque diferencial (...) (Corte Constitucional, 2016).

A pesar de que el referendo por la paz perdió mediante este mecanismo de participación y obligo al estado inmediatamente a implementar el *Fast Track*, la recepción de las intervenciones por parte de la Corte indica que en un estado donde se respeta y regula la democracia, las transgresiones a la institucionalidad y a las diferentes ramas del poder público por parte de los diferentes fenómenos que se extienden en el mundo (populismo, autoritarismo, presidencialismo), estarán supeditadas a un control constitucional, institución que funge como guardián de los valores democráticos y sociales, entidad que a través del tiempo ha efectivizado su labor, implementando los procesos de participación ciudadana como procesos indispensables para sus fallos. Por ello el deber y la obligación del poder judicial frente a la aplicabilidad de la participación ciudadana es de suma importancia, pues en la sociedad, estos procesos permiten crear un impacto positivo de la sociedad hacia la justicia y hacia la percepción de los jueces y magistrados en la interpretación de la constitución, la cual debe ser vista como un elemento garante de los derechos fundamentales y de la independencia de las ramas del poder público, elemento central para cualquier sociedad que desee estar lejos de los fenómenos que maltrecha a los valores democráticos, fenómenos como los populismos, las autocracias o los presidencialismos.

## 7. Conclusiones

Es importante entender que el populismo es un fenómeno que surge debido a la impopularidad de los partidos políticos, su incompetencia, la corrupción y la falta de dinamismo social, estos, son factores que ha generado en países como el nuestro una polarización social, que a su vez, debilita los cimientos institucionales democráticos que se basan en la credibilidad y la confianza política; una polarización que socaba y deteriora los principios democráticos mencionados a lo largo del artículo. La dinámica política reciente en países de América Latina y ahora en Europa (así sorprenda), advierte el resurgimiento de autoritarismos estatales, que según la doctrina estudiada, lo interpretarían como “populismo”, no solo por las políticas nacionalistas que pretenden implementar, sino también, por las restricciones de orden global como las económicas y sociales.

En este sentido, este documento pretende que las instituciones y la sociedad establezcan y emprendan la búsqueda de marcos de interpretación teórica alternativos al populismo, mismos que se encuentran expresos en los valores democráticos como en la participación popular, en la representación democrática (directa e indirecta) etc., mecanismos que permiten comprender el tema y abordar límites para el ejercicio y control de estos fenómenos, y así se permita desde cualquier óptica, enfrentar e identificar estas nuevas expresiones de autoritarismo que surgen tanto en Europa y América Latina.

El trabajo también abordó una constante preocupación que tiene que ver con el proceso de democratización en la región, pues los proyectos políticos han logrado cambios esenciales al concepto que conocíamos como democracia, cambios

elementales como el surgimiento de nuevos partidos políticos y nuevos mecanismos de participación ciudadana que pretenden dar credibilidad y legitimidad al régimen más utilizado en el mundo, pero ese cambio hasta el momento ha logrado que las personas establezcan un imaginario negativo sobre la democracia, pues la incompetencia, los actos de corrupción y la falta de dinamismo para enfrentar los problemas sociales, han logrado que la población observe al estado como un sistema anacrónico y en des-uso, debido a que sienten que el estado se está alejado de sus preocupaciones reales.

Frente a este tema, la Universidad de Los Andes mediante su Observatorio de Democracia, hace un valioso aporte investigativo, indicando que el régimen democrático, ha sufrido transformaciones en las últimas décadas según su estructura y la percepción que tiene la población hacia el régimen, pues mediante un estudio cuantitativo, (encuestas de opinión anuales) el artículo evidencia que actualmente existe en las masas una pérdida de confianza de las instituciones políticas y en su gestión, por ello como consecuencia, la polarización según el estudio es un factor que incide y repercute en el país, trayendo consigo falta de confianza institucional, y conllevando a deslegitimar la democracia y sus mecanismos de participación, circunstancias que debido a la política mal hecha, el régimen democrático se ha visto perjudicado en los últimos años.

Para demostrar lo anterior, la investigación referencia dos grupos políticos trascendentales para nuestro periodo, y toma como referencia a personas con tendencia de derecha y de izquierda y los llama “uribistas y los no uribistas”, revelando que en ambos grupos se ha reducido el apoyo a la idea de que la democracia, es la mejor forma de gobierno, esta circunstancias ha permitido que en la sociedad se abra un largo camino a la polarización, polarización que se divide en el respeto por las instituciones (no uribistas) y la desconfianza por esa institucionalidad (uribistas). Según la encuesta, esa desconfianza ha permitido que la presidencia es la entidad que más desprestigio y desconfianza trae a la población, siendo la entidad más afectada por la polarización en los últimos ocho años: mientras en el 2008 llegó a 70% en 2016 cayó a 32%; pero la caída así sea menor en este aspecto, el estudio demuestra que se aprecia un apoyo importante a los demás sistemas institucionales, como la confianza de la población en la Corte Constitucional, un cierto porcentaje en el congreso, y en los partidos políticos, institución que en los últimos años había generado menos confianza en los ciudadanos (Universidad de Los Andes, 2017).

Este tipo de estudios cuantitativos demuestran que la democracia es susceptible a la polarización y a los fenómenos externos como el populismo, fenómenos que acechan con las estructuras democráticas de los países del mundo, las cifras expresadas en este estudio sin duda son preocupantes, pues indicaría que el sistema democrático en países como Colombia, se estaría debilitando, debido al mal manejo político que vive el país (corrupción y políticas de austeridad), pues los partidos que realizan la gestión del erario público solo velan por sus intereses individuales, circunstancias impopulares que se convierten en un motivo para que surja en la sociedad un cuestionamiento de la población hacia el sistema democrático, lo que construye un terreno fértil para que surjan fenómenos autoritarios y populistas; así lo establece el politólogo Eduardo Pizarro “cuando

la gente deja de creer en el médico acude al curandero”. Afortunadamente en Colombia existen contrapesos institucionales que limitan ese tipo de fenómenos que lastiman la democracia. Lo anterior indica que ese estudio es in indicio para encender la alarma, sobre todo cuando estamos arrancando campañas electorales que en todos los parámetros será dura y competitiva (Rodríguez, 2017b).

La democracia como régimen es el mecanismo de participación que es más utilizado por el mundo, pues la mayoría de países hace uso de sus principios y valores para mantener el orden, la libertad y la tranquilidad en sus territorio, pero ello, no significa que el sistema sea para estos países y para la población la mejor fórmula para llevar a cabo un gobierno perfecto, eficaz y honesto, características que el pueblo busca en sus líderes.

Lo anterior nos lleva a establecer que el debate del populismo establece dos caminos, este fenómeno en Europa es visto como un peligro para la democracia, pues conlleva a la formación de regímenes autoritarios, mientras que para América Latina el populismo es visto como un movimiento que pretende incluir a los excluidos y por tanto es aceptado un discurso con las características populistas que despierta emoción y carisma entre la población. Es así que el 2017 y 2018 son años decisivos para las democracias del mundo pues las tesis de un populismo incluyente en América Latina y un populismo excluyente en los países industrializados son el mayor peligro para la democracia hoy en día pues los actores políticos que la amenazan, hablan el idioma de los valores democráticos confundiendo a la población.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Abellan, J. (1991). *Historia de la teoría política*. Madrid: Alianza S.A.
- Aguila, R. (1998a). *Virtud y excelencia cívicas- el inicio de la tradición republicana*. Madrid: Alianza S.A.
- \_\_\_\_\_. (1998b). *La democracia en sus textos*. Madrid: Alianza.
- Ahumada, M. (2005). *La Jurisdicción Constitucional Europea*. Madrid: S.L Civitas Ediciones.
- Andújar, A. (2003). *Democracia y pobreza (memorias sobre el pauperismo)*. Madrid: Trotta.
- Arenas, N. (2006). El proyecto chavista entre el viejo y el nuevo populismo. *Cuestiones Políticas*, (22), 36.
- Barros, S. (2006). *Inclusión radical y conflicto en la constitución del pueblo populista*. Quito: Confines.
- British Broadcasting Corporation BBC. (2016). 8 razones por las que gana el brexit en el referendo sobre la permanencia del Reino Unido en la Union Europea. *BBC Mundo*. Recuperado de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-36619175>.

- Bobbio, N. (1984). *El futuro de la democracia*. Turin: Giulio Einaudi.
- \_\_\_\_\_. (1985). *Estado Gobierno y Sociedad*. Mexico: Turin.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Diccionario de política*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Constitución Política de Colombia de 1991. (2012). Bogotá: Editorial Momo.
- Corte Constitucional. (2010). Control de constitucionalidad de ley que convoca a referendo. Sentencia C-141.
- \_\_\_\_\_. (2016). Proyecto de ley estatutaria que regula el plebiscito para la refrendación del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Sentencia C-379.
- DiTella, T. (1965). *Populismo y reforma en America Latina. Desarrollo económico*. Buenos Aires: Trota.
- Duzán, M. (2017). Lo que se nos viene. *Revista Semana*. (1810), 33.
- Ferrajoli, L. (2008). *Democracia y garantismo*. Madrid: Trota.
- Forero, A. (2015). ¿Populismo en Colombia? *El Espectador*, 1.
- Galvan, D. (2007). *Reconfiguring Institutions Across Time and Space. Syncretic Responses to Challenges of Political and Economic Transformation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Haberle, P. (2003). *El estado constitucional*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Hernández, M. (2013). Democracia según Simón Bolívar. *Valores, democracia y derechos*. 2.
- Laclau, E. (2005). La razón populista. *Fondo de Cultura Económica*. México: FCE.
- El clarin mundo*. (2017). Marine Le Pen arrancó su campaña con Donald Trump y el Brexit como modelo. Recuperado de [https://www.clarin.com/mundo/marine-pen-arranco-campana-trump-brexit-modelo\\_o\\_BJaTkxUOx.html](https://www.clarin.com/mundo/marine-pen-arranco-campana-trump-brexit-modelo_o_BJaTkxUOx.html).
- Medina, C. (2010). *Populismo y Neopulismo. Elementos para una caracterización de diferencias*. Bogotá: Universidad Nacional: Inedito.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Participación Ciudadana*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55296.html>.
- Mires, F. (2007). Estado y política. La lucha por la democracia en America Latina. *Revista Nueva Sociedad*. 210.
- Paredes, D. (2015). La Crítica de Nietzsche a la Democracia. *Universidad del Rosario*. Recuperado de [http://www.csppr.univ-paris-diderot.fr/IMG/pdf/diego\\_data\\_linea\\_3\\_teor%C3%ADa\\_pol%C3%ADtica\\_mesa\\_5\\_teor%C3%ADa\\_pol%C3%ADtica\\_03\\_paredes\\_diego\\_linea\\_3\\_mesa\\_5-1.pdf](http://www.csppr.univ-paris-diderot.fr/IMG/pdf/diego_data_linea_3_teor%C3%ADa_pol%C3%ADtica_mesa_5_teor%C3%ADa_pol%C3%ADtica_03_paredes_diego_linea_3_mesa_5-1.pdf).
- Posada, E. (2016). Bienvenidos al populismo. *El tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/eduardo-posada-carbo/bienvenidos-al-populismo-eduardo-posada-carbo-columna-el-tiempo-54404>.
- Reid, M. (2017). ¿Amenazada la democracia liberal? *Semana*, (1808-1809), 24-25.
- Rodríguez, C. (2017a). ¿Quién es populista? *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/quien-es-populista-columna-685978>.

- Rodríguez, J. (2017b). La democracia pierde el año. *Revista Semana*. Edición 1810, 41.
- Santamaría, O. (2002). *Neopopulismo o Neoliberalismo*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad distrital Francisco Jose de Caldas.
- Universidad de los Andes. (2017). *Observatorio de la democracia*. Observatorio de la democracia. Recuperado de <http://obsdemocracia.org/prensa/38-la-democracia-pierde-el-ano>
- Villafuerte, L. (2011). México: del autoritarismo a la democracia defectuosa. *Revista UIS Humanidades*. 19 y 20.
- Werner, J. (2017). El peligro del populismo empieza cuando se afirma "yo y solo yo represento al pueblo", *El español*. Recuperado de [http://www.elespanol.com/mundo/europa/20170107/184231870\\_o.html](http://www.elespanol.com/mundo/europa/20170107/184231870_o.html).

# Criteria

# Situando un mundo neindigenista en *Memorias de Andrés Chilingua* de Carlos Arcos Cabrera\*

Fecha de recepción: 27/01/2017  
Fecha de revisión: 28/02/2017  
Fecha de aprobación: 15/05/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Uscátegui, A. (2017). Situando un mundo neindigenista en *Memorias de Andrés Chilingua* de Carlos Arcos Cabrera. *Revista Criterios*, 24(1), 319-332.

Alexis Uscátegui Narváez\*✉

## Resumen

Este artículo presenta un análisis en *Memorias de Andrés Chilingua*, del escritor ecuatoriano Carlos Arcos Cabrera, cuyo objeto principal establece una perspectiva crítica sobre la representación neindigenista que éste comparte en su novela. Una sugestiva historia en la que un dirigente indígena de Otavalo se dirige a los Estados Unidos para cursar un seminario de literatura, y se encuentra con un mundo totalmente diferente al que Icaza instauró a inicios del siglo XX con su novela telúrica.

**Palabras clave:** Novela, Andrés Chilingua, neindigenista, diégesis, Carlos Arcos.

## Locating a neindigenist world in *Memorias de Andrés Chilingua* by Carlos Arcos Cabrera

## Abstract

This article presents an analysis in *Memorias de Andrés Chilingua* of the Ecuadorian writer Carlos Arcos Cabrera, whose main object is to establish a critical perspective on the neindigenous representation that Arcos shares in his novel. A suggestive story in which an indigenous leader of Otavalo goes to the United States to attend a seminary of literature and finds a world totally different from the one that Icaza established at the beginning of the 20th century with his telluric novel.

**Key words:** Novel, Andrés Chilingua, neindigenous, diégesis, Carlos Arcos.

\*Artículo de Reflexión.

\*✉ Doctorando (PhD) en literatura Latinoamericana, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Director del Grupo de Investigación FORMA. Docente de literatura, Facultad de Educación, Universidad de Mariana, Colombia. Correo electrónico: auscategui@umariana.edu.co

# Colocando um mundo neindigenism em Memorias de Andrés Chilibingua, por Carlos Arcos Cabrera

## Resumo

Este artigo apresenta uma análise em *Memórias de Andrés Chilibingua*, do escritor equatoriano Carlos Arcos Cabrera, cujo objetivo principal é estabelecer uma perspectiva crítica sobre a representação neindigenista que Arcos compartilha em seu romance. Uma sugestiva história em que um líder indígena de Otavalo vai aos Estados Unidos para participar de um seminário sobre literatura e se encontra com um mundo completamente diferente do que Icaza estabeleceu no início do século XX, com o seu romance telúrico.

**Palavras-chave:** Novela, Andrés Chilibingua, neindigenista, diégesis, Carlos Arcos.

## 1. Introducción

Del indigenismo que no se limitara a definirlo por su referente (el mundo indígena) y por su intencionalidad (una literatura de denuncia y reivindicación), sino que pudiera observar prioritariamente su proceso de producción. (Cornejo, 1984, p. 550).

Al hablar de la corriente neindigenista, nos estamos refiriendo a un conjunto de propuestas estético-literarias que vindican, ante todo, los acervos particulares de un espacio de representación aborígen, sus características ancestrales, sus tradiciones simbólicas y sus formas de ver y entender el mundo, en una suerte de política cultural que reafirma el carácter heterogéneo de la literatura latinoamericana.

A inicios del siglo XX, Mariátegui (2007) legó como antecedente la noción de indigenismo, para decir que la literatura en Perú “tiene fundamentalmente el sentido de una reivindicación de lo autóctono” (p. 281); es decir, una tendencia ideológica que revaloriza la cultura del nativo, puesto que “el problema indígena, tan presente en la política, la economía y la sociología, no puede estar ausente de la literatura y del arte” (p. 227).

“En 1971, el peruano Tomás Escajadillo introdujo el término *neindigenismo* en el estudio crítico de la literatura de tema indígena” (Orrego, 2014, p. 30), para incorporar dentro de las historias de las literaturas latinoamericanas, la situación real de la vida y el pensamiento indígena. “Ciertamente, las diferencias tan saltantes que existen entre <<sus>> diversos mundos andinos nos hablan elocuentemente de la mutación, de la evolución de ese <<indigenismo>>” (Escajadillo, 1994, p. 124). Dicha inserción de la palabra en los estudios literarios, permitió a Cornejo (1984) caracterizar la novelística neindigenista, teniendo en cuenta elementos como:

- El empleo de la perspectiva del realismo mágico, que permite revelar las dimensiones míticas del universo indígena sin aislarlas de la realidad, con lo que obtiene imágenes más profundas y certeras de ese universo.

- La ampliación, complejización y perfeccionamiento del arsenal técnico de la narrativa mediante un proceso de experimentación que supera los logros alcanzados en este aspecto por el indigenismo ortodoxo.
- El crecimiento del espacio de la representación narrativa en consonancia con las transformaciones reales de la problemática indígena, cada vez menos independiente de lo que sucede a la sociedad nacional como conjunto. (p. 549).

Pues bien, es importante señalar que Cornejo (2003) estableció en sus estudios literarios la categoría de “heterogeneidad literaria”, la cual permitió comprender desde una perspectiva incluyente que en la literatura nacional del Perú coexisten varias literaturas en una suerte de interacción cultural contradictoria, con intrincados sucesos históricos y temporales. Su concepción, que posteriormente se convirtió en una teoría inquietante para los estudios literarios, se pudo extrapolar a nivel latinoamericano dado que cada país sustentaba similares características que permitían irrumpir la homogenización cultural expuesta por los estados nacionales. Sin embargo, una de las preocupaciones de Cornejo, es que en el continente americano, a pesar del intento por rescatar las literaturas étnicas de la marginalización, aún prevalecían discursos que hablaban de un cierto campo de representación canónico. Así, la teoría del crítico peruano consiste en reflexionar el sistema literario para posibilitar una nueva noción de literatura, aquella que permite puntualizar la concepción cultural en América Latina, de la cual constituye un conjunto de estéticas discordantes entre sí, con representaciones en “los grandes sistemas literarios, el ‘culto’, el ‘indígena’, el ‘popular’; literaturas en las que se intersectan conflictivamente dos o más universos socio-culturales” (pp. 9-10).

En esta perspectiva, la heterogeneidad literaria es una de las más importantes categorías que revaloriza el sentido diverso de las manifestaciones culturales en Latinoamérica, de tal forma que su propuesta crítica permite entender que en el continente hay una necesidad evidente en destacar los aportes periféricos. En este caso, pienso que el espacio indigenista hace parte de aquella diferencia cultural, que a pesar de ser visto como un lugar exótico desde la conquista, lo aborígen, también es un lugar de enunciación latente que requiere de un discurso que enaltezca su característica tribal.

Así, pues, Cornejo (2003) estableció un postulado preciso para comprender el estado actual de las literaturas en Latinoamérica, que si bien en la mayoría de sus ensayos publicados en la *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, en los cuales insiste en el reconocimiento de las literaturas indigenistas, también favorece la reivindicación del rol de las literaturas neindigenistas como proyectos culturales de nación, porque es una alternativa que admite vislumbrar y ampliar la pluralidad literaria en el continente americano, pero desde un auténtico presupuesto conceptual, cuyos rasgos populares arrollan la esteticidad de la literatura ilustrada.

En esta fase, es necesario entender el panorama literario en Latinoamérica desde sus múltiples propuestas, incluyendo el mundo neindigenista, porque es un elemento primordial para reconstituir la cultura heteróclita y sus características contradictorias que irrumpen con la idea de literatura nacional, ya que hay un

grave problema en no saber interpretar el mundo indígena, con expropiación del extenso sentido heterogéneo en la literatura, “el esfuerzo por leer toda nuestra literatura, y siempre bajo el paradójico canon crítico” (Cornejo, 2003, p. 9). De esta manera, pienso que el concepto de heterogeneidad de Cornejo Polar se encamina no solo a comprender la historia cultural de la región andina, sino otros espacios que han sido transformados en mercancía capital y simbólica, como es el caso de la novela de Arcos, cuya cosmovisión ancestral se ha visto minimizada a los parámetros ideológicos de la cultura nacional, y sus nativos considerados como sujetos caóticos en la representación literaria. La categoría del crítico peruano mutua de acuerdo con las nuevas fenomenologías; por tanto, el territorio neoindigenista es una condición *sine qua non* para comprender la literatura en el continente americano.

## 2. Aspectos paratextuales y narratológicos

La novela, toda novela, puede hacer referencia a una realidad, pero es ante todo ficción, invención de un escritor que maneja el arte de hacernos creer que es realidad. (Arcos, 2013, p. 112).

El anterior fragmento a manera de epígrafe, invita a reflexionar la noción de ficción en la novela ecuatoriana del siglo XXI. Un ejemplo concreto donde se muestra puntualmente la construcción de un campo ficcional sugestivo, es la novela *Memorias de Andrés Chilibingua* del quiteño Carlos Arcos Cabrera, quien por medio de la recreación de un espacio nativo, sustenta un interesante panorama apócrifo diferente al mundo indígena que Icaza noveló en su obra magna, *Huasipungo*. De esta manera, definir específicamente qué es una novela aún es una tarea compleja, mucho más al encontrar dentro de su estructura, una variopinta de estrategias narratológicas que hacen de este género, un espacio literario heterogéneo y complejo.

Antes de abordar uno de los ejes centrales de *Memorias de Andrés Chilibingua*, es menester analizar diversos aspectos claves que constituyen la base de la comprensión e interpretación de esta propuesta literaria. La novela de Carlos Arcos fue publicada en su primera edición en 2013 por la editorial Alfaguara, con la que obtuvo en el año 2014 el Premio de Novela “Jorge Icaza”. La relevancia literaria de esta obra ha generado que se reimprima por tercera vez en una llamativa edición llamada Serie Roja<sup>1</sup>, en 2015. Asimismo, al revisar los intersticios de esta novela, se puede encontrar valiosos paratextos de orden textual que posibilitan una mejor interpretación a su contenido narrativo; por ejemplo, un valioso indicio es la carátula del libro, donde se muestra un avión de papel que sobrevuela una ciudad; dicho paratexto factual transmite al lector que la novela despliega su trama por medio de un viaje literario. Dicho aeroplano posee además una cola en forma de guango, que simboliza la identidad del indígena otavaleño; de esta manera, el avión de papel también representa los avatares que Andrés Chilibingua ha tenido por el mundo, aquéllos que constituyen sus propias memorias de viaje.

<sup>1</sup> Cabe señalar que este paratexto editorial indica que la “Serie Roja” es una edición juvenil que incluye un cuaderno de análisis literario con actividades dirigidas a estudiantes, a diferencia de la primera edición, cuya carátula es blanca, y no incluye estos elementos didácticos.

Por otra parte, al analizar otro de los paratextos importantes como el título de la novela, implica hacer un análisis detallado, pues *Memorias de Andrés Chilibingua* es una denominación compleja, sobre todo porque existe un antecedente previo, como es el caso del protagonista de la novela *Huasipungo*, que también lleva el nombre de Andrés Chilibingua y que en cierto modo produjo un gran legado simbólico en la novelística de Ecuador. Este aparato titular que incorpora Arcos (2015) en su novela, es un elemento clave para comprender su contenido narrativo; un indicio preliminar que permite al lector que haya leído previamente la novela de Icaza, pensar en una posible trama antes de leerla; es decir, el ‘titulólogo’, antes de examinar esta experiencia literaria puede determinar una primera expectativa, que posteriormente con la lectura del texto, actualizará o irá prefigurando lo que puede suceder.

En las primeras páginas de la novela no hay ninguna dedicatoria por parte del autor; sin embargo, hay dos epígrafes que cumplen la función de relacionar al lector con la obra. El primero de estos paratextos es un fragmento de la canción “Como la cigarra”, de la poeta y cantautora argentina María Elena Walsh, que permite aludir al rol de cantante y dirigente indígena que cumple el nuevo personaje Andrés Chilibingua; además, se vindica la muerte del protagonista de la emblemática novela *Huasipungo*, quien resucita en los sueños del personaje central de la novela de Arcos. Por su parte el segundo epígrafe que dice: “El hecho es que cada escritor crea a sus precursores”, hace parte del último párrafo del texto borgiano “Kafka y sus precursores”, mediante el cual Borges (1974) destaca el término *precursor* para determinar que “su labor modifica nuestra concepción del pasado, como ha de modificar el futuro. En esta correlación nada importa la identidad o la pluralidad de los hombres” (p. 712); esto explica por qué Arcos eligió este aparte como exergo, pues le permite establecer una diferenciación entre el Andrés Chilibingua de *Huasipungo* (pasado) y el Andrés Chilibingua de su novela (presente).

Más adelante, Arcos no recurre a ningún tipo de instancia prefacial (prefacio); quizá no desea desvestir el modelo actancial que refleja la trama de su novela; más bien suscita una secuencia argumental de 22 capítulos, los cuales comparten la historia de Andrés Chilibingua, un joven procedente de la ciudad de Otavalo, provincia de Imbabura (Ecuador), cuya apasionante profesión de músico y dirigente indígena de la Conaie<sup>2</sup>, lo motivó a viajar por diferentes partes del mundo, entre ellas, a los Estados Unidos en el año 2000, donde participó cerca de mes y medio en un seminario doctoral de literaturas andinas en la Universidad de Columbia, que la embajada americana a través de la Fulbright (programa de intercambio educativo y cultural) le concedió. Al arribar en Norteamérica conoció a diferentes personas; la más significativa fue una compatriota llamada María Clara<sup>3</sup>, quien con su gran conocimiento de la literatura indigenista, asesoró al runa en el análisis de *Huasipungo*. Pero no todo termina allí, pues esta experiencia se adentra en el mundo onírico, donde se funde el diálogo entre Andrés Chilibingua

<sup>2</sup> Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, es el grupo encargado de representar las distintas comunidades indígenas del país. Su propósito es promover los derechos de estos grupos humanos, que pueden ser vulnerados por el propio Estado; en el caso de Andrés Chilibingua, representa los pueblos kichwas del norte del Ecuador.

<sup>3</sup> Este personaje femenino se convierte en un apoyo importante para la vida de Andrés Chilibingua, porque le enseña por medio de la amistad y el amor, que la vida es un mundo lleno de experiencias, un mundo cargado de erotismo, pero también un espacio donde la literatura es un medio para validar los sueños oprimidos.

y su homónimo de la novela de Icaza. Todo esto para determinar una posición crítica frente a la lectura de esta obra y demostrar que el mundo indígena también puede manifestar sus conocimientos ancestrales en el espacio académico.

Pues bien, lo mencionado anteriormente de *Memorias de Andrés Chiliquinga*, ayuda a comprender su secuencia narrativa; no obstante, es factible conocer también los niveles de narración y los tipos de narrador, antes de considerar su tema central, de tal manera que a continuación se propone la siguiente figura, que representa detalladamente cómo versa la diégesis en la obra de Arcos:

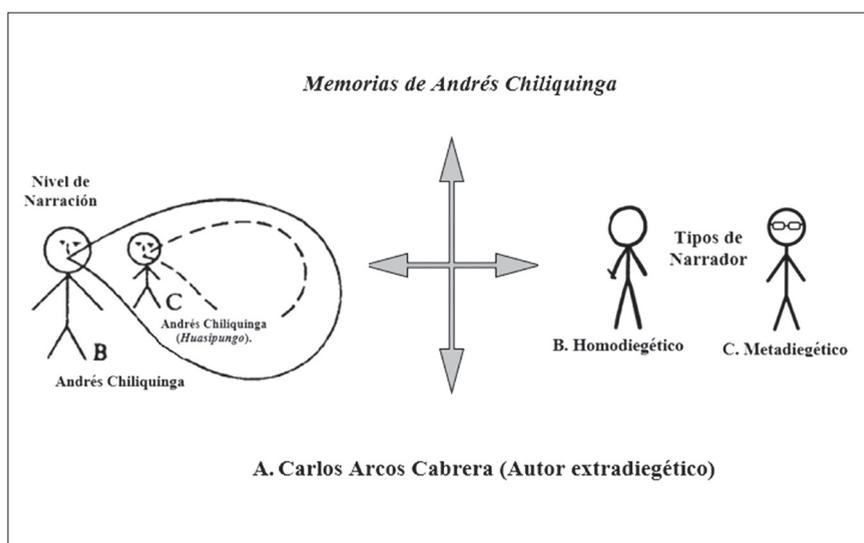


Figura 1. Niveles de narración y tipos de narrador en la novela *Memorias de Andrés Chiliquinga*.

Como se puede observar, el funcionamiento del plano narrativo en *Memorias de Andrés Chiliquinga* es particular. Como bien se sabe, Carlos Arcos es el autor de la novela, pero cumple en este caso la función de autor extradiegético (no está en ninguna diégesis), puesto que Andrés Chiliquinga es quien escribe las memorias (diégesis), representando un tipo de narrador homodiegético, con un nivel de narración intradiegético, ya que él cuenta hasta el final de la novela su propia historia. Pero no todo termina allí, ya que en el trascurso de la novela se establece una metalepsis (transgresión de los niveles narrativos); es decir, el personaje central de *Huasipungo* que aparece oníricamente y que otros personajes no lo pueden ver ni escuchar dentro de la anterior diégesis, más bien instauro un nivel de narración metadiegético (un segundo grado de ficción en la novela); es allí donde se ruptora la lógica dentro de la supuesta realidad, que en términos de Genette (1998), es “el umbral que representa, de una diégesis a otra” (p. 57).

De este modo, los anteriores aspectos paratextuales y narratológicos animan el contenido de la presente novela:

En cuanto al estudio particular de estos elementos, o más bien de estos tipos de elementos, estará dominado por la consideración de un cierto número de rasgos cuyo examen permite definir el estatus de un mensaje paratextual, cualquiera que sea. Estos rasgos describen esencialmente sus características espaciales, temporales, sustanciales, pragmáticas y funcionales. (Genette, 2001, p. 10).

### 3. Memorias de Andrés Chilibingua: Estado de la cuestión neindigenista

Arcos (2015) ha creado una perspectiva disímil del mundo indígena actual de Otavalo, una propuesta moderna del siglo XXI para la novelística ecuatoriana y también latinoamericana, pues transporta el entorno singular del indio a un espacio académico, donde su cultura se relaciona con otros pensamientos, ideologías y costumbres; por ello la catalogamos de entrada como novela neindigenista. Lo curioso de esta obra es que el autor establece un homónimo del personaje principal de la narrativa icaziana, Andrés Chilibingua, quien escribe y narra su propia historia, un viaje introspectivo que le permite reconocerse a sí mismo. Es por ello también que la novela propone una situación crítica al enfoque literario de *Huasiungo*, con respecto al indio explotado en sus propias tierras; “la novela de Arcos contradice la visión parcial y parcializada que Jorge Icaza tenía de los indios” (Balseca, 2013, párr. 5), pues Andrés al escribir sus memorias, establece un paralelo entre su mundo actual y el pasado que figuró el autor de *Huasiungo*, obra que marcó la literatura ecuatoriana al representar un realismo brutal de aquella época. De este modo, mientras que Icaza en 1934 con su novela indigenista retrata las malas situaciones de vida que tienen los indios y cómo los terratenientes los maltrataban si no cumplían sus mandatos, que incluso les llegó a costar hasta sus propias vidas, Arcos por su parte busca cerrar aquellas páginas del pasado, para revalorar el rol del indio a través de sus propias tradiciones, recreadas de una manera original e innovadora en su novela.

Al protagonista de *Memorias de Andrés Chilibingua*, enfrentar un mundo académico en New York, le causó algunas angustias, pues no poseía un buen bagaje literario y una escritura profesional que le facilitase desarrollar cualquier actividad asignada; tan solo sabía interpretar su guitarra y aludir en sus melodías la música andina que tanto añoraba. A este personaje se le recomendó para su participación en las clases de literaturas andinas, leer *Huasiungo*, que Liz, su profesora de este seminario, lo considera como el mejor escritor de Ecuador hasta los años sesenta<sup>4</sup>; es allí donde se desarrolla la secuencia argumental de esta novela, ya que Andrés, al escudriñar su contenido narrativo corrobora que el protagonista de la novela de Icaza posee su mismo nombre, interesándose por saber más de este personaje, sobre todo para comprender cómo Icaza, al ser un mestizo, representó en su novela una vida distinta a la suya, la de los indios.

María Clara, que se convirtió en su asesora literaria, recomendó a Chilibingua leer como mínimo quince páginas diarias, teniendo en cuenta lo que Icaza señalaba entre guiones, recurso importante que le serviría para elaborar su análisis literario. Este acto comunicativo fue el primer acercamiento al mundo académico que Andrés tuvo que experimentar, como también el sorprenderse cuando uno de sus compañeros de clases compartiera su disertación sobre la novela *La virgen de los sicarios* del escritor colombiano Fernando Vallejo. Este episodio es clave, pues permite identificar que Andrés Chilibingua no comparte la idea de que en el mundo pueda existir una persona que tenga una inclinación

<sup>4</sup> Al revisar el texto *La novela ecuatoriana* de Ángel Felicísimo Rojas (1948), se considera a *Huasiungo* de Jorge Icaza como la novela más famosa de la novelística ecuatoriana, por su temática del indio siervo y el despojo de la tierra; además sostiene, que es una de las novelas indigenistas más importantes, cuya línea argumental es la literatura revolucionaria de la esperanza. Su autor es considerado uno de los escritores más famosos del Ecuador después de Juan Montalvo.

sexual diferente a la suya, excluyendo radicalmente la homosexualidad dentro de las múltiples posibilidades de representación en el siglo XXI. Es más, el propio Chilibuquina se siente excluido culturalmente en un mundo que es diferente al suyo, pero no es consiente del rechazo que otra minoría sexual padece dentro de las sociedades ultraconservadoras; por ello expresa despectivamente:

Entonces comenzó a narrar la historia de la relación de un hombre ya grande y un adolescente que era sicario, más que sicario, porque mataba cuando le daba la gana. Eran homosexuales, o maricones, como decimos vulgarmente. La voz del Steve cambió y se me ocurrió que disfrutaba de la relación del hombre con el muchacho. No podía imaginarme esa relación. En Europa había visto montones de parejas de hombres y también mujeres, en las calles, en las ferias, en las playas. Estaban allí y no jodían ni les jodían pero la historia que contaba el Steve me jodía a mí. No sólo era la relación entre dos hombres, sino que además el viejo le consentía en todo al joven, hasta matar por matar. Cuando contó que asesinaban al chico, al sicario, casi me alegré. Era una forma de esconder mi molestia. (Arcos, 2015, pp. 77-78).

En esta medida, al no dejar escapar la mención en la novela de Vallejo dentro de la obra de Arcos, se puede aseverar que Chilibuquina, al no compartir la homosexualidad de los personajes en *La virgen de los sicarios*, revela sus rasgos homofóbicos que no comparte, porque según él, en su cultura otavaleña no se ha presentado casos similares; además, rechaza el tipo de violencia que se muestra en esta obra, actos similares que fueron narrados en *Huasipungo*. De igual manera con lo que expresa anteriormente Andrés, se puede ver que Arcos incorpora en su novela un personaje que defiende a capa y espada su identidad y la de sus coterráneos, de tal manera que cualquier situación que agrede sus sentimientos y posiciones políticas, es un atentado contra su dignidad y la de su propia comarca.

Es importante observar en la novela de Arcos, que Andrés Chilibuquina es un gran dirigente indígena; por ejemplo, en el sexto capítulo se muestra cómo el expresidente del Ecuador Jamil Mahuad, quien durante su periodo de electo 1998-2002, fue destituido de su cargo al generar una terrible crisis financiera en su país, Andrés, como dirigente indígena, participó para que este gobernante abandonara su cargo político; inclusive las fuerzas militares se aliaron en dicho fin, pues consideraron al mandatario como traidor al firmar el tratado de paz entre Ecuador y Perú tras la guerra de Tiwintza; por esta razón, su virtud de líder también se ve reflejada en cada resumen literario que escribe. Así, en estos escritos que ya hacen parte de su ejercicio académico diario, se vislumbra su inconformismo:

[...], a pesar de que se trata de una novela indigenista, es decir, sobre nosotros los runas. Es propio de los mishus oscurecer lo que nosotros éramos y somos de verdad.

[...] El Andrés Chilibuquina, mi tocayo del libro, tuvo que cargarle al don Alfonso cuando las bestias, los caballos y mulas no pudieron seguir. Al leer eso, yo Andrés Chilibuquina, trataba de imaginarme cargando sobre mis espaldas a un hombre más grande y más pesado. No pude, a pesar de que hacía un esfuerzo. No es algo físico, sino que tiene que ver con la dignidad. Sólo tener que cargar a otro que por vagancia o por miedo no puede caminar ya es una injusticia. [...] Pero de ahí a que mi tocayo llegue y le maltrate a la Cunshi para después tener sexo, creo que es exageración

por parte del Icaza. Él no se interioriza en los sentimientos de mi tocayo, el Andrés Chilingua. No puede ver su corazón. Lo único que le queda es convertirle en un animal. (Arcos, 2015, pp. 68-71).

Con los anteriores fragmentos del resumen, Andrés ratifica que el autor de *Huasipungo* narra injustamente los sucesos de su pueblo, pues hace ver a sus paisanos frente al mundo, como seres sin cultura y sin valores; incluso dice: “para el Icaza nuestros hijos son larvas hediondas y nuestras mujeres animales” (Arcos, 2015, p. 99).

Por otra parte, hay otro aspecto que Andrés no comparte: se trata de la exageración que establece Icaza al mostrar una escena de machismo de su tocayo Chilingua, al no encontrar a su mujer en la casa y por eso decide golpearla, y luego tener sexo con ella. Para él es inaudito que un hombre maltrate así a una mujer, pues en su opinión, ni siquiera un animal es capaz de eso; en la actualidad podría catalogarse como una violación según su criterio, y con seguridad su homónimo no haría eso. En este suceso el autor de *Huasipungo* quizá explicita demasiado la escena, pero en este apartado se puede ver que después de la discusión, Andrés y Cunshi comparten su efímero acto sexual:

Después de sacudirla y estropearla, Andrés Chilingua, respirando con fatiga de poseso, arrastró a su víctima hasta el interior de la choza. Y tirados en el suelo de tierra apisonada, ella, suave y temblorosa por los últimos golpes -cuerpo que se queja y que palpita levemente de enternecido resentimiento-, él, embrujado de cólera y de machismo -músculos en potencia, ronquido de criminales ansias-, se unieron, creando en su fugaz placer, contornos de voluptuosidad que lindaba con las crispadas formas de la venganza, de la desesperación, de la agonía.

-Ay... Ay... Ay...

-Longuita.

En nudo de ternura salvaje rodaron hasta muy cerca del fogón. Y sintiéndose -como de costumbre en esos momentos- amparados el uno en el otro, lejos -narcotizante olvido- de cuanta injusticia, de cuanta humillación y cuanto sacrificio quedaba más allá de la choza, se durmieron al abrigo de sus propios cuerpos, del poncho empapado de páramo, de la furia de los piojos. (Icaza, 1986, pp. 19-20).

A pesar de que la principal intención de Andrés Chilingua es cuestionar la novela de Icaza, la situación se complica aún más, pues María Clara hizo numerosas correcciones al resumen, de tal manera que Chilingua debe mejorar su discurso académico para su reporte final. No obstante, algo inesperado sucede en su vida, pues en su descanso nocturno aparece su homónimo de *Huasipungo*; ambos compartieron una sutil conversación; este acontecimiento onírico permite ver cómo se establece en *Memorias de Andrés Chilingua*, una nueva diégesis:

Toqué algo de guitarra hasta que se hicieron las diez y me dormí. Entonces pasó lo que pasó. A la madrugada vino mi tocayo, pobrecito, zarrapastroso, hecho una lástima, y me habló:

- ¡Buenos días, tocayo! -me dijo en runashimi.

[...] Decir que me desperté sería mentir y decir que seguía durmiendo, también.

- ¿Cómo vienes de tan lejos?

[...] Aquí, visitando.

[...] No te asustarás. [...] Hace rato que te vengo siguiendo, a veces soñándote, a veces mirándote de lejos nomás -continuó-, pero no se ha dado la oportunidad, sino recién ahora. (Arcos, 2015, pp. 91-92).

La apertura de esta nueva secuencia ficcional dentro de la novela de Arcos es un punto clave para comprender el sentido narrativo inmerso en la obra. María Clara colige a Andrés que él no tiene nada que ver con su homónimo; sin embargo, éste insiste y piensa que dicha aparición contempla un indicio significativo en su búsqueda de identidad. En esta instancia los dos entran en un espacio de confrontación entre lo que es realidad y ficción en la novela *Huasipungo*; ella, según su experiencia investigativa le explica a Chilibuquina:

Icaza no inventa lo de los indígenas, ni de los malos tratos, ni nada de eso, aunque puede que exagere. Ésa es una parte, es, cómo explicarte, la realidad. Pero el resto es ficción. Los nombres, el pueblo, el cura. Lo que sucede en la novela es ficción que los lectores toman como realidad; es una especie de juego; mientras más te convence, mejor es el juego. (Arcos, 2015, p. 113).

De este modo María Clara intenta refutar la posición de Andrés, aclarando que Icaza por medio de su novela convence a sus lectores de que la historia es verídica, aunque no lo es, pues al ser una propuesta literaria, también es una diégesis. No obstante Chilibuquina insiste: “No sé. Siento que mi tocayo vivió de verdad su vida y que la verdadera verdad es que el Icaza paró la oreja y puso en el libro algo que escuchó” (Arcos, 2015, p. 114). Como bien se sabe, Icaza se preocupó por la sociedad de su época; desde muy joven su intención literaria fue suscitar lo que pasaba en su país natal, de tal manera que Andrés no comparte la idea de su compañera pretendiendo validar otro tipo de verdad, que en este caso y según este personaje, a Icaza se le pasó por alto representar el verdadero rol del indio.

Al seguir analizando los bosquejos que Chilibuquina prepara para su disertación final, se puede hallar nuevamente inconformidades de este protagonista frente a la postura narrativa que Icaza establece en su novela; por ejemplo, no está de acuerdo con el exiguo conocimiento que el autor de *Huasipungo* tiene frente a la medicina tradicional, vitalidad que un yachay puede utilizar para diversos tratamientos espirituales y físicos. En este acápite del resumen se puede observar que Andrés mejora su escritura académica y con argumentos más elocuentes critica la posición del autor al decir que Icaza confunde la brujería con la sanación del sabedor, que en breves términos, curó el pie herido que el propio runa hizo con su hacha al desquitarse de una insignificante rama de árbol. Chilibuquina, al trascorrir los días, tiene una mayor conexión existencial con su homónimo, de tal manera que este espectro que para él es real, se incorpora en distintas páginas de su vida, sus pensamientos, sueños y apariencias; esto se puede comprobar en un encuentro pasional que tiene con María Clara:

En silencio nos desnudamos e hicimos el amor, si amor se puede llamar al rencor que puse en cada embestida, vengando mi pena, mi rabia, mi dolor y también el de mi tocayo; o a la desesperación que nació en ella y que le llevé a agarrarse de mi trenza como una sogá, una cuerda, la última cuerda que tenía para no hundirse. En esa

angustia estuvimos hasta la madrugada en que me levanté y me fui dejándole dormida. Antes de salir, en su rostro vi lo que era otra tristeza; en el espejo cerca de la puerta me miré, y ya no vi mi cara, sino la de mi tocayo Andrés Chilibuquina. (Arcos, 2015, p. 148).

El protagonista de la novela de Arcos establece una serie de argumentos que replantean la propuesta de Icaza; problematiza su texto por medio de imaginarios sociales que no son mostrados en su narrativa, tal y como son en la realidad de Chilibuquina. Un fatídico acto y quizá la escena más agreste en *Huasipungo* y que trastoca el corazón de Andrés, es la muerte de Cunshi, que murió por intoxicación estomacal al consumir la carne putrefacta de una res: “-Bien hecho, carajo. Por shuguas. Por pendejos. Por animales. ¿Acaso no sé? Comerse la mortecina que el patrón mandó enterrar. Castigo de taita Dios” (Icaza, 1986, p. 120); lo que aquí se justifica por parte de Andrés es que su tocayo cometió dicha barbaridad, porque “a veces hay que comer mortecina para sobrevivir” (Arcos, 2015, p. 170), y, eso no lo entienden los terratenientes, que ellos sí saben cómo mitigar el hambre con buenos alimentos y no pasan las mismas precariedades que sus subalternos.

En gran parte de *Memorias de Andrés Chilibuquina* se puede ver como temática central, que existe un desacuerdo por parte de Andrés con respecto a la representación del indio huasipunguero que representa Icaza en su novela. Hasta el final de la lectura que hace este nuevo personaje de Arcos, se puede evidenciar que a pesar de que se idealiza una figura de héroe al manifestar una rebelión en contra de los terratenientes de Cuchitambo al reclamar sus huasipungos, Icaza no comparece su posición literaria en lo que según Chilibuquina debería ser un indio que resiste las injusticias sociales:

No pude contener las lágrimas al leer cómo mi tocayo era asesinado por los soldados. Cada parte de mi cuerpo se llenó de su dolor y del de los compañeros de Cuchitambo, de todos los míos, de los hombres y mujeres de mi pueblo; es decir, de los kichwas, también del Alfonso Cánepa y los asesinados en Perú. En las páginas finales escritas por ese mishu del Icaza estaba toda nuestra historia, sólo ahí, al último, reconocía nuestro valor, nuestra resistencia hasta la muerte. ¡Pero ni tanto! (Arcos, 2015, p. 182).

En el penúltimo capítulo de *Memorias de Andrés Chilibuquina* hay un aspecto clave que genera un gran significado: es la actitud que muestra Andrés cuando va a realizar su presentación final ante el grupo, pues insólitamente decide no enfatizar en la novela *Huasipungo*, ni leer la versión final del resumen que con tanto ahínco realizó; más bien comparte su experiencia académica oralmente; esto permite entender de alguna manera, que este personaje se resiste ante el mundo letrado, al vasallaje de la escritura; que en sus propios términos considera que los libros son la ayahuasca de los blancos; es decir, su propio conocimiento; pero en el caso de Chilibuquina, su sabiduría cobra vida desde la palabra oral:

Casi no dije nada del Icaza ni de su novela, ni me guié por lo que me había dicho la María Clara. Ignoré los resúmenes que había escrito y que tenía frente a mí. No solamente hablé yo, sino también mi tocayo y pariente a dúo. Juntamos nuestras voces y hablamos como uno solo, y por eso dije todo lo que dije y se resumió mi vida y la de él, la de todos los otavalo y los que hablamos runashimi. (Arcos, 2015, p. 203).

Esto indica que la lectura que hizo Andrés le sirvió también para revalorar su propia cultura, su propio dialecto, elementos que están totalmente ligados

a su vida, a su propia identidad, a pesar de que su aculturación europea y norteamericana sea evidente dentro de su rol neoindigenista. El acuerdo que convalidan Chiliquinga y su homónimo de *Huasipungo*, es una prueba de fiel afecto ante su raza; los dos lo discuten en sueño, pero lo legitiman en la diégesis expuesta en la novela de Arcos.

Por otra parte, hay un último paratexto que no se puede pasar por alto en este recorrido narrativo, pues es un indicio clave para comprender mucho mejor la novela de Arcos; se trata de un posfacio no autoral firmado por Andrés Chiliquinga; su rúbrica ratifica que este personaje escribió sus memorias de una manera autobiográfica pero dentro de la diégesis, así, Arcos, participa indirectamente del pacto autobiográfico (autor extradiegético). De esta manera el epílogo se valida cuando se observa en los resúmenes que elabora Andrés, que la tipografía cambia a una fuente en forma de manuscrito; además, al final de la novela se puede ver cómo el protagonista de *Huasipungo* le sugiere:

Eres joven y yo viejo, bien viejo. Escribe lo que viviste; a eso se le llama memorias, y no importa que digan que eso sólo escriben los viejos. Serán las memorias tuyas y mías; las memorias de Andrés Chiliquinga. Hasta al mishu Icaza le va a dar gusto leerlas. (Arcos, 2015, p. 211).

Esto, sumado al post scriptum de la novela, devela cuáles fueron los autores y las respectivas obras que sus compañeros expusieron en el seminario de literaturas andinas, lo cual permite comprender que Andrés ya no actuaba en un nivel narrativo intradiegético, tal y como lo hizo hasta el final de la novela, ya que en el posfacio, su nivel cambia a ser extradiegético, porque está corroborando los hechos que vivió desde afuera de la diégesis.

#### 4. Conclusiones

A juicio de Arcos, Icaza en su novela *Huasipungo* no logra comprender el mundo de los indígenas. Dentro de la diégesis arcosiana, Andrés Chiliquinga ve a sus ancestros como una civilización pisoteada, de tal manera que quiere reconstruir el verdadero imaginario de su cultura por medio de una lectura crítica a la novela en cuestión. De este modo, la propuesta literaria de Arcos es neoindigenista, porque recrea un personaje en otro espacio, en otro tiempo, donde se vindica una cosmovisión diferente del mundo indígena, un mundo lleno de nuevas experiencias de vida, la académica desde su orbe citadina. Así, por medio de un epitexto extratextual, Arcos (2014) expresa que la literatura debe aprender a mirar el pasado y despedirlo; a eso se refiere cuando colige que hay que cerrar la página, dejar atrás ese mal pasado para contemplar posibles venturanzas:

¿Sabes qué tocayo? Si no sabes, inventa algo que te haga dueño del pasado, del presente y del futuro; cuando se haga creencia ya no importará si es verdad o no. Así como los antropólogos se pasan hablando de nuestra identidad, después hablarán de nuestros nuevos mitos. (Arcos, 2015, p. 199)

... esas nuevas experiencias son las memorias que escribió Andrés Chiliquinga.

Así, la novela de Carlos Arcos vindica la representación de las masas indigenistas, permitiendo entender que el espacio andino es un lugar esencial dentro de la

extensiva diversidad literaria y cultural. El deseo de proyectar la cultura indigenista ecuatoriana por parte del novelista es una alternativa adicional para repensar las representaciones indígenas y legitimar sus características tribales en el país y el continente conosureño. Esta novela es importante porque presenta a la literatura ecuatoriana, modelos de culturas indigenistas diferentes. Por tal motivo, la presente novela actúa como alternativa de enunciación que puede darle mayor fisonomía cultural a la literatura contemporánea; por ello, su contenido no se puede delimitar a la categoría de novela indigenista que Mariátegui propuso como tendencia literaria en el siglo XX, porque a pesar de que la novela vislumbra rasgos especiales como la reivindicación del indígena, su cosmovisión ancestral y las múltiples problemáticas aborígenes, también es una novela en la cual los orígenes de las tradiciones nacionales nacen desde el conocimiento del indígena, representando diversas problemáticas que actúan en un función de —tensionar y contradecir— la historia nacional y su homogenización cultural.

En suma, Carlos Arcos con su novela de corte neindigenista, trasgrede el estilo decimonónico de la tradición narrativa ecuatoriana, y forja creativamente una nueva novelística en plenos albores de siglo XXI. Dicha veta literaria se complementa con el siguiente epitexto público ulterior, en el cual Valencia (2013) señala:

Con esta novela lúcida, precisa y amena, Carlos Arcos Cabrera rebate los tópicos del indigenismo y abre una nueva voz en la representación actual de la cultura indígena ecuatoriana. Se la reduciría si se la lee solo en un plano temático.

Es factible resaltar que hay dos mundos totalmente opuestos entre los dos Andrés Chilibuquina que son representados en la novela *Memorias de Andrés Chilibuquina* y *Huasipungo*, puesto que

El indígena de Arcos es un sujeto que se ha apropiado de una cosmovisión que lo enaltece frente a los demás; el indio de Icaza, por el contrario, no tiene una cosmovisión propia; solo posee una postura que lo denigra frente a los demás. El indígena de Arcos es excesivo en su tradición; el de Icaza lo es en su desarraigo. (Ávalos, 2016, p. 268).

## 5. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Arcos, C. (2013). *Memorias de Andrés Chilibuquina*. Quito, Ecuador: Editorial Alfaguara Juvenil.
- Ávalos, E. (2016). De Icaza a Arcos: el puente de intertextualidades que atravesó Andrés Chilibuquina. Recuperado de [http://www.academia.edu/28275769/DE\\_ICAZA\\_A\\_ARCOS\\_EL\\_PUENTE\\_DE\\_INTERTEXTUALIDADES\\_QUE\\_ATRAVES%C3%93\\_ANDR%C3%89S\\_CHILIBUQUINA](http://www.academia.edu/28275769/DE_ICAZA_A_ARCOS_EL_PUENTE_DE_INTERTEXTUALIDADES_QUE_ATRAVES%C3%93_ANDR%C3%89S_CHILIBUQUINA)
- Cornejo, A. (2003). *Escribir en el aire*. Lima, Perú: Latinoamericana Editores.
- , (1984). Sobre el “neindigenismo” y las novelas de Manuel Scorza. *Revista Iberoamericana*, 50(127), 549-557.

- Balseca, F. (2013). La interculturalidad cuestionada. *El Universo*. Recuperado de <https://www.eluniverso.com/opinion/2013/05/02/nota/895736/interculturalidad-cuestionada>
- Borges, J. (1974). *Jorge Luis Borges. Obras completas 1923-1972*. Buenos Aires, Argentina: EMECÉ Editores.
- Escajadillo, T. (1994). *La narrativa indigenista peruana*. Lima, Perú: Amaru Editores.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Icaza, J. (1986). *Huasipungo*. Bogotá, Colombia: Editorial La Montaña Mágica.
- Mariátegui, J. (2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (3ª. ed.). Caracas, Venezuela: Fundación Biblioteca de Ayacucho.
- Orrego, J. (2014). Finales para Aluna: un caso de neoindigenismo literario en Colombia. *Katharsis* 17, 29-48.
- Rojas, Á. (1948). *La novela Ecuatoriana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valencia, L. (martes 23 de abril de 2013). Retrato especular de Andrés Chilibuquina. *El Universo*. Recuperado de <https://www.eluniverso.com/2013/04/23/1/1363/retrato-especular-andres-chilibuquina.html>

# Paul Klee y Roberto Juarroz: diálogos de vanguardia entre pintura y poesía\*

Fecha de recepción: 23/01/2017  
Fecha de revisión: 03/03/2017  
Fecha de aprobación: 13/04/2017

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Delgado, F. (2017). Paul Klee y Roberto Juarroz: diálogos de vanguardia entre pintura y poesía. *Revista Criterios*, 24(1), 333-350.

Francisco David Delgado Montero\*✉

*Primero, pintar retratos sin modelo.  
Después, pintar autorretratos sin modelo.  
Quizá se pueda entonces pintar la nada con modelo.  
(Juarroz, 2005a, p. 78).*

## Resumen

Las relaciones existentes entre pintura y poesía son abordadas minuciosamente en la actualidad, pues ofrecen distintos panoramas que permiten ahondar en la interpretación de las obras pictóricas y textuales de formas alternativas. En ese sentido, con este artículo se propone analizar algunas convergencias y discrepancias que surgen a nivel de vanguardia, entre las obras del pintor alemán Paul Klee y los textos poéticos del escritor argentino Roberto Juarroz. Cabe señalar que esta aproximación se sustenta no solo en dicho análisis, sino también en los constructos conceptuales y vivenciales manifestados en entrevistas o manuscritos biográficos, a fin de dilucidar los lazos que unen estos trabajos artísticos.

**Palabras clave:** Pintura, poesía, escritura, Paul Klee, Roberto Juarroz, vanguardia.

## Paul Klee and Roberto Juarroz: Vanguard Dialogues between Painting and Poetry

### Abstract

The relationships between painting and poetry are dealt with in detail today, as they offer different perspectives that allow us to delve into the interpretation of pictorial and textual

\* Artículo de Reflexión.

✉ Magíster en Didáctica de la lengua y Literatura Españolas, Universidad de Nariño. Licenciado en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de Nariño, Colombia. Docente Facultad de Educación, Universidad Mariana, Pasto, Colombia. Correo electrónico: piscodegado@hotmail.com

works in alternative ways. In this sense, this article proposes to analyze some convergences and discrepancies that arise at the cutting edge between the works of the German painter Paul Klee and the poetic texts of the Argentine writer Roberto Juarroz. It should be noted that this approach is based not only on this analysis, but also on the conceptual and experiential constructs manifested in interviews or biographical manuscripts, in order to elucidate the ties that unite these artistic works.

**Key words:** Painting, poetry, writing, Paul Klee, Roberto Juarroz, vanguard.

## Paul Klee e Roberto Juarroz: Diálogos de Vanguarda entre Pintura e Poesia

### Resumo

As relações entre pintura e poesia são exaustivamente tratadas no momento, pois oferecem diferentes panoramas que permitem aprofundar a interpretação das obras pictóricas e textuais de formas alternativas. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo analisar algumas convergências e divergências que surgem ao nível de vanguarda entre as obras do pintor alemão Paul Klee e os textos poéticos do escritor argentino Roberto Juarroz. Note-se que esta abordagem é baseada não só nessa análise, mas também nas construções conceituais e experimentais expressas em entrevistas ou manuscritos biográficos, para elucidar os laços que unem estes trabalhos artísticos.

**Palavras-chave:** Pintura, poesia, escrita, Paul Klee, Roberto Juarroz, vanguarda.

### 1. Introducción

Las artes son las manifestaciones más amplias y complejas de la condición humana; son el medio para el entendimiento de la cosmovisión de cada individuo, que se asume en estado particular de ser, como uno, como todos, como todo y como nada. Asimismo, el arte es, sin duda, diferencia, pues en él “cada personalidad, una vez dueña de sus medios de expresión, tiene voz y voto [...]” (Klee, 1979, p. 31), aspecto que conduce desde la libertad hacia el génesis y la comprensión de los estados y fenómenos propios de los seres y su entorno. Ahora bien, cada voz se materializa en una forma de arte, en un lenguaje que posee la capacidad de entablar conversaciones con otras artes, las cuales convergen en la ampliación del panorama de posibilidades interpretativas de la existencia. De igual manera, el diálogo entre las artes es el aspecto fehaciente que motiva el consenso entre la emoción y la sinapsis del razonamiento interior del artista, que posteriormente transporta al plano de la creación, la construcción o la composición. Es como si hablásemos de la inspiración, pero de una forma en la que quizás la contemplación de algún componente, objeto, vibración, onda, o ente, transgrede en la concepción y se manifiesta a través del estilo y el aura de la obra.

Es destacable entender que adentrarse en las relaciones existentes entre dos lenguajes artísticos primordiales, pintura y poesía, nos permite apreciar las

razones que motivan la inspiración recíproca de ambas, como también, mantener un contacto con el pensamiento profundo, donde la abstracción es el medio y la forma del entendimiento. En concordancia, es preciso señalar que aunque aparentemente entre dichos lenguajes artísticos no existe relación directa entre sus elementos, estos poseen características intrínsecas que permiten realizar agenciamientos. Una muestra muy peculiar relacionada con esta postura la fundamenta Benjamin (1989), cuando afirma que existen distintos puntos de referencia de los cuales los grandes ‘constructores’ han tomado alguna particularidad para comenzar desde cero y, finalmente, anunciar nuevos acontecimientos a través de la creación; y añade:

Paul Klee, por ejemplo, se ha apoyado en los ingenieros. Sus figuras, se diría que han sido proyectadas en el tablero y que obedecen, como un buen auto obedece hasta en la carrocería, sobre todo a las necesidades del motor, sobre todo a lo interno en la expresión de sus gestos. (p. 169).

Dentro de esta óptica, cabe aclarar que un agenciamiento es una organización mucho más amplia que la estructura o el sistema, las cuales se limitan a establecer relaciones entre elementos homogéneos, mientras que el agenciamiento<sup>1</sup> puede hacerlo con elementos heterogéneos y por tanto discontinuos, lo que permite realizar aproximaciones y extracciones conceptuales mucho más extensas y diversas tanto de las obras pictóricas como de los manuscritos poéticos. En ese sentido, un ejemplo de dichas relaciones entre artes data del siglo XVIII, época en la cual el pintor británico Hogarth, realizaba sus cuadros inspirado en obras literarias representativas. Uno de estos trabajos pictóricos es *El castillo infligido a Gulliver*, obra satírica basada en el texto publicado en 1726; *Los viajes de Gulliver* del escritor Jonathan Swift, que sin duda deja en evidencia que

La proximidad de los dos artistas salta a la vista. Su crítica de la sociedad humana pasa por el humor y la caricatura. Swift es consciente de ello, y en un poema de 1736 cita al pintor para apoyarlo en la representación del mundo: ‘Como te quiero, Hogart, lleno de humor’ (Todorov, 2014, p. 122).

En lo anterior es manifiesto que los aportes entre ambas artes permiten la expansión e influencia de correspondencias entre los artistas, de modo que son establecidos vínculos, implícitos o explícitos, que inciden en gran medida en la actitud creadora e ideológica, aspectos que hacen su aparición en la materialización de las obras.

Así entonces, el diálogo entre la poesía vertical de Roberto Juarroz y las pinturas de Paul Klee, se fundamenta en aspectos que considero comunes y trascendentales en las creaciones de estos expositores, tales como lo sobrio y lo espiritual en el arte, aspecto en el que la exploración del yo fuera de sí, resulta en un elemento de gran importancia y confluencia en ambas obras. Asimismo, en el marco de la vanguardia y el estilo, la percepción de los elementos como una realidad fragmentada que posteriormente confluye en un todo y el vaivén de la

<sup>1</sup> Tal como lo plantean Deleuze y Guattari (1994), “un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones” (p. 14). De la misma manera, afirman que “se necesita un agenciamiento para que se produzca la relación entre dos estratos” (p. 75); es decir, que entre elementos totalmente diferentes en constitución y funcionalidad, se puede encontrar confluencias y conexiones de cualquier orden que permiten elaborar interpretaciones heterogéneas.

percepción. De la misma manera, y como un punto de encadenamiento peculiar entre ambos artistas, el componente surreal inmerso especialmente en algunas de sus obras. Además, el análisis se sustenta en formulaciones que contemplan el pensamiento y actitud frente al arte por parte de cada uno de los artistas, dotando así de sublime importancia a este análisis, pues en el texto ‘hablarán’ no solo las obras y sus confluencias, sino el *sensorium* del ser a través de la armonía y el color.

## 2. Lo sobrio y lo espiritual en el arte

La relación entre Roberto Juarroz<sup>2</sup> y Paul Klee<sup>3</sup>, tiene un punto de encuentro que se enmarca primeramente en la admiración. El poeta sentía gran aprecio por el pintor, suceso que es un aliciente que, muy probablemente, encaminó algunos aspectos de su escritura hacia la verticalidad<sup>4</sup>, pues debemos tener en cuenta que los aportes que se hace de un arte a otro, son trascendentales; y en esa medida, Klee realizó algunos que sin duda se adentran en el pensamiento y el sentir de cualquier artista. En ese sentido, podemos detenernos brevemente en la contemplación de *Burg und Sonne* (1928), una obra que se destaca por la disposición de sus componentes geométricos y el color de sus elementos, entre los que marca la diferencia un gran sol ubicado en la parte superior, que invita a recorrer el cuadro de manera vertical. Asimismo, en la obra *Doppelzelt* (1923), en la cual aparecen dos pares de triángulos que se disponen a manera de reloj de arena y que poseen en su interior varias franjas dispuestas en forma horizontal, en las que el color (oscuro en los extremos y en tonalidades naranjas hacia el centro) como la posición de las líneas que enmarcan dicha horizontalidad, provocan en el espectador la necesidad de observar verticalmente.

Ahora bien, retomando lo que se mencionó, es preciso recordar algunas palabras de Juarroz (1980), en las que manifiesta cómo se conmueve, tanto con la pintura como con el pensamiento del pintor, expresando que:

Hay un pensamiento de Paul Klee que siempre me ha conmovido; aquel donde dice que lo visible es sólo un ejemplo de lo real. La poesía sería entonces el intento de revelar los aspectos de la realidad que no son visibles. (p. 10).

En ese sentido, en la siguiente poesía de Roberto Juarroz (2005a) se puede apreciar cómo son revelados los aspectos de la realidad que no son visibles, así como “la simetría entre dos polos que, aparentemente, son opuestos” (Eraso, 2011, p. 62):

Hay pocas muertes enteras.  
Los cementerios están llenos de fraudes.  
Las calles están llenas de fantasmas.  
Hay pocas muertes enteras.

<sup>2</sup> Roberto Juarroz nació en Coronel Dorrego, provincia de Buenos Aires el 5 de octubre de 1925 y murió en Temperley el 31 de marzo de 1995. Destacado como poeta, fue además bibliotecario, crítico, ensayista y director de la revista poesía=Poesía.

<sup>3</sup> Paul Klee nació en Münchenbuchsee, Suiza, el 18 de diciembre de 1879 y murió en Muralto, Suiza, el 29 de junio de 1940. Fue un eminente pintor alemán que se caracterizó por la sublime utilización del color en sus composiciones. Escribió el texto *Teoría del arte moderno* durante su estadía como maestro en la Staatliche Bauhaus.

<sup>4</sup> Se puede constatar que tal suposición tiene fundamento, pues Eraso (2011) en el develamiento de la verticalidad de Juarroz, manifiesta que “quizá la ambición de ser novedoso, además le puso a pensar en una figura de corte geométrico” (p.68).

Pero el pájaro sabe en qué rama última se posa  
y el árbol sabe dónde termina el pájaro.

Hay pocas muertes enteras.  
La muerte es cada vez más insegura.  
La muerte es una experiencia de la vida.  
Y a veces se necesitan dos vidas  
para poder completar una muerte.

Hay pocas muertes enteras.  
Las campanas doblan siempre lo mismo.  
Pero la realidad ya no ofrece garantías  
y no basta vivir para morir.

Poesía Vertical 6, número del poema 25 (Juarroz, 2005a).

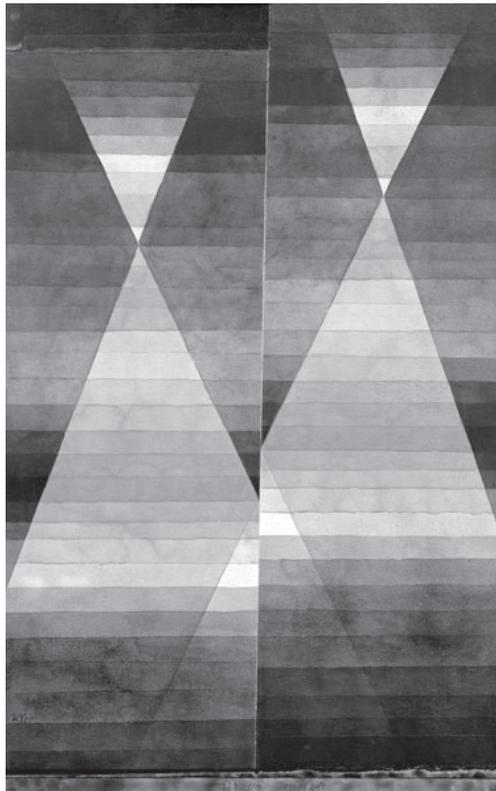


Figura 1. Doppelzelt, de Paul Klee, 1923.

Fuente: [http://www.reprodart.com/a/paul\\_klee/doppelzelt1923114-2.html](http://www.reprodart.com/a/paul_klee/doppelzelt1923114-2.html)

Relacionar los elementos de la anterior poesía directamente con la obra *Doppelzelt*, por ejemplo, resulta en un agenciamiento bastante interesante. Así, aparte de la verticalidad que sugiere tanto la obra poética como la pictórica, se puede relacionar el color oscuro de los bordes y el degrade en tonos más claros de la pintura con el inicio, el centro y el final de la poesía, pues en ésta existe, en primer lugar, una suerte de sentimiento lúgubre, de soledad, de desesperanza, que va mudando hacia una seguridad y confianza breve, y que finalmente desencadena en visiones de oscuridad intensa.

Partiendo de la anterior premisa, hay sin duda otros aspectos que son desprendidos, ramificados, exteriorizados con técnicas diferentes en cada artista, pero que tienen estrecha relación. Es el caso de la sobriedad, definida como la sencillez y los pocos adornos utilizados en el lenguaje de las composiciones artísticas. Dentro de esa categoría, un ejemplo de la obra pictórica de Paul Klee, específicamente *Abenteuer eines Fräuleins* (1921), es la que posee dicha aura, entendida como “la manifestación irrepetible de una lejanía (por cercana que pueda estar)” (Benjamin, 1989, p. 26), que determina la originalidad. Asimismo, dentro de esta obra existe una adhesión a la profundidad manifestada en tonalidades oscuras que envuelven un centro claro, acompañado del gesto pasivo (sombrio) de una mujer. Así, la concepción del yo<sup>5</sup>-artista, está desprendida del ser, en tanto, la expresión artística refleja a una niña en la que la proyección catártica del autor hace referencia únicamente a la aparición de un espectro mental, el cual está ligado ineludiblemente a la composición. Ahora bien, en Juarroz “tanto su personalidad literaria como su lenguaje buscaron el ideal de lo sobrio. Saber detenerse a tiempo para evitar el énfasis melodramático” (Eraso, 2011, p. 59). Configurándose en el común denominador de su arte poética y que podemos apreciarlo en el siguiente poema:

Undécima poesía vertical  
Llaman a la puerta.  
Pero los golpes suenan al revés,  
como si alguien golpeara desde adentro.

¿Acaso seré yo quien llama?  
¿Quizá los golpes desde adentro  
quieran atrapar a los de afuera?  
¿O tal vez la puerta misma  
ha aprendido a ser el golpe  
para abolir las diferencias?  
Lo que importa es que ya no se distingue  
entre llamar desde un lado  
y llamar desde el otro.

Poesía Vertical 11, número del poema 25 (Juarroz, 2005b).

<sup>5</sup> Fichte sostiene que tal “yo” es la substancia, principio creador absoluto que no supone solo a sí mismo, sino también a todo lo existente como su “no-yo” (Frolov, 1984, p. 453).



Figura 2. Abenteuer eines Fräuleins, de Paul Klee, 1922.

Fuente: [http://www.tate.org.uk/art/images/work/N/N05/N05659\\_10.jpg](http://www.tate.org.uk/art/images/work/N/N05/N05659_10.jpg)

Detenerse en la sobriedad de este manuscrito implica reconocer que se asume, entre otras cosas, el yo<sup>6</sup> -poético, encarnando lo material y lo inmaterial, siendo estos ocupados fuera de sí, de manera que es puerta y golpe al mismo tiempo. Otro aspecto radica en la creación de la resonancia del golpe que se concreta en dos matices: la fuerza del choque y la sutileza del llamado. De esta manera, la simplicidad de este acto se mantiene, puesto que la fuerza poética recae en la indiferencia hacia el origen de las peticiones.

Ahondando en otro aspecto similar entre ambos autores, encontramos el tránsito de las emociones dentro del plano espiritual, algo que en los textos de Juarroz se comprende desde la “*concepção da poesia como exercício espiritual*” (Catalão, 2014, p. 115). Dicha espiritualidad observable en las composiciones de ambos artistas, no está ligada a la connotación religiosa, pero sí como:

Práticas, que podiam ser de ordem física, como o regime alimentar, ou discursiva, como o diálogo e a meditação, ou intuitiva, como a contemplação, mas que eram todas destinadas a operar uma modificação e uma transformação no sujeito que as praticava. (Hadot, En Catalão, 2014, p. 116).

Tal transformación se evidencia a través de la técnica, la carga conceptual y emotiva, y la innovación que representa aplicar dichas prácticas en el contenido de las obras. Ahora bien, esta concepción de lo espiritual guarda relación con lo material, con la emancipación de lo interno a través de la materialización de las obras y de la manifestación de conceptos y sensaciones concernientes a las realidades que

<sup>6</sup> Cabe considerar que la poesía posibilita un posicionamiento del yo, de la subjetividad; restablece relaciones perdidas entre subjetividad y objetividad, reacomoda el mundo con una percepción reactualizada (Genovese, 2011, p. 19).

cada autor experimentó, visualizó o idealizó a lo largo de la recreación del mundo interior y exterior, pues como lo manifiesta Hadot (2006, p. 11), la palabra ‘espiritual’ permite comprender con mayor facilidad que tales ejercicios son producto no solo del pensamiento, sino de una totalidad psíquica del individuo, que -para dar claridad conceptual- además se puede complementar con la totalidad emocional. Dicha complementariedad es lo que se denomina *Sensorium*; es decir, el ‘sentir todo’ de cada autor que yace inmerso en cada representación pictórica y textual.

En este sentido, la acuarela *Angelus Novus* (1920) de Klee, immortaliza el aspecto espiritual de una época, que en las conocidas palabras de Benjamin (1989), se cristaliza a través de la descripción e interpretación sublime de cada gesto y cada intensión del ‘ángel’:

Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y éste deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irreteniblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso (p. 189).



Figura 3. *Angelus Novus*, de Paul Klee, 1920.

Fuente: [http://www.reproart.com/a/paul\\_klee/angelusnovus1920.html](http://www.reproart.com/a/paul_klee/angelusnovus1920.html)

Lo anterior, además de enunciar una posición filosófica contundente, se consolida como otro claro ejemplo de influencia del arte sobre diversas ramas de estudio, y de los infinitos diálogos que se suscitan cuando en el contacto entre las fibras más sublimes del ser, se apropian otras manifestaciones intrincadas.

Así, tal ahondamiento de Benjamin (1989), deja claro que las posibilidades interpretativas y de relacionamiento artístico y conceptual son perpetuas, señalamiento que Klee (1979) corrobora cuando manifiesta que “[...] lo que ha quedado del pasado, lo que queda de la vida es el espíritu. Lo Espiritual en el arte: lo que en el arte es artístico” (p. 93). Ahora bien, en Juarroz (1980) la manifestación de una atadura espiritual con la poesía se da a través de:

El manejo del lenguaje... Cuando uno ha ido aprendiendo ese humilde, ese tremendo oficio de ir armando las palabras, de no conformarse con el valor de mercado de las palabras, de no resignarse a las palabras como instrumentos desgastados, ni siquiera como instrumentos, sino también sentirlos como seres vivos, reconocerlos como pequeños animales que tenemos en las manos o en la boca o en el alma, entonces el manejo o la entrega a todo eso es algo muy decisivo, muy grave, porque no admite la superficialidad, el apuro. (p. 32).

De la misma manera, el poeta manifiesta que las pretensiones de acercamiento a la poesía a través de lo ‘popular’, de lo sencillamente accesible para las mayorías, es una cuestión que no lo seduce, “porque la poesía, si bien es un hecho de lenguaje, es también la pretensión de ir con el lenguaje más allá del lenguaje” (Juarroz, 1980, p. 42). En concordancia, y para finalizar este capítulo, queda la cristalización de dicho postulado a través de su arte poética:

Un amor más allá del amor  
por encima del rito del vínculo,  
más allá del juego siniestro  
de la soledad y la compañía.

Un amor que no necesite regreso,  
pero tampoco partida.  
Un amor no sometido  
a los fogonazos de ir y de volver,  
de estar despiertos o dormidos,  
de llamar o callar.

Un amor para estar juntos  
o para no estarlo,  
pero también para todas las posiciones intermedias.

Un amor como abrir los ojos.  
Y quizás también como cerrarlos.

Poesía Vertical 5, número del poema 35 (Juarroz, 1974)

### 3. La vanguardia y el estilo

El diálogo entre ambos artistas/autores se fundamenta en varios puntos en común que, si bien se manifiestan de maneras diferentes en cada uno, guarda semejanza en aspectos trascendentales que a su vez se configuran en algo novedoso, algo que, al surgir sus obras, será considerado dentro de la vanguardia. Este encasillamiento le resulta incómodo a Juarroz (1980), expresando que: “El término mismo, vanguardia, me disgusta, porque es un término bélico. Tampoco me gusta esa idea de “ir al frente de”. Creo que la poesía no va al frente de nada, sino a la profundidad de todo” (p. 41). Pero, así mismo, reconoce que el término de vanguardia es aceptable cuando está estrechamente “relacionado con la exploración creativa de los límites del lenguaje, imaginación atenta, combate con el lenguaje para buscar otras formas de expresión, lealtad a la experiencia de la poesía y, por eso, entusiasmo hacia la libertad y la vida” (Eraso, 2011, p. 64).

Ahora bien, en el caso de Klee, fue y sigue siendo tema de discusión, el hecho de no llegar a encasillar totalmente sus obras pictóricas en la vanguardia artística de cada momento en el que presentó su trabajo, puesto que a cada composición le imprimía diferentes particularidades ligadas no solo a la técnica, sino también al sentir y al pensamiento, lo cual permite a la obra ubicarse y trascender sobre diferentes estilos. Además, en palabras de Klee (1979), “la obra plástica, [...] para el aficionado posee la ventaja de poder variar de manera abundante el orden de lectura y tomar conciencia, así, de la multiplicidad de sus significaciones” (p. 61). Así pues, se diría que su obra es surrealista por *Analysis of Diverse Perversities* (1922), o expresionista por *Gespenst eines Genies* (1922), o abstracta por *The sun which already finds the world of the colours* (1916), y así se podría seguir intentando delimitar su obra sin llegar a la conclusión esperada, puesto que al emparentar sus obras con algún tipo de estilo, corriente o pensamiento artístico, surge siempre de su pintura una voz que orienta al ojo hacia otros aspectos que alientan al observador a establecer otro tipo de concepto acerca de la obra, acción que tiene un efecto de vaivén. En esta medida, el pintor alemán nos brinda un ejemplo que describe lo dicho:

El ojo se construye, pues, de manera que provea de trozos sucesivos a la cavidad ocular. Para ajustarse a un nuevo fragmento debe abandonar el fragmento antiguo. Termina por detenerse y prosigue su camino, como el artista. Si le parece bien, regresa, igual que el artista. (Klee, 1979, p. 60).

No obstante, dentro de ese ir y venir, surgen puntos de quiebre (sensaciones, pensamientos, sentimientos, etc.) que justamente son los que permiten al espectador determinar hasta qué punto continuar y cuándo retornar, no solo en la contemplación de la obra, sino en la conceptualización y clasificación de la misma. Ahora bien, dicho vaivén en Juarroz, apropia la forma de búsqueda permanente de un punto de encuentro que permita delimitar explícitamente (en apariencia), lo que en los adentros ya se ha encontrado cuando exploramos las condiciones de otras situaciones (caminos). En ese sentido:

Buscar una cosa  
es siempre encontrar otra.  
Así, para hallar algo,  
hay que buscar lo que no es.

Buscar al pájaro para encontrar a la rosa,  
buscar el amor para hallar el exilio,  
buscar la nada para descubrir un hombre,  
ir hacia atrás para ir hacia delante.

La clave del camino,  
más que en sus bifurcaciones,  
su sospechoso comienzo  
o su dudoso final,  
está en el cáustico humor  
de su doble sentido.

Siempre se llega,  
pero a otra parte.

Todo pasa.  
Pero a la inversa.

Poesía Vertical 12, número del poema 15 (Juarroz, 2005b)

Pues bien, para el poeta existen diversos elementos que confluyen en un todo, y aun cuando se desprenden de su conjunto, siguen manteniendo la esencia de éste; es decir, son fractales encaminados a la explicación infinita de la realidad, situación que en Klee se asume desde la misma perspectiva, pero solo si se observa cada una de sus pinturas como un componente estructural de la cosmovisión y el sentir total del artista.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede afirmarse que la actitud vanguardista de Klee es bastante similar a la de Juarroz, en cuanto a que está orientada hacia la explicación de su arte como totalidad, como el acto que los transmuta en plenitud del entendimiento. Sin embargo, existen diferencias sustanciales expresadas así por Juarroz (1980): “el gesto es el elemento más inmediato que el hombre tiene para expresarse, pero esa expresión es primaria y fugaz” (p. 41). De esta manera, demerita la capacidad de otras artes de expresar lo más profundo del entendimiento, dando a la poesía la virtud de ser el único medio de exploración y manifestación de la realidad, de los adentros del ser humano. Asimismo, él argumenta que “el medio articulado más inmediato es la palabra; el lenguaje en

sentido estricto, con su registro: la escritura. Tan consustanciados están la palabra y el hombre que se confunden: son absolutamente inseparables. No es posible una poesía sin palabras” (p. 41). No obstante, la siguiente poesía del escritor argentino permite vislumbrar aspectos que quizá contradicen sus propias palabras:

Quando un lenguaje se extravía en otro lenguaje,  
cada palabra o signo  
clausura su lugar,  
lo disimula  
como si alguien cerrara su casa  
para que nadie la ocupe o despoje  
mientras dure su ausencia.

Pero ningún signo o palabra  
vuelve nunca a su sitio.  
Quando un lenguaje se extravía en otro,  
también el otro se pierde en el primero.

Tal vez por eso  
cada palabra o signo  
debe volver a nacer constantemente en otra parte.  
El lugar de una palabra  
es siempre otro.

Poesía Vertical 10, número del poema 2 (Juarroz, 2005a)

Entonces, tal contradicción con referencia a que solo la poesía permite explorar y manifestar la realidad, es notoria puesto que enunciar al signo es clara aprobación de la existencia de otras formas de expresión que se desligan de la palabra. Asimismo, cuando expresa que “cada palabra o signo/ debe volver a nacer constantemente en otra parte”, asume que lo interior, la abstracción, la realidad se cristalizan en maneras alternas de representación. No obstante, cabe señalar que la poesía, como una forma de aproximación al entendimiento de la ‘realidad’, siempre busca vías de manifestación que transmutan en lo más sublime de los actos de construcción/composición del ser. En ese sentido, Klee (1979) afirma que:

Nuestro latente corazón nos impulsa más abajo, nos hunde siempre más hacia el fondo original. Pero lo que induce esa inmersión en las profundidades, llámeselo como se quiera, sueño, idea, imaginación, no podía tomarse realmente en serio antes de haberse ligado estrechamente a los medios apropiados para convertirse en obra. (p. 51).

Por tanto, es afirmativo para Klee que la exploración de las entrañas del pensamiento puede darse desde cualquier perspectiva artística, en tanto

estas (pintura, música, poesía, teatro, cine, literatura) son las emancipaciones reveladoras de la mente. Ahora bien, al contrario de lo propuesto por Juarroz, es dable configurar el acercamiento a la profundidad del ser en arte poética plástica, puesto que no solo las palabras, sino las vibraciones de la música y los espectros lumínicos de la pintura, también llegan a mostrar y demostrar los horizontes, verticalidades y oblicuos, tanto de lo tangible como de las proyecciones del ser.

En el punto anterior se aprecia que el diálogo entre ambos exponentes se torna discrepante; sin embargo, es donde se visibiliza la cosmovisión de cada artista haciendo metamorfosis en el estilo que los define, y del cual cada uno establecería una materialización distinta. En cuanto a esto, trabajaré por separado a cada artista, pues, si bien lo que conduce su creación es la misma ‘sed’, la forma de saciarla es distinta. En ese sentido, Klee (1979) define el estilo como “[...] la actitud del hombre para con los asuntos de aquí en la tierra o del más allá” (p. 47). De esta manera, al asumirlo como un verbo, como un acto, deja claro que cada uno de los elementos (líneas, colores, fondo, espacios, matices, etc.) de sus obras, tiene aliento, vida, son el bíos de la composición, y que aún en el plano de lo incomprensible, poseen las virtudes de expresar la medida de las cosas, la magnitud de la unidad y la especificidad del todo. De lo anterior, particularmente, es el manejo, estudio y acople del color en las obras pictóricas, lo que identifica al autor. Con respecto a esto, Klee (1979) afirma que, “el color es, primeramente, cualidad. Es, en seguida densidad, pues posee, además de un valor cromático, un valor lumínico. Y es, por último, medida, pues tiene también sus límites, su contorno, su extensión: todo cuanto en él es medible” (p. 39).

En Juarroz, el estilo se definirá en cuanto a la verticalidad, vista como la exploración de los límites del lenguaje, de la misma poesía, pero también como el tiempo de ésta: “La idea de verticalidad [...] nos permite circunscribirla a una alusión temporal de la experiencia” (Margarit, 2000, p. 118), como el movimiento que implica el subir y bajar por esa línea, y por qué no, como el gesto de afirmación que se realiza con la cabeza al observar de abajo hacia arriba y viceversa, el devenir poético, la caída y elevación de las partículas. Este tránsito a su vez tiene pausas, puntos intermedios que evocan a los ideales, a las complejidades de las complejidades:

Un día para ir hasta dios  
o hasta donde debería estar,  
a la vuelta de todas las cosas.

Un día para volver desde dios  
o desde donde debería estar,  
en la forma de todas las cosas.

Un día para ser dios  
o lo que debería ser dios,  
en el centro de todas las cosas.

Un día para hablar como dios  
o como dios debería hablar,  
con la palabra de todas las cosas.

Un día para morir como dios  
o como dios debería morir,  
con la muerte de todas las cosas.

Un día para no existir como dios  
con la crujiente inexistencia de dios,  
junto al silencio de todas las cosas.

Poesía Vertical 5, número del poema 35 (Juarroz, 1974)

Como vemos, en Juarroz, la complejidad es un asunto de extrema particularidad que se asume desde la especificidad de los elementos; se asume desde *todas las cosas*. A fin de mostrar que “si la realidad es fragmentada, la poesía es el lugar donde los polos opuestos confluyen para hallar la unidad de las formas” (Eraso, 2011, p. 60). Es, por tanto, el componente que dota de estilo propio a las composiciones poéticas del autor.

Por otra parte, a nivel estilístico en ambos autores existe una condición particular que se puede asociar al surrealismo, pues es evidente que algunos de los componentes pictóricos y escritos de las obras poseen aspectos complejos e intrincados afiliados al onirismo; por ejemplo en *Greiser Phoenix* (1905) de Klee, una obra que evoca un guerrero selvático, parte animal, parte hombre, ubicado en un espacio inhóspito, que más adelante, puedo afirmar, será descrito en una poesía de Juarroz.

Ahora bien, aunque en la poesía del argentino confluyen aspectos de la abstracción que pueden ser ubicados en el ámbito de los sueños, su estilo no puede suscribirse netamente dentro de la corriente surrealista, porque articula sus expresiones de manera armoniosa y no ligada al automatismo. Así mismo, existe el deseo de evidenciar que “lo poetizado no resulte superficial sino arraigado a los pensamientos profundos” (Eraso, 2011, p. 62). De esta manera, las abstracciones mentales y los impulsos eléctricos del cuerpo son condensados en poesías que trascienden en el pensamiento del lector y permiten establecer una relación perspicua entre las emociones densas y las revelaciones de la mente, tal como podemos evidenciarlo en el siguiente poema:

Nocturnamente único,  
el corazón, sin cuello, en la cabeza,  
caminas por el mundo con un traje sonoro,

sabor vestido de aguas vivas,  
machacando la luna sepia de los muertos.

Andanza que es estar,  
sin girasol ni tumbas por los astros,  
un pie raíz y otro pie nube,  
los ojos corazón palabra cosa,  
las manos animales  
en su selva de manos.

Y entre cuervos, lisiados e instrumentos,  
tu puño en la montaña de ser uno,  
despierto aunque te duermas,  
aclaración de la palabra hombre  
en el lugar humano de la duda de todo.

Al verte, sí, me acuerdo.  
No importa de qué, de quién: me acuerdo.  
La piel es un viento sólido  
que comunica por adentro y afuera  
con la piel.

Poesía Vertical 2, Número del poema 39 (Juarroz, 2005a)



Figura 4. Greiser Phoenix, de Paul Klee, 1905.

Fuente: [http://www.reprodart.com/a/paul\\_klee/greiserphoenix190536-2.html](http://www.reprodart.com/a/paul_klee/greiserphoenix190536-2.html)

En ese sentido, considero que los autores no desvinculan lo real de los sentidos a lo real de los sueños. Lo que hacen es poner en evidencia “la sucesión ininterrumpida de los hechos de la realidad” (Eraso, 2011, p. 60). De esta manera es visible la convergencia de lo uno en lo otro, de su complementariedad; son la prueba tangible de la existencia del ser.

#### 4. Conclusión

El diálogo entablado entre dos grandes, Paul Klee y Roberto Juarroz, anuncia múltiples semejanzas y discrepancias bastante notables, que si bien nos orientan hacia la profundización del entendimiento de algunos aspectos valiosos de su arte, a su vez deja ciertas inquietudes en cuanto a las infinitas posibilidades interpretativas que surgen del encuentro de sus voces y sentires. No obstante, debe señalarse que ahondar en algunos de los puntos de quiebre del vaivén intrínseco entre la poesía y la pintura, esclarece que a pesar de la distancia cronológica y espacial entre ambos exponentes -(en ningún momento tuvieron la oportunidad de encontrarse frente a frente, solo a través de su obra. Así, Juarroz manifestó que apreciaba algunas visiones de Klee, y éste último por su parte, si bien en ningún momento menciona al poeta, se sabe que era amante de la poesía, de la cual el argentino es una fascinante encarnación)-, existe una suerte de vínculo que irrumpe en el devenir de las transiciones humanas y permite entablar confluencias que se manifiestan a través de las respectivas composiciones.

De la misma manera, lo sobrio y lo espiritual son categorías que dilucidan al yo artista-poeta de una manera similar en ambas obras, lo que permite entender a

profundidad la visión periférica que los autores asumen, y con la cual describen la existencia de una ‘realidad’ que posee características fractales que representan un todo dentro de un todo. Asimismo, desde dichas categorías es viable reconocer que al no utilizar artilugios y adornos innecesarios, tanto en el lenguaje como en la pintura de ambos ponentes, se puede cristalizar herramientas conceptuales que posibilitan adentrarse factiblemente en el pensamiento y obra de Klee y Juarroz.

La vanguardia como punto de referencia permitió situar dos obras en una época en la que prosperó el acercamiento hacia nuevas formas de creación en las artes y la poesía; por lo tanto, establecer un diálogo enmarcado en ese período, evoca el espíritu de novedad que implica la aproximación hacia nuevos elementos que surgen del encuentro de ambas artes.

Por otra parte, el estilo es sin duda el aspecto en el cual se presenta una separación sustancial entre ambas obras, pues no solo en lo que refiere a técnica o forma/elemento de expresión se suscribe este tópico, sino también en apartes del pensamiento que contemplan visiones distintas que son muestra del germen de la proyección artística de cada exponente.

En suma, es importante dilucidar que estos autores nos remiten al acercamiento hacia el entendimiento de la creación artística, de la profundidad, de la complementariedad, de la abstracción del pensamiento, de las vibraciones de la emoción y también de lo que todo esto representa como unidad y cómo se entrelaza en un todo; desde perspectivas totalmente diferentes, pero complementarias que ponen en el plano de lo mortal el nacimiento de algo que trastoca nuestra realidad, que la dota de sentido, que la orienta hacia la consecución de lo que sea que estamos buscando, algo que según Klee (1979), “atraviesa las cosas, que va más allá” (p. 64), es el arte y “la obra de arte es, antes que nada, génesis” (p. 59).

## 5. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos 1*. Argentina: Editorial Taurus.
- Catalão, M. (2014). Entre o compromisso político e a autonomia artística: impasses na construção da poética de Roberto Juarroz. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, 24(3), 111-123.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Editorial Pre-Textos.
- Eraso, M. (2011). Huellas de una obsesión: Roberto Juarroz y las ideas de vanguardia. *Revista Criterios*, 27, 56-74.
- Frolov, I. (1984). *Diccionario de filosofía*. Moscú: Editorial Progreso.
- Genovese, A. (2011). *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid, España: Ediciones Siruela.
- Juarroz, R. (1974). *Quinta poesía vertical*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Equis.
- (1980). *Poesía y creación, Diálogos con Guillermo Boido*. Buenos Aires, Argentina: Carlos Lohlé.
- (2002). *Undécima poesía vertical*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Pre-Textos.
- (2005a). *Poesía Vertical, Volumen I*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- (2005b). *Poesía Vertical II*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Klee, P. (1979). *Teoría del arte moderno*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Caldén.
- Margarit, L. (2000). Roberto Juarroz, la palabra en una casa de espejos. *Inti, Revista de Literatura Hispánica*, (52/53), 117-128.
- Todorov, T. (2014). *La peinture des Lumières*. París, Francia: Éditions du Seuil.

# Factores de riesgo interpersonales en el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes\*

Fecha de recepción: 09/12/2016  
Fecha de revisión: 03/02/2017  
Fecha de aprobación: 31/10/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Quiroz, S., Díaz, Y. y Eraso, D. (2017). Factores de riesgo interpersonales en el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes. *Revista Criterios*, 24(1), 351-365.

\*Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación denominada: *Factores de riesgo interpersonales para el consumo de sustancias psicoactivas en los adolescentes entre 12 a 15 años del grado octavo del colegio Simón Bolívar del municipio de Samaniego (Nariño)*.

\*Psicóloga; Especialista en Promoción de La Salud y Prevención de la Enfermedad; Magíster en Drogodependencias. Docente investigador Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: squiroz@umariana.edu.co

\*\* Estudiante de Psicología, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: yesica.diaz223@gmail.com

\*\*\* Estudiante de Psicología, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: doralie8@hotmail.com

Sandra Yaneth Quiroz Coral\*✉  
Yesica Fernanda Díaz Ibarra\*\*  
Dora Liliana Eraso Yela\*\*\*

## Resumen

Describir los factores de riesgo interpersonales, escolares, familiares y de pares que aumentan la probabilidad del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes entre 12 y 15 años del colegio Simón Bolívar del municipio de Samaniego (Nariño), fue el objetivo general de la investigación, y de manera específica, en ella fueron identificados los factores de riesgo a nivel escolar, familiar, de pares; jerarquizó los factores de riesgo interpersonales y, finalmente, formuló una propuesta de prevención para la comunidad educativa. Fue una investigación descriptiva, con paradigma cuantitativo, enfoque empírico analítico y diseño no experimental. La muestra contó con 77 estudiantes del grado octavo, cuyas edades oscilaron entre 12 y 15 años, de género masculino y femenino. Como resultado se encontró que los factores de riesgo más significativos para un posible consumo son escolares, de pares y familiares. La propuesta buscó incrementar los factores protectores que favorezcan la prevención, aumentar la percepción de riesgo en todos los sistemas, el involucramiento parental y la oferta de servicios desde la articulación.

**Palabras clave:** factores de riesgo, prevención, sustancias psicoactivas.

# Interpersonal risk factors in the consumption of psychoactive substances in adolescents

## Abstract

Describing the interpersonal, school, family and peer risk factors that increase the probability of psychoactive substance use in teenagers between 12 and 15 years of Simon Bolivar School in the municipality of Samaniego (Nariño), was the general objective of the research, ranking the interpersonal risk factors, to finally formulate a prevention proposal for the educational community. It was a descriptive investigation, with quantitative paradigm, analytical empirical approach and non-experimental design. The sample counted with 77 students of the eighth grade, whose ages ranged between 12 and 15 years, male and female. As a result, it was found that the most significant risk factors for possible consumption are: schoolchildren, family members, and peers. The proposal sought to increase the protective factors that favor prevention, increase the perception of risk in all systems, involve parents and offer services from the articulation.

**Key words:** risk factors, prevention, psychoactive substances.

# Fatores de risco interpessoais no consumo de substancias psicoativas em adolescentes

## Resumo

Descrever os fatores de risco interpessoais, escolares, familiares e pares que aumentam a probabilidade de uso de substâncias psicoativas em adolescentes entre 12 e 15 anos da Escola Simon Bolívar no município de Samaniego (Nariño), foi o objetivo geral da pesquisa, classificando os fatores interpessoais de risco, para finalmente formular uma proposta de prevenção para a comunidade educacional. Foi uma investigação descritiva, com paradigma quantitativo, abordagem empírica analítica e desenho não experimental. A amostra contou com 77 alunos da oitava série, cujas idades variaram entre 12 e 15 anos, do gênero masculino e feminino. Como resultado, verificou-se que os fatores de risco mais significativos para o possível consumo são: escolares, familiares e de colegas. A proposta procurou aumentar os fatores de proteção que favorecem a prevenção, aumentar a percepção de risco em todos os sistemas, envolver os pais e oferecer serviços a partir da articulação.

**Palavras-chave:** fatores de risco, prevenção, substâncias psicoativas.

## 1. Introducción

La problemática del consumo de sustancias psicoactivas ha existido a lo largo de la historia, la incorporación sistemática en la población, el cambio en los fines de uso, entre muchos otros ha traído consigo una serie de perjuicios para los individuos, las familias y las comunidades donde se interactúa.

La investigación de la que emerge el presente artículo, centró su atención en los factores de riesgo interpersonales en el consumo de sustancias psicoactivas

en adolescentes entre 12 y 15 años de la Institución Educativa Simón Bolívar del Municipio de Samaniego. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002, s.p.), un factor de riesgo es “cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente la probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión, y/o una situación que altere o perjudique su situación actual”. Así mismo, en la investigación de Becoña (2002), se afirma que los factores de riesgo aumentan la probabilidad para el consumo de sustancias psicoactivas.

Se contó con una muestra de 77 estudiantes de género femenino y masculino, a quienes se les aplicó el cuestionario: factores de riesgo interpersonales para el consumo de drogas en adolescentes (FRIDA), creado por Secades, Carballo, Fernández, García y García (2005). El Cuestionario consta de siete factores que informan sobre el grado de vulnerabilidad o riesgo que el sujeto puede tener hacia el consumo de sustancias psicoactivas a nivel escolar, familiar y de pares; estos siete factores son: reacción de la familia ante el consumo, grupo de amigos, acceso a las drogas, riesgo familiar, actividades protectoras, estilo educativo y educación familiar en drogas; allí se obtuvo los siguientes resultados:

Los factores de riesgo más relevantes a nivel escolar fue la escases de actividades protectoras, en relación a los pares, el acceso y la facilidad para acceder a las drogas y, a nivel familiar, la reacción de la familia ante un posible consumo en sus hijos; estos factores aumentan la probabilidad de consumo de sustancias legales e ilegales en los adolescentes de la institución.

La propuesta de prevención, una vez se identificaron las situaciones de vulnerabilidad, implicó la reactivación de las redes de la Institución Educativa Simón Bolívar para tener una oferta integra e integrada para los jóvenes, incrementar la percepción de riesgo en los adultos y el involucramiento parental.

## 2. Metodología

Estudio desde el paradigma positivista, enfoque de investigación cuantitativo, que utilizó instrumentos estandarizados (FRIDA) para obtener los datos con distintas características del objeto de estudio para ser cuantificados (Quijano, 2009), cuyo resultado orientó la descripción de los factores de riesgo interpersonales de la población adolescente del grado octavo del colegio Simón Bolívar del Municipio de Samaniego (Nariño).

El **método** fue empírico analítico, y permitió el análisis de los resultados de la investigación, a partir de los datos de una realidad tangible y única, con mediciones controladas, partiendo de una técnica estadística que derivó información con validez y predicción desde la relación teórica con los datos reales (Bunge et al., 2009) y, que a la vez, permitió darle objetividad al proceso de construcción del conocimiento (Bunge, Carvajal, Briones y Torres, 2009).

Investigación descriptiva en la que se plasmó todas las cualidades de la población estudiada, para este caso, los factores de riesgo interpersonales en adolescentes frente al consumo de sustancias psicoactivas, que según Tamayo y Tamayo (2002), este tipo de investigación permitió describir la comprensión, el registro, el análisis e interpretación de los fenómenos que se presentan en una investigación.

El diseño fue no experimental, ya que al aplicar los instrumentos estandarizados se obtuvo datos que reflejan las variables que se quieren comprender y describir, es decir solo se observó el fenómeno tal como sucedió en su contexto natural para poderlo analizar, así también, las variables independientes, ocurrieron sin tener posibilidad de manipulación (Álava, 2012).

La población con la que se desarrolló la investigación estuvo conformada por 128 estudiantes que cursaban octavo de bachillerato y, se trabajó con una muestra de 77, cuyo rango de edad estaba entre los 12 a 15 años. La información que se obtuvo de la población fue a través de un tipo de muestreo aleatorio simple (listado de estudiantes al azar):

Z= confianza 1.96 con un nivel de confianza del 95%.

h = error del 5%.

P= probabilidad del error de que ocurra el fenómeno 50%.

Q= probabilidad de que no ocurra el f... 50%.

N= tamaño de la población 128.

### Técnicas e instrumentos de recolección de la información

El instrumento utilizado para medir los factores de riesgo interpersonales para el consumo de drogas en adolescentes denominado FRIDA por Secades et al. (2005), puede aplicarse de manera individual o colectiva, el tiempo que se estima para hacerlo es de 15 a 20 minutos y el rango de edad para realizarlo está entre los 12 a 16 años; este instrumento permitió evaluar en una aplicación colectiva los siguientes siete factores de riesgo agrupados en tres categorías: escolares, familiares y pares.

#### Factores de riesgo a nivel escolar

**Actividades protectoras.** Abarca los ítems 59 a 81, y aprecia situaciones no peligrosas, calidad de relación con la familia y las variables del ámbito académico.

#### Factores de riesgo a nivel familiar

**Reacción de la familia ante el consumo.** Conformado por los tres primeros bloques de ítems (1 al 15), que miden la reacción de los familiares ante un posible consumo de drogas legales o ilegales.

**Riesgo familiar.** Se compone por los ítems 37 a 51, y mide los aspectos relacionados con el trato familiar, cuidado o maltrato, el consumo familiar de drogas y la percepción del conflicto familiar.

**Educación familiar en drogas.** Hace referencia a los ítems 52 a 58, y evalúa la educación que el adolescente recibe por parte de su familia respecto al tema de las drogas.

**Estilo educativo.** Hace alusión a los ítems 82 a 90, y evalúa la existencia de normas familiares y la forma de establecerlas.

## Factores de riesgo a nivel de pares

**Grupo de amigos.** Corresponde con los ítems 16 a 27, que evalúan la actitud de los amigos ante las drogas, su nivel de consumo y el tipo de actividades que se pueden realizar con ellos.

**Acceso a las drogas.** Incluye los ítems 28 a 35, y valora la percepción del sujeto sobre la facilidad de acceso a las drogas en su entorno.

Tabla 1. Factores de riesgo

Factor de riesgo familiar	Factor de riesgo escolar	Factor de riesgo en pares
Reacción de la familia ante las drogas	Actividades protectoras	Grupo de amigos
Riesgo familiar		Acceso a las drogas
Educación familiar		
Estilo educativo		

Fuente: FRIDA (2005).

## 3. Resultados

La recolección de información se llevó a cabo el día 30 de septiembre del 2015 en las instalaciones de la Institución Educativa Simón Bolívar en horas de la mañana; la aplicación fue colectiva, se escogió a un grupo de estudiantes, el cual correspondió a la muestra seleccionada de forma aleatoria simple, es decir, se tomó una lista de estudiantes por azar; se aplicó el cuestionario en un único momento, durante 20 minutos a media hora aproximadamente.

Para el análisis cuantitativo se muestra una figura y una tabla por cada factor de riesgo; seguidamente, se observa una figura de la media total de los factores y otra para diferenciar el género masculino y femenino; asimismo, se da cumplimiento a los objetivos específicos relacionándolos con los factores de riesgo interpersonales (escolar – familiar - pares); de igual manera, se presenta la jerarquización de los factores de riesgo escolares, familiares, de pares y la formulación de una propuesta de prevención frente al consumo de sustancias psicoactivas.

Tabla 2. Perfil de riesgo o vulnerabilidad

Puntuaciones	Nivel de riesgo
1 a 3	Muy bajo
4 a 6	Bajo
7 a 10	Moderadamente bajo
11 a 13	Moderadamente alto
14 a 16	Alto
17 a 20	Muy alto

Fuente: FRIDA (2005).

**Baremación.** Baremo único para todas las edades realizadas sobre una escala típica normalizada de 1 a 20 puntos, con media en 10 y desviación típica de 3,5.

En donde la frecuencia es igual al número de personas que respondieron, y los puntajes que se dan en el cuestionario son equivalentes de 1 a 20.

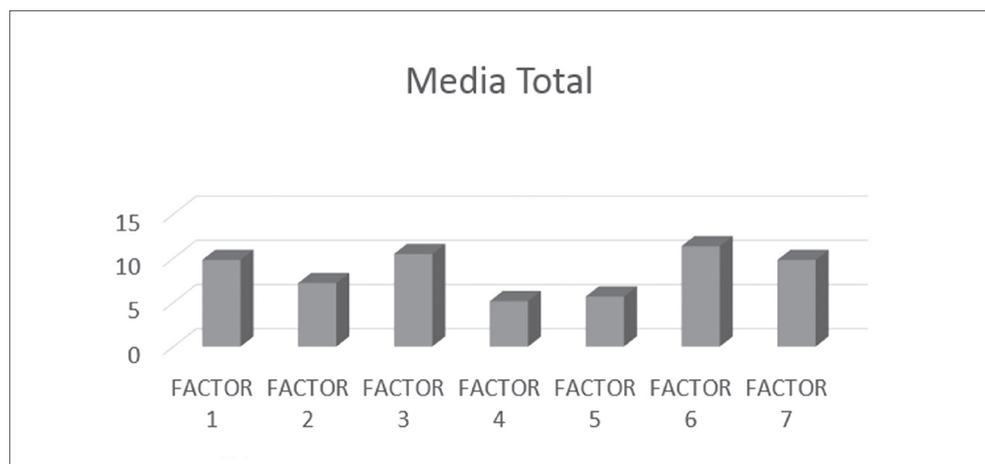


Figura 1. Media total.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (citado en Wordpress, 2015), menciona la importancia crucial que tiene el estudio de los ambientes en los cuales las personas se desenvuelven; en este modelo se puede entender la enorme influencia que tienen los diferentes ambientes en el desarrollo del individuo: “propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana, la cual concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles en donde cada uno de estos contiene al otro”. Así entonces, el riesgo frente al consumo está dado por diferentes elementos personales, familiares, sociales, culturales y otros; a continuación veremos como factores de riesgo familiar, escolar y de pares se conjugan incrementando la vulnerabilidad de la persona, la familia, la comunidad.

En cuanto al primer objetivo específico: identificar los factores de riesgo que aumentan la probabilidad de consumo de SPA a nivel escolar, familiar, de pares. A nivel de **riesgo escolar** son las actividades protectoras escasas o muy discretas, es decir, no hay gran cantidad y calidad de actividades protectoras frente al consumo, así también existe uso inadecuado del tiempo libre.

Los adolescentes requieren de una oferta de alternativas a las cuales acceder, que les permita desarrollar su potencial y no solo que los mantenga ocupados; pero para el grupo poblacional objeto de estudio, son moderadas o bajas. De ahí que integrar los diferentes actores e instituciones, es una alternativa que enriquece la oferta, pues la prevención del consumo es responsabilidad de la educación, fortalecimiento cultural, deportes, entre otros factores presentes en el territorio (Ley 1566 de 2012).

Seguidamente dentro del factor de **riesgo en pares**: acceso a las drogas, indicó una alta frecuencia frente a la percepción de los sujeto sobre la facilidad de acceso a las drogas en su entorno, especialmente de alcohol, cigarrillo mas no, de ilegales si quisiese.

En este mismo factor, el grupo de amigos, evidenció bajo riesgo para el consumo de drogas, los amigos no son consumidores, así como tampoco tienen actitudes negativas hacia las drogas, además, el sujeto no suele realizar con ellos actividades de riesgo como acudir a lugares de consumo; sin embargo, es importante resaltar algunas puntuaciones con un rango de riesgo moderado, lo cual significa que algunos de los amigos son consumidores, tienen ciertas actitudes positivas hacia las drogas y es posible que con cierta frecuencia realicen actividades de riesgo para el sujeto.

Finalmente, en cuanto al factor de **riesgo familiar** para el consumo de sustancias psicoactivas, específicamente frente a la reacción de la familia ante las drogas, se encontró que, en su gran mayoría, los familiares no se disgustarían ante un posible consumo de sustancias psicoactivas, en especial de sustancias legales como alcohol y cigarrillo; la baja percepción de riesgo de la familia frente al consumo de sus hijos es un elemento que debe tenerse en cuenta como favorecedor del consumo. Solo un 18,2 % de los padres de familia se disgustarían frente a un posible consumo.

Otro factor que alimentó el riesgo fue el riesgo familiar, este evidenció que las relaciones familiares son afectuosas y no existe maltrato; las familias no son consumidoras de sustancias psicoactivas y no se percibe conflicto familiar, aunque en algunas puntuaciones con un nivel de riesgo moderado, es necesario fortalecer estos vínculos que mantienen conectados a los adolescentes a sus familias y disminuir así, la probabilidad ante situaciones que resulten perjudiciales para el sujeto.

Respecto al factor de riesgo educación familiar en drogas, que nutre el factor de riesgo familiar, se puede observar que las normas respecto al uso de drogas están bien establecidas, y que el estudiante ha sido advertido de las consecuencias del consumo de sustancias psicoactivas, en cuanto a las normas que rigen a cada una de las familias; es importante mencionar que este factor de estilo educativo, evidenció la existencia de un estilo educativo menos democrático, es decir, a los adolescentes no se les exige que cumplan con ciertas pautas como por ejemplo, el llegar a la casa antes de las 9 pm o acostarse temprano, los padres demandan el cumplimiento de algunas reglas pero no de modo constante.

En respuesta al segundo objetivo referido a la jerarquización de los factores de riesgo interpersonales (escolares, familiares y de pares) ante el consumo de sustancias psicoactivas, se puede observar que todos los factores presentan puntuaciones similares; sin embargo, el factor de riesgo que predomina ante los demás, es el **escolar**; dicho elemento se relaciona con las actividades protectoras, las cuales miden lo referente al ámbito académico del adolescente. Se evidenció puntuaciones moderadas y altas, lo que significa que las actividades protectoras se dan moderadamente o, en algunas ocasiones, son nulas o escasas.

Posteriormente, continúa el factor de riesgo en pares, el acceso a las drogas, presenta niveles de riesgo moderados y altos, lo que indica que para algunos estudiantes no le resultaría fácil conseguir sustancias psicoactivas, mientras que otros perciben que sería fácil especialmente las legales. El factor, grupo de amigos presentó puntuaciones bajas, lo que quiere decir que los amigos no

son consumidores, tienen actitudes negativas hacia las drogas y el individuo no suele realizar actividades de riesgo con sus amigos, como sería el caso de acudir a lugares de consumo.

Finalmente, se pudo evidenciar que el factor de Riesgo Familiar presenta puntuaciones moderadas y bajas, donde se puede analizar que la familia se disgustaría prudentemente o casi no habría disgusto alguno, ante un posible consumo y, además de ello, el estilo educativo que se da al interior de las familias, es democrático y permisivo.

En respuesta al objetivo final, se formuló la propuesta de prevención orientada a fortalecer el entorno escolar, familiar y de pares, a partir del trabajo en red, que involucra a todos los actores de la comunidad para fortalecer las relaciones que potencialicen los factores protectores, incrementen la percepción del riesgo frente al consumo de drogas y la ocupación del tiempo libre, de manera que promueva estilos de vida saludable y el fortalecimiento de los vínculos personales, familiares, sociales.

#### 4. Discusión

De los resultados obtenidos en esta investigación, se puede decir que los factores de riesgo predominantes en la población sujeto de estudio se encuentran en el ámbito escolar, es decir, los estudiantes tienen muy pocas actividades protectoras y pueden tener uso inadecuado de su tiempo libre, lo que genera mayor vulnerabilidad ante un posible consumo.

Seguidamente, se encontraron los factores de riesgo a nivel de pares, los cuales evalúan la percepción del sujeto sobre la facilidad de acceso a las drogas en su entorno, los resultados mostraron que los adolescentes perciben el fácil acceso a las drogas en su entorno; sin embargo, la relación con sus pares no se constituye como un factor de riesgo para el consumo de SPA.

Finalmente, el factor de riesgo a nivel familiar mide la reacción de los familiares (padres, hermanos, tíos, abuelos, etc.) ante un posible consumo de sustancias psicoactivas legales e ilegales; los resultados indicaron que la familia hace caso omiso ante las señales de un posible consumo, especialmente ante las sustancias psicoactivas legales como el alcohol.

No fue posible comparar estos resultados con otras investigaciones realizadas debido a que no se han ejecutado investigaciones de esta índole, aunque sí se señala la importancia de los factores de riesgo y protección ante un posible consumo de sustancias psicoactivas, como es el caso de la investigación: “Utilización del tiempo libre como factor protector y de riesgo para el consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes afro desplazados de la ciudadela de Tokio en Pereira”, de Mosquera y Galindo (2010), en donde los resultados afirman que la utilización del tiempo libre es un factor de riesgo si no es bien manejado; sin embargo es también un factor protector, como es el caso de utilizar el tiempo libre en los deportes o acciones encaminadas al bienestar de los adolescentes.

En el presente artículo del proyecto de investigación también se señaló lo relevante del uso del tiempo libre, de la muestra de 77 estudiantes, 51 de ellos

presentaron una puntuación moderada frente a las actividades protectoras, lo que refiere que estas actividades no se presentan en gran medida en los adolescentes, asimismo 21 estudiantes no realizan ninguna actividad o son nulas.

La investigación: “Consumo de drogas y factores de riesgo en los jóvenes del municipio de Oviedo, España” de Secades y Fernández (2001), presentada en la Universidad de Oviedo, referencia que el tiempo libre es un factor de riesgo para los adolescentes porque hace que estos se vuelvan más vulnerables al consumo, ya que ellos no están haciendo nada, y esto hace que piensen en sus problemas o dificultades con sus familiares o parejas, haciendo que el consumo sea más frecuente, para darse un escape a lo que les está sucediendo, generando así una adicción en ellos; en cuanto a nuestro proceso, los resultados mencionan que los estudiantes realizan pocas o nulas actividades protectoras en su tiempo libre, eso hace que se convierta en un factor de riesgo y sean más vulnerables ante un posible consumo.

Como seguimiento, se expone también una investigación que lleva por nombre: “Consumo de sustancias psicoactivas, prevalencia de factores de riesgo y protección asociados, en escolares del Municipio de Tenjo” presentado en el año 2009, por Hurtado, a la Pontificia Universidad Javeriana, en donde se resalta un alto consumo de sustancias psicoactivas legales, específicamente, el alcohol en la población sujeto de estudio.

Las evidencias anteriores no son ajenas a los resultados de la presente investigación, ya que un cierto número de estudiantes respondieron que es fácil conseguir bebidas alcohólicas en su entorno, estos adolescentes son menores de edad, lo cual afecta todos sus sistemas relacionales asociados a los conflictos que provoca el consumo.

Por lo anterior, se debe generar mecanismos para orientar una conciencia social, en donde no solo involucre a entidades gubernamentales sino también a la población en general; igualmente, concientizar a tenderos, dueños de discotecas, etc., a no vender bebidas alcohólicas a menores de edad, si bien es cierto que todos tienen en sus hogares personas que no han cumplido la mayoría de edad, al no vender se está contribuyendo al no consumo en este tipo de población específica y, por ende, a bajar los niveles de vulnerabilidad que existe en los entornos donde los adolescentes interactúan.

Por otra parte, se hace alusión a un estudio en donde se menciona que el consumo de sustancias psicoactivas están íntimamente relacionados con los diferentes rangos de edades, donde se toma a consideración especialmente, la población adolescente; este estudio lleva por nombre “Factores personales y psicosociales de los adolescentes en el consumo de alcohol H. Matamoros, Tamaulipas, México”, de Ávila (2012), presentado a la Universidad de Alicante de España; al contrastar los resultados de la investigación, se pudo evidenciar que la población adolescente es la más vulnerable, en esa etapa de la vida el ser humano experimenta muchas situaciones que pueden estar asociadas al consumo y, que perjudican de alguna manera su interacción con los demás.

Finalmente, se realizó una propuesta de prevención para toda la comunidad educativa encaminada a la prevención del consumo de sustancias psicoactivas,

la propuesta se basó en los resultados obtenidos, si bien es cierto todos los programas o propuestas de prevención ayudan a que los adolescentes sean menos vulnerables ante el consumo, el estudio denominado: “Factores protectores en la prevención de consumo de drogas en adolescentes en riesgo” de Mora (2005) presentado a la Universidad Nacional Autónoma de México, menciona que una vez identificados los factores de riesgo, es necesario y pertinente realizar propuestas de prevención en pro de la población sujeto de estudio.

Propuesta que debe tener en cuenta el contexto o los sistemas en donde el adolescente interactúa, por lo cual, Pons (2008) recopila el modelo de Bronfenbrenner y menciona que en el ambiente no solo se contempla los factores físicos y sociales, sino también las percepciones y cogniciones que tienen las personas; es decir, el sentido y significado que el ambiente adquiere para las personas en y con él. Los resultados obtenidos mostraron que los adolescentes tienen un sentido y significado a los diferentes ambientes en donde estos se desarrollan, tomando el factor de riesgo familiar, si en la familia existe consumo, de igual manera no reaccionan ante un posible consumo, el sentido que le dará el adolescente es positivo o bueno, e imitará con mayor probabilidad el consumo de sustancias psicoactivas tanto legales como ilegales.

Por su parte, los factores de riesgo que más prevalecen según los resultados encontrados se ven expuestos en los diferentes sistemas como es el microsistema, en donde el adolescente experimenta sus roles, actividades y/o relaciones interpersonales; en este caso, los microsistemas incluyen la familia, la escuela, los amigos. Como se pudo observar en los resultados, los factores de riesgo se ven inmersos en todos los microsistemas, en donde el adolescente interactúa, en el caso de la familia, las actividades que se realizan entorno a celebraciones que por lo general, empiezan y terminan con el consumo de alcohol; en ese caso, los adolescentes son más vulnerables, ya que se encuentra consumo en la familia.

De la misma manera, se vio reflejado el macrosistema, en donde influyen los marcos culturales o ideológicos en la vida de un adolescente y en su contexto, como por ejemplo, en el factor de riesgo familiar, reacción de la familia ante un posible consumo, por cultura en las fiestas se brinda bebidas alcohólicas, los padres piensan que es normal que el adolescente se embriague con su familia, mas no es agradable que éste lo haga con sus amigos, podemos evidenciar que desde nuestra cultura consideramos ciertos aspectos buenos, así afecten o sean predisponentes para el consumo de sustancias psicoactivas de mayor impacto a medida que se crece.

Como se observa, el entorno influye en el comportamiento de una persona, de ahí la importancia de describir los factores de riesgo para su prevención, tener en cuenta los factores personales y los múltiples factores ambientales que pueden influir en el consumo de sustancias psicoactivas. Así también el modelo ecológico redimensiona la perspectiva del mirar al individuo como un ser aislado con su problema, a un ser integrado desde diferentes puntos de vista como es el familiar, escolar y el de pares.

Por otro lado, el segundo factor con mayor puntaje fue el acceso a las drogas, dada las condiciones sociopolíticas del municipio de Samaniego, las condiciones

geográficas que facilitan la siembra de cultivos ilícitos y su fabricación; se puede deducir que los adolescentes son más vulnerables a la exposición del consumo, en los últimos años el consumo se ha incrementado e incluso, existen nuevas formas de consumo y tipos de sustancias psicoactivas, que los adolescentes experimentan por presión de pares, curiosidad, desequilibrio emocional, entre otras.

Por su parte, en el entorno donde interactúa el adolescente existen factores relacionales, como son familiares, de pares y escolares, los cuales influyen de manera directa en el desarrollo de los adolescentes, los resultados mencionan que los factores se articulan, es decir, un factor de riesgo da lugar a otro factor de riesgo, es por eso que todos tienen puntajes similares, como por ejemplo, el factor de riesgo familiar, reacción de la familia ante un posible consumo, si la familia no le presta cuidado ante un posible consumo, el adolescente tendrá fácil acceso a las sustancias legales e ilegales, y de igual manera, su tiempo libre podrá enfocarse hacia el consumo de sustancias psicoactivas.

Uno de los entornos donde el adolescente pasa más su tiempo, es en el colegio, por ello, Laespada, Arostegi y Iraurgi (2004), afirma que el colegio juega un papel importante en la aparición de problemas con las drogas, es una institución responsable de la socialización de los individuos, por lo tanto, una mala adaptación o falta de atención influye directamente en el consumo de sustancias, las pocas o nulas actividades protectoras hace visible la escasa atención recibida por parte de la institución hacia los estudiantes, si bien es cierto la socialización de los estudiantes es fundamental, se debe crear espacios o actividades encaminadas a generar buenas relaciones interpersonales, una buena adaptación al ambiente escolar, en donde compartan experiencias, actividades deportivas, etc., para que ellos estén enfocados en tareas productivas para su desarrollo, mas no para el consumo de sustancias psicoactivas.

El fácil acceso a las drogas puede ser influyente en los grupos de pares, ya que son ellos los que proporcionan la información y el fácil acceso, los cuales además, forman actitudes, hábitos, gustos, permeando su identidad y la manera de afrontar las diferentes situaciones de vida.

En este sentido, en investigaciones hechas por Garza (1999), menciona que el grupo de amigos es más importante que los traficantes en el inicio del uso de las drogas.

Los resultados nos dicen que el segundo factor de riesgo con puntuaciones altas es acceso a las drogas, el cual va ligado a la relación de pares; refiere también que la información primaria sobre drogas es proporcionada por los amigos, ya que ellos se encuentran en su entorno, comparten tiempo libre, gustos, etc., más que por otro medio y que además el grupo facilita su acceso a las drogas y respalda al sujeto emocionalmente, porque el sujeto se siente protegido, aceptado dentro de una sociedad, es ahí en donde disminuye sus temores al consumo.

El microsistema en donde el adolescente interactúa con sus pares puede ser un factor de riesgo, los resultados obtenidos mencionan que los amigos no visitan lugares riesgosos o consumen sustancias, lo que hace un factor protector dentro del fácil acceso que se puede tener para el consumo.

## Igualmente:

Las presiones del grupo de iguales pueden ser la causa de que asuman y cambien conductas positivas por negativas. Pues, los amigos por lo general proporcionan deseos y necesidades a los adolescentes; pero llama mucho más su atención si son populares debido al consumo desmedido de cualquier SPA. (Laespada et al., 2004, p. 34).

Lo anterior, indica que si se tiene unas buenas pautas de crianza desde casa, se sabe decir que no a ciertas circunstancias que pueden generar el consumo, si el adolescente es una persona autónoma posiblemente si los amigos le ofrecen sustancias él o ella va a decir que no, de ahí la importancia de realizar un trabajo articulado en donde todos y especialmente, los microsistemas laboren en pro de todos los adolescentes de la Institución Educativa Simón Bolívar.

En continuidad, la definición dada por Chahín y Briñez (2011) refiere que la adolescencia es una etapa de transición que está entre la niñez y la adultez, así también menciona que los mayores índices de riesgo en cuanto a la incidencia en el consumo de psicoactivos, se encuentran en esta etapa; su inicio, por lo general está ligado a variables psicológicas específicas como la falta de control de impulsos, depresión, ansiedad, estrés y otro tipo de trastornos que van acompañados con factores genéticos, biológicos, socioculturales, escolares y comunitarios.

Los resultados mencionan que los diferentes factores de riesgo más relevantes en los adolescentes, se encuentran a nivel familiar, escolar y de pares, generando mayor vulnerabilidad en los adolescentes, puesto que se ven ligados a una serie de variables como es la ansiedad, el impulso, y desencadenando riesgo ante un posible consumo de sustancias psicoactivas; en la teoría se menciona que existen algunos acompañantes que pueden ser factores de riesgo como son los escolares, comunitarios, socioculturales, genéticos y biológicos.

La OMS menciona algunos motivos por los cuales los adolescentes consumen sustancias psicoactivas, uno de ellos es obtener experiencias placenteras como emocionantes, nuevas o peligrosas, contrastándolo con los resultados de la investigación, se menciona que los estudiantes tienen pocas actividades protectoras, es decir, se encuentran en riesgo ante un posible consumo, ya que las actividades que ellos realizan son peligrosas y por ende emocionantes y placenteras.

De igual manera, se refiere que los adultos tienden a emplear drogas aceptadas socialmente, como el alcohol, a diferencia de los jóvenes que prefieren utilizar sustancias ilegales como la “marihuana”, sin embargo, los resultados mencionan que los adolescentes tienen mayor acceso y consumo a sustancias legales como es el cigarrillo y especialmente el alcohol.

En procura de fortalecer los factores protectores se diseñó una propuesta de prevención frente al consumo de sustancias psicoactivas en pro de la comunidad educativa, en respuesta a los resultados expuestos en la investigación, para que entes encargados del tema ejecuten la propuesta de la mejor manera. Esta propuesta involucra diferentes sistemas de relaciones (persona, familia, sociedad) que intervienen en la problemática, pero también son parte de la

solución a partir de la resignificación de las representaciones sociales por lo cual es necesario un diagnóstico participativo, creando una gran capacidad de respuesta autóctona, autónoma, co-participativa y efectiva, para prevenir y construir opciones de intervención y atención a los grupos vulnerables, no solo entorno a la situación de consumo de SPA sino también a situaciones relacionadas con el acontecer humano en su búsqueda de afirmación (Quiroz, 2016).

## 5. Conclusiones

Los principales factores de riesgo interpersonales que aumentan la probabilidad del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes del grado octavo de la Institución Educativa Simón Bolívar, son los escolares.

Dentro de los factores de riesgo a nivel escolar, se encontró que lo más relevante en este factor son las actividades protectoras, en donde el 66,3% de adolescentes tiene un riesgo moderado, lo que significa que las actividades protectoras no se dan en gran medida; de igual manera, el 27,3% carece de actividades o no realiza ninguna actividad protectora frente al consumo de sustancias psicoactivas.

En el factor de riesgo familiar se encontró la reacción de la familia ante un posible consumo. El 37,3% de adolescentes está en la puntuación de Moderado alto, lo que significó que sus familias se disgustarían moderadamente frente a un posible consumo de SPA; así mismo, el 19,5% da una calificación alta frente a un eventual consumo de sustancias psicoactivas, lo que refiere que en sus hogares no se disgustarían ante un posible consumo de drogas, específicamente de legales como el alcohol y cigarrillo.

Un aspecto positivo fue que el 63,7% de adolescentes presentó un nivel de riesgo bajo a muy bajo, lo que indica que las normas respecto al uso de drogas están bien establecidas y que el adolescente ha sido advertido de las consecuencias del consumo de sustancias psicoactivas. Seguido a esto, se encuentran las puntuaciones moderadas con un 29,9%, lo cual indica que en algunos de los aspectos mencionados anteriormente, se pueden presentar situaciones que resulten perjudiciales frente al consumo de sustancias psicoactivas, ya que los padres de familia solo reaccionan ante el consumo de sustancias psicoactivas ilegales mas no con SPA legales.

En el factor de riesgo a nivel de pares, lo más relevante es el acceso a las drogas, en donde el 44,2% de adolescentes se encuentra en un riesgo moderado, lo que significa que en su entorno no le resultaría difícil conseguir drogas, en especial con sustancias psicoactivas legales.

En cuestión de relaciones con pares, se hace referencia a los amigos, los cuales no son consumidores, tienen actitudes negativas hacia las sustancias psicoactivas y el sujeto no suele realizar con ellos actividades de riesgo como acudir a lugares de consumo. En contraste, cabe destacar una tendencia moderada alta frente al consumo de sustancias psicoactivas, es decir, que algunos amigos del adolescente son consumidores, tienen ciertas actitudes positivas sobre las sustancias psicoactivas y es posible que con cierta frecuencia realice actividades de riesgo con ellos.

La identificación y articulación con los distintos servicios del territorio generó un amplio espectro de oportunidades para los jóvenes quienes disfrutaban de su tiempo libre.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Álava, J. (2012). *Diseño no experimental*. San Juan de Pasto, Colombia: Institución Universitaria CESMAG. 25.
- Becoña, E. (2002). *Bases Científicas de la Prevención de las Drogodependencias*. Madrid: Universidad de Santiago de Compostela.
- Bunge, S., Carvajal, T., Briones, F. y Torres, A. (2009). *Enfoque Empírico Analítico*. México: Universidad IUEM.
- Chahín, N. y Briñez, B. (2011). Consumo de sustancias psicoactivas y maltrato infantil. *Revista Análisis*, (8), 23-31.
- Garza, A. (1999). *La juventud y las drogas* (2da. ed.). México: Trillaras.
- El Congreso de Colombia. (2012). Ley 1566. Por la cual se dictan normas para garantizar la atención I. Integral a personas que consumen sustancias psicoactivas y se crea el premio nacional "entidad comprometida con la prevención del consumo, abuso y adicción a sustancias" psicoactivas". Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley156631072012.pdf>
- Hurtado, C. (2009). *Consumo de sustancias psicoactivas, prevalencia de factores de riesgo y protección asociados, en escolares del Municipio de Tenjo*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mosquera, J. y Galindo, J. (2010). *Utilización del tiempo libre como factor protector y de riesgo para el consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes afro desplazados de la ciudadela Tokio en Pereira*. (Trabajo de Grado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Laespada, M., Arostegí, E. y Iraurgi. (2004). *Factores de riesgo y de protección frente al consumo de drogas: hacia un modelo explicativo del consumo de drogas en los jóvenes de la CAPV*. Madrid: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). Temas de Salud. Factores de Riesgo. Recueprado de [http://www.who.int/topics/risk\\_factors/es/](http://www.who.int/topics/risk_factors/es/)
- Pons, X. (2008). Modelos interpretativos del consumo de drogas. *Polis - Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 4(2), 157-186.
- Quijano, A. (2012). *Guía de Investigación Cuantitativa*. San Juan de Pasto, Colombia: Institución Universitaria CESMAG.
- Quiroz, S. (2016). *Sistematización de experiencias de implantación de la estrategia ZOU*. San Juan de Pasto, Colombia.

- Secades, R., Carballo, J., Fernández, J., García, O. y García, E. (2005). *Cuestionario FRIDA*. Madrid.
- Secades, R. y Fernández, J. (2001). Consumo de drogas y factores de riesgo en los jóvenes del Municipio de Oviedo. Universidad de Oviedo.
- Tamayo y Tamayo, M. (2002). *El proceso de la Investigación Científica*. México: Noriega Editores.
- Wordpress.com. (2015). Teoría Ecológica de Bronfenbrenner. Recuperado de <https://almazcruz.wordpress.com/teoria-ecologica-de-bronfenbrenner/>

# Criteria

# Orientación vocacional ocupacional para mujeres en situación de trabajo sexual\*

Fecha de recepción: 20/10/2016  
Fecha de revisión: 21/11/2016  
Fecha de aprobación: 18/04/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Yarce, E., Pantoja, L., Salazar, L. y Ramos, F. (2017). Orientación vocacional ocupacional para mujeres en situación de trabajo sexual. *Revista Criterios*, 24(1), 367-380.

\*Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación estudiantil titulada: *Orientación vocacional para trabajadoras sexuales de un club nocturno en el corregimiento de Catambuco*, desarrollada desde febrero de 2015 hasta mayo de 2016. Ciudad San Juan de Pasto. Departamento de Nariño, Colombia.

\*Magíster en Pedagogía; Especialista en Gestión para el Desarrollo Empresarial; Terapeuta Ocupacional. Docente Investigadora Programa Terapia Ocupacional, Universidad Marian, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: eyarce@umariana.edu.co

\*\*Terapeuta Ocupacional, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: johpantoja@umariana.edu.co

\*\*\*Terapeuta Ocupacional, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: lala\_salazarjd@hotmail.com

\*\*\*\*Terapeuta Ocupacional, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: frosamos@umariana.edu.co

Eunice Yarce Pinzón\*✉  
Lorena Pantoja Mora\*\*  
Laura Salazar Hernández\*\*\*  
Faiver Ramos Santacruz\*\*\*\*

## Resumen

La presente investigación, realizada bajo un paradigma cuantitativo de tipo descriptivo, a 20 mujeres trabajadoras sexuales de un club nocturno, utilizando como instrumento de recolección de información el test de Kuder y una encuesta de selección de opciones de carreras aplicada después de la orientación vocacional ocupacional brindada con el taller grupal, tiene por objetivo, desarrollar un proceso de orientación vocacional ocupacional a partir de sus intereses y habilidades percibidas.

El trabajo dio como resultado, que la gran mayoría de ellas tiene intereses vocacionales en actividades artísticas, y una preferencia de formación profesional en enfermería. Esto nos permite concluir que el abordaje de terapia ocupacional en poblaciones vulnerables es importante para la presentación de nuevas oportunidades de formación y desempeño laboral, teniendo en cuenta las habilidades e intereses de los sujetos, la demanda laboral y la oferta de formación profesional en el contexto.

**Palabras clave:** orientación vocacional ocupacional, trabajo sexual.

# Occupational vocational guidance for sex workers women

## Abstract

The present investigation was carried out under a quantitative paradigm of descriptive type, to 20 sex workers women of a nightclub, using as instrument of information gathering the Kuder test and a survey of selection of career options applied after the occupational vocational orientation that offered the group workshop. The main objective was to develop an occupational vocational orientation process based on their perceived interests and abilities.

The work evidenced that the great majority of them have vocational interests in artistic activities, and a preference for professional training towards nursing. This allows us to conclude that the approach of occupational therapy in vulnerable populations is important for the presentation of new opportunities for training and work performance, taking into account the abilities and interests of the subjects, the labor demand and the offer of professional training in the context.

**Key words:** Occupational vocational guidance, sexual work.

# Orientação vocacional profissional para trabalhadoras do sexo

## Resumo

A presente investigação foi realizada sob um paradigma quantitativo de tipo descritivo, para 20 mulheres profissionais do sexo de um clube noturno, utilizando como instrumento de recolha de informação o teste de Kuder e uma pesquisa de seleção de opções de carreira aplicadas após a orientação profissional vocacional que ofereceu a oficina do grupo. O objetivo principal era desenvolver um processo de orientação profissional com base em seus interesses e habilidades percebidas.

O trabalho evidenciou que a grande maioria deles tem interesses vocacionais em atividades artísticas e uma preferência pela formação profissional em enfermagem. Isso nos permite concluir que a abordagem da terapia ocupacional em populações vulneráveis é importante para a apresentação de novas oportunidades de treinamento e desempenho no trabalho, levando em consideração as habilidades e interesses das disciplinas, a demanda trabalhista e a oferta de treinamento profissional no contexto.

**Palavras-chave:** Orientação vocacional profissional, trabalho do sexo.

---

## 1. Introducción

El presente artículo expone la experiencia en la intervención de terapia ocupacional mediante un proceso de orientación vocacional para mujeres trabajadoras sexuales. Con este trabajo se espera desarrollar la autovaloración o autopercepción de las habilidades, intereses vocacionales y profesionales,

teniendo en cuenta que es un grupo en el que funcionan poderosos y diversos imaginarios con respecto al desempeño de esa actividad.

Es importante partir inicialmente de las concepciones que se tiene frente a la dinámica social en la que circunda esta temática, considerando autores que desde la psicología o trabajo social han analizado a profundidad el tema, en contraste con la terapia ocupacional, donde las investigaciones al respecto son pocas, pero valiosas, y serán enunciadas en el desarrollo de este artículo.

Uno de los autores en mención es Goffman (citado por Vargas, 2014), quien afirma que la construcción social del estigma y los tipos de estigmatización han abierto una perspectiva fructífera para el análisis de relaciones sociales asimétricas, entendiéndose el estigma como una marca o señal colocada socialmente sobre aquellas personas que han sido designadas para que sufran un trato discriminatorio. En el caso de las trabajadoras sexuales, se les considera como un grupo de personas en situación de estigmatización, que las excluye de cualquier proceso de participación que, para el caso de esta propuesta, es el de conocer otras posibilidades de formación y ocupación a partir de sus intereses y habilidades, sin plantear la idea de hacer un cambio radical en su forma laboral actual.

En estudios como los de Freixas y Juliano (2008) se evidencia tres factores básicos por los cuales se presenta el fenómeno de la prostitución o trabajo sexual: la falta de formación, la pobreza de la familia de origen y la ruptura de un proyecto de constitución de familia, factores que al ser presentados pueden facilitar su incorporación en el trabajo sexual.

Cabe anotar que a nivel regional son escasos los datos estadísticos sociodemográficos, de condiciones de salud, educación y conformación familiar, que refieren la situación de las trabajadoras sexuales; sin embargo, al contrastar estudios realizados en la ciudad de Bogotá (Tirado, 2011) y en España (Freixas y Juliano, 2008), se confirma las semejanzas frente a las causas por las cuales se escogió este camino, hecho que es importante observar como un antecedente, pero no como un dato relevante para darle significado a una estrategia que puede ser aplicada por un terapeuta ocupacional, siguiendo los fundamentos de la profesión con respecto a la justicia ocupacional y los derechos humanos (Moruno y Fernández, 2012).

En la lectura realizada también se evidencia las argumentaciones que presentan las trabajadoras sexuales frente a su quehacer, señalando los requerimientos de este trabajo en cuanto a la organización, horario, previsiones, negociaciones y diversas formalidades en el momento de su ejercicio, así como la separación que deben hacer entre el trabajo sexual y su vida cotidiana, cuyas historias personales son diversas, ya sea porque quedaron embarazadas y no tuvieron apoyo de su familia, por abandono o por la muerte de su pareja, que las obligó a trabajar para mantener a sus hijos, por problemas de droga, personales o de su compañero, distintas situaciones que obligan a ganarse la vida. Al carecer de formación para poder optar a algún otro trabajo en el que ganasen lo suficiente para cubrir los gastos, se suma el desconocimiento de sus potencialidades o la escasez de oportunidades laborales que la realidad ofrece, razones que concuerdan con

lo expresado por Suárez (2004), quien hace mención de la feminización de la pobreza, donde el protagonismo de las mujeres se da por la vulnerabilidad económica y social.

Para los investigadores, al conocer este tema como una problemática que se siente en la realidad pastusa, pero que se no se muestra por las diversas opiniones morales o culturales de la región, surge el interrogante sobre cómo será el futuro de las trabajadoras sexuales cuando la edad y las condiciones físicas por el ejercicio de esta labor empiecen a disminuir sus ingresos, sin tener una visión de su vida futura.

Durante la búsqueda de información al respecto, se encontró que en esta profesión la edad es un elemento básico (Freixas y Juliano, 2008), debido a que el cuerpo es el instrumento laboral en un mercado competitivo, donde la juventud es la mejor publicidad, pues la demanda va dirigida a las mujeres jóvenes, y al envejecer hay cambios que conllevan la disminución de la cantidad y calidad de su trabajo, viéndose obligadas a bajar los precios y a aceptar clientes de menor agrado, por ser un trabajo que afecta a la persona física y psicológicamente, aspectos que se agudizan con la edad.

Otro aspecto que surge como interrogante es el relacionado con la autopercepción del quehacer, llámese satisfacción o comodidad en éste, aspectos que al ser explorados en la literatura son hallados en un estudio particular, en el que muchas mujeres trabajadoras perciben su labor como una oportunidad para tener independencia, autonomía personal y económica, viéndose en un campo que requiere profesionalización, con la suficiente capacidad de separar su identidad laboral de la identidad personal, que les facilita superar o minimizar el estigma social. En cambio, existe otro grupo que lo ve como una experiencia negativa al tener que vivirlo con sentimiento de culpa o rechazo, sin posibilidad de disfrutar de una vida plena en familia, con sus hijos y parejas, y quienes no han tenido la posibilidad de formarse o desarrollar habilidades que les permitan explorar otros caminos laborales u ocupacionales (Mira, 2014).

Pasando al contexto nacional, en Colombia el trabajo sexual es una realidad; la Sentencia T- 620 del año 1995 de la Corte Constitucional de Colombia establece que la prostitución es inmoral mas no ilegal; así mismo la Sentencia T- 629 del año 2010 de la misma Corte, establece derechos a las trabajadoras sexuales, como salarios y prestaciones sociales, lo que para el proyecto significa que ellas realizan un oficio o labor, y que están expuestas a fuentes o situaciones que pueden afectar su bienestar (Aguilar y Ramírez, 2015).

El trabajo sexual es un fenómeno internacional y globalizado ante el cual existen diferentes marcos teóricos, con enfoques diversos, que permiten analizar y conceptualizar esta realidad. La evidencia científica muestra como factores desencadenantes para el ejercicio de la prostitución, la vulnerabilidad social y económica, así como cuestiones afectivas a las que se ven sometidas las personas en las primeras etapas del ciclo vital (Tirado, 2011). Asimismo, la bibliografía refiere que las mujeres en situación de prostitución pueden presentar comprometida su salud física, psíquica, social y sexual. La prostitución es un fenómeno internacional, transnacional y globalizado; es un fenómeno complejo

que afecta a una realidad con múltiples esferas. Por ello, al revisar la literatura se observa que no es posible contar con una perspectiva única (Rubio, 2012, citado por Grvabac, 2016).

Todos estos elementos están relacionados con una realidad social que a todos compete, más aún si tiene que ver con la ocupación de trabajo sexual, el cual está reglamentado en Colombia con derechos a las trabajadoras sexuales a recibir salario y prestaciones sociales por parte de establecimientos legalmente conformados. En los estudios de López y Torres (2012) se logra evidenciar cómo el trabajo sexual ha sido entendido por los enfoques tradicionales como una cuestión de moral, de salud y legalidad, que ha señalado y excluido del entorno social a la mujer que la ejerce, al punto de transformar esta ocupación en un problema de género que se ha insertado en los imaginarios sociales, limitando la posibilidad de comprenderlo como un oficio dentro de los múltiples que las mujeres pudiesen ejercer, sin ver que son personas con derechos a recibir atención, educación, salud, además de muchos otros, que puedan propender por su desarrollo humano y bienestar social, y más aún, cuando el ejercicio de su labor tiene una vida útil demarcada por la edad o las condiciones de salud, que van a limitar su futuro laboral, encontrándose con que el medio no les ofrece una orientación frente a todas las posibilidades y oportunidades de trabajo que pudiesen favorecer su bienestar.

Se ha decidido incluir este programa de orientación vocacional, para buscar las expectativas laborales de las usuarias, en este caso las trabajadoras sexuales, teniendo en cuenta sus intereses vocacionales, sus preferencias, habilidades y conocimientos, así como las demandas del mercado laboral, para que en un futuro miren en lo que están interesadas para seguir laborando.

En este orden de ideas, es importante definir entonces la orientación vocacional, como un conjunto de procesos y estrategias de acompañamiento a los sujetos, que les permite articular el conocimiento sobre sí mismos, sobre las oportunidades de formación, y sobre su trayectoria de vida/formación/trabajo satisfactorio para sí mismos y que aporte al desarrollo y bienestar de la sociedad. El análisis de la orientación presenta unos componentes que están relacionados en una triada conformada por el mundo del trabajo, el mundo de la formación y el autoconocimiento, los cuales deben ser orientados teniendo en cuenta la provisión de información con respecto al marco de oportunidades que se presenta en el contexto/entorno, la asesoría según los deseos del usuario y la experimentación de las ocupaciones para la reafirmación o transformación de creencias relacionadas con la ocupación (Ministerio de Educación, 2012).

El objetivo de la presente investigación fue desarrollar un programa de orientación vocacional a trabajadoras sexuales de un club nocturno, no solo con el fin de profundizar en el conocimiento de la orientación vocacional como un medio útil para los terapeutas ocupacionales, sino con el de posibilitar el cambio o conocimiento de intereses y ayuda al autoconocimiento de habilidades y aptitudes de la población, para hacer una selección futura de una ocupación a partir de las posibilidades de formación y ocupación que ofrece el entorno, y que sirva como oportunidad para propiciar un cambio en la percepción del desempeño laboral actual que tienen las mujeres trabajadoras sexuales.

## 2. Metodología

El estudio es cuantitativo descriptivo, pues se trabaja con aspectos observables y medibles de la realidad, mediante la recolección de información necesaria a través de instrumentos como encuestas de tipo preguntas cerradas y de opinión, éstas últimas tomadas como un resultado complementario a los datos cuantitativos (Pineda y De Alvarado, 2008).

La población de este estudio fueron mujeres en situación de trabajo sexual; la muestra corresponde a un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia (Pineda y De Alvarado, 2008), y está compuesta por 20 trabajadoras sexuales de un club nocturno. Los criterios de inclusión son que sean mujeres en situación de trabajo sexual organizadas en establecimiento, que acepten voluntariamente participar de la investigación; y los criterios de exclusión son determinados por la no firma del consentimiento informado.

Se propuso como técnica, el cuestionario a través del test de Kuder para identificar la inclinación vocacional en la cual las decisiones que se tome pueden definir el futuro, tanto en el área profesional como en la personal. El segundo instrumento es la Matriz de información, la cual tendrá por objetivo recoger información relacionada con el nombre de la institución, ciudad, departamento, dirección, teléfonos, programas, duración, requisitos y valores de cursos de formación formal e informal que ofrece el medio, datos que serán importantes para brindar la información en el momento del taller de orientación vocacional, y por último, una encuesta aplicada para verificar la modificación de preferencia ocupacional, al terminar el proceso de orientación vocacional.

**Test de Kuder** (Ponti, Del Boca, Lujan, Sánchez y Ortiz, 2007): es una de las mejores medidas existentes de los intereses. Sus elementos, del tipo de preferencias, han sido probados mediante investigación, y se puede presumir que las puntuaciones obtenidas en unas áreas amplias son razonablemente objetivas. Incluye más de 500 actividades agrupadas de tres en tres. En cada grupo el sujeto debe señalar sus preferencias, marcando la que le interesa más y la que le interesa menos.

A partir de los resultados se elabora un perfil de intereses en diez escalas, llamadas Evaluación de los intereses en diez campos de preferencias: Aire libre, Mecánico, Cálculo, Científico, Persuasivo, Artístico, Literario, Musical, Asistencial y Administrativo. Las profesiones correspondientes a cada una de ellas son incluidas en el cuadro de aplicaciones que se especifica en el manual. Existe también una escala de verificación que debe ser tenida en cuenta a la hora de interpretación de los resultados.

Posterior a la aplicación del test de Kuder y la indagación de la información de la oferta de formación en el contexto, se desarrolló un plan de actividades para brindar orientación vocacional, según los intereses y habilidades percibidas en el grupo sujeto de investigación, organizado en tres etapas, que corresponden a:

**Etapa 1:** se realizó una actividad individual para explicar los resultados de las pruebas aplicadas a la población investigada, a quienes se les hizo entrega de un informe acerca de la personalidad y preferencia profesional.

**Etapa 2:** se elaboró un taller explicativo de las carreras y oficios, así como de las instituciones, valores y requisitos para iniciar un proceso de formación formal o informal en instituciones de la ciudad de San Juan de Pasto, las cuales fueron seleccionadas por poseer las características evidenciadas en los resultados de la investigación. Se entregó la información de ofertas educativas a cada una de las participantes.

**Etapa 3:** al terminar el taller se aplicó una encuesta para indagar las preferencias de las opciones presentadas en el mismo. Los resultados de esta encuesta apuntaron a la escogencia de la carrera de Enfermería, lo que permitió inferir la disposición a atender las necesidades que se presentan en la sociedad, y porque quieren aprender un trabajo nuevo.

### 3. Resultados

Se encontró que el rango de edad de la población oscila entre los 20 y 32 años de edad; estado civil soltera, donde la mayoría (60 %) no tiene hijos. Cabe resaltar que las ocupaciones que realizaban anteriormente están relacionadas con mercadeo y ventas, servicio en restaurantes como meseras, en salones de belleza como manicuristas, en empresas como auxiliares contables, vendedoras en panadería y empresas químicas, auxiliares de enfermería y publicidad.

La población de estudio presenta una antigüedad laboral que va desde los diez meses a los seis años, observándose que la gran mayoría ha iniciado su desempeño en esta labor desde hace uno y dos años, representado en un 25 %, seguido de una antigüedad de tres a cinco años, representado en el 15 % de las mujeres; solo una de ellas ha tenido la mayor experiencia laboral en este campo, con un tiempo de seis años.

Con respecto al ingreso económico, calculando sobre la base del salario mínimo legal vigente, se puede observar en los datos, que la gran mayoría tiene un ingreso de uno a dos salarios mínimos (aproximadamente \$1.200.000), mientras que un 20 % obtiene un ingreso de más de tres salarios mínimos (aproximadamente más de \$2.000.000), lo que sugiere un nivel económico suficiente para su manutención, teniendo en cuenta, que de acuerdo con los resultados de algunos estudios, el 34 % de los colombianos gana entre \$600.001 y \$1.000.000. Un 29 % afirmó tener un sueldo entre \$1.000.001 a \$2.000.000. Por su parte, el 16 % gana menos de \$600.000, lo que incluye a los trabajadores que se ganan el salario mínimo.

Referente a la afiliación al sistema de seguridad social, se observó que el 95 % de las mujeres no están vinculadas a ninguna entidad prestadora de servicios, situación que determina una condición de riesgo por el tipo de labor desempeñada. Respecto a la situación contractual de la población, solo una persona se encuentra con contrato laboral para ejercer en el establecimiento, situación que está acorde con la afiliación al Sistema de Seguridad Social, con lo cual se puede inferir que no existe un ejercicio adecuado de los derechos de seguridad social y contratación de la población.

Con relación a los intereses vocacionales según el test de Kuder se puede evidenciar:

Tabla 1. Descripción de intereses vocacionales según Test de Kuder

Intereses vocacionales	No.	%
Actividad artística	18	90 %
Actividad literaria	13	65 %
Actividad de servicio social	9	45 %
Actividad de oficina	9	45 %
Actividad científica	7	35 %
Actividad en exteriores	2	10 %
Actividad mecánica	1	5 %
Actividad de cálculo	0	0
Actividad persuasiva	0	0
Actividad musical	0	0

De lo observado en los resultados del test de Kuder, se puede concluir que cinco ítems presentan mayor puntuación en las diferentes habilidades, con lo cual se deduce que de 20 trabajadoras sexuales, representadas en el 90 %, 18 tienen mayor interés para las actividades artísticas; un porcentaje de 65 % corresponde a las personas con intereses literarios, y un mínimo interés con un porcentaje de 45 % a las personas interesadas en el servicio social y la oficina.

Tabla 2. Descripción de intereses académicos

Intereses académicos	Nº	%
Matemáticas	5	25 %
Comprensión Lectora	6	30 %
Escritura	8	40 %
Razonamiento Lógico	1	5 %
Idiomas	0	0 %

Con relación a las respuestas sobre sus intereses académicos durante su proceso de escolarización, se pudo determinar que de 20 mujeres entrevistadas, el 40 % presenta mayor interés por la escritura, seguido de un 30 % interesadas en la comprensión lectora, y un 25 % en matemáticas, con un contraste significativo de un 5 % que prefiere el razonamiento lógico, así como se pudo observar ningún interés por los idiomas. Lo anterior reafirma la tendencia en sus intereses vocacionales, donde un gran porcentaje prefirió las actividades artísticas y literarias, las cuales están asociadas con las habilidades lecto-escriturales.

Tabla 3. Descripción de carreras que les gustaría estudiar

Intereses de formación	No.	%
Enfermería	4	20 %
Derecho	3	15 %
Medicina	3	15 %
Mercadeo y Ventas	2	10 %
Psicología	2	10 %

Odontología	2	10 %
Ingeniería Industrial	1	5 %
Microbiología	1	5 %
Ingeniería Civil	1	5 %
Zootecnia	1	5 %
TOTAL	20	100 %

Con respecto a las preferencias de carreras para estudiar, se observa que a la gran mayoría le interesa estudiar Enfermería, seguido de Derecho y Medicina; llama la atención que la gran mayoría de las carreras son del área de la salud.

#### 4. Discusión

En la revisión bibliográfica realizada en el estudio se identificó la violencia que existe en contra de la mujer trabajadora sexual en la sociedad colombiana, por estar asociada a la presencia del VIH Sida, viéndose excluidas por ser portadoras del virus y consideradas como una amenaza dentro del vínculo social. Además, no es ajeno al pensamiento de la perspectiva económica, el argumento de que su cuerpo es la herramienta de trabajo, cuyo principal obstáculo son la edad y el nivel de competencia de las prestadoras de servicios sexuales (Fundación María Fortaleza, 2014), factores de riesgo para cualquier grupo en situación de trabajo sexual.

La investigación tomó como eje los derechos humanos, en los cuales la prostitución es denominada como una organización femenina, controlada por los hombres y mantenida por la violencia, donde la mujer no muestra libertad ni conocimiento de sí misma, catalogada como un instrumento fácil de dominar y de explotar sexualmente, y que no obstante, presenta los mismos derechos de cualquier ciudadano colombiano, y en consecuencia debe ser considerada como una persona que labora y que tiene derecho a recibir atención y prestación de cualquier servicio que el Estado provee (Bolaños, s.f.).

Desde la experiencia de la investigación se puede inferir, dentro de la relación educativa con mujeres en contextos de prostitución, en cuanto a lo que se refiere a la autonomía, la responsabilidad, la toma de conciencia, la autoestima en contextos educativos y las posibilidades de formación que ayuden a tomar decisiones frente a un mejor desempeño laboral de las trabajadoras sexuales (Ayuste y Paya, 2014), que un proceso de orientación vocacional puede influenciar en su autopercepción frente a sus capacidades y posibilidades en el entorno, que las haga pensar en iniciar un nuevo proceso, para este caso de formación, que les permita acceder a otras oportunidades laborales, a partir de su autorreconocimiento de habilidades, preferencias o intereses, además de mostrar otras posibilidades de formación según la demanda del contexto, con lo cual podrían generar otras estrategias para su ingreso económico, mejorando sus expectativas de calidad de vida personal, familiar y social.

Dentro del contexto laboral, el trabajo sexual permite ejercer control dentro del trabajo lícito e ilícito según el desarrollo social y económico de cada país. Cada Estado cataloga la prostitución como un fenómeno fácil para la adquisición de dinero, siendo un sistema ‘ambicionista’ que pone a la mujer trabajadora sexual

como víctima, que permite que sus derechos fundamentales sean vulnerables pero que le garanticen una condición de vida más favorable (Ayubi, s.f.). Es así como, en la investigación, se evidenció la necesidad económica de las trabajadoras, para su manutención y adquisición de bienes que les aseguren su calidad de vida, desde su visión.

Las mujeres en situación de trabajo sexual, desde la perspectiva de Terapia Ocupacional, utilizan la ocupación como medio terapéutico con el fin de dar sentido y significado a las personas. Favorece la participación, el desarrollo de identidad, el bienestar y la calidad de vida (Congreso Nacional de Estudiantes de Terapia Ocupacional, CENTO, 2015), lo que fue evidente en esta investigación, al expresar el interés por desarrollar otro tipo de actividades diferentes a su ejercicio laboral, así como a la disposición de atender a los estudiantes investigadores, y mostrarse interesadas en conocer otras opciones laborales, aunque necesitaran de formación, pero expresaban no tener dificultad económica o disponibilidad de tiempo para realizarlo.

El trabajo sexual puede generar marginación y desequilibrio ocupacional; sobre ellas puede pesar la estigmatización, la desvalorización y el rechazo, lo que configura una injusticia ocupacional; la mujer puede ser privada del derecho a dirigir su vida y a participar en ocupaciones significativas, lo que impide su desarrollo de la participación en distintas ocupaciones (CENTO, 2015); sin embargo, al presentarse desde la normatividad al trabajo sexual de una manera legal, le da mayores posibilidades a esta población de acceder a los derechos de salud y de trabajo, con mayor autonomía y organización de sus rutinas, permitiéndoles desarrollar otras actividades como la formación que les puede facilitar en su futuro escoger otras opciones, en el momento que lo consideren necesario, ya sea por su establecimiento como familia o por la edad.

Desde terapia ocupacional se procura empoderar a la mujer que está en situación de trabajo sexual para encaminarla a una serie de oportunidades y recursos que le permitan involucrarse en ocupaciones significativas en las cuales pueda tomar y elegir sus propias decisiones (CENTO, 2015), orientando a la mujer trabajadora sexual en la promoción y prevención de la salud, favoreciendo la igualdad de oportunidades para involucrarse en ocupaciones significativas, haciendo valer sus derechos para elegir y poder tomar decisiones en su vida diaria, lo que contribuye al mejoramiento de su calidad educativa y al pertenecer a un ámbito laboral proporcionando oportunidades en el campo laboral y siendo aceptada en la sociedad (Mira, 2014). Por eso la motivación de los investigadores, de ofrecer una orientación vocacional a partir de la exploración de capacidades e intereses como parte del ejercicio profesional del terapeuta ocupacional, con una mirada inclusiva y sin prejuicios hacia una población que merece atención en cualquier sociedad, por la dinámica funcional que se genera en doble vía, frente a los valores sociales en los que se enmarcan.

De acuerdo con Gómez (2003), la terapia ocupacional puede generar distintas formas de ocupación a través de las cuales el individuo conoce el autoconcepto y la autoestima que le permiten establecer su propia identidad, siendo consciente de la relación social y la satisfacción del quehacer de su vida, factor importante

para el desarrollo de su personalidad. La autora también sostiene que hay diferentes ámbitos en los cuales la mujer trabajadora sexual determina su autoconcepto; éste puede ser en el ámbito académico o laboral, analizando las cualidades en otros contextos: el autoconcepto social, que determina la habilidad del desempeño, relevante en las relaciones interpersonales; el autoconcepto emocional, que es el estado de ánimo; el compromiso y la responsabilidad frente a cualquier circunstancia, y el autoconcepto familiar, que comprende la relación en el núcleo familiar. Partir de estos preceptos hace que la terapia ocupacional adquiera importancia desde el abordaje psicosocial, pues no solo se debe iniciar de un análisis ocupacional, sino también de las concepciones que cada persona tiene acerca de sus habilidades y los valores individuales o sociales que se le da a cualquier ocupación, que de alguna manera puedan proveer para mantener un bienestar con calidad de vida, lo que hace que sea autónoma la escogencia de una labor u ocupación (Asociación Americana de Terapia Ocupacional, 2008).

Dentro del Modelo de la Ocupación Humana de Kielhofner (2004) se puede determinar los intereses, capacidades y destrezas que una persona puede desarrollar, siendo éste un sistema dinámico que organiza el desarrollo según el comportamiento ocupacional en circunstancias que promuevan a la persona a actuar en un mundo determinado, consciente e independiente de sus procesos o acciones. Para los investigadores, relacionar este modelo con el proceso de evaluación con una prueba determinada, como lo es el test de Kuder, hace posible inferir desde un lenguaje propio, las características volitivas de los sujetos, permitiendo dar un concepto disciplinar que hace la diferencia con otras disciplinas que también pueden hacer orientación vocacional.

Es importante recalcar que, partiendo de que la orientación vocacional es un llamado natural hacia una decisión individual que abarca lo que mejor se sabe hacer y que genera una gran satisfacción, para las trabajadoras sexuales es un conjunto de estrategias de acompañamiento que les permite mejorar el conocimiento sobre sí mismas, es decir sobre su autoconcepto, así como sobre las oportunidades de formación que pueden aportar al desarrollo y al bienestar de la sociedad, empleando el autoconocimiento como un mundo de formación según los intereses, actitudes o creencias que desarrollan. De acuerdo con los intereses, ellas generan la experiencia, el placer y la satisfacción hacia ocupaciones particulares, y potencializan la actitud como la capacidad y habilidad para ejecutar una acción (Federación Mundial de Terapia Ocupacional, 2004).

Para esta investigación, la terapia ocupacional recolectó información a través de unos instrumentos que permiten determinar las habilidades vocacionales de cada una de las trabajadoras sexuales, los cuales corresponden a la aprobación de los intereses de formación formal e informal, y además abarcan una serie de preguntas que hacen posible determinar el nivel de habilidades educativas y ocupacionales en el que se encuentra cada una de ellas.

Desde el programa de terapia ocupacional se brinda orientación vocacional, teniendo en cuenta intereses y habilidades, mediante la realización de capacitaciones y talleres, con información recolectada en la ciudad de San Juan de Pasto, en instituciones que ofrecen educación formal e informal, indagando

costos y beneficios que conlleva cada uno de los cursos de formación y que promueven una serie de oportunidades de formación y oportunidad laboral que el medio ofrece.

## 5. Conclusiones

Desde la terapia ocupacional es viable desarrollar diversas funciones en bienestar social y orientación vocacional en población vulnerable, en este caso de las trabajadoras sexuales, dado que es una actividad multidisciplinaria que va dirigida a proteger y promover el bienestar de las trabajadoras mediante la orientación e información de programas académicos que permitan un rendimiento y un mejor desempeño ocupacional, eliminando factores y condiciones de vulnerabilidad dentro de la sociedad. El profesional de Terapia Ocupacional procura generar y promover un trabajo sano y seguro, así como buenos ambientes de interacción e inclusión que permitan tener una buena organización dentro de un bienestar físico y mental, respaldando y protegiendo el desempeño ocupacional de cada una de las mujeres en situación de trabajo sexual.

Al analizar la información recolectada por los instrumentos de investigación aplicados a las mujeres participantes, se pudo evidenciar las preferencias hacia programas de ciencias de la salud que se ofrece en la ciudad de San Juan de Pasto, encaminadas con la realización de labores sociales.

La población presenta un bajo nivel escolar, lo que conlleva la limitación de más oportunidades laborales; así mismo, se resalta exclusión, marginación y estigmatización dentro de un contexto determinado, lo que hace inferir la necesidad de propuestas educativas que lleven a la alfabetización de poblaciones vulnerables, de manera que fortalezcan los procesos de inclusión, así como la construcción de paz y sociedad.

La gran mayoría de la población trabajadora del club nocturno desconoce los programas académicos que ofrece la ciudad, debido a falta de información y capacitación de las diferentes entidades educativas. Un grupo de ellas presenta estudios universitarios incompletos, factor que podría favorecer su participación en diferentes campos laborales, pero debido a las condiciones económicas difíciles y la falta de oportunidades de empleo, se ven obligadas a escoger por este desempeño laboral, siendo un factor externo que impide alcanzar sus metas profesionales acordes con las exigencias y valores sociales, viéndose expuestas a la marginación, discriminación y alienación ocupacional.

## 6. Recomendaciones

Para los estudiantes y el programa de Terapia Ocupacional, dar a conocer los procesos de orientación vocacional en poblaciones vulnerables o en condición de desigualdad, desde sus conocimientos, incentivando a obtener un mejor nivel de formación que permita un desempeño laboral superior, para evitar la estigmatización por las bajas condiciones económicas y la falta de conocimiento hacia diferentes competencias ocupacionales.

A partir de procesos investigativos, el programa de Terapia Ocupacional podría medir el impacto que genera la orientación vocacional en diversas poblaciones, en

este caso en mujeres trabajadoras sexuales, y las transformaciones que pueden surgir a partir de dicho proceso, generando cultura y adquisición de nuevos conocimientos en personas, grupos o sociedades que pretendan modificar o establecer una profesión, de tal manera que se contribuya al bienestar a través de la ocupación como eje central del desempeño ocupacional, ya que el trabajo es parte esencial para la productividad y la realización humana.

Promover el bienestar de las personas, brindando alternativas que permitan generar cambios en la calidad de vida, la formación y las ganas de superación, así como información sobre los derechos laborales, afiliación al Sistema de Seguridad Social, que posibiliten el acceso a programas de atención y promoción de la salud. La orientación vocacional tiene como propósito, ofrecer todas las herramientas y técnicas necesarias que incentiven y promuevan capacidades educativas que lleven a participar de manera activa y posibiliten mejorar las condiciones de trabajo ofrecidas en un ámbito laboral.

El programa de orientación vocacional puede ser dirigido desde Terapia Ocupacional ya que es la disciplina idónea para guiar procesos que favorezcan la autodeterminación de interés, aptitudes y habilidades, basándose en estrategias ocupacionales, orientadas con modelos propios.

## 7. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Aguilar, A. y Ramírez, M. (2015). Prevención y Control de Riesgos Laborales en Poblaciones Vulnerables de la Ciudad de Bogotá: mujeres en ejercicio de la prostitución. Recuperado de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/unimuvd/article/view/883>
- Asociación Americana de Terapia Ocupacional. (2008). Marco de Trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y proceso (2da. ed.). Recuperado de <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf>
- Ayubi, D. (s.f.). La Prostitución en el contexto laboral internacional: Un referente para el ámbito nacional. Recuperado de [http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/bitstream/10946/1803/2/PROSTITUCION\\_CONTEXTO\\_LABORAL.pdf](http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/bitstream/10946/1803/2/PROSTITUCION_CONTEXTO_LABORAL.pdf)
- Ayuste, A. y Paya, M. (2014). La relación educativa con mujeres en contextos de prostitución: la dimensión pedagógica de la intervención. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70629509013.pdf>
- Bolaños, A. (s.f.). La prostitución desde una perspectiva de los derechos humanos. Recuperado de [http://bbpp.observatorioviolencia.org/upload\\_images/File/DOC1166017160\\_Prostitucion\\_perspectivaddhh.pdf](http://bbpp.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1166017160_Prostitucion_perspectivaddhh.pdf)
- Congreso Nacional de Estudiantes de Terapia Ocupacional (CENTO). (2015). Resumen del XV Congreso Nacional de Estudiantes de Terapia Ocupacional. Recuperado de <http://blogs.ucv.es/terapiaocupacional/resumen-del-xv-congreso-nacional-de-estudiantes-de-terapia-ocupacional/>

- Corte Constitucional. República de Colombia. (1995). Sentencia T-620-95. [MP Vladimiro Naranjo Meza]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/T-620-95.htm>
- (2010). Sentencia T-629-10. [MP Juan Carlos Henao Pérez]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2010/T-629-10.htm>
- Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales. (WFOT). (2004). Definición de Terapia Ocupacional. Recuperado de [www.wfot.org/ResourceCentre/tabid/132/did/43/Default.aspx](http://www.wfot.org/ResourceCentre/tabid/132/did/43/Default.aspx)
- Freixas, A. y Juliano, D. (2008). Un sector susceptible de doble marginación: mujeres mayores que ejercen o han ejercido la prostitución. *Anuario de Psicología* 39(1), 93-100.
- Fundación María Fortaleza. (2014). Inclusión de la violencia contra la mujer en la respuesta nacional frente al VIH/sida y la implementación de la agenda de ONUSIDA para mujeres y niñas. Recuperado de [http://www.fundacionmariafortalezapasto.org/wp-content/uploads/dlm\\_uploads/2017/05/analisis-gua-vih-vcm-colombia.pdf](http://www.fundacionmariafortalezapasto.org/wp-content/uploads/dlm_uploads/2017/05/analisis-gua-vih-vcm-colombia.pdf)
- Gómez, S. (2003). La ocupación y su significado como factor influyente de la identidad personal. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 3, 43-47.
- Grvabac, H. (2016). ¿Tras los pasos del modelo sueco? La nueva regulación del delito de promoción o facilitación de la prostitución de mayores de edad en Argentina. *Revista Derecho Penal y Criminología*, 37(102), 87-104.
- Kielhofner, G. (2004). *Terapia Ocupacional: Modelo de Ocupación Humana: Teoría y aplicación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Médica Panamericana.
- López, G. y Torres, K. (2012). Constitucionalización del Derecho Laboral en Colombia: reconocimiento de derechos laborales a las personas que ejercen la prostitución. *Revista Jurídica Piélagas*, 11(11), 83-95.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). Educación de calidad, el camino para la prosperidad. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-259478.html>
- Mira, M. (2014). *Exploración de la percepción de las mujeres en situación de prostitución sobre su desempeño ocupacional* (Trabajo de grado). Universidad de Coruña, España.
- Moruno, P. y Fernández, P. (2012). Análisis teórico de los conceptos privación, alienación y justicia ocupacional. *TOG (A Coruña)*, 9(5), 44-68.
- Pineda, E. y De Alvarado, E. (2008). *Metodología de la Investigación* (3ª ed.). Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Ponti, L., Del Boca, R., Luján, S., Sánchez, A. y Ortiz, C. (2007). Actualización e informatización del Registro de Preferencias de Kuder. Un aporte a las prácticas en Orientación Vocacional. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-073/330.pdf>
- Suárez, L. (2015). Transformaciones de género en el campo transnacional. El caso de mujeres inmigrantes en España. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 02, 293-331.
- Tirado, M. (2011). El debate entre prostitución y trabajo sexual: Una mirada desde lo socio-jurídico y la política pública. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 6(1), 127-148
- Vargas, H. (2014). *Mujeres que han ejercido la prostitución en el Barrio de Santafé, en Bogotá (Colombia): Un análisis de la exclusión social desde el Trabajo Social* (Tesis Doctoral). Bogotá: Editorial de la Universidad de Granada.

## Salud oral en poblaciones vulnerables\*

Fecha de recepción: 08/12/2016  
Fecha de revisión: 09/02/2017  
Fecha de aprobación: 17/04/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Benavides, J. y Cerón, X. (2017). Salud oral en poblaciones vulnerables. *Revista Criterios*, 24(1), 381-394.

**Julie Andrea Benavides Melo\***✉  
**Ximena Andrea Cerón Bastidas\*\***

### Resumen

La población vulnerable se considera como un grupo de personas en estado de desprotección y exclusión, donde las inequidades por diferencias socioeconómicas, culturales y de estilo de vida, en conjunto con el sexo, la raza, la edad y la susceptibilidad genética, incrementan el riesgo de desarrollar enfermedades orales y amenazan la salud general. Los estilos de vida reflejan las conductas de las personas y representan un factor protector o de riesgo, además, el alto consumo de carbohidratos y el nivel de cortisol y de minerales como el fósforo y el calcio en saliva, intervienen notablemente en la presencia de caries, convirtiéndose en un indicador de las condiciones de salud oral de la población. Los niños son los más vulnerables, especialmente si pertenecen a familias de bajos recursos, con escaso uso de los servicios de salud, desconocimiento de las medidas de prevención y donde la salud oral no es una prioridad.

**Palabras clave:** caries, estilo de vida, inequidad, pobreza.

\*Artículo de Revisión.

\*MSc. Epidemiología Clínica. Docente Investigador Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Medicina. Grupo Interdisciplinario de Investigación en Salud-Enfermedad (GIISE). San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: julie.benavidesm@campusucc.edu.co

\*\* MSc. Salud Pública. Docente Investigador Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Odontología, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: ximena.ceron@campusucc.edu.co

# Oral health in vulnerable populations

## Abstract

A vulnerable population is considered a group of people in a situation of vulnerability and exclusion, where inequities due to socioeconomic, cultural and lifestyle differences, together with sex, race, age and genetic susceptibility, increase the risk of developing oral diseases and threaten general health. Lifestyles reflect the behavior of the people and represent a protective or a risk factor; in addition, the high consumption of carbohydrates and the level of cortisol and minerals such as phosphorus and calcium in the saliva, notably intervene in the presence of caries, becoming an indicator of the oral health conditions of the population. Children are the most vulnerable, especially if they belong to low-income families, with little use of health services, little knowledge about prevention measures, and where oral health is not a priority.

**Key words:** caries, lifestyle, inequity, poverty.

# Saúde bucal em populações vulneráveis

## Resumo

A população vulnerável é considerada um grupo de pessoas em situação de vulnerabilidade e exclusão, onde as desigualdades devido a diferenças socioeconômicas, culturais e de estilo de vida, juntamente com sexo, raça, idade e susceptibilidade genética, aumentam o risco de desenvolver doenças bucais e ameaçam a saúde geral. Os estilos de vida refletem os comportamentos das pessoas e representam um fator de proteção ou risco; além disso, o alto consumo de carboidratos e o nível de cortisol e minerais, como fósforo e cálcio na saliva, intervêm principalmente na presença de cárie, tornando-se um indicador das condições de saúde bucal da população. As crianças são as mais vulneráveis, especialmente se pertencem a famílias de baixa renda, com pouco uso de serviços de saúde, ignorância de medidas de prevenção e onde a saúde bucal não é uma prioridade.

**Palavras-chave:** cárie, estilo de vida, desigualdade, miséria.

## 1. Introducción

Una población vulnerable se ha definido por el Ministerio de Educación de Colombia como un grupo de personas en estado de desprotección o incapacidad ante una amenaza que puede ser psicológica, física, mental, entre otras, lo que puede culminar en exclusión debido a sus particularidades o por razones socioeconómicas (Ministerio de Educación Nacional, s.f.). Otro término relacionado es la inequidad, que hace referencia a diferencias o variaciones sistemáticas, innecesarias, evitables injustas en poblaciones humanas, incluyendo la salud y las diferencias de clases (o estratos), sexo, etnias (Rengifo-Reina y Corchuelo-Ojeda, 2009), raza, edad, escolaridad de los padres, área de estudio, lugar de residencia, ingresos, gastos, etc., variables que forman parte de un complejo que abarca diversas circunstancias financieras y sociales, que influyen para que la posición dentro de la

estructura social se convierta en un importante predictor de la morbilidad y la mortalidad, aunque el mecanismo de asociación no es del todo claro (Medina-Solis et al., 2006).

Se han considerado como poblaciones en condición de desigualdad a todas las razas y poblaciones étnicas donde ocurren disparidades en salud, incluyendo los afroamericanos, hispanos (mexicanos, puertorriqueños, cubanos, centro y suramericanos y otras culturas de origen español), la población indígena, personas con bajos ingresos y aquellos provenientes de zonas rurales o con necesidades especiales (física o mentalmente discapacitados), personas diagnosticadas con VIH/SIDA y los ancianos e individuos confinados a sus hogares o institucionalizados (Chattopadhyay, 2008). Por ejemplo, se sabe que las poblaciones sin hogar presentan una mayor carga de enfermedades orales, ya que aspectos como la pobreza y el consumo de sustancias psicoactivas influyen para que éstas sean particularmente susceptibles (Lashley, 2008).

Los comportamientos de supervivencia y las exposiciones asociadas a las condiciones de los habitantes de las calles, han resultado en una elevada morbilidad de enfermedades infecciosas, pero a pesar de esto, aún existe una gran variedad de factores sin investigar, los cuales pueden afectar la salud de estas personas desde su niñez hasta su posterior edad adulta; esto muestra el panorama de la disparidad global en la salud infantil, ya que estos niños con frecuencia adoptan conductas de alto riesgo debido a las circunstancias que enfrentan a nivel estructural y familiar, además, se ha reportado que tienen un acceso limitado a la atención médica y presentan un mal estado de salud oral, evidenciando una elevada e insatisfecha necesidad de atención dental en términos de caries y pérdida de dientes (Woan, Lin y Auerswald, 2013). Por tanto, el análisis de equidad/inequidad en salud oral en una población es evidente cuando el estado de salud bucodental se relaciona significativamente con el hecho de pertenecer a un determinado grupo social o ser excluido del mismo (Rengifo-Reina y Corchuelo-Ojeda, 2009).

Cabe resaltar que, la igualdad en la salud oral implica la existencia de iguales atributos en cuanto a salud oral entre los diferentes grupos poblacionales, mientras que el término equidad incorpora una cualidad ética o a la igualdad o desigualdad (Chattopadhyay, 2008). Así, la caries se convierte en un indicador que permite determinar las condiciones de salud bucal de una población, influenciada en su desarrollo inicial (entre otros elementos), por las actitudes y el nivel educacional de los individuos (Navas et al., 2002), por lo cual representa un grave problema de salud especialmente en las comunidades desfavorecidas de países tanto en desarrollo como desarrollados, debido al incremento en el riesgo de padecerla por la condición social que enfrentan (Parisotto et al., 2010). De esta manera, la distribución de los recursos impide que todos los niños reciban intervenciones óptimas, además, aunque la atención de salud y la prestación del servicio son los principales asuntos políticos y financieros para la mayoría de los gobiernos del mundo, en varios países la atención de la salud oral es el último aspecto a tratar cuando se realiza la planificación de la salud, incluso en países industrializados (Nowak, 2011).

La identificación de factores que contribuyen a las disparidades sociales y raciales y que incrementan el riesgo de caries de la infancia, podría influenciar los costos generales de la atención médica y odontológica, lo que ayudaría a enfrentar las desigualdades sociales más generales en cuanto a salud y enfermedad, permitiría generar estrategias de prevención y a su vez daría luces sobre la etiología de los trastornos psicológicos y biomédicos crónicos en la vida adulta (Boyce et al., 2010; Nowak, 2011), ya que la desventaja socioeconómica se ha asociado a diversos factores de riesgo de la salud que pueden desencadenar enfermedades cardiovasculares y orales (caries y enfermedad periodontal), de modo que la protección de los niños contra los efectos socioeconómicos adversos podría reducir la carga de enfermedad en la adultez, proceso que requiere la participación de los profesionales de salud, investigadores (Poulton et al., 2002) y docentes.

En este sentido, los médicos, sus asistentes y enfermeras, tienen el compromiso en primera instancia, de identificar a los niños con un alto riesgo para promover en ellos conductas preventivas en torno a la salud oral e impulsar el acceso oportuno a los servicios de salud (Edelstein, 2002). Las enfermeras de pacientes pediátricos hospitalizados, son fundamentales para fomentar el cuidado dental mientras el niño o adolescente está en el hospital, oportunidad a su vez ideal para fortalecer la educación en medicina preventiva a padres y pacientes; esto las convierte en las conductoras principales de programas preventivos de salud en el servicio pediátrico (ambulatorio y de consulta externa), resaltando que se encuentran en una excelente posición para indagar, completar las historias de salud oral y educar a las familias, los niños y los adolescentes sobre la importancia de la salud oral (Peterson-Sweeney y Stevens, 2010). Sin embargo, los temas relacionados con enfermedades orales y prácticas preventivas no se tratan a profundidad en los planes de estudio de carreras diferentes a la Odontología y, aunque algunos programas están empezando a incorporar la salud oral en sus planes de estudio, todavía no se presta la suficiente atención a la salud oral (Peterson-Sweeney y Stevens, 2010).

## 2. Pobreza y desigualdad

Los niños pobres y de minorías, a menudo hacen parte de familias que enfrentan retos diarios, como la falta de alimentos, refugio, empleo, enfermedad u otras crisis, lo que hace que la salud bucal de los niños no sea vista como una prioridad, ya que existen otras cuestiones más inmediatas (Peterson-Sweeney y Stevens, 2010). La investigación sobre las desigualdades en salud ha crecido enormemente, ya que promueven que las personas pobres no estén relegadas como una masa indiferenciada, sino que se identifiquen como grupos particulares y vulnerables que se han visto afectados por el desbalance entre la necesidad y el recurso (Chattopadhyay, 2008), resaltando que las personas con bajos recursos tienden a padecer un mayor número de enfermedades y que debido al menor acceso a los servicios de salud, no reciben el tratamiento adecuado y oportuno, desencadenando complicaciones (Abadía, 2006).

Las disparidades entre la pobre salud oral y la falta de cuidado dental son las más evidentes entre los niños preescolares de bajos ingresos, quienes

tienen dos veces más la probabilidad de tener caries (más caries en dentición permanente) que los niños de familias con mayores ingresos y realizan menos visitas odontológicas preventivas, incrementando la carga de la enfermedad (Edelstein, 2002). Así, los pacientes que asisten al consultorio odontológico lo hacen para tratamientos de emergencia que les permitan aliviar el dolor, siendo principalmente los grupos socioeconómicamente menos favorecidos, quienes presentan mayores problemas de salud oral y, por lo tanto, mayor necesidad de tratamiento (Baelum, 2011; Edelstein, 2002).

Los ingresos familiares, la edad, la raza y la educación parental, se correlacionan con la necesidad dental insatisfecha, así que la desventaja social que esto genera se asocia con el aumento de casos de enfermos no tratados; por ejemplo, en EE.UU existen diferencias en cuanto a salud oral entre personas de raza negra, hispanos, nativos americanos y niños blancos de padres con un mayor nivel educativo, donde los niños nativos americanos presentan niveles más altos de caries en todas las edades, mientras que los niños blancos experimentan menos caries que aquellos de raza negra, hispanos y de hogares con menores ingresos (Edelstein, 2002).

Esta disparidad también se evidencia para el cáncer oral entre las razas negra y blanca, ya que las tasas de supervivencia favorecen a las mujeres y hombres blancos (Chattopadhyay, 2008). Entonces, los bajos ingresos, el bajo nivel educativo y la condición de minoría están relacionados entre sí e influyen en la salud oral (Edelstein, 2002). La incidencia de problemas dentales y de otras enfermedades como el asma y dificultades en la audición han mostrado una asociación estadísticamente significativa con los ingresos de los padres, indicando la necesidad de realizar esfuerzos para mejorar la salud de los niños de escasos recursos económicos, enfocándose en la prevención y el control; por ejemplo, en Japón se han desarrollado programas escolares para reducir la disparidad socioeconómica y su efecto en la salud oral de los niños, razón por la cual las desventajas de salud de los niños de bajos ingresos son relativamente moderadas y no se acumulan con el tiempo, contribuyendo a la salud general de la población japonesa (Nakamura, 2014).

La relación entre la posición socioeconómica y la caries dental también puede reflejar la combinación de factores biológicos con la falta de recursos materiales que permitan brindar una atención adecuada, sumados a las habilidades y el conocimiento de los padres en salud oral; por tanto, la edad de la madre puede relacionarse con sus habilidades de crianza, indicando que las intervenciones dirigidas a reducir la pobreza de la madre y a apoyar los sectores más desfavorecidos, pueden ser eficaces para mejorar las condiciones psicológicas, cognitivas, de comportamiento y de salud de los niños, incluso si sólo se centran en la reducción de las tasas de embarazo y paternidad en la adolescencia (Shaw, Lawlor y Najman, 2006), ya que las poblaciones con elevada natalidad actualmente tienen las mayores tasas de enfermedades orales y las menores en cuanto al cuidado dental (Edelstein, 2002).

Los hijos de madres adolescentes son más propensos a tener un gran número de empastes dentales, a ser fumadores regulares y consumidores de alcohol

por lo menos mensualmente, además, sus madres tienen mayor probabilidad de haber asistido a su primera cita de atención prenatal al final de la gestación, haber experimentado depresión posnatal, haber padecido depresión, tener menores ingresos, tener un menor nivel de educación, vivir en áreas residenciales problemáticas y ser solteras al momento del parto (Shaw, et al., 2006). Es importante la participación activa de padres, docentes y cuidadores de los niños, ya que ellos imitan sus hábitos de cepillado, además la inclusión de personal no especializado en el control de placa ha resultado efectiva y eficiente en programas de promoción de la salud oral, los cuales al ser aplicados a edades tempranas permiten mantener a los niños saludables y detectar oportunamente las dificultades (Corchuelo y Soto, 2014).

Otra población vulnerable es la que se encuentra en las cárceles, caracterizadas por el hacinamiento y las deficiencias en los servicios públicos y de salud, lo que va en contra de su derecho fundamental a la salud como una posibilidad real y efectiva de recibir la atención médica, odontológica (permanente o de urgencia) o psiquiátrica (Rebolledo y Carmona, 2014). En un estudio con reclusas de un centro penitenciario localizado en la zona Atlántica colombiana (donde el 45,5% presentó un nivel de escolaridad básica primaria incompleta), se encontró una inadecuada higiene bucal y la presencia de enfermedades periodontales, caries, lesiones estomatológicas y otras condiciones de morbilidad que afectan su calidad de vida (Rebolledo y Carmona, 2014).

Igualmente, existen disparidades relacionadas con salud oral en personas residentes de hogares geriátricos, quienes generalmente presentan una mala salud oral, tienen un acceso inadecuado a la atención en salud oral, poca cobertura del seguro y tasas reducidas para el uso de los servicios de atención en salud, su posición socioeconómica es baja y algunos viven en zonas rurales, todo esto hace que esta población presente muchas necesidades insatisfechas (Chattopadhyay, 2008). Esto refleja que la atención en salud oral es un fenómeno complejo que involucra: cobertura, asequibilidad, acceso geográfico, disponibilidad y participación de diversos proveedores del servicio (Edelstein, 2002).

Los esfuerzos sobre la salud deben balancearse desde la base política hasta su aplicación en el paciente sano y enfermo, lo cual requiere promover el entendimiento comprensivo y ético del cuidado de la salud (incluyendo la salud oral), la evidencia científica y una salud efectiva, costo-efectiva, sostenible, equitativa y universal, teniendo en cuenta que esto no se puede alcanzar sin un elevado nivel de compromiso y voluntad política de los servidores públicos y sus representantes electos (Baelum, 2011). Además, es esencial que los odontólogos sean cultural y comunicativamente eficaces al momento de comunicar información sobre el cuidado de la salud, de modo que los profesionales y estudiantes del área tengan acceso a procesos de educación continuada que les permitan incrementar sus habilidades en el tema (Cadoret y Garcia, 2014). Si la correlación que existe entre estas subpoblaciones y las enfermedades dentales continúa, es probable que las tasas de caries se incrementen nuevamente después de su prolongada reducción (Edelstein, 2002). En países como Colombia, la violencia, el desplazamiento y la pobreza, hacen necesaria la generación de propuestas específicas enfocadas a estas poblaciones, teniendo en cuenta su

vulnerabilidad en cuanto a la salud oral (Agudelo, Isaza, Bustamante, Martínez y Martínez, 2008).

### 3. Estilo de vida

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012), define el estilo de vida (EDV) como aquel:

Compuesto por sus reacciones habituales y por las pautas de conducta que han desarrollado durante sus procesos de socialización; estas pautas se aprenden en la relación con los padres, compañeros, amigos y hermanos, o por la influencia de la escuela, medios de comunicación, etc., dichas pautas de comportamiento son interpretadas y puestas a prueba continuamente en las diversas situaciones sociales y, por tanto, no son fijas, sino que están sujetas a modificaciones. (s.p.).

Los EDV reflejan normas culturales, expectativas y oportunidades determinadas por factores socioeconómicos, que influyen en el resultado de las actividades de prevención y control de las enfermedades bucales, lo cual es evidente en niños de bajos ingresos y de minorías que presentan caries, que ven afectada su calidad de vida, por lo cual hace falta fomentar EDV saludables (Baelum, 2011).

La carente orientación sobre el consumo de azúcares y carbohidratos se convierte en un factor riesgo a caries en la población (Salas, Cerón, Cadena y Mosquera, 2012), donde padres y niños de bajos ingresos consumen alimentos con alto contenido en azúcar y bajos en nutrientes, que generalmente están disponibles y son más baratos en comparación con los alimentos bajos en carbohidratos y ricos en nutrientes (Milgrom, Weinstein y Coldwell, 2009), además, las comidas rápidas han sido promovidas como alimentos de conveniencia por los medios de comunicación y a pesar de las actitudes negativas de los padres frente a su consumo, experimentan una gran presión para aceptarlo como una práctica normativa (Kahlor, Mackert, Junker y Tyler, 2011).

Los hábitos alimenticios del niño están influenciados por la presión de grupo, la accesibilidad y la comercialización, aquellos que ven televisión la mayor parte de su tiempo libre, están expuestos a los mensajes de los anunciantes y son vulnerables a la publicidad de alimentos inadecuados, a menudo perjudiciales para la salud oral y general, ya que los alimentos saludables, como frutas, verduras, granos integrales, leche y artículos de bajo contenido graso, rara vez se anuncian por este medio (Ghimire y Rao, 2013). En Brasil, un estudio mostró que en niños de 2 a 6 años, consumen fibra, calcio y vitaminas D y E en cantidades menores a las recomendadas, mientras que los niveles de grasas saturadas y sodio fueron mayores (Bueno, Fisberg, Maximino, Rodrigues Gde y Fisberg, 2013).

En EE.UU más del 60% de la población presenta sobrepeso u obesidad, los cuales son factores de riesgo de diversas enfermedades que afectan la salud general, incluyendo la oral, por lo cual los odontólogos deben aconsejar a estas personas sobre las posibles complicaciones, con el fin de disminuir la morbilidad (Pischon et al., 2007). La educación oral es provista en principio por las madres y es preferible trabajar sobre los hábitos en formación, que tratar de cambiar comportamientos establecidos en una etapa más avanzada donde la probabilidad de beneficiar la

salud oral es menor (Ibrahim et al., 2009). Para promover la salud oral en general, se debe incluir las repercusiones negativas de los EDV en la niñez y la adolescencia (Peterson-Sweeney y Stevens, 2010), con el fin de permitir a futuro cohortes de adultos con una buena calidad de vida, mayor autoestima y herramientas para mejorar sus fuentes de trabajo y bienestar (Cabello et al., 2011).

#### 4. Caries y factores de riesgo

Existen cinco grandes determinantes de la caries: la genética y la biología, el entorno social, el entorno físico, las conductas de salud y la atención médica (Parisotto, et al., 2010). Los factores de riesgo biológicos y sociales (EDV y entorno socioeconómico, cultural y étnico), incluyen: una madre con caries activas o restauraciones, una familia de baja condición económica, un niño que con frecuencia consume alimentos y bebidas con alto contenido de azúcares o hidratos de carbono y que duerme con un biberón o taza que solo contiene agua, la presencia de cavidades, la desmineralización y defectos del esmalte (relacionado con el nacimiento prematuro y bajo peso al nacer) y presencia de placa bacteriana (que produce inflamación gingival) (Ng y Chase, 2013; Petti, 2010).

La mayor morbilidad y enfermedad sin tratar se presenta en niños socialmente desfavorecidos (minorías raciales o étnicas, pobres, de zonas rurales, inmigrantes), con tasas elevadas para aquellos de 2 a 5 años de edad, difícil acceso a los servicios de salud, visitas al odontólogo reducidas, dieta cariogénica, higiene oral inadecuada, bajo nivel educativo y falta de orientación temprana a los padres sobre medidas preventivas (Edelstein y Chinn, 2009; Fernández y Ramos, 2007; Mannaa, Carlén y Lingstrom, 2013; Mora y Martínez, 2000; Saimbi, Kaushal, Khan y Kumar, 2010).

Los niños de menor posición socioeconómica presentan una mayor prevalencia y severidad de caries, tanto en dentición temporal como permanente (Medina-Solis, et al., 2006), y dada la correlación entre los índices de caries y la falta de acceso a los servicios dentales con los bajos ingresos, se espera que esta condición continúen igual o tienda a empeorar (Parisotto, et al., 2010), además, los aumentos salariales para la subsistencia personal no han proporcionado mejoras a la salud (Pattussi, Marcenes, Croucher y Sheiham, 2001).

El cambio en la situación familiar, la educación, el estrés y el EDV de los padres (peso materno, dieta durante el embarazo y maternidad temprana), se asocian con el desarrollo de caries en niños en edad preescolar, lo que puede permitir identificar niños en riesgo y orientar la atención preventiva antes del desarrollo de las caries, ya que la influencia fundamental del desarrollo del niño en la primera infancia está en su hogar (Hooley, Skouteris, Boganin, Satur y Kilpatrick, 2012; Wigen y Wang, 2012). Las estimaciones sugieren que el 30% de los niños de familias de bajos ingresos presentan caries sin tratar en comparación con el 6% de los niños de familias con mayores ingresos, cuyo desarrollo se asocia con dolor y puede conducir a problemas fonéticos, nutricionales y del sueño, infecciones, problemas gastrointestinales y baja autoestima (Evans et al., 2013; Parisotto, et al., 2010).

Las disparidades socioeconómicas se han relacionado con el desarrollo de caries dental, ya que la elevada expresión de cortisol salival y el mayor crecimiento de bacterias cariogénicas, se asocian con el aumento en la vulnerabilidad física y la afectación de la dentición, por la convergencia entre los procesos biológicos, psicosociales e infecciosos relacionados con el estrés (Boyce, et al., 2010); además, en cuanto a los componentes salivales, la relación molar de las concentraciones de Calcio (Ca) y Fosfato (P), representa un factor de riesgo para el desarrollo de la caries dental en poblaciones rurales, sumada a los factores socioculturales y geográficos, ya que la concentración de estos iones en la saliva podría estar relacionada con el estado nutricional de los individuos (Cornejo, Brunotto y Hilas, 2008).

Por otra parte, la malnutrición en niños es a menudo consecuencia de comportamientos dietéticos asociados con un acceso limitado a alimentos ricos en nutrientes, frescos, económicos y bajos en azúcar y grasas inadecuadas, lo cual es difícil de controlar en poblaciones rurales y pobres, donde hay escasas tiendas con alimentos de calidad y existen creencias sobre la dieta resultantes de la falta de cultura en el tema y de las conductas alimentarias étnicas tradicionales, que incrementan el riesgo de obesidad y caries de la primera infancia (ECC por sus siglas en inglés) (Mobley, Marshall, Milgrom y Coldwell, 2009). Sin embargo, la preferencia por alimentos cariogénicos podría estar determinada por variaciones en ciertos genes relacionados con el sentido del gusto (TAS2R38, TAS1R2 y GNAT3), que representan un factor de riesgo o protector al influenciar sus hábitos dietéticos (Wendell et al., 2010).

Una dieta no balanceada e inadecuada puede conllevar a alteraciones en la cantidad y calidad del esmalte dentario, así como en la forma y número de dientes, entre otros desórdenes como xerostomía, caries y lesiones de tejidos (Luna et al., 2007). Por tanto, la orientación alimentaria para los padres, especialmente en el consumo de bebidas azucaradas y azúcares agregados a alimentos y bebidas, podría ayudar a reducir la prevalencia ECC grave, especialmente en familias de razas diversas y bajos ingresos, con niños con una alta necesidad de tratamiento, alta frecuencia de enfermedades dentales y falta de asistencia al odontólogo, pero cuyo primer contacto con sus médicos de cabecera podría aprovecharse para hacer frente a esta situación (Calonge, 2004; Evans, et al., 2013).

La oportuna identificación de la ECC, especialmente en lactantes y niños pequeños, es crucial para detectar la destrucción de la superficie dental por la caries en dientes temporales, evitando que posteriormente se presente en los dientes permanentes, así que la prevención primaria es prioritaria, comenzando por la intervención temprana a padres y cuidadores y mejorando la capacidad para identificar los niños con alto riesgo (Nowak, 2011), donde los médicos y odontólogos deben proporcionar a los padres unas instrucciones de salud oral eficaces, con base a los EDV de los niños y el comportamiento de los padres, ya que los padres de niños con un mayor riesgo de caries son más propensos a omitir las instrucciones de salud oral (Nishimura, Rodis, Matsumura y Matsumoto-Nakano, 2012).

La falta de metodologías específicas hacen que las guías de prevención no

demuestren su eficacia en la reducción de la incidencia de ECC a largo plazo, además, los proveedores de la atención en salud deben promover conductas alimentarias saludables en las mujeres embarazadas, padres y familias y deben abogar por políticas y programas gubernamentales que disminuyan las barreras financieras y educativas de los padres para lograr una alimentación sana (Mobley et al., 2009; Petti, 2010).

Existen pocos programas enfocados a combatir los problemas de salud en niños de poblaciones deprimidas, señalando la necesidad de implementar programas preventivos donde la salud oral se reconozca como parte integral de la salud (Saxena V. y Saxena S., 2011). Por ejemplo, en niños hispanos e inmigrantes con altos niveles de caries, especialmente en aquellos con niveles elevados de especies bacterianas anaerobias, no se presentaron diferencias significativas en la microbiota de caries en relación con el origen étnico o estatus migratorio, sugiriendo que los programas de prevención y tratamiento deben enfocarse a poblaciones desfavorecidas, pero no centrarse en los subgrupos de ellas (Soncini et al., 2010).

La prevención de la caries es relevante para ancianos, adultos, adolescentes y niños. El servicio de salud dental para adultos, se basa generalmente en visitas de rutina para detectar de manera temprana la enfermedad y en tratamientos restaurativos y rehabilitación, pero no se centra en la promoción, donde se cuentan con procedimientos como el raspaje y pulido, uso de fluoruros tópicos, instrucciones de higiene oral y educación como intervenciones preventivas, resaltando que aquellos con menores ingresos y socialmente en desventaja tienen menos acceso (Baelum, 2011). Además, el aumento en la esperanza de vida resulta en un incremento en la caries radicular y recesión gingival en los adultos mayores, colocándolos a un mayor riesgo de enfermedad periodontal, debido a factores clínicos y de comportamiento que incluyen el nivel socioeconómico, el flujo salival y la presencia de prótesis dentales (Gati y Vieira, 2011).

## 5. Conclusiones

La desigualdad en la salud oral es evidente, por lo cual el personal odontológico y médico tiene el compromiso de identificar los pacientes con alto riesgo, para promover comportamientos positivos y acceso oportuno a la atención en salud oral (Edelstein, 2002). Esto requiere un cambio de enfoque hacia la prevención primaria, comenzando por el niño al momento de la erupción de su primer diente (Nowak, 2011). Las herramientas de enseñanza apropiadas deben direccionarse a la población de acuerdo a sus necesidades, con prácticas que permitan realizar un seguimiento a los servicios de detección y atención dental (Peterson-Sweeney y Stevens, 2010). Se necesitan más programas de educación en salud oral para beneficiar y mejorar la salud de la población (Gati y Vieira, 2011), para lo cual es fundamental el papel de las Universidades, las empresas y el Estado, teniendo en cuenta el contexto particular de las poblaciones vulnerables.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Abadía, C. (2006). Pobreza y desigualdades sociales: un debate obligatorio en salud oral. *Acta Bioethica*, 12(1), 9-22.
- Agudelo, A., Isaza, L., Bustamante, D., Martínez, C. y Martínez, C. (2008). Perfil epidemiológico bucal en un asentamiento de población desplazada y destechada. *CES Odont*, 21(2), 17-24.
- Baelum, V. (2011). Dentistry and population approaches for preventing dental diseases. *J Dent*, 39(2), S9-19.
- Boyce, W., Den Besten, P., Stamperdahl, J., Zhan, L., Jiang, Y., Adler, N. y Featherstone, J. (2010). Social inequalities in childhood dental caries: the convergent roles of stress, bacteria and disadvantage. *Soc Sci Med*, 71(9), 1644-1652.
- Bueno, M., Fisberg, R., Maximino, P., Rodrigues Gde, P. y Fisberg, M. (2013). Nutritional risk among Brazilian children 2 to 6 years old: a multicenter study. *Nutrition*, 29(2), 405-410.
- Cabello, I., Rodríguez, G., Tapia, R., Jara, G., Soto, Q. y Venegas, C. (2011). Recursos humanos odontológicos y necesidades de tratamiento de caries en adolescentes de 12 años en Chile. *Rev Clin Periodoncia Implantol Rehabil Oral*, 4(2), 45-49.
- Cadoret, C. y Garcia, R. (2014). Health disparities and the multicultural imperative. *J Evid Based Dent Pract*, 14 Suppl, 160-170 e161.
- Calonge, N. (2004). Prevention of dental caries in preschool children: recommendations and rationale. *Am J Prev Med*, 26(4), 326-329.
- Corchuelo, J. y Soto, L. (2014). Evaluación de la higiene oral en preescolares a través del monitoreo de placa bacteriana realizado por padres de familia. *Rev Fac Odontol Univ Antioq*, 25(2), 313-324.
- Cornejo, L., Brunotto, M. y Hilas, E. (2008). Salivary factors associated to the prevalence and increase of dental caries in rural schoolchildren. *Rev Saude Publica*, 42(1), 19-25.
- Chattopadhyay, A. (2008). Oral health disparities in the United States. *Dent Clin North Am*, 52(2), 297-318, vi.
- Edelstein, B. (2002). Disparities in oral health and access to care: findings of national surveys. *Ambul Pediatr*, 2(2), 141-147.
- Edelstein, B. y Chinn, C. (2009). Update on disparities in oral health and access to dental care for America's children. *Acad Pediatr*, 9(6), 415-419.
- Evans, E., Hayes, C., Palmer, C., Bermudez, O., Cohen, S. y Must, A. (2013). Dietary intake and severe early childhood caries in low-income, young children. *J Acad Nutr Diet*, 113(8), 1057-1061.
- Fernández, M. y Ramos, I. (2007). Riesgo de aparición de caries en preescolares. Humo Alto. Estado Lara, 2006. *Acta Odontol Venez*, 45(2), 1-7.
- Gati, D. y Vieira, A. (2011). Elderly at greater risk for root caries: a look at the multifactorial risks with emphasis on genetics susceptibility. *Int J Dent*, 2011, 647168.
- Ghimire, N. y Rao, A. (2013). Comparative evaluation of the influence of television advertisements on children and caries prevalence. *Glob Health Action*, 6, 20066.

- Hooley, M., Skouteris, H., Boganin, C., Satur, J. y Kilpatrick, N. (2012). Parental influence and the development of dental caries in children aged 0-6 years: a systematic review of the literature. *J Dent*, 40(11), 873-885.
- Ibrahim, S., Nishimura, M., Matsumura, S., Rodis, O., Nishida, A., Yamanaka, K. y Shimono, T. (2009). A longitudinal study of early childhood caries risk, dental caries, and life style. *PDJ*, 19(2), 174-180.
- Kahlor, L., Mackert, M., Junker, D. y Tyler, D. (2011). Ensuring children eat a healthy diet: a theory-driven focus group study to inform communication aimed at parents. *J Pediatr Nurs*, 26(1), 13-24.
- Lashley, M. (2008). Promoting oral health among the inner city homeless: a community-academic partnership. *Nurs Clin North Am*, 43(3), 367-379, viii.
- Luna, L., Ramos, K., González, F., Fernández, E., Herrera, E., Royero, M. y Arzuza, M. (2007). *Relación entre el estado de salud oral y nutricional de niños escolarizados entre 5 y 12 años de las escuelas oficiales de Cartagena apadrinados por la Fundación Mamonal*. Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias.
- Mannaa, A., Carlén, A. y Lingstrom, P. (2013). Dental caries and associated factors in mothers and their preschool and school children - A cross-sectional study. *JDS*, 8(2), 101-108.
- Medina-Solis, C., Maupome, G., Pelcastre-Villafuerte, B., Avila-Burgos, L., Vallejos-Sanchez, A. y Casanova-Rosado, A. (2006). Socioeconomic inequalities in oral health: dental caries in 6 to 12 year-old children. *Rev Invest Clin*, 58(4), 296-304.
- Milgrom, P., Weinstein, P. y Coldwell, S. (2009). Malnutrition as an aetiological factor in dental caries disparity. In M. Wilson (Ed.), *Food constituents and oral health* (pp. 381-395).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Población vulnerable. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-82770.html>
- Mobley, C., Marshall, T., Milgrom, P. y Coldwell, S. (2009). The contribution of dietary factors to dental caries and disparities in caries. *Acad Pediatr*, 9(6), 410-414.
- Mora, L. y Martínez, J. (2000). Prevalencia de caries y factores asociados en niños de 2-5 años de los Centros de Salud Almanjáyay y Cartuja de Granada capital. *Aten Primaria*, 26(6), 398-404.
- Nakamura, S. (2014). Parental income and child health in Japan. *J Japanese Int Economies*, 32, 42-55.
- Navas, P., Rojas, T., Zambrano, O., Álvarez, C., Santana, Y. y Vierna, N. (2002). Salud bucal en preescolares: su relación con las actitudes y nivel educativo de los padres. *INCI*, 27(11), 631-634.
- Ng, M. y Chase, I. (2013). Early childhood caries: risk-based disease prevention and management. *Dent Clin North Am*, 57(1), 1-16.
- Nishimura, M., Rodis, M., Matsumura, S. y Matsumoto-Nakano, M. (2012). Influences of diet on caries activities and caries-risk grouping in children, and changes in parenting behavior. *PDJ*, 22(2), 117-124.

- Nowak, A. (2011). Paradigm shift: Infant oral health care—primary prevention. *J Dent*, 39 Suppl 2, S49-55.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2012). Campaña del día mundial de la salud. Recuperado de <http://www.who.int/world-health-day/2012/toolkit/campaign/es/>
- Parisotto, T., Steiner-Oliveira, C., Duque, C., Peres, R., Rodrigues, L. y Nobre-dos-Santos, M. (2010). Relationship among microbiological composition and presence of dental plaque, sugar exposure, social factors and different stages of early childhood caries. *Arch Oral Biol*, 55(5), 365-373.
- Pattussi, M., Marcenés, W., Croucher, R. y Sheiham, A. (2001). Social deprivation, income inequality, social cohesion and dental caries in Brazilian school children. *Soc Sci Med*, 53(7), 915-925.
- Peterson-Sweeney, K. y Stevens, J. (2010). Optimizing the health of infants and children: their oral health counts! *J Pediatr Nurs*, 25(4), 244-249.
- Petti, S. (2010). Why guidelines for early childhood caries prevention could be ineffective amongst children at high risk. *J Dent*, 38(12), 946-955.
- Pischon, N., Heng, N., Bernimoulin, J., Kleber, B., Willich, S. y Pischon, T. (2007). Obesity, inflammation, and periodontal disease. *J Dent Res*, 86(5), 400-409.
- Poulton, R., Caspi, A., Milne, B., Thomson, W., Taylor, A., Sears, M. y Moffitt, T. (2002). Association between children's experience of socioeconomic disadvantage and adult health: a life-course study. *Lancet*, 360(9346), 1640-1645.
- Rebolledo, M. y Carmona, Z. (2014). Estado de salud bucal en reclusas de un centro penitenciario del Atlántico. *RCIO*, 4(11), 1-7.
- Rengifo-Reina, H. y Corchuelo-Ojeda, J. (2009). [Inequalities in oral health services in Cali, Colombia]. *Rev Salud Publica (Bogotá)*, 11(4), 526-537.
- Saimbi, C., Kaushal, S., Khan, M. y Kumar, A. (2010). Prevalence of caries in rural area children. *JPFA*, 24, 62-66.
- Salas, A., Cerón, X., Cadena, A. y Mosquera, C. (2012). Historia de caries en población escolarizada de 5 y 12 años en el corregimiento de Genoy municipio de Pasto - 2008. *RCIO*, 3(7), 1-9.
- Saxena, V. y Saxena, S. (2011). Prevalence of dental caries among children of SOS children's village. *JPFA*, 25, 159-162.
- Shaw, M., Lawlor, D. y Najman, J. (2006). Teenage children of teenage mothers: psychological, behavioural and health outcomes from an Australian prospective longitudinal study. *Soc Sci Med*, 62(10), 2526-2539.
- Soncini, J., Kanasi, E., Lu, S., Nunn, M., Henshaw, M. y Tanner, A. (2010). Oral microbiota of children in a school-based dental clinic. *Anaerobe*, 16(3), 278-282.
- Wendell, S., Wang, X., Brown, M., Cooper, M., DeSensi, R., Weyant, R., ... Marazita, M. (2010). Taste genes associated with dental caries. *J Dent Res*, 89(11), 1198-1202.

Wigen, T. y Wang, N. (2012). Parental influences on dental caries development in preschool children. An overview with emphasis on recent Norwegian research. *Norsk Epidemiologi*, 22(1), 13-19.

Woan, J., Lin, J. y Auerswald, C. (2013). The health status of street children and youth in low- and middle-income countries: a systematic review of the literature. *J Adolesc Health*, 53(3), 314-321 e312.

# La complejidad en las Ciencias de la Salud y del pensamiento enfermero\*

Fecha de recepción: 28/02/2017  
Fecha de revisión: 23/06/2017  
Fecha de aprobación: 15/11/2017

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Escobar, B. y Escobar, R. (2017). La complejidad en las Ciencias de la Salud y del pensamiento enfermero. *Revista Criterios*, 24(1), 395-406.

\* Artículo de Reflexión. Hace parte de la investigación doctoral titulada: *Operacionalización de las actitudes transdisciplinarias en la práctica hospitalaria de la clínica Centro Piloto Assbasalud Manizales*, que está en desarrollo como parte de su marco teórico.

\*✉ Estudiante del Doctor en Pensamiento Complejo énfasis en Salud; Magíster en Enfermería énfasis Materno Infantil; Especialista en Administración en Salud; Especialista en Docencia Universitaria; Enfermera. Profesora Asistente, Universidad Católica de Manizales, integrante del grupo de investigación Comunicación en Salud, Manizales, Colombia. Correo electrónico: brajescoabar@gmail.com / maescoabar@ucm.edu.co

\*\* Estudiante del Doctor en Pensamiento Complejo énfasis en Educación; Magíster en Educación; Especialista en Gerencia en Servicios Sociales; Administrador de Empresas. Profesora asociada, Escuela Superior de Administración Pública ESAP. Correo electrónico: ricardoes9099@hotmail.com

María Beatriz Escobar Escobar\*✉  
Ricardo Antonio Escobar\*\*

## Resumen

**Introducción:** descripción documentada, iluminado por concepciones y contextos complejos acerca del ser humano y de su relación con la naturaleza. **Materiales y métodos:** reflexión sobre las Ciencias de la Salud y el pensamiento enfermero, con la base teórica de Hildegard Peplau y Edgar Morín. **Resultados:** propuesta crítica reflexiva del análisis que surge al observar las movilidades de la ciencia, las disciplinas y la sociedad en los tiempos actuales. **Discusión:** el principio determinista de la ciencia que reduce la comprensión de la experiencia humana a una unidad meramente estructural y funcional para la Enfermería. **Conclusión:** la complejidad es una mediación importante para contextualizar el pensamiento enfermero en las Ciencias de la Salud de hoy, en el escenario de las nuevas realidades emergentes, que aparecen como parte de las transformaciones de los tejidos sociales, de la economía, de la política, de la cultura y de las demás ciencias que estudian al hombre y la sociedad.

**Palabras clave:** ciencia, enfermero, pensamiento.

## Complexity in Health Sciences and Nursing Thinking

### Abstract

**Introduction:** Documented description, illuminated by complex conceptions and contexts about the human beings and their relationship with nature. **Materials and methods:** reflection on Health

Sciences and nursing thinking, with the theoretical basis of Hildegard Peplau and Edgar Morin. **Results:** reflexive critical proposal of the analysis that arises when observing the mobility of science, disciplines and society in the current times. **Discussion:** the deterministic principle of science that reduces the understanding of human experience to a purely structural and functional unit for Nursing. **Conclusion:** complexity is an important mediation to contextualize nursing thinking in current Health Sciences, in the scenario of new emerging realities that appear as part of the transformations of social tissues, economics, politics, culture and other sciences that study man and society.

**Key words:** Sciences, nursing, thinking.

## Complexidade em Ciências da Saúde e Pensamento em Enfermagem

### Resumo

**Introdução:** descrição documentada, iluminada por concepções e contextos complexos sobre os seres humanos e suas relações com a natureza. **Materiais e métodos:** reflexão sobre Ciências da Saúde e pensamento do enfermeiro com base teórica de Hildegard Peplau e Edgar Morin. **Resultados:** proposta crítica reflexiva da análise que surge quando se observa as mobilidades da ciência, das disciplinas e da sociedade nos tempos atuais. **Discussão:** o princípio determinista da ciência que reduz a compreensão da experiência humana a uma unidade puramente estrutural e funcional para Enfermagem. **Conclusão:** a complexidade é uma mediação importante para contextualizar o pensamento de enfermagem nas Ciências da Saúde atuais, no cenário de novas realidades emergentes que aparecem como parte das transformações dos tecidos sociais, economia, política, cultura e outras ciências que estudam homem e sociedade.

**Palavras-chave:** ciência, enfermeiro, pensamento.

### 1. Introducción

Los desarrollos conceptuales y prácticos del conocimiento del saber de la Enfermería y de las Ciencias de la Salud, han sido valiosos y significativos, construyendo marcos de referencias para orientar el pensar, el hacer y el saber hacer dentro de los distintos espacios en donde se instaura y se institucionaliza la práctica asistencial. Estos avances tan pertinentes y legítimos, se traspolan de diferentes formas y modos a las ciencias de la salud como un todo que se ocupa de la especie humana y del planeta, de la conservación de la salud, la prolongación de la vida y la recuperación de los valores que privilegian la necesidad de construir ambientes saludables, justos y equitativos para que todas las personas puedan acceder en igualdad de condiciones y de derechos a los beneficios que todo sistema de atención debe brindar a la ciudadanía; el hombre está reflexionando permanentemente, sobre sus circunstancias históricas, de su situación para y con el mundo de la vida. En esta premisa inicial, se abren las posibilidades de

adentrarse en los terrenos de la complejidad, como una reflexión de la realidad emergente, inacabada, incompleta e inconclusa. La preocupación por el saber y el conocimiento, la forma cómo éste se ha concebido y se ha construido en la historia y en la filosofía de la ciencia, es quizás, lo que motiva a un estudioso en complejidad, para arriesgarse a peregrinar por las sendas de nuevos aprendizajes; en los que la incertidumbre, las contradicciones y ambigüedades, constituyen insumos cognitivos, sin los cuales no es posible afrontar con éxito los caminos que conducen a otras formas de pensamiento, de análisis y de apropiación del conocer y del saber humano, como serían las concebidas por el pensamiento complejo, el cual es total, completo, multidimensional, pero se reconoce en un principio de incompletud y de incertidumbre. Según lo define Morín (1994, p. 11), se reconoce como “pensamiento no parcelado, dividido, no reduccionista”, pero reconoce lo inacabado e incompleto del pensamiento. La crítica que Morín hace del pensamiento simplificante lo problematiza porque considera que este pensamiento no concibe la conjunción de lo uno y lo múltiple, unifica en abstracto y anula la diversidad. Suscita una reflexión por la relación que existe entre las Ciencias de la Salud, en particular del campo de saber de la enfermería y las nuevas propuestas del pensamiento complejo. Efectuando dicha elaboración reflexiva, se hace posible superar las barreras disciplinarias que de algún modo y en distintos momentos de la historia de la enfermería, no han posibilitado la producción de un saber integrador “holístico y sistémico” (Segurado y Agulló, 2002, p. 828), que haga explícito los nexos con los conocimientos de esta disciplina con los aportes de aquellas otras que de distintas maneras contribuyen en la construcción de otros referentes conceptuales y de marcos epistemológicos comunes. Lo que se plantea, es la intención de crear dichas conexiones entre las diferentes ciencias, disciplinas y miradas del conocimiento, el saber y la práctica enfermera, buscando antes que nada las distintas opciones para comprender mejor la práctica asistencial, integrando la visión de un ser humano que es simultáneamente pensamiento, sentimiento, emoción, afectividad y lenguaje. Por esta razón es importante determinar explícitamente, cuál ha sido el papel de la complejidad en las ciencias de la salud y es justamente, este primer abordaje teórico, el que sirve de punto de partida para la reflexión elaborada.

## 2. Materiales y Métodos

Se efectúa una propuesta crítica de las reflexiones complejas situadas en función de un análisis que surge al observar las movi­lidades de la ciencia, las disciplinas y la sociedad en los tiempos actuales, haciendo una aproximación bioética a la complejidad de los problemas de la enfermería, se introduce un aporte al estudio de la bioética; se plantea un ejercicio de reflexión alternativo y la posibilidad de mirar al hombre como un sujeto reintegrado, interdependiente, que está comunicado con todos los contextos y las circunstancias del mundo. A partir de la revisión conceptual y teórica de la propuesta de Morín y las bases teóricas de Hildegard Peplau.

La reflexión crítica es un proceso largo, que requiere constancia y dedicación, lo cual se realizó al revisar los artículos aquí citados desde la calidad o nivel académico, originalidad, aporte al conocimiento y claridad en la presentación y redacción de ideas, encontrando que algunos términos son usados con cierta

ambigüedad a los efectos de mostrar su posible ampliación de la teoría, desde una visión compleja que se haga cargo de las relaciones del cuidado que brinda enfermería a la sociedad en que vivimos y del papel que juega la cultura y la ideología en el desarrollo de la hegemonía.

Con respecto a la bibliografía citada, el criterio que se usó es la selección de aquellas fuentes que indudablemente están en juego en la elaboración. En ese sentido, las propuestas conceptuales que se están presentando, son tributarias de la perspectiva de Morín y de Peplau. Lo novedoso está, en todo caso, en que se introducen en los problemas concretos de la disciplina.

### 3. Resultados

#### Antecedentes

La organización de los problemas científicos aquí emprendido es consustancial al pensamiento crítico, al diálogo de saberes y a la transdisciplinariedad. Reconoce la diversidad de enfoques y acepta que son necesarios en la evolución histórica de los conceptos de la ciencia y de la investigación científica. Todo esto puede darse si la relaciones de poder y de autoridad es flexiva y amplía su margen de tolerancia con la diversidad de opiniones y formas de ver la realidad.

Por lo anterior, se abordan discusiones relevantes en el marco de la filosofía de las ciencias, particularmente, la evolución histórico-filosófica<sup>1</sup> de los paradigmas científicos hasta llegar al paradigma del pensamiento complejo. Las características y valores asociados a los distintos modelos científicos de la ciencia moderna y del paradigma de la complejidad, los cuales han guiado la investigación científica desde el surgimiento de las ciencias hasta la actualidad.

#### Nuevas realidades de la Enfermería

La Enfermería como profesión y disciplina ha venido ganando espacios dentro de las discusiones académicas, buscando un posicionamiento y tratando de organizar sus campos conceptuales. La complejidad, es sin duda alguna, una mediación importante para contextualizar el pensamiento enfermero de hoy en día, en el escenario de las nuevas realidades emergentes, que aparecen como parte de las “transformaciones de los tejidos sociales” (Gómez, 2017, p. 11), de la economía, la política, la cultura y de las demás ciencias que estudian al hombre y a la sociedad. Para definir la complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. “La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución” (Saldanha y Vieira, 2014, p. 568).

A la luz de estas consideraciones, el pensamiento enfermero, coincide con la visión Moriniana de lo que es la vida en un contexto de auto-eco-organización, lo cual es reafirmado por Morín (1999) en las siguientes palabras:

Es preciso pues, que busquemos siempre el doble motor, el doble pilotaje auto-eco-organizado de la descripción y de la explicación. El pensamiento ecologizado es la

<sup>1</sup>El artículo Marco histórico de la Enfermería relacionado con el desarrollo de la profesión (Escobar M. y Escobar R., 2017). En el que se revisaron más de 150 artículos sobre la profesión y su historia sirvió de base para fundamentar los antecedentes de este artículo.

introducción de la visión ecológica y de la dimensión ecológica en la descripción y explicación de todo lo que vive, incluida la sociedad, el hombre, el espíritu, las ideas el conocimiento. (p. 111).

En la afirmación de Morín, se privilegia la vida como un concepto esencial para comprender al hombre, en su realidad individual o colectiva, lo mismo que en la organización y en el funcionamiento de todas sus dimensiones existenciales. Esta es una visión más integral y ecológica, en la que se supera la reductividad del pensamiento cartesiano, como se ve en la siguiente cita de Descartes (2004):

La primera regla del discurso se divide, pues, en dos partes: en la primera se establece que la evidencia es el criterio de verdad; en la segunda se enumeran los requisitos necesarios para alcanzar la evidencia. De ella podrían derivarse tres conceptos: 1) no juzgar antes del que el juicio aparezca como evidente; 2) no juzgar a base de ideas preconcebidas; 3) no juzgar más allá de lo que se nos aparece como claro y distinto. Este último precepto encierra la esencia de lo que descartes llama <<circunspección>> en el prefacio a los Principios de la filosofía. (p. 49).

Generando una nueva discusión que pretende situar el pensamiento complejo como parte de los nuevos debates científicos y en el nuevo escenario del conocimiento, esto implica superar ciertas resistencias, sobre las que Morín (2004) refiere:

Le ha costado emerger, ante todo, porque no ha sido el centro de grandes debates y de grandes reflexiones, como por ejemplo ha sido el caso de la racionalidad con los debates entre Lakatos y Feyerabend o Popper y Kuhn. La científicidad, la falsabilidad son grandes debates de los que se habla; pero la complejidad nunca ha sido debatida. La bibliografía sobre la complejidad es, al menos por lo que yo conozco, muy limitada. (p. 4).

Estas emergencias pueden asociarse a una discusión mucho más amplia, basada en la diversidad como principio para entender al hombre, la naturaleza, la sociedad y el conocimiento. Lo diverso es múltiple y en esta multiplicidad se pueden encontrar diferentes formas de acceder a dichas realidades; sobre este planteamiento Morín y Bergadà (1992) afirman:

El desarrollo de la complejidad social exige, por parte del cerebro individual, un conocimiento cada vez más amplio y preciso del mundo exterior (medio ambiente) y del mundo interior (sociedad), una memoria cada vez más potente, múltiples posibilidades asociativas y actitudes adecuadas para tomar decisiones y encontrar soluciones ante un gran número de situaciones diversas e imprevistas. (p. 95).

En la multiplicidad, es posible comprender que la ciencia de hoy debe autoexaminarse, de tal manera que esta autocrítica sea el punto de partida para la orientación de su rumbo. En esta exploración crítica de lo científico, se determina que, es indefectible superar los reduccionismos clásicos y pensar en una ciencia más creativa; al respecto Najmanovich (2001) refiere:

Estamos pasando de las ciencias de la conservación a las de la creación, porque, aunque parezca paradójico a primera vista, la noción de historia está estrechamente ligada a la de creatividad en un universo evolutivo complejo. Liberadas del determinismo clásico, las teorizaciones actuales han dejado lugar a la diferencia como factor de creación y cambio, de selección de rumbos. (p. 110).

La complejidad acerca a las paradojas, a los conflictos intelectuales y a las tensiones que por varios años han preocupado a los teóricos que le han aportado a la construcción del pensamiento enfermero. Se debe al individuo del que se ocupa el saber y las prácticas de enfermería, esclarecer cuál es su verdadera naturaleza y cómo esta se va configurando a lo largo de la existencia. Ruíz (2005) plantea la existencia de un individuo viviente, en la siguiente cita: “Dicho de otro modo, las interacciones entre individuos hacen la sociedad; de hecho, la sociedad no tendría ni un gramo de existencia sin los individuos vivientes” (p. 39), estos individuos son algo más que el individuo biológico, el de la microfísica, la genética o las estructuras simplificadas, que estas disciplinas han construido a lo largo de la historia. Ese individuo viviente, en su relación con la familia, la sociedad y el conocimiento, debería ser el centro de reflexión de la ciencia actual, así lo planteó también Hildegard Peplau en su teoría psicodinámica, al plantar como meta paradigma que la persona es considerada como un organismo que vive en un equilibrio inestable. La vida es el proceso de luchar por lograr un equilibrio estable, es decir, un patrón fijo que no se alcanza si no con la muerte; definido como organismo ese nuevo individuo al que Goonewardena (2011); hace alusión de la siguiente forma como la individualidad viviente al mismo tiempo que resucita la paradoja del ser microfísica, que participa contradictoriamente de un continuo y un discontinuo, asume además la paradoja biológica de ser a la vez elemento, fragmento y totalidad de vida. Hay, pues, un principio de incertidumbre relativo a la realidad, la naturaleza y la situación del individuo viviente.

En este vistazo necesario de cómo aportarle a la construcción de una nueva ciencia, las apuestas por la incertidumbre, la complejidad, la discontinuidad y la autoorganización, pueden englobarse en la noción de transdisciplinariedad que para Pérez (2003), implica: “Aplicada a las Ciencias Humanas y Sociales, la transdisciplinariedad permite constatar las continuidades y discontinuidades de los fenómenos socio humanos integrando las explicaciones y visiones que ofrecen las nuevas Ciencias de la Complejidad” (p. 4).

Desde la perspectiva transdisciplinar, se comprende mejor la individualidad del ser humano, en esa complejidad que le es propia. Esto es importante para todas las ciencias de la salud. Aceptar que el individuo es algo más que la microfísica de la materia y de las sustancias, es relevante en la consolidación de una nueva visión sobre el quehacer de la ciencia. El reconocimiento de esta realidad, no solo se aparta de la perspectiva tradicional y del conocimiento científico, si no que recurre a una mirada de éste en función de otras concepciones y prácticas. En estas, la subjetividad, la intersubjetividad (Martínez, 2011, p. 3). El desorden y el caos deben ser conceptos a tener en cuenta para lograr una percepción integral de la sociedad y la cultura.

Poco a poco se descubre que el hombre es un sistema interdependiente, pero al mismo tiempo diferenciado y autónomo; desarrolla una nueva interacción, interdependencia, dependencia con él mismo, la naturaleza y el Universo, la cual para Prigogine (1999), se expresa de la siguiente forma:

La existencia de una flecha de tiempo común al hombre y a los sistemas físicos es quizás el hecho que expresa de manera más evidente la unidad del universo. Este es sin duda el elemento unificador por excelencia de la visión moderna de la naturaleza.

En este sentido la ciencia se encuentra hoy en uno de los diálogos más fascinantes que el hombre haya tenido con la naturaleza. (p. 10).

Esta nueva perspectiva de la ciencia, es básica para entender que esta contextualidad no se da solamente de manera determinista y mecánica, sino que implican una valoración de todos los elementos que privilegian y ponderan el valor de la vida, de un ser humano y que es al mismo tiempo una unidad biológica, neurológica, espiritual, histórica, trascendente y fenomenológica.

En este sentido, Kérovac y Ducharme (1996), dicen que el entorno es el contexto en que la salud y los hábitos de salud se aprenden. El aprendizaje de la persona se puede hacer en diferentes situaciones y en diferentes medios como la casa, la escuela, el hospital y el lugar de trabajo. La persona y el entorno están en interacción constante.

La reflexión anterior, sugiere que el entorno para la enfermería, desde la complejidad, aparece como un contexto, siendo este último un espacio mucho más amplio de interacción, solidaridad, relación e integración del uno con el otro y con la naturaleza. Revisando los elementos del metaparadigma de enfermería, se encuentra que como Peplau, O'Toole y Welt (1996), dicen en su metaparadigma, la esencia es la relación humana entre un individuo enfermo o que requiere un servicio de salud y una enfermera educada para reconocer y responder a la necesidad de ayuda. Por esta razón, asumir la individualidad viviente desde la triada individuo sociedad-especie, conduce a establecer que la salud, la enfermedad, el dolor, la alegría, la tristeza y la angustia, entre otras manifestaciones de la personalidad humana, son sus elementos constitutivos y están incorporados en ella como un paisaje diversificado, que hace que la persona avance hacia una vida creativa, constructiva personal y comunitaria, esto ayuda a mejorar la relación paciente enfermera con orientación, aprovechamiento y resolución de conflictos, comprendiendo las conductas personales para ayudar a los pacientes a resolverlas y aplicar principios de relaciones humanas a los problemas que surgen en todos los niveles, acercándose a los sentimientos que brotan frente a la enfermedad, afrontando las dificultades de una manera conjunta, integrando y realizando aprendizaje social, motivación humana y desarrollando así la personalidad.

Esta visión de la enfermería sitúa el análisis de sus saberes y prácticas en el diálogo con otras disciplinas, lo cual es de gran importancia, porque va reintegrando elementos gnoseológicos, axiológicos y prácticos, como dice Heredero, Arias y Ballester (2003, p. 19), “los avances en la medicina y la enfermería no pueden quedarse circunscritos a visiones restringidas y tradicionales”.

Al respecto Barona y Álvarez (1991), dicen que la salud como objeto de estudio ha estado restringida al campo de la medicina tradicional y, en los últimos tiempos, este estudio ha recibido la exploración y aporte de otras áreas del saber cómo la psicología, la antropología, la sociología y la economía. La investigación biológica tradicional en este campo, apoya la metodología de estadística (la cual reduce el estudio de los problemas de salud a una exploración clínica donde se privilegia los signos y síntomas de la enfermedad), está entrelazada en los tiempos recientes, por el carácter dado a las relaciones sociales que

intervienen en las causales de los problemas de salud, a una interpretación donde los factores causales explicativos de la conducta son separados, dando así un visión mecanicista unicasual. Esta interpretación es extensiva a quienes sostienen que también lo social, lo psicológico, lo cultural pueden ser factores interpretativos determinantes.

Se evidencia que al interior de las ciencias de la salud, existe un convencimiento claro que es necesario, una ruptura con los modelos tradicionales de atención y de intervención médica. Ésta implica un desplazamiento hacia otros horizontes en donde el ser humano, la vida, la enfermedad y los factores de relación en todos estos componentes, se asuman de un modo integral, auto-eco-organizado y en función de análisis complejos. Es decir, no es suficiente con la participación interdisciplinaria de psicólogos, antropólogos, sociólogos y economistas; se debe concebir a la enfermería como un sistema de producción de asociaciones de salud entre las personas, ser y hacer parte de una organización humana, de un sistema de salud y del sistema de cuidados, al mismo tiempo que se organiza con otros sistemas sociales e interactúa con el sistema de la vida, como una recursividad propiamente biologizante; es fundamental ir más allá para propiciar verdaderos “diálogos transdisciplinares” (Ramalho, 2007, p. 91), que vean al hombre como una unidad viviente, totalizada, fluyente e interdependiente.

Esta forma de pensar recoge los principios de retroactividad, retroacción, diálogo de saberes, sistémico organizacional, a partir de los cuales es posible apreciar la complejidad en la vida cotidiana, tal y como lo reafirma Peláez y Giraldo (2007), cuando dice que en la vida cotidiana somos casi indiferentes a las miserias físicas y morales, experimentamos con la lectura de una novela o en una película: la compasión y la conmiseración. No es necesario alejarse del mundo real ni de lo cotidiano para concebir que en la ciencia de hoy es preciso dar un giro al modo como se produce el conocimiento, se distribuye y se apropia socialmente. Otro principio de gran ayuda para introducir la nueva propuesta es el de la interdependencia como doble identidad de la identidad, a la que Flores (2015) hace referencia en las siguientes palabras:

Estos conceptos de doble identidad (identidad ecológica e identidad interna) son también conceptos de doble/triple entrada: física, biológica, antro-po-sociológica, como ya hemos visto en todas las nociones organizacionales clave: sistema, información. La información es particularmente remarcable: es un concepto físico que no aparece (al menos en el estado actual de nuestro saber) más que con el ser vivo y que no se despliega más que al nivel antro-posocial. (p. 35).

#### 4. Discusión

En las ciencias de la salud, esta identidad de identidades, como un juego permanente de subjetividad, objetividad y otredad, es como un elemento auto organizador que reconoce el fortalecimiento de las interacciones establecidas entre el profesional, los pacientes y entornos psicológicos, afectivos y sociales en los que se desenvuelve. Incluso, cuando Morín (2001) remarca el sentido de la dependencia entre las cosas y los seres, está delimitando que el concepto de identidad infiere necesariamente.

En esta visión se establece una relación del saber en todas sus extensiones con las ciencias sociales propiamente dichas. Éste asume la necesidad de conjuntar miradas distintas, así sea sobre los mismos objetos, creando contextos socioculturales en los que el individuo está integrado al proceso de cohesión social. “La complejidad también está dada por las percepciones” (Castillo, 2008, p. 157), es otro elemento transdisciplinar para comprender dichas relaciones, así lo plantea Morín, Ciurana y Motta (2002) cuando afirma que existe una nueva forma de mirar, invita a reconocer que existen diferentes niveles de realidad social, conocimiento científico y constricción cultural. Estos no se dan como cortes aislados, ni imposiciones arbitrarias, tampoco están incomunicados y desprovistos de significación. Puede que dichas percepciones estén arraigadas en el hombre y en la sociedad actual, pero no dejan de ser situaciones peligrosas:

Ciertamente, la mirada civilizacionista y culturalista desembocan en cortes; no trata de comunicar, trata de imponer y de mantener los ghettos. Incluso crea nuevos ghettos. Pero se trata de miradas muy arraigadas entre nosotros y también en los otros. Se trata de no miradas, se trata de miradas clausuradas por determinados esquemas mentales inconscientes. En ese sentido, creo que se puede afirmar si algo no hace falta hoy para poder comunicarnos, o para atisbar la posibilidad de vivir juntos, es detectar el orden del discurso, la lógica discursiva que nos determina hacia la separación, la fragmentación, la clausura. Lo que más falta nos hace hoy es sacar a la luz los modelos mentales que determinan nuestra forma de pensar, nuestra lógica, nuestro actuar. Por otra parte, aún aplicamos a la realidad socio-cultural un modelo de identidad basado en una metafísica del objeto estático y absoluto. (Morín et al., 2002, p. 17).

Esta nueva mirada se aplica no solo a las relaciones entre los individuos con el conocimiento y la sociedad, se despliega un escenario cruzado, en el que los problemas nacionales suelen convertirse en una preocupación global; al igual que las nuevas condiciones para la construcción de un paradigma, se fusionan en procesos alternativos y simultáneos de encadenamiento y desencadenamiento, orden y desorden, construcción y destrucción, sobre los cuales es posible autorreorganizar el pensamiento de la enfermera, en relación con los contextos dinámicos que se dan dentro de las Ciencias Sociales y desde la perspectiva del pensamiento complejo.

Lo anterior, obliga a reflexionar sobre la crisis recurrente que está afectando a los sistemas de salud en el mundo, en los que fundamentalmente Latinoamérica y Colombia, están presentando una unidad polivalente y multifacética en términos de problemáticas concretas. La tecnocratización de los modelos de salud, el ajuste fiscal y la lógica mercantilista, son tres aspectos que están reduciendo la salud a campos restrictivamente economicistas y que de algún modo, desvían la atención de lo que verdaderamente debe ser la razón y el objetivo de la profesión.

Aprender a mirar, implica poner en crisis los escenarios del conocimiento, de tal forma que fenómenos como el de la mercantilización de la salud, puedan verse a la luz de otras perspectivas. Esta es una aproximación a la pertinencia del concepto de metacomplejidad, explicado por Velasco (2004) de la siguiente forma:

La Meta complejidad puede poner en crisis la capacidad de orientación y respuesta a los diferentes problemas que emergen de esta situación relativa; originando

en los individuos y grupos sociales, en general, una crisis “espacio-temporal” y en particular, un quiebre en el acto pedagógico, al cuestionar la identidad y el rol de quienes “enseñan” y de quienes “aprenden”. (p. 109).

## 5. Conclusiones

Reconocer las estructuras del pensamiento actual y hacer evidentes sus puntos de quiebre, es una tarea sin la cual no pueden darse otras lecturas de la realidad. Lo que interesa, en esta primera aproximación, es determinar que la complejidad, su contra método y en general lo que caracteriza al paradigma de ésta, es de utilidad gnoseológica, metodológica y axiológica para comprender mejor la dinámica de las instituciones hospitalarias, las relaciones que se establecen entre los actores de la salud, las políticas públicas y las macroestructuras económicas y de gobierno.

La complejidad advierte con relación a evitar incurrir en estas trampas y simulaciones que pueden obscurecer y engeguercer el pensamiento. La interdependencia y la identidad no son solamente el resultado de unir el todo con las partes, esto va mucho más allá.

Está claro que el pensamiento reconstruye, resignifica y aprende en la medida que los profesionales, los académicos y todos los actores que intervienen en el proceso, ven las nuevas emergencias que iluminan la organización de los conocimientos, de los conceptos, de las prácticas y del corpus teórico de la disciplina misma. Esta es una opción crítica y alternativa que encamina hacia un terreno amplio, extenso y por conquistar, en el cual se dan las condiciones para la reforma del pensamiento que requiere la nueva ciencia. El cuidado que la enfermera brinda a los usuarios se puede potencializar con un pensamiento que resignifique y reconstruya día a día para realizar aprendizaje en pro y con el otro, teniendo en cuenta la familia con un proceso que se desarrolle y se lleve a cabo en forma conjunta para obtener los mejores resultados, situaciones, momentos y aprendizajes de enriquecimiento conjunto con lo cual se puede aplicar las teorías complejas y las bases teóricas de Peplau.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Barona, N. y Alvarez, L. (1991). El proceso de salud-enfermedad: un fenómeno social. En: *Sociedad y salud. Formas precisas* (pp. 100-110). Recuperado de <http://www.saludcolectiva-unr.com.ar/b-promocion.html>
- Castillo, D. (2008). El análisis sistémico de los conflictos ambientales: complejidad y consenso para la administración de los recursos comunes. En: M.E. Salamanca (coord.), *Las prácticas de la resolución de conflictos en América Latina* (pp. 153-172).
- Descartes, R. (2004). *Discurso del método* (Vol. 39). Ediciones Colihue SRL.
- Escobar, M. y Escobar, R. (2017). Marco histórico de la Enfermería relacionado con el desarrollo de la profesión. *Revista UNIMAR*, 34(1).

- Flores, V. (2015). Complejidad y Transdisciplinariedad: hacia una nueva racionalidad. (Tesis inédita para obtener el título de licenciada en filosofía). Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/40091/1/floresvaldiviabenzir.pdf>
- Gómez, F. (2017). Perspectivas para la intervención profesional en lo social desde los retos del proceso de paz colombiano. *Jangwa Pana*, 16(1).
- Goonewardena, K. (2011). Henri Lefebvre y la revolución de la vida cotidiana, la ciudad y el Estado/Henri Lefebvre and the Revolution of Everyday Life, City and State. *Urban*, (02), 25-39.
- Heredero, F., Arias, C. y Ballestero, R. (2003). *Metodología básica de investigación en enfermería*. Ediciones Díaz de Santos.
- Kérovac, P. y Ducharme, D. (1996). *Major. El Pensamiento Enfermero*. Barcelona, España: Masson S.A.
- Martínez, C. (2011). Regulación mutua y dialogicidad en psicoterapia: un análisis empírico de la subjetividad e intersubjetividad en el discurso terapéutico [Mutual Regulation and Dialogue in Psychotherapy: An Empirical Analysis of Subjectivity and Intersubjectivity in Thetherapeutic Discourse]. Editorial Académica Española.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (1999). *El método*. Ediciones Cátedra, SA.
- \_\_\_\_\_. (2001). *L'humanité de l'humanité: L'identité humaine* (Vol. 1). Seuil.
- \_\_\_\_\_. (2004). *La epistemología de la complejidad*.
- Morín, E. y Bergadà, D. (1992). *El paradigma perdido: ensayo de bioantropología*. Editorial Kairós.
- Morín, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como "método" de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad: complejidad, vínculos y emergencias. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (14), 106-111.
- Peplau, H., O'Toole, A. y Welt, S. (1996). *Teoría interpersonal en la práctica de la enfermería: trabajos seleccionados de Hildegard E. Peplau*. Masson.
- Prigogine, I. (1999). Filosofía de la inestabilidad. *Voprosy Filosofii*, 6, 46-50.
- Peláez, Z. y Giraldo, C. (2007). Desarrollo humano y ética del cuidado en el mundo globalizado y fragmentado de hoy. *Eleuthera*, 141-164.
- Pérez, C. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Ágora digital*, (6).
- Ramallo, V. (2007). Diálogos teórico-metodológicos: análisis de discurso crítica e realismo crítico. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 8, 78.
- Ruiz, J. (2005). *Con Edgar Morín, por un pensamiento complejo* (Vol. 22). Ediciones AKAL.

Saldanha, J. y Vieira, L. (2014). Nuevas geometrías y nuevos sentidos: internacionalización del derecho e internacionalización del diálogo de los sistemas de justicia. *Anuario mexicano de derecho internacional*, 14, 545-579.

Segurado, A. y Agulló, E. (2002). Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social. *Psicothema*, 14(4).

Velasco, J. (2004). *Bases de la teoría educativa Transcompleja. Cátedra de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación*. Universidad de Costa Rica.

## Índice por autores Revista Criterios

Volumen 24 No. 1, enero - diciembre de 2017

**Barrios Estrada, Ana.** La comunicación de los profesores de básica primaria y la construcción de la noción de clasificación. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 19-38.

**Benavides Delgado, María Clemencia.** Aprendizaje significativo y metacognición en un estudio de caso múltiple. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 117-140.

**Benavides Melo, Julie Andrea.** Salud oral en poblaciones vulnerables. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 381-394.

**Bennett Muñoz, John Ernesto.** Condiciones institucionales para realizar dos programas académicos en forma simultánea. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 169-185.

**Castellanos, Alexis Johana.** Prácticas de laboratorio para promover el aprendizaje significativo del material y seguridad en el laboratorio, características de metales y no metales y formación de compuestos inorgánicos. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 235-262.

**Cerón Bastidas, Ximena Andrea.** Salud oral en poblaciones vulnerables. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 381-394.

**Delgado Montero, Francisco David.** Paul Klee y Roberto Juarroz: diálogos de vanguardia entre pintura y poesía. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 333-350.

**Díaz Ibarra, Yesica Fernanda.** Factores de riesgo interpersonales en el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 351-365.

**Díaz Pinzón, Jorge Enrique.** Formación docente y la relación de género en el uso y apropiación de las TIC. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 141-149.

**Eraso Yela, Dora Liliana.** Factores de riesgo interpersonales en el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 351-365.

**Escobar, Ricardo Antonio.** La complejidad en las Ciencias de la Salud y del pensamiento enfermero. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 395-406.

**Escobar Escobar, María Beatriz.** La complejidad en las Ciencias de la Salud y del pensamiento enfermero. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 395-406.

**Galvis, Gladys.** Prácticas y tendencias pedagógicas emergentes en la educación mediada. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 187-198.

**Gómez Puyana, Alba Leonor.** Rol de la escuela para familias en la Institución Educativa Municipal Mercedario. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 151-168.

**Gutiérrez Lesmes, Oscar.** Componentes éticos mínimos que debe tener la investigación clínica. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 15-17.

**Herrera Paredes, Socorro.** Los contextos semánticos como estrategia didáctica para fortalecer el proceso lectoescritor. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 39-52.

**Ibarra, María Ceci.** Prácticas y tendencias pedagógicas emergentes en la educación mediada. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 187-198.

**López Imbacuán, Edith Consuelo.** Los componentes didácticos en los maestros en formación en Educación Preescolar de la Universidad Mariana. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 53-67.

**Manrique Delgado, Gloria.** Los contextos semánticos como estrategia didáctica para fortalecer el proceso lectoescritor. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 39-52.

**Marroquín Yerovi, Marianita.** Aprendizaje significativo y metacognición en un estudio de caso múltiple. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 117-140.

**Martínez-Torres, Javier.** Componentes éticos mínimos que debe tener la investigación clínica. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 15-17.

**Montenegro Coral, Oscar Arturo.** El debido proceso en los manuales de convivencia de las instituciones educativas de Pasto. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 263-286.

**Mora Burbano, Gilma Mirian.** El cuento infantil como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 99-116.

**Mora Pantoja, Doris.** Los contextos semánticos como estrategia didáctica para fortalecer el proceso lectoescritor. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 39-52.

**Narváez Gómez, Alejandra.** La comunicación de los profesores de básica primaria y la construcción de la noción de clasificación. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 19-38.

**Noguera Santander, Daniel.** Populismo-democracia: su relación e implicaciones como fenómeno mundial. Una perspectiva desde Colombia. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 287-317.

**Ospina Castaño, Jesús Holmes.** Prácticas y tendencias pedagógicas emergentes en la educación mediada. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 187-198.

**Palomares, Jorge Ricardo.** Populismo-democracia: su relación e implicaciones como fenómeno mundial. Una perspectiva desde Colombia. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 287-317.

**Pantoja Mora, Lorena.** Orientación vocacional ocupacional para mujeres en situación de trabajo sexual. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 367-380.

**Pedraza Ortiz, Alexandra.** La tarea escolar como un compromiso de familia. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 199-214.

**Quiroz Coral, Sandra Yaneth.** Factores de riesgo interpersonales en el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 351-365.

**Ramírez Montufar, Álvaro.** Populismo-democracia: su relación e implicaciones como fenómeno mundial. Una perspectiva desde Colombia. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 287-317.

**Ramos Santacruz, Faiver.** Orientación vocacional ocupacional para mujeres en situación de trabajo sexual. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 367-380.

**Rodríguez, Mercedes.** Prácticas y tendencias pedagógicas emergentes en la educación mediada. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 187-198.

**Rodríguez Rueda, Yaneth.** La tarea escolar como un compromiso de familia. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 199-214.

**Sandoval Chero, Milagros.** Aprendizaje significativo y metacognición en un estudio de caso múltiple. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 117-140.

**Santacruz Benavides, Lucy.** Entre la vida y la muerte. Ritualidad de las poblaciones afroesmeraldeñas. Comuna Río Santiago Cayapas. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 215-233.

**Salazar Hernández, Laura.** Orientación vocacional ocupacional para mujeres en situación de trabajo sexual. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 367-380.

**Torres Mesías, Álvaro.** La comunicación de los profesores de básica primaria y la construcción de la noción de clasificación. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 19-38.

**Uscátegui Narváez, Alexis.** Situando un mundo neoindigenista en Memorias de Andrés Chilingua de Carlos Arcos Cabrera. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 319-332.

**Villacrez, María Victoria.** La experimentación como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades de pensamiento creativo en ciencias naturales y educación ambiental. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 69-97.

**Yarce Pinzón, Eunice.** Orientación vocacional ocupacional para mujeres en situación de trabajo sexual. Vol. 24 No. 1 (Ene. – Dic., 2017), 367-380.

## Índice Temático

**Acciones pedagógicas:** Gómez (2017, Vol. 24 No. 1)

**Andrés Chilingua:** Uscátegui (2017, Vol. 24 No. 1)

**Aprendizaje significativo:** Castellanos (2017, Vol. 24 No. 1); Sandoval, Benavides y Marroquín (2017, Vol. 24 No. 1)

**Autorregulación:** Sandoval, Benavides y Marroquín (2017, Vol. 24 No. 1)

**Caries:** Benavides y Cerón (2017, Vol. 24 No. 1)

**Carlos Arcos:** Uscátegui (2017, Vol. 24 No. 1)

**Ciencia:** Escobar B. y Escobar R. (2017, Vol. 24 No. 1)

**Ciencias naturales:** Villacrez (2017, Vol. 24 No. 1); Barrios, Torres y Narváez (2017, Vol. 24 No. 1)

**Clasificación por género:** Díaz (2017, Vol. 24 No. 1)

**Competencias del docente:** Díaz (2017, Vol. 24 No. 1)

**Componentes didácticos:** López (2017, Vol. 24 No. 1)

**Comprensión lectora:** Mora (2017, Vol. 24 No. 1)

**Comunicación:** Barrios, Torres y Narváez (2017, Vol. 24 No. 1)

**Comunidades afro:** Santacruz (2017, Vol. 24 No. 1)

**Contexto semántico:** Herrera, Manrique y Mora (2017, Vol. 24 No. 1)

**Contenido del programa:** Bennett (2017, Vol. 24 No. 1)

**Constitución:** Noguera y Ramírez (2017, Vol. 24 No. 1)

**Creatividad:** Villacrez (2017, Vol. 24 No. 1)

**Constructivismo:** Sandoval, Benavides y Marroquín (2017, Vol. 24 No. 1)

**Convivencia escolar:** Montenegro (2017, Vol. 24 No. 1)

**Currículo integrado:** Bennett (2017, Vol. 24 No. 1)

**Debido proceso:** Montenegro (2017, Vol. 24 No. 1)

**Democracia:** Noguera y Ramírez (2017, Vol. 24 No. 1)

**Derechos fundamentales:** Noguera y Ramírez (2017, Vol. 24 No. 1)

**Didáctica:** Barrios, Torres y Narváez (2017, Vol. 24 No. 1)

**Diégesis:** Uscátegui (2017, Vol. 24 No. 1)

**Educación preescolar:** López (2017, Vol. 24 No. 1)

**Enfermero:** Escobar B. y Escobar R. (2017, Vol. 24 No. 1)

**Enseñanza-aprendizaje:** Sandoval, Benavides y Marroquín (2017, Vol. 24 No. 1)

**Escritura:** Delgado (2017, Vol. 24 No. 1)

**Escuela:** Rodríguez y Pedraza (2017, Vol. 24 No. 1)

**Escuela de familias:** Gómez (2017, Vol. 24 No. 1)

**Estilo de vida:** Benavides y Cerón (2017, Vol. 24 No. 1)

**Estrategia didáctica:** Herrera, Manrique y Mora (2017, Vol. 24 No. 1)

**Estrategias:** Mora (2017, Vol. 24 No. 1)

**Experimentación:** Villacrez (2017, Vol. 24 No. 1)

**Factores de riesgo:** Quiroz, Díaz y Eraso (2017, Vol. 24 No. 1)

- Familia:** Rodríguez y Pedraza (2017, Vol. 24 No. 1)
- Formación:** Gómez (2017, Vol. 24 No. 1)
- Formación de docentes:** Díaz (2017, Vol. 24 No. 1)
- Habilidades de pensamiento creativo:** Villacrez (2017, Vol. 24 No. 1)
- Ideas previas:** Castellanos (2017, Vol. 24 No. 1)
- Inequidad:** Benavides y Cerón (2017, Vol. 24 No. 1)
- Instituciones de educación superior:** Bennett (2017, Vol. 24 No. 1)
- Instituciones educativas:** Montenegro (2017, Vol. 24 No. 1)
- Lectoescritura:** Herrera, Manrique y Mora (2017, Vol. 24 No. 1)
- Maestros:** López (2017, Vol. 24 No. 1)
- Manuales de convivencia:** Montenegro (2017, Vol. 24 No. 1)
- Mentefacto:** Castellanos (2017, Vol. 24 No. 1)
- Metacognición:** Sandoval, Benavides y Marroquín (2017, Vol. 24 No. 1)
- Motivación:** Castellanos (2017, Vol. 24 No. 1)
- Muerte:** Santacruz (2017, Vol. 24 No. 1)
- Nacimiento:** Santacruz (2017, Vol. 24 No. 1)
- Neoindigenista:** Uscátegui (2017, Vol. 24 No. 1)
- Niveles de lectura:** Mora (2017, Vol. 24 No. 1)
- Noción de clasificación:** Barrios, Torres y Narváez (2017, Vol. 24 No. 1)
- Novela:** Uscátegui (2017, Vol. 24 No. 1)
- Ombliigar:** Santacruz (2017, Vol. 24 No. 1)
- Organizadores previos:** Castellanos (2017, Vol. 24 No. 1)
- Paul Klee:** Delgado (2017, Vol. 24 No. 1)
- Paradigmas emergentes:** Galvis, Rodríguez, Ibarra y Ospina (2017, Vol. 24 No. 1)
- Participación ciudadana:** Noguera y Ramírez (2017, Vol. 24 No. 1)
- Pensamiento:** Escobar B. y Escobar R. (2017, Vol. 24 No. 1)
- Pintura:** Delgado (2017, Vol. 24 No. 1)
- Pobreza:** Benavides y Cerón (2017, Vol. 24 No. 1)
- Poesía:** Delgado (2017, Vol. 24 No. 1)
- Polarización:** Noguera y Ramírez (2017, Vol. 24 No. 1)
- Populismo:** Noguera y Ramírez (2017, Vol. 24 No. 1)
- Práctica pedagógica:** López (2017, Vol. 24 No. 1); Galvis, Rodríguez, Ibarra y Ospina (2017, Vol. 24 No. 1)
- Prácticas de laboratorio:** Castellanos (2017, Vol. 24 No. 1)
- Prevención:** Quiroz, Díaz y Erasó (2017, Vol. 24 No. 1)
- Profesores:** Barrios, Torres y Narváez (2017, Vol. 24 No. 1)
- Ritual:** Santacruz (2017, Vol. 24 No. 1)
- Roberto Juarroz:** Delgado (2017, Vol. 24 No. 1)
- Rol:** Gómez (2017, Vol. 24 No. 1)
- Sustancias psicoactivas:** Quiroz, Díaz y Erasó (2017, Vol. 24 No. 1)
- Tarea escolar:** Rodríguez y Pedraza (2017, Vol. 24 No. 1)
- Tecnologías de la información:** Díaz (2017, Vol. 24 No. 1)
- Título académico:** Bennett (2017, Vol. 24 No. 1)

**Vanguardia:** Delgado (2017, Vol. 24 No. 1)

**Vida escolar:** Gómez (2017, Vol. 24 No. 1)

**Virtualidad:** Galvis, Rodríguez, Ibarra y Ospina (2017, Vol. 24 No. 1)

## Guía para los autores Revista Criterios

La **Revista Criterios** está dirigida a las diversas comunidades de especialistas, investigadores, académicos, autores, lectores y demás, tanto nacionales como internacionales, en las distintas áreas del conocimiento, puesto que su carácter multidisciplinar así lo ha estimado. La **Revista Criterios** tiene una periodicidad anual, que orienta su función esencial a la publicación de artículos originales e inéditos resultado de investigación, que respondan a la tipología declarada por **Publindex** de **Artículo de investigación e innovación**, el cual es considerado como documento que presenta la producción original e inédita, de contenido científico, tecnológico o académico, resultado de procesos de **investigación** –manuscrito que enseña de manera detallada, los resultados originales de investigación, el cual se estructura de la siguiente manera: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones-; **reflexión** - manuscrito que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales-; o **revisión** - manuscrito resultado de una investigación terminada donde se analiza, sistematiza e integra los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias-.

### Condiciones para el envío de manuscritos

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

Las opiniones y afirmaciones presentes en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, entendiendo que el envío del manuscrito a esta revista compromete a los autores a no postularlo parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras.

Asimismo, los autores deberán declarar que los contenidos desarrollados en el manuscrito son propios de su autoría, y que la información tomada de otros autores y obras, artículos y documentos publicados, está correctamente citada y es verificable en la sección del texto de referencias bibliográficas.

Todos los manuscritos que se postulen para su publicación en la revista, deben seguir los lineamientos del Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association* APA 6ta. Edición. Además, el título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español, inglés y portugués.

Los manuscritos postulantes deberán ser presentados en el programa *Microsoft Word*, en hoja tamaño carta, con márgenes normales –sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, empleando como tipo de letra *Times New Roman* a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de 15 y máxima de 30 páginas –excluyendo figuras, imágenes, gráficos y tablas-.

Los manuscritos a postular deberán ser enviados vía correo electrónico a las siguientes direcciones: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co), [lmontenegro@umariana.edu.co](mailto:lmontenegro@umariana.edu.co), [revista-criteriosunimar@gmail.com](mailto:revista-criteriosunimar@gmail.com), o preferiblemente a través del sistema *Open Journal Systems* (OJS) de la revista: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, claro está, una vez que se cumpla con todos los requisitos anteriores y aquellos de composición que se presenta a continuación:

**Título:** El título no deberá exceder las 22 palabras, asimismo, será claro, concreto y preciso; éste deberá tener una nota a pie de página en donde especifique las características del

proceso investigativo, de revisión o de reflexión desarrollado para la concreción del aporte escritural.

**Ejemplo:** Este artículo es el resultado de la investigación titulada: La competencia argumentativa oral en estudiantes de básica primaria, desarrollada desde el 15 de enero de 2009 hasta el 31 de julio de 2011 en el corregimiento de Genoy, departamento de Nariño, Colombia.

**Autor/es:** Posterior al título del manuscrito deberá ir el nombre del autor/es, seguido de los siguientes datos para cada caso: **nivel académico** – del grado mayor a menor, con las respectivas instituciones otorgantes-, **filiación institucional** –nombre completo de la institución donde labora-, **datos de contacto** –correo electrónico, personal e institucional, ciudad, departamento, provincia, país donde reside-.

**Ejemplo:** Luis Guillermo Mora Figueroa, Doctor en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA Universidad de Nariño), Magíster en Pedagogía (Universidad Mariana), Especialista en Pedagogía (Universidad Mariana), Licenciado en Lengua Castellana y Literatura (Universidad de Nariño); Profesor Titular Universidad del Cauca (Cauca, Colombia), integrante del grupo de investigación Mentefactumedu; Correo electrónico personal: lgmora@gmail.com, correo electrónico institucional: lmora@ucauca.edu.co

**Resumen:** El resumen incluirá los objetivos principales de la investigación, alcance, metodología empleada, y de igual manera, los resultados más destacados y las conclusiones más sobresalientes; por lo que este apartado será claro, coherente y sucinto, y no sobrepasará las 250 palabras.

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

**Contenido –desarrollo-:** De acuerdo con la sub-tipología de artículo de investigación e innovación a la que responda el manuscrito, éste deberá ordenarse en coherencia con los objetivos comunicativos propuestos. Sin embargo, todos los manuscritos deberán tener Introducción, Discusión, Conclusiones.

Para el caso de los manuscritos **resultado de proceso de investigación**, éstos estarán estructurados así:

**Introducción:** en donde se menciona el problema u objetivos del proceso investigativo, haciendo alusión a los posibles antecedentes bajo los cuales se fundamenta el trabajo investigativo; asimismo, se comenta el tipo de metodología empleada, una justificación de su elección, además de la inclusión pertinente y precisa del respaldo bibliográfico que fundamente teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

**Metodología:** en esta sección se menciona el diseño, técnicas y materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados; se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso; es decir, expresar claramente los tipos de diseño y de muestreo que fueron utilizados; de igual forma, es conveniente mencionar las técnicas estadísticas y demás instrumentos empleados para la recolección de la información –esta sección deberá estar escrita con verbos en tiempo pasado-.

**Resultados:** en esta sección se presenta los resultados obtenidos del proceso investigativo; es concretamente la contribución que se hace al nuevo conocimiento, en donde se evidencia la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de la investigación, y la información obtenida a través de los instrumentos de recolección;

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

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

**Conclusiones:** son expuestas de manera clara, concreta y coherente con los temas desarrollados en el manuscrito, por lo que deberán presentar los argumentos precisos que justifican y validan cada una de ellas.

**Figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas:** para el caso de las figuras, fotografías e ilustraciones, éstas deben ubicarse en el lugar respectivo dentro del manuscrito, estarán numeradas y descritas con una leyenda que comience con la palabra “Figura” en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí ubicado. Para el caso de los gráficos y tablas, estos deberán contener la información estadística que menciona el manuscrito; son enumerados al igual que las figuras, fotografías e ilustraciones, y además, contarán con una leyenda descriptiva del elemento que comience con la palabra “Gráfico” o “Tabla” según sea el caso. Para todas las figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas –se recomienda abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor-; en el caso de ser de autoría propia, es preciso señalarlo; cabe destacar que todo elemento gráfico deberá contar con las anteriores características para su aprobación.

Emplear las figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas únicamente cuando sean necesarias; no debe redundar la información que expresan éstas con el contenido textual; asimismo, serán auto-explicativas, sencillas y de fácil comprensión.

**Citas:** a continuación se presenta algunas indicaciones sobre la manera adecuada de citación que deben emplear los manuscritos que se postula para su publicación en la Revista Criterios.

- Si la cita directa tiene menos de 40 palabras, se presenta entre comillas y al final, entre paréntesis, se ubica los datos de la obra (Apellido, año, página).

#### **Ejemplo:**

Una situación de variación es “tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo” (Acosta, 2004, p. 112), como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada con la...

- Si la cita tiene más de 40 palabras, se omite las comillas, se sangra la cita (aproximadamente 2,54 cm) y se ubica, ya sea en la introducción de la cita o al finalizar ésta, los datos de la obra (Apellido, año, página).

#### **Ejemplo:**

Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un piquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás.

El segundo jurado, llegado el momento de la calificación del delito, dijo: el jurado de la calificación declara al señor doctor Domingo Miño culpable del quebrantamiento del artículo 759 del Código Penal en primer grado. Acogió el juez el anterior veredicto y condenó al doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Si la cita es un paráfraseo, se escribirá sin comillas y entre paréntesis los datos de la obra (Apellido, año); se recomienda señalar el número de página o párrafo, sobre todo, en aquellos casos en los que se desea ubicar con exactitud el fragmento al que se hace alusión.

### Ejemplo:

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

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

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

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

**Ejemplo:** Según Paulet (2010), un buen esquema es fundamental para el éxito del argumento. Paulet afirma que...

- Si una fuente es escrita por dos autores, se debe recordar escribir el apellido de los dos. **Ejemplo:** Halliday y Paulet (2001) han establecido algunos de los métodos más empleados en el desarrollo discursivo.

- Recordar que dentro del paréntesis los apellidos de los autores al ser citados están unidos por “&”, pero si forman parte de las afirmaciones textuales fuera del paréntesis estos estarán unidos por “y”.

**Ejemplo:** Halliday y Paulet (2001) han establecido algunos de los métodos más empleados en el desarrollo discursivo; pero es importante comprender que el acto argumentativo es acto comunicativo con una intencionalidad declarada (Fernández & Gómez, 2009).

- Si se cita una fuente que tiene entre 3 y 5 autores, se escribe los apellidos de los autores la primera vez que aparecen en el texto; después sólo el apellido del primer autor seguido de la expresión “et al.”.

**Ejemplo:** “La comprensión del mundo es una tarea de la mente y de los sentidos” (Fernández, Gómez, Valdivia & Ochoa, 2005, p. 145). –Primera vez-

Fernández et al. (2005) comprenden el hecho comunicativo como interpretación racional de códigos. –Segunda vez-

- Cuando se cita fuentes con 6 o más autores se escribe la primera cita con el apellido del primer autor, posteriormente la expresión “et al.”, para la sección de Referencias Bibliográficas, escribir los apellidos de los primeros 6 autores, después sólo la expresión “et al.”.

- Si el autor es una organización, corporación o similar, se escribe el nombre completo; a menos que éste sea muy largo, se empleará su abreviatura, la cual se identificará entre corchetes en la primera cita que se realice, y así se utilizará en las siguientes.

**Ejemplo:** “la investigación debe proyectarse desde las publicaciones, posibilitando el diálogo académico” (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77).

“Toda iniciativa de mejoramiento de las prácticas investigativas, deberá ser, en beneficio de la comunidad” (UNIMAR, 2009, p. 80).

- Si el documento no tiene autor, se cita las primeras palabras del título y después puntos suspensivos; cuando se trate del título de capítulo se incluirá comillas; si es un libro se le escribirá en cursiva.

**Ejemplo:** “La crisis de los países de la región es causada por la inestabilidad de sus economías, por lo que hay que adoptar las medidas necesarias para contrarrestar esta situación” (“Plan de Gobierno para...”, 2009, 18 de feb.).

- En la sección de Referencias Bibliográficas no se incluye las comunicaciones

personales, pero pueden ser citadas en el texto, escribiendo las iniciales del nombre del autor, apellido del autor y fecha.

**Ejemplo:** L. Montenegro (correo electrónico, 12 de sep., 2013) afirmó que...

- Cuando se realice una cita de cita, se debe mencionar el nombre de la fuente original, posteriormente, se escribe el trabajo que cita la fuente original precedido de la frase “como se cita en”.

**Ejemplo:** En el libro *La Esperanza Perdida* de Fernández Quesada (como se cita en Mora, 2009).

- En la redacción de las Referencias Bibliográficas se cita a la fuente que contiene el documento original.
- Si una fuente en internet no tiene paginación, contabilizar los párrafos para citar de manera precisa; si no están numerados, es preciso nombrar el párrafo o sección.

**Ejemplo:**

Morales y Bernádez (2012) concuerdan que “todo acto humano es una entrega constante de ideas, en donde unos aportan más significativamente que otros” (párr. 8).

- Si la fuente no tiene fecha de publicación, escribir en el lugar correspondiente s.f.

**Ejemplo:**

Castimáez y Vergara (s.f.) suponen que “las construcciones metodológicas empleadas en el proceso pedagógico se orientan a la formación del individuo multidimensionalmente” (p. 9).

**Referencias bibliográficas:** ésta es la última sección del manuscrito; aquí deberán figurar todas las referencias citadas en el artículo; su orden se establecerá de manera alfabética y siguiendo las disposiciones del Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association* APA 6ta. Edición.

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

Tipo de fuente	Formato y ejemplo
<b>Libro impreso individual</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Ciudad: editorial. <hr/> Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i> . San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.
<b>Libro impreso colaboración</b>	Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. & Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Ciudad: editorial. <hr/> Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i> . Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.
<b>Capítulo de libro impreso</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En: Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed). <i>Título del libro</i> (pp. Inicial – final). Ciudad: editorial. <hr/> Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.

<p><b>Revista Impresa</b></p>	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i>, volumen (número), pp. Inicial – final.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115.</p>
<p><b>Revista electrónica</b></p>	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i>, volumen (número), pp. Inicial – final. Recuperado el x de x, de: dirección web.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115. Recuperado el 18 de agosto de 2012, de: <a href="http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/">http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/</a></p>
<p><b>Documento web</b></p>	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Recuperado el x de x, de: dirección web.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. Recuperado el 18 de agosto, de: <a href="http://www.reacciones-emocionales.com">http://www.reacciones-emocionales.com</a></p>
<p><b>Tesis</b></p>	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. (Tesis de doctorado o maestría). Institución. Localización.</p> <hr/> <p>Morán, A. (2011). Competencia argumentativa oral. (Tesis inédita de la Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad del Valle. Disponible en la base de datos, Biblioteca Jorge Roa, en <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a></p>

### Formatos adjuntos

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

**Formato de identificación de autor e investigación:** Documento donde se consigna los datos requeridos sobre los autores, tipología del manuscrito postulado, y naturaleza de la investigación o el proceso para la configuración del artículo (debe diligenciarse por cada autor).

**Declaración de condiciones:** Carta donde se manifiesta que el artículo es original e inédito, y que su vez no ha sido enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras (debe diligenciarse por cada autor).

**Licencia de uso parcial:** Documento donde se autoriza a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que pueda ejercer sobre los manuscritos postulantes, atribuciones orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión que expresa la obra.

### Proceso de evaluación

La revista, con previa autorización del autor/es, realizará los ajustes pertinentes a los manuscritos, con el propósito de dar mayor precisión, claridad, coherencia a la

propuesta escritural postulante, por lo que se solicita a todos aquellos interesados en enviar sus aportes, escribir con toda la rigurosidad a la que haya lugar; de igual manera, empleando debidamente las reglas ortográficas y gramaticales de la escritura científica, estructurando el manuscrito en general, a través de párrafos claros, coherentes y objetivos. En relación con lo anterior, se sugiere evitar redundancias, uso reiterativo de expresiones, conceptos, términos como “entre otros”; de similar manera, evitar el uso innecesario de siglas.

La revista, al ser arbitrada, realiza procesos rigurosos de evaluación y validación de los manuscritos postulantes, razón por la cual el tiempo estimado para el desarrollo óptimo de estos procesos y procedimientos comprende entre dos y cinco meses, claro está, dependiendo de la cantidad y calidad de los manuscritos postulados.

En primera instancia, el Comité editorial de la revista decide sobre la aceptación o rechazo de los manuscritos postulados, partiendo del cumplimiento de las políticas, criterios, disposiciones, y condiciones que la publicación ha establecido para la aceptación inicial de los aportes escriturales –proceso de evaluación del manuscrito por parte del Comité editorial-, tanto las disposiciones afirmativas como negativas serán comunicadas a los autores, quienes conocerán las razones por las que el manuscrito fue aceptado o rechazado.

En segunda instancia, el editor de la revista junto con el Comité editorial, selecciona aquellos manuscritos que cumplen con las calidades exigidas por la publicación, clasificándolos posteriormente según su área y temática abordadas, con el propósito de asignar a dos pares evaluadores -lo anterior, en coherencia con el sistema de evaluación adoptado por la revista, el cual es el de ‘doble ciego’, quienes a través del formato de evaluación dispuesto para dicho procedimiento, realizarán las observaciones y sugerencias a las que haya lugar, expresando si efectivamente puede publicarse, o si necesita mejorar ciertos elementos para su posible publicación, o por el contrario, no es aceptado para su publicación en la revista; el Comité editorial recibe los conceptos de los pares evaluadores y toma las disposiciones con respecto a la publicación definitiva del artículo.

El editor envía a cada par evaluador la guía para los autores de la revista, el formato de evaluación correspondiente al manuscrito presentado (artículo de investigación, revisión o reflexión) para el desarrollo oportuno del proceso de evaluación; se le asigna a cada par evaluador un plazo entre dos y tres semanas para preparar y realizar el envío del concepto; cabe mencionar que en el formato de evaluación se les solicita a los pares indicar si el manuscrito cumple con las condiciones y criterios tanto de forma como de contenido que exige la revista; además, elaborará un concepto general sobre el manuscrito, en donde incluya sugerencias, observaciones y aportes; posteriormente, podrá recomendar la publicación del manuscrito, ya sea sin ninguna modificación, con algunas modificaciones, con modificaciones profundas, o de ninguna manera. Por lo anterior, en el formato de evaluación preparado por la revista, se pregunta a los pares si están dispuestos a evaluar nuevamente el manuscrito si se realiza los ajustes y observaciones que se les ha comentado a los autores, para dar continuidad al proceso hasta que el manuscrito sea un artículo con todas las condiciones de calidad para ser publicado.

Una vez el editor recibe los conceptos de los dos pares evaluadores, elabora un informe detallado del proceso de evaluación para enviar a los autores, el cual compila las observaciones y sugerencias de los pares, claro está, suprimiendo toda información que pueda develar e identificar a los evaluadores del manuscrito. Una vez los autores cuentan con el informe evaluativo de su manuscrito postulado, ellos decidirán si lo presentan nuevamente con las modificaciones y ajustes a los que los pares se han referido, remitiendo una nueva versión de su escrito, o por el contrario, lo retiran definitivamente del proceso; si los autores deciden enviar nuevamente la versión mejorada del texto, el editor asigna una fecha justa –de acuerdo con las modificaciones,

correcciones y ajustes- para la entrega de esta segunda versión del manuscrito. En el caso de que los autores decidan no continuar con el proceso de publicación del manuscrito, éste será retirado de la base de datos de la revista, y asimismo se informará a los evaluadores sobre dicha disposición.

Para el caso de los manuscritos rechazados completamente por los pares evaluadores, se informará a los autores que su manuscrito será retirado del proceso y de las bases de datos de la revista; adicionalmente, se les enviará el informe de evaluación con los conceptos que los pares determinaron para la toma de esta decisión.

Una vez que los autores han enviado la segunda versión del manuscrito, mejorada y atendiendo a todas las observaciones, ajustes y demás sugerencias realizadas por los pares evaluadores, el editor remite a los pares evaluadores de manera anónima, esta segunda versión del escrito y la evaluación del primer manuscrito, con el propósito de comprobar si los cambios y ajustes sugeridos fueron realizados por los autores; por lo anterior, a cada par evaluador se le solicita evaluar esta segunda versión del manuscrito y manifestar al editor si está en óptimas condiciones para ser publicado sin ninguna otra modificación, o si por el contrario, se tendrá que ajustar nuevamente el escrito si se desea su publicación.

Para la preparación final del manuscrito, el editor recibe los conceptos de los pares evaluadores, en el caso en el que los dos pares consideren que el escrito puede ser publicado; el editor envía dichos conceptos junto con la versión final del manuscrito al Comité editorial, con el propósito de verificar la rigurosidad y calidad del proceso, y asimismo, tomar una determinación con relación a la aceptación o rechazo del manuscrito para su publicación. Cabe mencionar que en el caso de que los conceptos de los dos pares evaluadores con respecto al manuscrito sean contradictorios y polémicos, se designará un tercer par evaluador que emita un concepto que permita solucionar dicho impase; por otra parte, en el caso de que alguno de los pares evaluadores considere que todavía el manuscrito no está listo para su publicación, el editor enviará las nuevas observaciones y recomendaciones del manuscrito a los autores, hasta que el escrito esté listo.

Es posible que los autores respondan a los comentarios y observaciones realizadas por los pares evaluadores, para dar explicación y justificar que algunos ajustes sugeridos no serán tenidos en cuenta, por lo cual se establece un diálogo ciego mediado por el Comité editorial de la revista entre autores y pares evaluadores, para debatir sobre la pertinencia y relevancia de las observaciones y arreglos propuestos.

Además de lo anterior, cabe mencionar que se remitirá a los autores las pruebas galeras de los artículos previamente a la impresión de la revista, en donde se revisará la disposición del artículo en la publicación, aclarando que en esta etapa no se aceptará nuevos párrafos, frases o secciones para agregar, ya que sólo se limitará el proceso a las correcciones de posibles erratas de digitación que contribuyan al perfeccionamiento de la versión final de la revista.

La revista está en constante contacto con los autores, dado que cuenta con el sistema de *Open Journal Systems (OJS)* <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios> en donde pueden estar enterados del estado de su manuscrito, lo cual posibilita una gestión efectiva y eficiente de los procesos y procedimientos editoriales. Además, si así lo desean, pueden solicitar información a través de los correos electrónicos: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co), [lmontenegro@umariana.edu.co](mailto:lmontenegro@umariana.edu.co), [revistacriteriosunimar@gmail.com](mailto:revistacriteriosunimar@gmail.com)

### **Convocatorias de escritura**

En cualquier momento del año los autores pueden enviar sus manuscritos para su posible publicación en la revista.

## **Contraprestaciones**

Aquellos autores que publiquen su artículo en la revista, recibirán un ejemplar impreso de la misma. En el caso de los pares evaluadores, además de recibir un ejemplar de la revista impresa, también se les entregará un certificado de su participación como evaluadores.

## **Información adicional**

La revista cuenta con su página web <http://www.umariana.edu.co/RevistaCriterios/>, asimismo se gestiona a través de OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, en donde se ubica toda la información concerniente a la revista (Criterios se publica tanto en su versión impresa como digital; ésta última reside precisamente en dichos espacios virtuales); cabe mencionar que justamente en las direcciones citadas anteriormente, se puede descargar la “guía para autores”, el “formato de identificación de autor e investigación”, la “declaración de condiciones”, y la “licencia de uso parcial”, documentos y formatos estos, esenciales en el proceso de postulación del manuscrito a evaluación.

## Criteria Journal Author's Guide

**Criteria Journal** is aimed at national and international diverse communities of researchers, academics, authors, readers and others, in different areas of knowledge, due to its multidisciplinary nature. **Criteria Journal** is published annually, guiding its essential function to the publication of original and unpublished articles as research results that respond to the type declared by **Publindex** of **research and innovation article**, considered as a document that presents the original and unpublished production, with scientific, technological or academic content, result of processes **research** -manuscript that shows in detail original research results, structured as follows: introduction, methodology, results, discussion and conclusions-; **reflection** -manuscript that presents research results from an analytical, interpretative or critical viewpoint of the author, on a specific topic, using original sources; or **revision** – ended manuscript of a finished investigation which analyzes, systematizes and integrates the results of published or unpublished researches, on a field of science or technology, in order to account for the progress and development trends. It is characterized by a thorough literature review of at least 50 references.

### Conditions for submission of manuscripts

To make the application of manuscripts to the journal, it is necessary that the document is in accordance with the type declared; otherwise it will not be considered for publication.

Opinions and statements in articles are those of the authors, understanding that sending the manuscript to this journal committed them not to postulate partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities.

Similarly, the authors must declare the ownership of the manuscript and that the information taken from other authors and works, articles and published papers, is properly cited and is verifiable in the references.

All postulated manuscripts for publication in the journal should be formatted according to the guidelines in the Publication Manual of the American Psychological Association (apa) 6th edition, in addition to presenting the title, abstract and keywords in English, Spanish and Portuguese.

Manuscripts should be submitted in Microsoft Word program, letter size, with normal margins -above 2.5 / lower 2.5 / left 3 / right. 3 -, using as font Times New Roman 12 points, with a spacing of 1.15, and a minimum length of 15 and a maximum of 30 pages, excluding figures, images, graphs and tables.

Manuscripts for publishing should be sent via email to the following addresses: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revistacriteriosunimar@gmail.com, or preferably through the system Open Journal Systems (OJS) of Journal: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, previous registry of the user -author- on this platform, of course, once it meets all the above requirements and those of composition, as follows:

**Title:** which should not exceed 22 words, be clear, specific and precise; and shall have a footnote where the characteristics of the research process, review or reflection developed for the realization of the scriptural contribution are specified.

**Example:** this article is the result of the research entitled: The oral argumentative competence in elementary school students, developed from January 15, 2009 until July 31, 2011 in the village of Genoy, Nariño Department, Colombia.

**Author /s:** The name of the author /s must be next to the title of the manuscript, followed by the following data for each case: **academic level** – from the highest degree to the lowest, with the respective grantors **institutions**-, **institutional affiliation** -full name of the institution where he / she works-, **contact details**-, personal and institutional email, city, state, province, country of residence.

**Example:** Luis Guillermo Mora Figueroa, Doctor in Educational Sciences (RUDECOLOMBIA Universidad de Nariño), Master of Education (*Universidad Mariana*), Educational Specialist (*Universidad Mariana*), BA in Spanish Language and Literature (*Universidad de Nariño*); Professor University of Cauca (Cauca, Colombia), a member of the research group Mentefactumedu; Personal email: lgmora@gmail.com, institutional e-mail: lmora@ucauca.edu.co.

**Summary:** The summary includes the main research objectives, scope, methodology, the most important results and outstanding conclusions, so this section will be clear, consistent and concise, without exceeding 250 words.

**Key words:** a minimum of 3 and a maximum of 10 key words, which will enable to locate thematically the content of the article; they must be relevant and help the cross indexed; it is recommended to select terms present in the various specialized thesauri.

**Content -development:** According to the sub-type of the research and innovation article that corresponds to the manuscript, it must be arranged in line with the proposed communicative goals. All manuscripts must have Introduction, Discussion and Conclusions.

In the case of manuscripts resulting from research process, these will be structured as follows:

**Introduction:** where the problem or objectives of the research process are mentioned, hinting at possible antecedents under which the research work is based; also, the type of methodology used, a justification for its choice, plus the relevant and accurate inclusion of the bibliographic support that underlie theoretically this first approach to the content of the manuscript.

**Methodology:** In this section the design, techniques and materials used in the investigation to obtain results are mentioned; it is recommended developing this section in a descriptive way, mentioning all aspects conceived at the time of the process; that is, expressing clearly the type of design and sampling used; similarly, we should mention the statistical techniques and other instruments used for data collection, -this section should be written in past tense.

**Results:** The results of the research process are presented in this section; they are the contribution made to new knowledge, where the coherence between the objectives established at the beginning of the investigation and the information obtained through this collection instruments is evident. It is advisable mention all important results achieved, even those who are opposed to the hypothesis that inspired the research.

**Discussion:** Those relationships, interpretations, recommendations which findings indicate in parallel with other investigations, background, and theories addressed to the topic are presented in this section.

**Conclusions:** exposed in clear, specific and consistent way with the themes developed in the manuscript, so they must present specific arguments that justify and validate each one.

**Figures, photographs, illustrations, graphs and tables:** they should be put in the respective place within the manuscript, be numbered and described with a caption that begins with the word “Figure”, briefly expressing the content of the element located

there. Graphs and tables should contain statistical information that the manuscript mentions, be numbered just as figures, photographs and illustrations, and also will have a descriptive caption element, beginning with the word "Figure" or "Table" as the case may be. All figures, photographs, illustrations, graphs and tables must reveal the source from they were taken, -it is recommended to refrain from placing material that does not have written permission from the author-; in the case of being self-authored, it should be noted; it is noteworthy that all graphic element must have the above characteristics for approval.

Figures, photographs, illustrations, graphs and tables will be used only when necessary; they should not be overloaded with information; they should be self-explanatory, simple and easy to understand.

**Citation:** a few tips on proper citation to be used by postulated manuscripts for publication in *Criteria Journal*.

- If the direct quote is less than 40 words it is presented in quotation marks and at the end, in parentheses, job data (Name, year, and page) are located.

**Example:** A situation of variation is "both a scenario in which the elements in scene change over time" (Acosta, 2004, p. 112), as well as circumstances where the status change presents related...

- If the quote is more than 40 words, quotation marks are omitted, it is indented about 2.54 cm. and work details (Name, year, and page) are located in introducing the quotation or end.

**Example:** As the trial took place in the absence of the defendant, the judge ordered the soldiers to give prison to Mr. Miño, but this had traveled to Lima days earlier.

The second jury, when the time of the offense had come, said: the qualification jury declared Doctor Mr. Domingo Miño, guilty of breach of Article 759 of the Penal Code in first degree. The judge upheld the previous verdict and he sentenced to Doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213)

- If the quote is a paraphrase, it will be written without quotation marks and work details (Name, year) will be in brackets. It is recommended to note the page number or paragraph, especially in cases where is required find the extent to which reference is made.

**Example:** Ideological gaps that ended up exacerbating post-independence crisis and hit the country (Orquist, 1978).

Ideological gaps that ended up exacerbating post-independence crisis and hit the country... (Orquist, 1978, p. 8).

As Orquist (1978, p. 8) enunciated when establishing that those gaps which exacerbate the post-independence crisis because of its ideological character, hit the country.

- When several references to the same source are made consecutively in the same paragraph, it is appropriate to place the year of the cited work the first time; then this information is omitted and only the author's surname is written.

**Example:** According to Paulet (2010), a good scheme is crucial to the success of the argument. Paulet says...

- If a source is written by two authors, remember to write the name of the two both.  
**Example:** Halliday and Paulet (2001) have established some of the methods employed in the discursive development.

- Remember that the names of the authors are joined by “&” when they are named inside the parentheses, but they will be joined with “and” if they are part of the textual statements, outside the parentheses.

**Example:** Halliday and Paulet (2001) have established some of the methods employed in the discursive development; but it is important to understand that the argumentative act is communicative act with a declared intention (Fernandez & Gómez, 2009).

- If a source with 3 to 5 authors is cited, the author names are written the first time they appear in the text; after that only the surname of the first author followed by “et al.”

**Example:** “The understanding of the world is a task of the mind and the senses” (Fernández, Gómez, Valdivia & Ochoa, 2005, p 145.). –First time-

Fernandez et al. (2005) understand the communicative act as rational interpretation of codes. -Second time-

- When citing sources with 6 or more authors the first citation is written with the first author’s surname, then “et al.” To the References section, write the names of the first 6 authors, later only “et al.”.

- If the author is an organization, corporation or similar, its full name is written; unless it is very long, its abbreviation is used, which will be identified on the first citation done in brackets, and will be used in the following.

**Example:** “Research should be designed from the publications, facilitating academic dialogue” (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77).

“Any initiative for improving research practices shall be for the benefit of the community” (UNIMAR, 2009, p. 80).

- If the document does not have an author, the first words of the title are cited and later ellipses; if it is the title of a chapter, quotes are included; if it is a book, it will be written in italics.

**Example:** “The crisis in the countries of the region is caused by the instability of their economies, so it is necessary to take measures to counter this situation” (“Plan of Government ...”, 2009, February 18).

- Personal communications are not included in the References section, but they may be cited in the text, by writing the initials of the author’s name, author’s last name and date.

**Example:** L. Montenegro (Mail, Sep 12, 2013) stated that...

- When a quote by quote is made, please mention the name of the original source; then the work that quote the original source of the phrase is written preceded “as quoted in”.

**Example:** In the book *The Lost Hope* of Fernandez Quesada (as quoted in Mora, 2009).

- In the wording of References, the source that contains the original document is cited.
- If a source on internet does not have page, it is necessary quantify the paragraphs in order to quote accurately; if they are not numbered, it is required to appoint the paragraph or section.

**Example:** Morales and Bernadez (2012) agree that “every human act is a constant supply of ideas, where some contribute more significantly than others” (par. 8).

- If the source does not have a date of publication, write to the corresponding place n.d.

**Example:** Castimaez and Vergara (n.d.) assume that “methodological constructions used

in the educational process are directed to the formation of the individual multi-dimensionally” (p. 9).

**References:** this is the last section of the manuscript, where all references cited in the article should be; their order will be established alphabetically, and following the provisions of Publication Manual of the American Psychological Association (apa) 6th edition.

The types of sources most used when structuring a scientific manuscript, a format and the corresponding example for each case are presented.

Types of sources	Format and example
<b>Individual printed book</b>	<p>Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i>. City: Publisher house.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2013). <i>Dilemmas of research</i>. San Juan de Pasto: UNIMAR Publisher house.</p>
<b>Printed book in cooperation</b>	<p>Last name, name's initial; Last name, name's initial. &amp; Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i>. City: Publisher house.</p> <hr/> <p>Mora, J.; Martínez, G. &amp; Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i>. Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.</p>
<b>Chapter of printed book</b>	<p>Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. In: First letter of the name, Publisher's name (Ed). <i>Title of the book</i> (inclusive pages). City: Publisher house.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Complex thought. In: L. Castrillón (Ed.), <i>The human machine</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.</p>
<b>Printed Journal</b>	<p>Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the Journal</i>, volume (number), inclusive pages.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115.</p>
<b>Electronic Journal</b>	<p>Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the Journal</i>, volume (number), inclusive pages. Recovered the x of x, from: web address.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115. Recovered August 18 2012, from: <a href="http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/">http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/</a></p>
<b>Web document</b>	<p>Last name, name's initial. (Date of work). Title. Recovered the x of x, from: web address.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2010). Games Reactions and emotions. Recovered August 18 2012, from: <a href="http://www.reacciones-emocionales.com">http://www.reacciones-emocionales.com</a></p>

**Thesis**

Last name, name's initial. (Date of work). Title. (Doctoral or Master Thesis). Institution. Location.

Morán, A. (2011). Oral Argumentative Competence. (Unpublished Master Dissertation in Applied Linguistics). Universidad del Valle. Available in Jorge Roa Library database, in <http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html>

**Attachments formats**

To submit the manuscript to the assessment process for its possible publication, authors must send the following formats duly completed and clearly signed:

**Author and research Identification Format:** Document where it is placed: the required data on the authors, postulated manuscript typology and nature of the research or the process for configuring the article (it must be filled by each author).

**Statement of Conditions:** Charter where it is stated that the article is original and unpublished, that it has not been sent partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities (it must be filled by each author).

**License for partial use:** Document where *Universidad Mariana*, specifically *UNIMAR* Publisher house, is authorized for exercising abilities aimed to spread, facilitate, promote and deconstruct knowledge as a result of the research, review and reflection process expressing in the work.

**Evaluation process**

The Journal, with previous permission of the author /s, will make appropriate adjustments to the manuscripts, in order to give greater precision, clarity, consistency, so it asks those interested to send their contributions, write with the entire required rigor, using the proper spelling and grammar rules of scientific writing, structuring the manuscript in general, through clear, consistent and objective paragraphs. It is suggested to avoid redundancies, repetitive use of words, concepts, terms “among others”, “similarly”, and the unnecessary use of acronyms.

The Journal, for being arbitrated, makes a rigorous evaluation and validation processes, therefore the estimated time for the optimal development can take between two and five months depending on the quantity and quality of writings.

Firstly, the Editorial Committee of the Journal decides on the acceptance or rejection of manuscripts postulates, based on the compliance with policies, standards, regulations, and conditions established for initial acceptance of scriptural contributions - evaluation process of the manuscript by the Editorial Committee- both affirmative and negative provisions shall be communicated to the authors, who will know the reasons why the manuscript was accepted or rejected.

Secondly, the editor of the Journal and the Editorial Committee select those manuscripts that meet the qualifications required, classifying them by thematic area, in order to assign two peer reviewers, in consistency with the evaluation system adopted by the Journal - ‘double blind’ - who, through the evaluation form provided for such proceedings, will make comments and suggestions, expressing the possibility of the article could be actually published or if it is needed to improve certain elements for possible publication, or otherwise, it is not accepted for publication in the Journal. The Editorial Committee receives the concepts of peer reviewers and makes the concluding provisions.

The editor sends to each peer evaluator the Journal guide for authors, the format for the submitted manuscript (research article, review or reflection) for the timely development of the evaluation process, assigning them two or three weeks to prepare and to send the concept, mentioning if the manuscript meets the conditions and criteria of both form and content required by the Journal; in addition they will produce a general concept on the manuscript, where includes suggestions, comments and contributions; later, he or she shall recommend the publication of the manuscript, either without any modification, with some modifications, with profound changes, or under no circumstances. Therefore, in the evaluation form prepared by the Journal, the couple is asked if they are willing to re-evaluate the manuscript if adjustments and observations have done by authors, to continue the process until the manuscript is an article with all the quality requirements for publication.

Once the editor receives the concepts of the two peer reviewers, prepares a detailed report of the assessment process to send to the authors, the same that compiles the comments and suggestions from peers, by suppressing of course any information that may reveal and identify the evaluators. When the authors have the evaluation report of their manuscript, they may choose to present it again with the modifications and adjustments referred, by sending a new version, or otherwise, by withdraw it from the process; if the authors decide to send the improved version of the text again, the editor assigns a fair date, according to the changes, corrections and adjustments for its delivery. In the event that the authors choose not to continue the process of publication, the manuscript will be removed from the database of the Journal, and the evaluators will be informed.

In the case of manuscripts completely rejected by peer reviewers, authors will be informed about it; additionally, they will receive the evaluation report with the concepts that pairs took into account for making this decision.

Once the authors have improved and have sent the second version of the manuscript, doing the suggestions and other adjustments, the editor refers it to peer reviewers, together with the first anonymous manuscript evaluation, in order to check if the suggested changes and adjustments were done; from the above, each peer evaluator is asked to evaluate this second version of the manuscript and to manifest to the editor if this one is in top condition for publication without further modification, or if on the contrary, it will have to adjust again if desired written publication.

For the final preparation of the manuscript, the editor receives the concepts of peer-reviewers; in the case where they both consider that the work may be published, the editor sends these concepts together with the final version of the manuscript to the Editorial Committee for the purpose of verifying the thoroughness and quality of the process and also make a determination regarding acceptance or rejection of the manuscript for publication. It is worth mentioning that in the case that the concepts were contradictory and controversial, a third evaluator will be appointed to issue a concept that allows to solve this impasse; moreover, in the event that any of the peer reviewers considers that the manuscript is not yet ready for publication, the editor will send the new observations and recommendations to the authors until the manuscript is ready.

It is possible that the authors respond to comments and remarks made by peer reviewers to give explanation and justify that some suggested changes will not be taken into account, thus the Editorial Committee of the Journal shall do a blind dialogue between authors and peer reviewers, with the purpose to discuss the relevance and significance of the observations and proposed arrangements.

In addition, it is noteworthy that the galley proofs will be sent to the authors, previously at the printing of the Journal, where the provision of article will be reviewed in the publication, clarifying that at this stage, new paragraphs, phrases or sections will not be accepted, since

the process is only limited to the correction of possible typing errors contributing to the improvement of the final version of the Journal.

The Journal is in permanent contact with the authors, since it has the Open Journal Systems (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, where they can be aware of the status of their manuscript, which enables an effective and efficient management of processes and editorial procedures. Also, if they wish, they can request information through emails: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co), [lmontenegro@umariana.edu.co](mailto:lmontenegro@umariana.edu.co), [revistaunimar@gmail.com](mailto:revistaunimar@gmail.com)

**Calls for Writing** At any time of year, authors can submit their manuscripts for possible publication in the Journal.

### Considerations

Those authors who publish their article in the Journal will receive a printed copy of it. Peer reviewers will receive in addition of the Journal, a certificate of their participation as evaluators.

### Additional information

The Journal has its own web page <http://www.umariana.edu.co/RevistaCriterios/>; also be managed through OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, where all information regarding Journal is located (*Criterios* is published both in print and digital version; the latter is precisely these virtual spaces). In the addresses mentioned you can download the “Guide to authors”, the “Author identification and investigation format”, the “Declaration of Conditions”, and “License for partial use”, essential documents and forms in the application process of manuscript evaluation.

## Guía para Autores Revista Criterios

A **Revista Criterios** é direcionada para as várias comunidades de estudiosos, pesquisadores, acadêmicos, autores, leitores e outros, de diferentes áreas nacionais e internacionais de conhecimento, devido a seu caráter multidisciplinar. A **Revista Criterios** tem uma periodicidade anual que orienta a sua função essencial para a publicação de artigos originais e inéditos, resultantes de pesquisas, de acordo com a tipologia declarada por **Publindex** de **artigo de investigação e inovação**, o que é considerado como um documento que mostra a produção original e inédita de conteúdo científico, tecnológico ou acadêmico, o resultado de processos de **investigação** - manuscrito que ensina em detalhes os resultados originais de pesquisas, estruturado da seguinte forma: Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão e Conclusões; **reflexão** - manuscrito apresenta resultados de pesquisa a partir de uma análise, interpretativa ou crítica sobre um tema específico, utilizando fontes originais; ou **revisão** - manuscrito resultado de uma investigação terminada que analisa, sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas ou não, em um campo da ciência ou da tecnologia, a fim de explicar o progresso e as tendências de desenvolvimento. Caracterizam-se por uma revisão bibliográfica completa de pelo menos 50 referências.

### Condições para apresentação de manuscritos

Para fazer o pedido de manuscritos para a revista, é necessária a preparação do documento de acordo com o tipo declarado pela revista, para que as aplicações que não atendam as condições acima mencionadas não serão consideradas para publicação.

As opiniões e declarações em artigos são de responsabilidade dos autores, entendendo que o envio do manuscrito à revista compromete aos autores não postular parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente a outras revistas ou entidades de publicação.

Além disso, os autores devem declarar que o conteúdo do manuscrito é característico de sua autoria, e que a informação retirada de outros autores e obras, artigos e trabalhos publicados, é devidamente citada e é verificável nas referências bibliográficas de texto.

Todos os manuscritos que estão sendo executados para publicação na revista devem seguir as orientações do Manual de Publicação da *American Psychological Association* APA 6ta Edição. Além disso, o título, resumo e palavras chaves devem ser apresentados em Inglês, Espanhol e Português.

Manuscritos candidatos devem ser apresentados no programa *Microsoft Word* em papel tamanho carta, com margens normais - sup. 2,5 / inf. 2,5 / esq. 3 / dir. 3 -, utilizando-se como fonte *Times New Roman* 12 pontos, com um espaçamento de 1,15, e um comprimento mínimo de 15 e um máximo de 30 páginas, excluindo figuras, imagens, gráficas e tabelas.

Os manuscritos para postular devem ser enviados via e-mail para os seguintes endereços eletrônicos: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co), [lmontenegro@umariana.edu.co](mailto:lmontenegro@umariana.edu.co), [revistacriteriosunimar@gmail.com](mailto:revistacriteriosunimar@gmail.com) ou, de preferência através do sistema *Open Journal Systems (OJS)* de revista: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, registro prévio do utilizador –autor- nesta plataforma, é claro, uma vez que preenche todos os requisitos acima e aqueles da composição conforme definidos abaixo:

**Título:** O título não deve exceder 22 palavras, deve ser claro, específico e preciso; ele deve ter uma nota de rodapé na página onde especifica as características do processo de pesquisa, análise e reflexão desenvolvido para a realização da contribuição de escritura.

**Exemplo:** Este artigo é o resultado da pesquisa intitulada: A competência argumentativa oral em alunos do ensino primário, desenvolvido a partir de 15 de janeiro de 2009 até 31 de julho de 2011, na comunidade de Genoy departamento de Nariño Colômbia.

**Autor / es:** o nome do autor / es deve ser ao lado do título do manuscrito, seguido por os seguintes dados para cada caso: **nível acadêmico** - o grau mais alto para o

mais baixo, com as respectivas instituições concedentes-, **afiliação da instituição** -nome completo institucional em que trabalha-, **detalhes de contato**, e-mail pessoal e institucional, cidade, estado, província, país de residência.

**Exemplo:** Luis Guillermo Mora Figueroa, Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Nariño RUDECOLOMBIA), Mestrado em Educação (Universidade Mariana), Especialista em Educação (Universidade Mariana), BA em Língua espanhola e Literatura (Universidade de Nariño); Professor titular da Universidade de Cauca (Cauca, Colômbia), um membro do grupo de pesquisa Mentefactumedu; E-mail pessoal: lgmora@gmail.com, e-mail institucional: lmora@ucauca.edu.co

**Resumo:** O resumo inclui os principais objetivos da pesquisa, o alcance, a metodologia e da mesma forma, os resultados e conclusões mais importantes; por isso esta seção será clara, consistente e concisa, e não deve exceder 250 palavras.

**Palavras chaves:** **é admissível** um mínimo de três palavras chaves e um máximo de dez, o que permitirá localizar tematicamente o conteúdo do artigo; eles também devem ser relevantes e ajudar o indexado cruzado; recomendam-se a selecionar termos de preferência, presentes nos vários dicionários especializados.

**Conteúdo - desenvolvimento:** De acordo com o subtipo de pesquisa do artigo e inovação do manuscrito, deve ser organizado em relação aos objetivos de comunicação propostos. No entanto, todos os manuscritos devem ter Introdução, Discussão e Conclusão.

No caso de manuscritos **resultantes de processo de pesquisa**, estes serão estruturados da seguinte forma:

**Introdução:** onde está o problema ou os objetivos do processo de pesquisa, mencionando os possíveis antecedentes em que o trabalho de pesquisa se baseia; o tipo de metodologia utilizada, uma justificativa para sua escolha, além da inclusão relevante e precisa do apoio bibliográfico que fundamenta teoricamente esta primeira abordagem ao conteúdo do manuscrito.

**Metodologia:** Nesta seção, de preferência feita de maneira descritiva, menciona-se o design, as técnicas e os materiais utilizados na investigação a obtenção de resultados, mencionando todos os aspectos concebidos no momento do processo; é, exprimir e fundamentar de forma clara os tipos de design e de amostragem utilizados; da mesma forma, convém destacar as técnicas estatísticas e outros instrumentos utilizados para a coleta de dados. Esta seção deve ser escrita em verbos no passado.

**Resultados:** Nesta seção os resultados do processo de pesquisa são apresentados; é precisamente a contribuição que é feita a novos conhecimentos, onde se descobre a coerência entre os objetivos definidos no início da pesquisa, e as informações obtidas através deste instrumento de coleta. É aconselhável o evoque todos os resultados importantes alcançados, mesmo aqueles que se opõem à hipótese de que informou a pesquisa.

**Discussão:** Nesta seção são apresentados os relacionamentos, interpretações, recomendações que os resultados indicam em paralelo com outras investigações, antecedentes e teorias referidas para o tema abordado.

**As conclusões** são expostas de forma específica, clara e de acordo com os temas desenvolvidos no manuscrito, tão devem apresentar os argumentos que justificam e validam cada uma dessas.

**Figuras, fotografias, ilustrações, gráficas e tabelas:** devem ser localizadas em seu lugar dentro do manuscrito e ir numeradas, descritas com uma legenda que começa com a palavra “Figura”, onde o conteúdo do elemento localizado lá é consignado brevemente. Para o caso de gráficas e tabelas, estas devem conter informação estatística que menciona

o manuscrito, são listadas como as figuras, fotografias e ilustrações, e também terá um item de legenda descritiva começando com a palavra “Gráfica” ou “Tabela”, conforme apropriado. Todas as figuras, fotografias, ilustrações, gráficos e tabelas devem ter a fonte de origem. Recomenda-se a abster-se de colocar material que não tenha permissão do autor; no caso de ser autoria própria, precisa mencionar; ressaltar que todo o elemento gráfico deve ter as características acima, para sua aprovação.

Use as figuras, fotografias, ilustrações, gráficas e tabelas somente quando necessário; a informação que transmitem estes não deve ser maior ao conteúdo textual; devem ser autoexplicativas, simples e fácil de entender.

**Citações:** em seguida se apresenta algumas indicações sobre citação adequada para ser usado por manuscritos postulados para publicação no *Revista Criterios*.

- Se a citação direta é inferior a 40 palavras é apresentada entre aspas e no fim, entre parêntesis, se situa os detalhes do trabalho (nome, ano, página).

**Exemplo:** A situação de variação é “tanto um cenário em que os elementos de cena mudaram ao longo do tempo” (Acosta, 2004, p. 112), bem como as circunstâncias em que a mudança de status apresenta relacionada...

- Se o evento é mais de 40 palavras, aspas são omitidas, se faz a sangria à citação (aproximadamente 2,54 cm) é os dados do trabalho (Sobrenome, ano, página) são situados na introdução ou na extremidade desta.

**Exemplo:** Como o julgamento teve lugar na ausência do réu, o juiz ordenou ao pelotão de soldados para reduzir prisão Sr. Miño, mas ele começou a viagem dias antes para Lima.

O segundo júri chegou o momento da qualificação do crime, disse: o júri da qualificação declarado Sr. Dr. Domingo Miño culpado de violação do artigo 759 do Código Penal em primeiro grau. O juiz confirmou o veredicto anterior e condenou o médico Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Se a citação é uma paráfrase, os detalhes (nome, ano) devem ser escritos sem aspas e entre parêntesis. É recomendado anotar o número da página ou parágrafo, especialmente nos casos em que se quer localizar com precisão o fragmento referido.

**Exemplo:** Hiatos ideológicos que finalmente agravaram crise pós-independência e que atingiu o país (Orquist, 1978).

Hiatos ideológicos que finalmente agravaram crise pós-independência e que atingiu o país (Orquist, 1978, p. 8).

Como enunciou Orquist (1978, p. 8) no momento de estabelecer que esses hiatos que agravaram crise pós-independência, o seu caráter ideológico, atingiu o país.

- Quando várias referências são feitas com a mesma fonte consecutivamente no mesmo parágrafo, é adequado para colocar o ano do trabalho citado pela primeira vez, em seguida, basta pular esta informação e escrever o sobrenome do autor.

**Exemplo:** De acordo com Paulet (2010), um bom sistema é crítico para o sucesso do argumento. Paulet diz...

- Se a fonte é escrito por dois autores, lembre-se de escrever o nome dos dois.

**Exemplo:** Halliday e Paulet (2001) estabeleceram alguns dos métodos empregados no discurso do desenvolvimento.

- Lembre-se que entre parênteses os nomes dos autores, a serem citados, são unidos por “&”, mas se eles são parte de afirmações feitas fora dos parênteses, esses vão unidos por “e”.

**Exemplo:** Halliday e Paulet (2001) estabeleceram alguns dos métodos empregados no desenvolvimento do discurso; mas é importante entender que o ato comunicativo é o ato argumentativo com uma intenção declarada (Fernández & Gómez, 2009).

- Se uma fonte com 3 a 5 autores é citada, os nomes dos autores são escritos a primeira vez em que aparecem no texto; depois somente o sobrenome do primeiro autor, seguido de “et al.”.

**Exemplo:** “A compreensão do mundo é uma tarefa da mente e dos sentidos” (Fernández, Gómez, Valdivia & Ochoa, 2005, p. 145.). –Primeira vez-

Fernandez et al. (2005) compreendem o ato comunicativo como interpretação racional dos códigos. -Segunda vez-

- Quando sejam citadas fontes com seis ou mais autores, a primeira citação é escrita com o sobrenome do primeiro autor; em seguida a expressão “et al.” Para a seção de Referências, escreva os nomes dos seis primeiros autores, depois só «et al.”.

- Se o autor é uma organização, empresa ou similar, seu nome completo é escrito; a menos que seja muito longo, a sua abreviatura é usada, que é identificada entre parênteses quando na primeira citação é feita, e nas seguintes.

**Exemplo:** “A investigação deve ser concebida a partir das publicações, facilitando o diálogo acadêmico” (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p 77.).

“Qualquer iniciativa para melhorar as práticas de pesquisa, deve ser para o benefício da comunidade” (UNIMAR, 2009, p. 80).

- Se o documento não tem autor, as primeiras palavras do título sejam citadas e, em seguida se coloca elipses; se ele é o título do capítulo as aspas são incluídas; se é um livro o título é escrito em itálico.

**Exemplo:** “A crise nos países da região é causado pela instabilidade de suas economias, por isso devemos tomar as medidas necessárias para combater esta situação” (“Plano de governo...”, 2009, 18 de fevereiro).

- Comunicações pessoais não estão incluídas na seção de Referências, mas podem ser citadas no texto, escrevendo as iniciais do nome do autor, seu sobrenome e data.

**Exemplo:** L. Montenegro (Email, 12 de setembro, 2013) declarou que...

- Quando se faz uma citação de citação, por favor, mencione o nome da fonte original; posteriormente e escreve o trabalho que contém a fonte original, precedida da frase “como citado em”.

**Exemplo:** No livro *A Esperança Perdida* de Fernández Quesada (como citado em Mora, 2009).

- Na redação de referências cita-se a fonte que contém o documento original.
- Se uma fonte na Internet não tiver paginação, é preciso contar os parágrafos para citar com precisão; se eles não são numerados, é necessário nomear parágrafo ou seção.

**Exemplo:**

Morales e Bernadez (2012) concordam que “todo ato humano é fonte constante de ideias, onde alguns contribuem de forma mais significativa do que os outros” (parágrafo 8).

- Se a fonte não tem data de publicação, escreva para o lugar correspondente s.d.

**Exemplo:**

Castimáez e Vergara (s.d.) assumem que “construções metodológicas utilizados no processo educacional é direcionado para a formação do indivíduo multidimensionalmente” (p. 9).

**Referências bibliográficas:** Esta é a última seção do manuscrito; aqui deve ter todas as referências citadas no artigo, estabelecidas em ordem alfabética, e seguindo as disposições do Manual de Publicação da *American Psychological Association* APA 6ta Edição.

A seguir podem-se ver os tipos de fontes mais utilizados na estruturação de um manuscrito científico; da mesma forma o formato e o exemplo correspondente para cada caso.

Tipo de fonte	Formato e exemplo
<b>Livro impresso individual</b>	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). <i>Título</i> . Cidade: Editorial. Mora, J. (2013). <i>Os dilemas da investigação</i> . São Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.
<b>Livro impresso colaboração</b>	Primeiro sobrenome, Inicial do nome; Primeiro sobrenome, Inicial do nome. & Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). <i>Título</i> . Cidade: Editorial. Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Pensamento criativo</i> . Bogotá D. C.: ECOE Edições.
<b>Capítulo de livro impresso</b>	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do capítulo. Em: Inicial do nome, Sobrenome do editor (Ed). <i>Título do livro</i> (pp. Inicial – final). Cidade: editorial. Mora, J. (2011). <i>Pensamento complexo</i> . Em: L. Castrillón (Ed.), <i>A máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.
<b>Revista Impressa</b>	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i> , volume (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.
<b>Revista eletrônica</b>	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i> , volume (número), pp. Inicial – final. Recuperado o x de x, de: endereço web. Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. Recuperado o 18 de agosto de 2012, de: <a href="http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/">http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/</a>

**Documento web**

Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. Recuperado o x de x, de: endereço web.

Mora, J. (2010). Reações e emoções em os jogos. Recuperado 18 de agosto, de: <http://www.reações-emocionais/com>

**Tese**

Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. (Tese doutoral o mestrado). Instituição. Localização.

Morán, A. (2011). Competência argumentativa oral. (Tese no publicada do Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Del Valle. Disponível em a base de dados, Biblioteca Jorge Roa, em <http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html>

**Formatos anexos**

Para enviar o manuscrito para o processo de avaliação para possível publicação, os autores devem apresentar devidamente preenchidos - claramente assinados- os seguintes formatos:

**Formato de identificação do autor e pesquisa:** Documento que contém os dados necessários sobre os autores, tipologia do manuscrito postulado e natureza da investigação ou o processo para configurar o item (deve ser preenchido por cada autor).

**Declaração de condições:** Carta onde se afirma que o artigo é original e inédito, e por sua vez não foi enviado parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente a outras revistas ou entidades de publicação (deve ser preenchido por cada autor).

**Licença de uso parcial:** Documento onde Universidade Mariana, especificamente Editorial UNIMAR, está autorizada para poder ter sobre os manuscritos faculdades destinadas para se espalhar, facilitar, promover e desconstruir o conhecimento como resultado dos processos de pesquisa, revisão e reflexão expressados no trabalho.

**Processo de Avaliação**

A revista, com a autorização prévia do autor / s, faz os ajustes apropriados para os manuscritos, a fim de dar maior precisão, clareza, coerência a trabalho proposto, razão pela qual se pede aos interessados enviar os seus contributos, escrever com todo o rigor a que aplicável, usando a grafia correta e regras gramaticais da escrita científica, estruturando o manuscrito, em geral, por meio de parágrafos claros, consistentes e objetivas; pelo mesmo, sugere-se evitar redundâncias, uso repetitivo de palavras, conceitos, termos como “entre outros”, e o uso desnecessário de siglas.

A revista, por ser arbitrada, realiza uma rigorosa avaliação e validação dos manuscritos; por esse motivo o tempo previsto para o melhor desenvolvimento desses processos e procedimentos, leva entre dois e cinco meses, é claro, dependendo da quantidade e qualidade dos manuscritos postulados.

Em primeiro lugar, o Conselho editorial da revista decide sobre a aceitação ou rejeição de manuscritos postulados, com base no cumprimento das políticas, normas, regulamentos e as condições que a publicação tenha estabelecido para a aceitação inicial de contribuições - processo de avaliação do manuscrito pelas disposições de Comitê Editorial -, tanto as disposições afirmativas como negativas serão comunicadas aos autores, que sabem as razões pelas quais o manuscrito foi aceito ou rejeitado.

Em segundo lugar, o editor da revista, com o Comitê editorial, seleciona os manuscritos que atendam às qualificações exigidas para a listagem, classificação do acordo a área temática, a fim de atribuir dois revisores, consistente com o sistema de avaliação ‘duplo-cego’ adotado pela revista, quem através do formulário de avaliação previsto para tais procedimentos, fizeram comentários e sugestões respectivos, indicando a possibilidade de ser efetivamente publicado, ou se precisa melhorar certos elementos para eventual publicação; ou de outra forma, não é aceito para publicação na revista. O Comitê Editorial recebe os conceitos de revisores e faz provisões para a publicação final do artigo.

O editor envia aos avaliadores a Guia para autores da revista, o formato do manuscrito submetido (artigo de pesquisa, análise ou reflexão) para o desenvolvimento oportuno do processo de avaliação, atribuído-lhes um tempo de duas a três semanas para preparar e enviar o conceito, sendo convidados para indicar se o manuscrito cumpre as condições e critérios de forma e conteúdo exigido pela revista, e apresentar um conceito geral sobre o manuscrito, onde incluem sugestões, comentários e contribuições. Posteriormente poderão recomendar a publicação do manuscrito, seja sem modificação, com algumas modificações, com mudanças profundas, ou recusa cabalmente. Portanto, no formulário de avaliação elaborado pela revista se lhes pergunta se eles estão dispostos a reavaliar o manuscrito se os autores fizeram os ajustes e observações exigidos, para continuar o processo até que o manuscrito seja feito um artigo com todos os requisitos de qualidade para publicação.

Uma vez que o editor recebe os conceitos dos dois revisores, prepara um relatório detalhado do processo de avaliação para enviar aos autores, o qual compila os comentários e sugestões dos colegas, é claro, eliminando qualquer informação que possa revelar e identificar os revisores do manuscrito. Quando os autores conhecem o relatório de avaliação do seu manuscrito postulado, eles podem optar por apresentá-lo novamente com as modificações e ajustes referidos, o envio de uma nova versão do trabalho, ou, pelo contrário, é finalmente removido do processo; se os autores decidem enviar a versão melhorada do texto novamente, o editor atribui uma justa data - de acordo com as alterações, correções e ajustes - para a entrega desta segunda versão do manuscrito. No caso em que os autores optarem por não continuar com o processo de publicação do manuscrito, ele será removido do banco de dados da revista, e os avaliadores conheceram sobre esta disposição.

No caso de manuscritos completamente rejeitados por revisores, os autores serão informados de que seu trabalho será retirado do processo e dos bancos de dados da revista; além disso, lhes será enviado o relatório de avaliação com os conceitos que os pares determinaram para tomar essa decisão.

Uma vez que os autores enviou a segunda versão do manuscrito, melhorada e aceitando os comentários, sugestões e outros ajustes feitos pelos revisores, o editor refere a estes últimos, de maneira anônima, esta segunda versão do trabalho e a primeira avaliação, a fim de verificar se as alterações sugeridas e ajustes foram feitas pelos autores. Então cada avaliador é convidado a ajuizar esta segunda versão do manuscrito e manifestar a editor se estão em condições superiores para a publicação sem outra precisão, ou se pelo contrário, terá que ajustar novamente, se desejar sua publicação.

Para a preparação final do manuscrito, o editor recebe os conceitos de revisores; no caso em que os dois pares consideram que o trabalho pode ser publicado, o editor envia esses conceitos juntamente com a versão final do manuscrito ao Conselho Editorial com a finalidade de verificar o rigor e a qualidade do processo e também fazer uma determinação quanto à aceitação ou rejeição do mesmo para publicação. No caso em que os conceitos dos dois revisores sobre o manuscrito sejam contraditórios e controversos, um terceiro avaliador é designado para emitir um conceito que permite resolver este impasse; por outra parte, no caso de qualquer um dos revisores considerarem que o manuscrito ainda não está pronto para publicação, o editor enviará as novas observações e recomendações para os autores do manuscrito até que o trabalho está concluído.

É possível que os autores respondam que alguns comentários e observações sugeridas por revisores não serão levados em conta; assim então se faz um diálogo anônimo entre autores e revisores, mediado pelo Conselho Editorial da revista para discutir a relevância e importância das observações e os mecanismos propostos.

Do mesmo modo, os autores receberão as provas tipográficas dos artigos antes da impressão da revista, onde será examinada a disposição do artigo na publicação, ressaltando que nesta fase, não aceitará novos parágrafos, frases ou seções de acrescentar, uma vez que o processo somente é limitado à correção de possíveis erros de digitação que contribuem para a melhoria da versão final da revista.

A revista está em constante contato com os autores, quando que tem o sistema *Open Journal Systems* (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, onde podem estar cientes de status de seu manuscrito, que permite o gerenciamento eficaz e eficiente dos processos e procedimentos editoriais. Além disso, se assim o desejarem, podem solicitar informações via email: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co), [lmontenegro@umariana.edu.co](mailto:lmontenegro@umariana.edu.co), [revistaunimar@gmail.com](mailto:revistaunimar@gmail.com).

### **Convocação da escritura**

Em qualquer época do ano, os autores podem submeter seus manuscritos para possível publicação na revista.

### **Contrapartidas**

Esses autores que publicam o seu artigo na revista receberão uma cópia impressa do mesmo. Os revisores além disso recebem um certificado de participação como avaliadores.

### **Informações adicionais**

A revista tem sua própria página web <http://www.umariana.edu.co/RevistaCriterios/>, e também gerenciada através de OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, onde destaca todas as informações sobre a revista (Criterios é publicada em versão impressa e versão digital, o último é precisamente nesses espaços virtuais); notável que precisamente nas direções mencionadas acima, você pode fazer o transferir por download a “Guia para os autores”, o “Formato de identificação do autor e investigação”, a “Declaração de Condições”, a “Licença de utilização parcial”, documentos e formulários essenciais para o processo de aplicação da avaliação de manuscrito.

<b>Formato de identificación de autor e investigación</b>			
<b>I. Identificación</b>			
<b>Nombres y apellidos completos:</b>			
<b>Fecha de nacimiento (dd/mm/aa):</b>		<b>Lugar de nacimiento (municipio vereda/departamento/país):</b>	
<b>Tipo de documento de identidad:</b>		<b>Número de documento de identidad:</b>	
<b>Correo electrónico:</b>			
<b>Número telefónico de contacto:</b>		<b>Número celular o móvil de contacto:</b>	
<b>II. Formación académica</b>			
<b>Posdoctorado</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Doctorado</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Maestría</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Especialización</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Pregrado</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Diplomados o cursos afines a su área de conocimiento</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Institución otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>III. Filiación laboral</b>			
<b>Nombre de la institución donde labora:</b>			

<b>Cargo que desempeña:</b>					
<b>Tipo de vinculación con la Universidad Mariana:</b>					
<b>Vinculación con otras universidades:</b>					
<b>IV. Información de publicaciones (últimos 3 años)</b>					
<b>a.</b>					
<b>Tipo de publicación: (marque con una x)</b>	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>					
<b>ISBN de la publicación:</b>			<b>ISSN de la publicación:</b>		
<b>Número de páginas Página inicial - página final:</b>			<b>Año:</b>		
<b>b.</b>					
<b>Tipo de publicación: (marque con una x)</b>	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>					
<b>ISBN de la publicación:</b>			<b>ISSN de la publicación:</b>		
<b>Número de páginas Página inicial - página final:</b>			<b>Año:</b>		
<b>c.</b>					
<b>Tipo de publicación: (marque con una x)</b>	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>					

ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Año:			
<b>d.</b>					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Año:			
<b>e.</b>					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Año:			
<b>V. Información complementaria (únicamente para publicaciones resultado de investigación)</b>					
Nombre del proyecto de investigación:					
Objetivo general del proyecto de investigación:					

<b>Objetivos específicos del proyecto de investigación:</b>					
<b>Resumen del proyecto de investigación:</b>					
<b>Justificación del proyecto de investigación:</b>					
<b>Metas del proyecto de investigación:</b>					
<b>Descripción de necesidades del proyecto de investigación:</b>					
<b>Repercusiones del proyecto de investigación:</b>					
<b>Observaciones del proyecto de investigación:</b>					
<b>Tiempo de duración del proyecto de investigación en meses:</b>		<b>Fecha de inicio del proyecto de investigación (dd/mm/aa):</b>		<b>Fecha de finalización del proyecto de investigación (dd/mm/aa):</b>	
<b>¿El proyecto de investigación cuenta con el aval de una institución?: (marque con una x)</b>	<b>Sí:</b>	<b>No:</b>	<b>Nombre de la institución que avala la investigación:</b>		
<b>¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x)</b>	<b>Sí:</b>	<b>No:</b>	<b>Valor total del proyecto de investigación:</b>		
			<b>Valor ejecutado del proyecto de investigación:</b>		
<b>VI. Certificación</b>					
<b>Firma del autor registrado:</b>					
<b>Nota:</b> Los datos consignados por el autor serán empleados únicamente con fines documentales; de igual manera, están resguardados por la Ley de Protección de Datos y, específicamente, por el Artículo 15 – Habeas Data- de la Constitución Política de Colombia.					

Author and Research Identification Format			
I. Identification			
Full name:			
Date of birth (dd/mm/yy):		Place of birth (municipality /village/department/ country):	
Identity Document Type:		ID Card Number:	
Electronic address:			
Contact telephone number:		Cell phone number:	
II. Academic Training			
Post-doctoral Training			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Doctoral Training			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Master Studies			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Specialization			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Undergraduate studies			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Certification program or related courses to areas of knowledge			
Diploma obtained:			
Grantor Institution:			
Date of graduation:			
III. Professional association			
Name of the Institution or workplace:			

<b>Position:</b>					
<b>Type of link with Universidad Mariana:</b>					
<b>Link with other universities:</b>					
<b>IV. Information about publications (last 3 years)</b>					
<b>a.</b>					
<b>Type of publication: (Check ✓)</b>	<b>Book:</b>	<b>Chapter of book:</b>	<b>Scientific Article:</b>	<b>Note:</b>	<b>Others:</b>
<b>Title of the publication:</b>					
<b>ISBN of the publication:</b>			<b>ISSN of the publication:</b>		
<b>Number of pages: Initial Page– Final page:</b>			<b>Year:</b>		
<b>b.</b>					
<b>Type of publication: (Check ✓)</b>	<b>Book:</b>	<b>Chapter of book:</b>	<b>Scientific Article:</b>	<b>Note:</b>	<b>Others:</b>
<b>Title of the publica- tion:</b>					
<b>ISBN of the publica- tion:</b>			<b>ISSN of the publication:</b>		
<b>Number of pages: Initial Page– Final page:</b>			<b>Year:</b>		
<b>c.</b>					
<b>Type of publication: (Check ✓)</b>	<b>Book:</b>	<b>Chapter of book:</b>	<b>Scientific Ar- ticle:</b>	<b>Note:</b>	<b>Others:</b>
<b>Title of the publica- tion:</b>					
<b>ISBN of the publica- tion:</b>			<b>ISSN of the publication:</b>		
<b>Number of pages: Initial Page– Final page:</b>			<b>Year:</b>		
<b>d.</b>					
<b>Type of publication: (Check ✓)</b>	<b>Book:</b>	<b>Chapter of book:</b>	<b>Scientific Article:</b>	<b>Note:</b>	<b>Others:</b>
<b>Title of the publica- tion:</b>					
<b>ISBN of the publication:</b>			<b>ISSN of the publication:</b>		

Number of pages: Initial Page– Final page:		Year:			
<b>e.</b>					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publica- tion:					
ISBN of the publica- tion:		ISSN of the publication:			
Number of pages: Initial Page– Final page:		Year:			
<b>V. Supplementary Information (Only for Research Publications)</b>					
Name of the re- search project:					
Overall objective of the research proj- ect:					
Specific Objectives of the research proj- ect:					
Abstract of the re- search project:					
Justification of the research project:					
Goals of the re- search project:					
Description of needs of the re- search project:					
Impact of the re- search project:					
Observations of the research proj- ect:					
Duration in months of the research proj- ect:		Initial date of the research project: (dd/mm/yy/):		Final date of the re- search project: (dd/ mm/yy/):	
¿Does the research project have the support of an insti- tution? (Check✓)	Yes:	No:	Institution's Name that supports the re- search:		

¿Is the research project recorded by Colciencias? (Check ✓)	Yes:	No:	Total Research Project Budget			
		Executed Research Project Budget				
<b>VI. Certification</b>						
Registered author's signature:						
<p><b>Note:</b> The information provided by the author will be used solely for documentation purposes; it will be equally protected by the Data Protection Law and specifically Article 15 - Habeas Data, of the Colombian Political Constitution.</p>						

<b>Formato de identificação do autor e investigação</b>			
<b>I. Identificação</b>			
<b>Nomes e sobrenomes completos:</b>			
<b>Data de nascimento (dd/mm/aa):</b>		<b>Local de nascimento (cidade / vila/departamento/país):</b>	
<b>Tipo de identificação:</b>		<b>Número de identificação:</b>	
<b>Correio eletrônico</b>			
<b>Número telefônico de contato</b>		<b>Número celular o móvel de contato:</b>	
<b>II. Formação acadêmica</b>			
<b>Pós-doutorado</b>			
<b>Título obtido:</b>			
<b>Universidade outorgante:</b>			
<b>Data de obtenção do título:</b>			
<b>Doutorado</b>			
<b>Título obtido:</b>			
<b>Universidade outorgante:</b>			
<b>Data de obtenção do título:</b>			
<b>Maestria</b>			
<b>Título obtido:</b>			
<b>Universidade outorgante:</b>			
<b>Data de obtenção do título:</b>			
<b>Especialização</b>			
<b>Título obtido:</b>			
<b>Universidade outorgante:</b>			
<b>Data de obtenção do título:</b>			
<b>Pré-graduação</b>			
<b>Título obtido:</b>			
<b>Universidade outorgante:</b>			
<b>Data de obtenção do título:</b>			
<b>Cursos de especialização ou cursos afins a sua área de conhecimento</b>			
<b>Título obtido:</b>			
<b>Universidade outorgante:</b>			
<b>Data de obtenção do título:</b>			
<b>III. Filiação profissional</b>			
<b>Nome da instituição onde labora:</b>			

<b>Cargo que desempenha:</b>					
<b>Tipo de vinculação com a Universidade Mariana:</b>					
<b>Vinculação com outras universidades:</b>					
IV. Informação de publicações (últimos três anos)					
a.					
<b>Tipo de publicação: (Assinale com «X»)</b>	<b>Livro:</b>	<b>Capítulo de livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Outros:</b>
<b>Título da publicação:</b>					
<b>ISBN da publicação:</b>			<b>ISSN da publicação:</b>		
<b>Número de páginas Página inicial – página final:</b>			<b>Ano:</b>		
b.					
<b>Tipo de publicação: (Assinale com «X»)</b>	<b>Livro:</b>	<b>Capítulo de livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Outros:</b>
<b>Título da publicação:</b>					
<b>ISBN da publicação:</b>			<b>ISSN da publicação:</b>		
<b>Número de páginas Página inicial – página final:</b>			<b>Ano:</b>		
c.					
<b>Tipo de publicação: (Assinale com «X»)</b>	<b>Livro:</b>	<b>Capítulo de livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Outros:</b>
<b>Título da publicação:</b>					
<b>ISBN da publicação:</b>			<b>ISSN da publicação:</b>		
<b>Número de páginas Página inicial – página final:</b>			<b>Ano:</b>		
d.					
<b>Tipo de publicação: (Assinale com «X»)</b>	<b>Livro:</b>	<b>Capítulo de livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Outros:</b>
<b>Título da publicação:</b>					
<b>ISBN da publicação:</b>			<b>ISSN da publicação:</b>		
<b>Número de páginas Página inicial – página final:</b>			<b>Ano:</b>		
e.					
<b>Tipo de publicação: (Assinale com «X»)</b>	<b>Livro:</b>	<b>Capítulo de livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Outros:</b>

Título da publicação:			
ISBN da publicação:		ISSN da publicação:	
Número de páginas Página inicial – página final:		Ano:	
<b>V. Informação complementar (somente para publicações, resultado de investigação).</b>			
Nome do projeto de investigação:			
Objetivo geral do projeto de investigação:			
Objetivos específicos do projeto de investigação:			
Resumo do projeto de investigação:			
Justificação do projeto de investigação:			
Metas do projeto de investigação:			
Descrição de necessidades do projeto de investigação:			
Repercussões do projeto de investigação:			
Observações do projeto de investigação:			
Tempo de duração do projeto de investigação em meses:		Data de início do projeto de investigação (dd/mm/aa):	Fecha de finalização do projeto de investigação (dd/mm/aa):
¿O projeto de investigação conta com o aval de uma instituição? (Assinale com «X»)	Sim: Não:	Nome da instituição que avaliza a investigação:	
¿O projeto de investigação é registrado em Colciencias? (Assinale com «X»)	Sim: Não:	Valor total do projeto de investigação:	
		Valor executado do projeto de investigação:	
<b>VI. Certificação</b>			
Assinatura do autor registrado:			
<b>Nota:</b> Os dados constantes pelo autor serão utilizados somente com fines documentais; além disso, estão resguardados pela Lei de Proteção de Dados e, especificamente, pelo Artigo 15 – Habeas Data- da Constituição Política da Colômbia.			

**Declaración de condiciones**

Por medio de la presente declaración, informo que el manuscrito titulado:

--

que en calidad de autor/es presento a la **Revista Criterios** con el propósito de ser sometido a los procesos y procedimientos de evaluación para determinar su posible divulgación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación; de igual manera declaro que el manuscrito postulante no se ha propuesto para proceso de evaluación en otra revista, ni será enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras, durante el proceso de evaluación que realice la **Revista Criterios**.

Como autor del manuscrito me responsabilizo completamente por el contenido del escrito, declarando que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del manuscrito como en la sección final de referencias bibliográficas.

Atentamente:

<b>Firma</b>	
<b>Nombres y apellidos completos</b>	
<b>Tipo de documento de identificación</b>	
<b>Número de documento de identificación</b>	
<b>Correo electrónico</b>	

**Requirement Declaration**

Through the present document, I certify that the manuscript entitled:

--

that as author/s present to *Revista Criterios* with the purpose of being subjected to the processes and procedures of evaluation to determine its possible publication, has not been published or accepted for publication, nor proposed for the evaluation process in another journal, nor will be shipped partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities, during the evaluation made by *Revista Criterios*.

As author of the manuscript I take full responsibility for the content of the writing, stating that in its entirety is own intellectual production, where that information taken from other publications and sources, owned by other authors, is properly cited and referenced in both the development of manuscript and the final section of bibliographic references.

Cordially:

<b>Signature</b>	
<b>Full name</b>	
<b>Identity Document Type</b>	
<b>ID Card Number</b>	
<b>Electronic mail</b>	

**Declaração de condições**

Através desta declaração, eu informo que o manuscrito intitulado:

--

que como autor apresento para a *Revista Críterios* com a finalidade de ser submetido aos processos e procedimentos de avaliação para seu possível publicação, não sido publicado ou aceito para publicação em outro lugar, como tampouco foi proposto para o processo de avaliação em outra revista, nem será enviado parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente a outras revistas ou entidades de publicação, durante o período da avaliação que a *Revista Críterios* considere adequado.

Como o autor do manuscrito eu assumo total responsabilidade pelo conteúdo do escrito, afirmando que em sua totalidade é propriedade intelectual própria, onde essa informação tirada de outras publicações e fontes de propriedade de outros autores são devidamente citada e referenciada, tanto no desenvolvimento de manuscrito como na seção final de referências bibliográficas.

Atenciosamente:

<b>Assinatura</b>	
<b>Nomes e sobrenomes completos</b>	
<b>Tipo de Documento de Identificação</b>	
<b>Número de Documento de Identificação</b>	
<b>Correio eletrônico</b>	

**Licencia de uso parcial**

<b>Ciudad, país</b>	
<b>Día, mes, año</b>	

Señores

**Universidad Mariana**

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Asunto: **Licencia de uso parcial**

En mi calidad de autor del artículo titulado:

--

A través del presente documento autorizo a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que pueda ejercer sobre mi obra, las siguientes atribuciones, facultades de uso temporal y parcial, orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión:

- a. La reproducción, su traslado a los sistemas digitales y disposición de la misma en internet.
- b. Su vinculación a cualquier otro tipo de soporte que disponga la revista, sirviendo de base para otra obra derivada en formato impreso o digital.
- c. La comunicación pública y su difusión por los medios establecidos por la revista.
- d. Su traducción al inglés, portugués y francés, para ser publicada en forma impresa o digital.
- e. Su inclusión en diversas bases de datos, o en portales *web* para posibilitar la visibilidad e impacto tanto del artículo como de la revista.

En relación con las anteriores disposiciones, la presente licencia de uso parcial se otorga a título gratuito por el tiempo máximo reconocido en Colombia, en donde mi obra será explotada única y exclusivamente por la Universidad Mariana y la Editorial UNIMAR, o con quienes éstas tengan convenios de difusión, consulta y reproducción, bajo las condiciones y fines aquí señalados, respetando en todos los casos y situaciones los derechos patrimoniales y morales correspondientes.

Entonces, en mi calidad de autor de la obra, sin perjuicios de los usos otorgados por medio de la presente licencia de uso parcial, se conservará los respectivos derechos sin modificación o restricción alguna, debido a que el actual acuerdo jurídico, en ningún caso conlleva a la enajenación tanto de los derechos de autor como de sus conexos, a los cuales soy acreedor.

Atentamente:

<b>Firma</b>	
<b>Nombres y apellidos completos</b>	
<b>Tipo de documento de identificación</b>	
<b>Número de documento de identificación</b>	
<b>Correo electrónico</b>	

## License for partial use

City, country	
Day, month, year	

Sirs

**Universidad Mariana**

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Subject: **License for partial use**

As author of the article entitled:

--

Through this document I authorize *Universidad Mariana*, specifically the Publishing House *UNIMAR*, to bear on my work, the following attributions, -powers of temporary and partial use- aimed at spreading, facilitate, promote and deconstruct knowledge, product of the research processes, review and reflection:

- Reproduction, transfer to digital systems and arrangement of the same on the internet.
- Its connection to any other support that the magazine put in place, providing the basis for a derived work, on printed or digital format.
- Public communication and dissemination by the means established by the magazine.
- Its translation into English, Portuguese and French, to be published in printed or digital form.
- Its inclusion in various databases, or web portals to enable the visibility and impact of both article and the magazine.

In connection with the above provisions, this license for partial use is granted free of charge by the maximum time recognized in Colombia, where my work will be operated exclusively by *Universidad Mariana* and the Publishing House *UNIMAR*, or with whom they have agreements of dissemination, consultation and reproduction, under the conditions and purposes set forth herein, respecting the concerned economic and moral rights in all cases and situations.

Therefore, as author of the work, with due regard to the uses granted by this license for partial use, the respective rights will be retained without modification or restriction, because the current legal agreement, in no case includes the sale of copyright or its related, to which I am creditor.

Attentively:

Signature:	
Full name:	
Form of identification:	
ID card number:	
Email:	

## Licença de uso parcial

Cidade, país	
Dia, mês, ano.	

Senhores

**Universidad Mariana**

São Juan de Pasto, Nariño, Colômbia.

Objeto: **Licença de uso parcial**

Na minha qualidade de autor do artigo intitulado:

--

Através deste documento eu autorizo *Universidad Mariana*, Editorial UNIMAR especificamente, para que a mesma possa ter sobre o meu trabalho, os seguintes poderes, de uso temporário e parcial, visando à divulgação, facilitar, promover e desconstruir o conhecimento, produto do processo de pesquisa, análise e reflexão:

- A reprodução, transferência para os sistemas digitais e a sua disposição na Internet.
- A sua ligação a qualquer outro meio que a revista disponha, que serve como base para outro trabalho derivado em formato impresso ou digital.
- A comunicação pública e a sua divulgação pelos meios estabelecidos pela revista.
- Sua tradução ao Inglês, Português e Francês, para ser publicada em formato impresso ou digital.
- A sua inclusão em diversos bancos de dados, ou portais Web para permitir a visibilidade e o impacto tanto do artigo como da revista.

De acordo com as disposições acima, esta licença de uso parcial é concedida gratuitamente pelo tempo máximo reconhecido na Colômbia, onde o meu trabalho vai ser operado única e exclusivamente pela *Universidad Mariana* e a Editorial UNIMAR, ou com quem elas têm acordos de divulgação, consulta e reprodução, nas condições e finalidades estabelecidas neste documento, respeitando os direitos econômicos e morais relevantes em todos os casos e situações.

Portanto, na minha qualidade de autor do trabalho, sem prejuízo dos usos concedidos por esta licença de uso parcial, os respectivos direitos são conservados sem modificação ou restrição, devido ao fato de que o acordo atual legal, em nenhum caso leva à alienação dos direitos de autor ou direitos conexos, dos quais sou credor.

<b>Assinatura</b>	
<b>Nomes e sobrenomes completos</b>	
<b>Tipo de Documento de identificação</b>	
<b>Número de Documento de identificação</b>	
<b>Correio eletrônico</b>	



Editorial  
**UNIMAR**

Universidad Mariana

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

<http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/>

<http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>