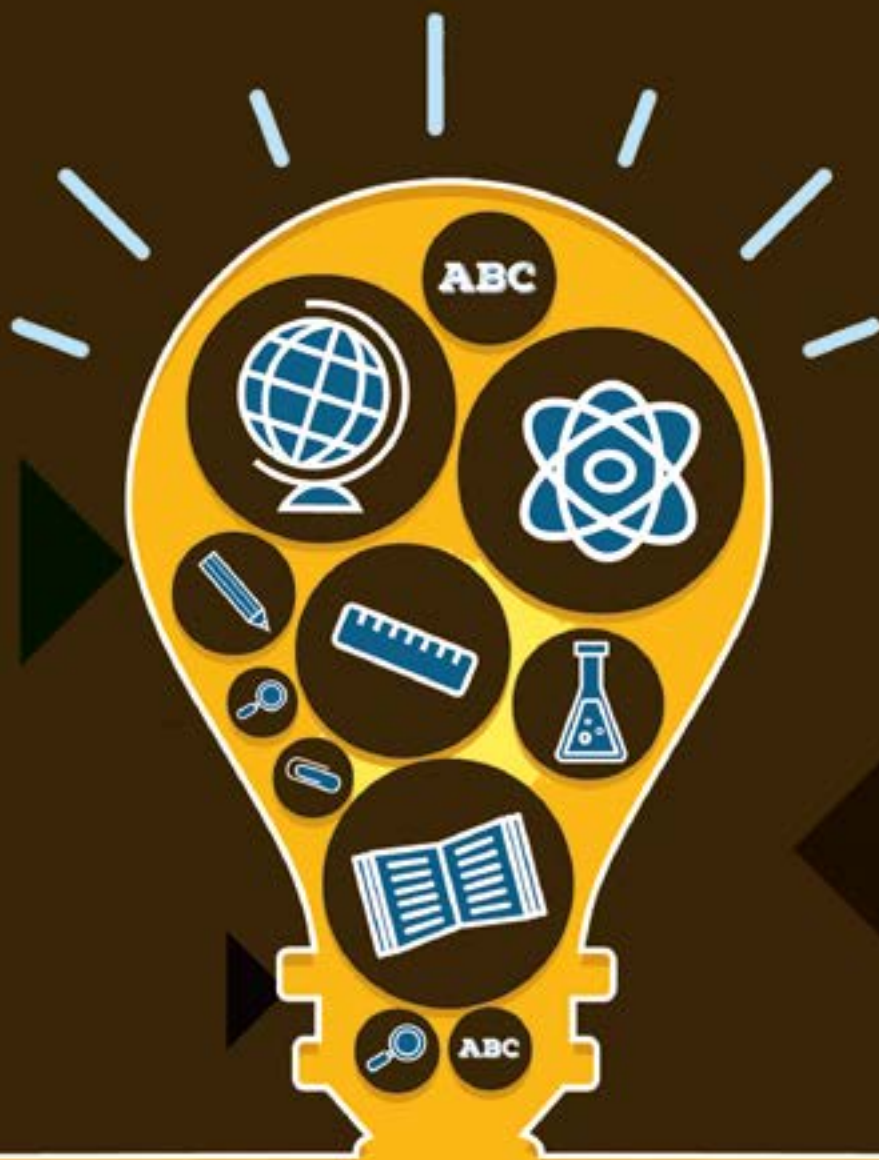


Revista

CRITERIOS

Revista de Investigación - Universidad Mariana

ISSN 0121-8670 ISSN Electrónico 2256-1161 / Vol. 26 No. 2 Julio - diciembre 2019 / DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios>



Criteria

Revista Criterios

Journal Criterios

Revista Criterios

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 26 No. 2
Julio – Diciembre 2019

ISSN: **0121-8670**

ISSN Electrónico: **2256-1161**

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:

Semestral – Semiannual – Semestral

Número de páginas - Number of pages - Número de páginas: **265**

Formato – Format - Formato:
16 cm x 24 cm

Tiraje – Printing - impressão:
100 ejemplares – 100 copias – 100 cópias

Director - Director - Diretor

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**
Directora Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Editor - Editor –Editor

Doctorando **Luis Alberto Montenegro Mora**
Director Centro de Investigaciones, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Corrección de Estilo – Correction of Style –
Correção de Estilo

Doctoranda **Ana Cristina Chávez López**
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

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

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**
Universidad Mariana, Colombia

Doctorando **Luis Alberto Montenegro Mora**
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

Doctor **Valentino Jaramillo Guzmán**
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales,
Bogotá, Colombia
Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

Doctor **Manuel Guillermo Soler Contreras**
Secretaría de Educación de Soacha, Colombia
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Doctor **Oscar Martín Rosero Sarasty**
Universidad del Valle, Colombia

Doctora **Diana Janeth Villamizar Carrillo**
Universidad de Pamplona, Colombia

Doctor **Alexander Almeida Espinosa**
Unidades Tecnológicas de Santander, Colombia
Universidad Industrial de Santander, Colombia
Sena Santander, Colombia

Magíster **Adela Esther de Castro de Castro**
Fundación Universidad del Norte, Colombia

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

Doctora **Jovana Alexandra Ocampo Cañas**
Universidad de los Andes, Colombia

Doctor **Ariel Emilio Cortés Martínez**
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Magíster **Wilson Herney Mellizo Rojas**
Universidad de La Salle, Colombia

Doctora **Angélica Bernal Olarte**
Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Magíster **Gloria Nury Chacon**
Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta,
Colombia

Doctor **Saúl Gonzalo Galindo Cárdenas**
Universidad del Sinú, Colombia

Magíster **Isabel Cristina Bernal Vélez**
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Doctora **Diana Ximena Puerta Cortés**
Universidad de Ibagué, Colombia

Doctor **Juan Carlos Botero Palacio**
Universidad EAFIT, Colombia

Magíster **Alejandro Cruz Escobar**
Universidad del Valle, Colombia

Magíster **María Alejandra Narváez Gómez**
Universidad Mariana, Colombia

Magíster **Mónica Paola Quemba Mesa**
Universidad de Boyacá, Colombia

Magíster **Alix Yaneth Perdomo Romero**
Universidad Surcolombiana, Colombia

Esp. Med. **Carlos Andrés Rodríguez Delgado**
Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

Esp. Med **Andrea Carolina Zárate Vergara**
Universidad de Santander, Colombia

Doctor **Julio César Bueno Sánchez**
Universidad de Antioquia, Colombia

Doctora **Ivonne María Gil Osorio**
Universidad Libre Seccional Barranquilla, Colombia

Doctor **German Rubio Guerrero**
Universidad del Tolima, Colombia

Magíster **Jobany Castro Espinosa**
Fundación Universitaria San Martín, Colombia

Depósito legal

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

Biblioteca Central Gabriel García Márquez, Universi-
dad 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 Adminis-
trativa, 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 Yerbabue-
na, 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 Cul-
tural del Banco de la República en Pasto, calle 19 No.
21-27 San Juan de Pasto.

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

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

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

La Revista *Criterios* se encuentra indizada en:



Revista Criterios por Universidad Mariana se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Criteria

- 13 El Aprendizaje Basado en Problemas: aplicación en un ambiente real de aprendizaje
Johanna Maritza Pérez Báez
- 35 Prueba Psicométrica MEIL: Motivación Extrínseca e Intrínseca en el Contexto Laboral
Eliana Alejandra Aguirre Guancha, María Cristina Calvache Ramírez, Daniela Stephanía Osejo Delgado
- 61 Efectos financieros de causas generadoras de glosas y descuentos en facturación
Mario Vicente Madroñero Cerón, Marcela Pinzón Solarte
- 87 El rol de las estrategias lúdicas en el fortalecimiento práctico de los valores éticos
Nancy Janneth Cepeda Guepud, Ana Patricia Belalcázar España
- 107 Enfoque de derechos en la implementación del Modelo Integral de Atención en Salud (MIAS), municipio de Cumbal, Nariño
Deisy Yohana Álvarez Rivera, José Luis Santacruz Estupiñán, Jhonny Alexander Medina Sarasty
- 125 Reflexiones teóricas a partir de contribuciones de organizaciones de mujeres negras víctimas sobrevivientes a los procesos de reparación colectiva en Colombia
Alba Lucía Cruz Castillo, Diana Baracaldo
- 153 Concepciones de los estudiantes acerca de la Educación Económica y Financiera (EEF)
Giovanny Andrés Martínez Ordoñez, Mónica Doralis Ortega Urbano
- 177 Modelo circuplejo de Olson y la relación con el consumo de alcohol en adolescentes
Sandra Yaneth Quiroz Coral, Marili Katherine Bolaños Delgado
- 191 Evaluación de los daños ocasionados por sismos en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, México
Patricia Máximo Romero, Rogelio Ramos Aguilar, Ricardo Soto Hernández, Brayan Ibrahim Sámano Rojas, Diana Laura Tetlatmalzin Vázquez, Víctor Galindo López, Máximo Ávila Cruz, Gabriela Yáñez Pérez
- 219 Índice por autores *Revista Criterios*
- 221 Índice Temático
- 223 Guía para los autores *Revista Criterios*
- 248 Formato de identificación de autor e investigación
- 259 Declaración de condiciones
- 262 Licencia de uso parcial

Revista Criterios

Vol. 26, No. 2

Julio - diciembre 2019

ISSN 0120-8670

ISSN -E 2256-1161

DOI: [https://doi.org/10.31948/](https://doi.org/10.31948/rev.criterios)

[rev.criterios](https://doi.org/10.31948/rev.criterios)

Contenido

Criteria

- Problem-based Learning: application in a real learning environment**
13 Johanna Maritza Pérez Báez
- MEIL Psychometric Test: Extrinsic and Intrinsic Motivation in the Labor Context**
35 Eliana Alejandra Aguirre Guancha, María Cristina Calvache Ramírez, Daniela Stephanía Osejo Delgado
- Financial effects of causes that generate glosses and discounts on billing**
61 Mario Vicente Madroñero Cerón, Marcela Pinzón Solarte
- The role of playful strategies in the practical strengthening of ethical values**
87 Nancy Janneth Cepeda Guepud, Ana Patricia Belalcázar España
- Rights approach in the implementation of the Integral Health Care Model, Cumbal, Nariño, Colombia**
107 Deisy Yohana Álvarez Rivera, José Luis Santacruz Estupiñan, Jhonny Alexander Medina Sarasty
- Theoretical reflections based on contributions from organizations of surviving black women victims to the processes of collective reparation in Colombia**
125 Alba Lucía Cruz Castillo, Diana Baracaldo
- Student conceptions about Economic and Financial Education**
153 Giovanni Andrés Martínez Ordoñez, Mónica Doralis Ortega Urbano
- Family operation from the circumplex model of Olson and the relation with alcohol consumption in adolescents**
177 Sandra Yaneth Quiroz Coral, Marili Katherine Bolaños Delgado
- Evaluation of damages caused by earthquakes in the Cultural Heritage of the State of Puebla, Mexico**
191 Patricia Máximo Romero, Rogelio Ramos Aguilar, Ricardo Soto Hernández, Brayan Ibrahim Sámano Rojas, Diana Laura Tetlatmalzin Vázquez, Víctor Galindo López, Máximo Ávila Cruz, Gabriela Yáñez Pérez
- 223 **Críterios Journal Author's Guide**
248 **Author and Research Identification Format**
259 **Requirement Declaration**
262 **License for partial use**

Revista Criterios

Vol. 26, No. 2

Julio - diciembre 2019

ISSN 0120-8670

ISSN -E 2256-1161

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios>

Content

Criteria

- Aprendizagem Baseada em Problemas: aplicação em um ambiente de aprendizagem real**
13 Johanna Maritza Pérez Báez
- Teste Psicométrico MEIL: Motivação Extrínseca e Intrínseca no Contexto do Trabalho**
35 Eliana Alejandra Aguirre Guancha, María Cristina Calvache Ramírez, Daniela Stephanía Osejo Delgado
- Financial effects of causes that generate glosses and discounts on billing**
61 Mario Vicente Madroñero Cerón, Marcela Pinzón Solarte
- O papel das estratégias lúdicas no fortalecimento prático dos valores éticos**
87 Nancy Janneth Cepeda Guepud, Ana Patricia Belalcázar España
- Abordagem de direitos na implementação do Modelo Integral de Atenção à Saúde, município de Cumbal, Nariño, Colômbia**
107 Deysy Yohana Álvarez Rivera, José Luis Santacruz Estupiñan, Jhonny Alexander Medina Sarasty
- Reflexões teóricas baseadas em contribuições de organizações de mulheres negras sobreviventes para os processos de reparação coletiva na Colômbia**
125 Alba Lucía Cruz Castillo, Diana Baracaldo
- Concepções dos alunos sobre Educação Econômico-Financeira**
153 Giovanni Andrés Martínez Ordoñez, Mónica Doralis Ortega Urbano
- Modelo circunflexo de Olson e sua relação com o consumo de álcool em adolescentes**
177 Sandra Yaneth Quiroz Coral, Marili Katherine Bolaños Delgado
- Avaliação dos danos causados por terremotos no Patrimônio Cultural do Estado de Puebla, México**
191 Ibrahim Sámano Rojas, Diana Laura Tetlatmalzin Vázquez, Víctor Galindo López, Máximo Ávila Cruz, Gabriela Yáñez Pérez
- 223 **Guia para Autores Revista Criterios**
- 248 **Formato de identificação do autor e investigação**
- 259 **Declaração de condições**
- 262 **Licença de uso parcial**

Criteria

El Aprendizaje Basado en Problemas: aplicación en un ambiente real de aprendizaje*

Fecha de recepción: 08/06/2019
Fecha de revisión: 12/08/2019
Fecha de aprobación: 03/09/2019

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Pérez, J. M. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas: aplicación en un ambiente real de aprendizaje. *Revista Criterios*, 26(2), 13-33.



DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/26.2-art1>

♦ Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: “El ABP en la formación de la competencia científica en torno a los conceptos básicos de la materia con los estudiantes de 8° y 9°”, desarrollada desde el 17 de septiembre de 2017 hasta el 15 de abril de 2019 en el CEM San Francisco de Asís, municipio de Pasto, Nariño, Colombia.

*✉ Magíster en Pedagogía; Ingeniera Agroindustrial. Docente del área Ciencias Naturales y Educación Ambiental del CEM San Francisco de Asís, Pasto, Colombia. Correo electrónico: juanapbaez@gmail.com / johperez@umariana.edu.co

Johanna Maritza Pérez Báez*✉

Resumen

El propósito de este texto es describir las contribuciones del Aprendizaje Basado en Problemas – ABP en la formación de la competencia científica en los estudiantes del aula multigrado de octavo y noveno de la básica secundaria rural, empleando un escenario real de aprendizaje, y evaluar la aplicación práctica de la solución encontrada en el laboratorio de panadería del Centro Educativo Municipal San Francisco de Asís. La metodología de tipo Investigación Acción se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico, para la interpretación de acciones y percepciones humanas. Se encontró la resistencia al cambio, siendo primordial el diálogo de saberes propios de la cultura rural con el saber científico. Se favoreció principalmente el saber-conocer y el saber-hacer, siendo necesario trabajar más el saber-ser. A través de este trabajo se aporta un nuevo elemento práctico al ABP, puesto que pasa de la aplicación teórica a la aplicación práctica de la solución.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas, competencia, escenario de aprendizaje.

Problem-based Learning: application in a real learning environment

Abstract

The purpose of this text is, first of all, to describe the contributions of Problem-based Learning in the formation of scientific competence in the students of the eighth and ninth multi-grade classroom of the rural secondary school, using a real learning scenario and, secondly, to evaluate the practical application of the solution found in the bakery laboratory of the San Francisco de Asís Municipal Educational Center. The Research Action methodology was developed under the qualitative paradigm, with a hermeneutical approach for the interpretation of human actions and perceptions. Resistance to change was found, being essential the dialogue of knowledge of rural culture with scientific knowledge. The knowledge to know and to do was mainly favored, being necessary to work more the know-being. Through this work a new practical element was contributed to the P-bL, since it goes from the theoretical application to the practical application of the solution.

Key words: Problem-based learning, competence, learning scenario.

Aprendizagem Baseada em Problemas: aplicação em um ambiente de aprendizagem real

Resumo

O objetivo deste texto é, em primeiro lugar, descrever as contribuições da Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP na formação de competência científica nos alunos da oitava e nona sala de aula multi-série da escola secundária rural, utilizando um cenário real de aprendizagem e, em segundo lugar, avaliar a aplicação prática da solução encontrada no laboratório de panificação do Centro Educacional Municipal de São Francisco de Assis. A metodologia da Pesquisa-Ação foi desenvolvida sob o paradigma qualitativo, com uma abordagem hermenêutica para a interpretação das ações e percepções humanas. Foi encontrada resistência à mudança, sendo essencial o diálogo do conhecimento da cultura rural com o conhecimento científico. O saber-saber e o saber-fazer foram principalmente favorecidos, sendo necessário trabalhar mais o saber-estar. Através deste trabalho, um novo elemento prático foi contribuído para a ABP, desde a aplicação teórica até a aplicação prática da solução.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas, competência, cenário de aprendizagem.

1. Introducción

La reflexión sobre la importancia del uso de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas es una cuestión inherente al rol del docente, quien debe responder a las necesidades de los estudiantes de este contexto particular, que ven la escuela como un lugar con aulas, clases y tareas ‘aburridas’, que no les generan recursos económicos para su bienestar inmediato ni encuentran sentido a lo que aprenden, puesto que no lo relacionan con su vida diaria.

Es importante mencionar que actualmente se presenta falencias en la política educativa, al no existir una apuesta clara para el desarrollo de la educación rural, que cuente con un equipo de implementación, orientación y seguimiento de los modelos educativos flexibles, como lo contemplaba el Decreto 1490 de 1990, cuya responsabilidad desapareció con el actual Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (1075 de 2015).

La problemática particular coincide en gran parte, con lo que manifiesta Gómez (1995) que, en este contexto rural se puede sintetizar así:

...en su dimensión cuantitativa: baja cobertura, alta deserción, baja eficiencia interna, y alto grado de desigualdad en estos indicadores respecto a la educación primaria en áreas urbanas. En su dimensión cualitativa: educación pasiva, memorística; contenidos inadecuados y desadaptados a condiciones y necesidades rurales; ausencia de materiales didácticos; horarios rígidos e inadecuados para las condiciones de trabajo rural; desvinculación con la comunidad, poco aporte a su desarrollo, etc. (p. 282).

Por lo anterior, se ve la necesidad de indagar sobre la implementación de estrategias flexibles de enseñanza y aprendizaje, que permitan trabajar desde las problemáticas del contexto rural, respetando la cultura y las costumbres de la población, brindando al estudiante una oportunidad de aprender y generar recursos mientras lo hace. Esto lo pueden facilitar los Proyectos Pedagógicos Productivos, y en este caso, el ABP, con un enfoque aplicativo, entre otros.

2. Metodología

Se utilizó el paradigma cualitativo, dado que en los procesos de aprendizaje existen realidades subjetivas que varían en su forma y contenido, dependiendo de los expertos, y solo pueden ser entendidas desde sus puntos de vista. El diseño elegido fue la investigación acción (IA), puesto que su precepto básico es “conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se

indaga al mismo tiempo que se interviene” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 496). El enfoque empleado fue el hermenéutico, que permitió al investigador hacer una interpretación de las acciones y percepciones humanas.

Tabla 1. *Categorías y subcategorías de investigación aplicación de la estrategia ABP*

Objetivo	Categoría	Código categoría	Subcategoría	Código sub-categoría	Cód. Relacionado
Aplicar la estrategia ABP para formar las competencias científicas en torno a la química en los estudiantes de 8° y 9° en el escenario de la panadería.	Contribuciones de los grupo a la resolución del problema en cada momento de la estrategia ABP	C	Identificación de necesidades de aprendizaje	m1	Cm1
			Búsqueda de información	m2	Cm2
			Solución del problema	m3	Cm3
			Aplicación alternativa de solución	m4	Cm4

Tabla 2. Categorías y subcategorías de investigación valoración de la competencia científica mediante el ABP

Objetivo	Categoría	Código categoría	Subcategoría	Código sub-categoría	Cód. en Relación
Evaluar el desempeño alcanzado por los estudiantes de 8° y 9° en la formación de la competencia científica al aplicar el ABP en el escenario de la panadería.	Nivel de desempeño alcanzado en cada criterio de evaluación de la competencia científica	D	Formula preguntas específicas sobre las aplicaciones de teorías científicas	fp	Dfp
			Busca información en diferentes fuentes	bi	Dbi
			Establece relaciones entre la información recopilada y sus resultados	er	Der
			Escucha activamente a sus compañeros, reconoce otros puntos de vista, los compara con los propios y puede modificar lo que piensa ante argumentos más sólidos	ec	Dec
			Cumple su función cuando trabaja en grupo y respeta las funciones de las demás personas	cf	Dcf
			Maneja los conocimientos propios de la química	mc	Dmc

2.1 Población y muestra

La población de la investigación fueron los estudiantes de los grados octavo y noveno de la básica secundaria del C.E.M. San Francisco de Asís. Para elegir la muestra se tuvo en cuenta los siguientes criterios: se trabaja con la totalidad de la población de los estudiantes de los grados en mención, creando dos grupos por cada grado; no obstante, para el análisis se toma solo un grupo por grado, para facilitar el procesamiento y análisis de la información; su tamaño se determinó a través de una elección propositiva, la cual no parte de un determinado número de participantes sino del propósito del estudio, cuyo tamaño no se conoce al inicio, sino cuando la indagación ha culminado; lo decisivo aquí no es el tamaño de la muestra, sino la riqueza de los datos provistos por los participantes.

Las técnicas e instrumentos de investigación utilizados en el presente estudio fueron aplicados a la población de estudiantes, pero para facilitar su procesamiento, se tomó la muestra, como se indica a continuación:

Tabla 3. Población y muestra

Agentes	Población	Muestra
Estudiantes grado octavo	8	4
Estudiantes grado noveno	8	4
Total	16	8

En cuanto a las técnicas de investigación, se realizó inicialmente una revisión documental, un taller para el desarrollo de la estrategia ABP y rúbricas valorativas. Además, se hizo observación participativa, que “implica tener en cuenta la existencia del observador, su subjetividad y reciprocidad en el acto de observar” (Hernández et al., 2014, p. 586).

Tabla 4. Técnicas e instrumentos de investigación aplicación de la estrategia ABP

Objetivo	Técnica	Instrumento
Aplicar la estrategia ABP para la formación de la competencia científica en torno a la química en los estudiantes de 8° y 9° en el escenario de la panadería.	Taller participativo	Secuencia didáctica de la estrategia ABP
		Formato de los talleres para cada momento del ABP
		Guía para actividades de aprendizaje de conceptos básicos de la química.

La valoración de la competencia científica durante la aplicación de la estrategia ABP se realizó de manera formativa y sumativa, empleando para ello, la técnica

de observación con apoyo de instrumentos de recolección de información, como se evidencia en la Tabla 5:

Tabla 5. Técnicas e instrumentos de investigación, tercer objetivo

Objetivo	Técnica	Instrumento
Evaluar el desempeño alcanzado por los estudiantes de 8° y 9° en la formación de la competencia científica en torno a la química, al aplicar el ABP en el escenario de la panadería.	Observación	Registros de los talleres en cada momento del ABP para la formación de la competencia científica. Rúbricas de evaluación (autoevaluación, coevaluación) de competencias conceptuales procedimentales y actitudinales, saberes (conocer hacer y ser).

Finalmente, la técnica de análisis empleada fue la triangulación, la cual consiste en la búsqueda de patrones de convergencia para corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación. Para el presente caso fueron trianguladas las diversas concepciones teóricas referentes a los elementos integradores de la estrategia como base de los registros de los talleres del ABP, resultado de su aplicación y la consecuente valoración.

3. Resultados

Si bien Morales y Landa (2004) proponen un método de ABP en ocho pasos, el último de los cuales consiste en presentar resultados, donde el equipo elabora un informe o reporte o hace una presentación en la cual muestra las recomendaciones, predicciones, inferencias o aquello que sea conveniente con relación a la solución del problema, en la presente estrategia de ABP se desarrolló la aplicación práctica de la solución del problema, en un escenario real de aprendizaje. A continuación se presenta la propuesta de ABP desarrollada en la presente investigación, la cual consta de cuatro momentos con tres pasos cada uno: nueve pasos para la solución del problema y tres para la aplicación práctica del problema (Figura 1).

De acuerdo con esto, las fases facilitan la relación de una con otra, en un orden secuencial, permitiendo su aplicación en otras áreas del conocimiento, que permitan llegar más allá de la simulación.

En primer lugar, los hallazgos del análisis de la aplicación y evaluación de la estrategia ABP para la formación de la competencia científica, están centrados en dos ejes fundamentales: las contribuciones de los grupos de octavo y noveno a la formación de la competencia científica en cada momento del ABP y, la valoración del desempeño para cada criterio de la competencia científica. Estos dos ejes fueron desarrollados de manera simultánea, dado que el ABP

es un proceso de evaluación en sí mismo. Finalmente, se aplicó una evaluación sumativa, tomando como base las rúbricas valorativas. El análisis de los resultados se hizo de manera conjunta e integral. A partir de la presentación del problema, los estudiantes generaron hipótesis de solución mediante una lluvia de ideas, para construir preguntas de investigación y, enseguida, la búsqueda de información para resolver cada pregunta.

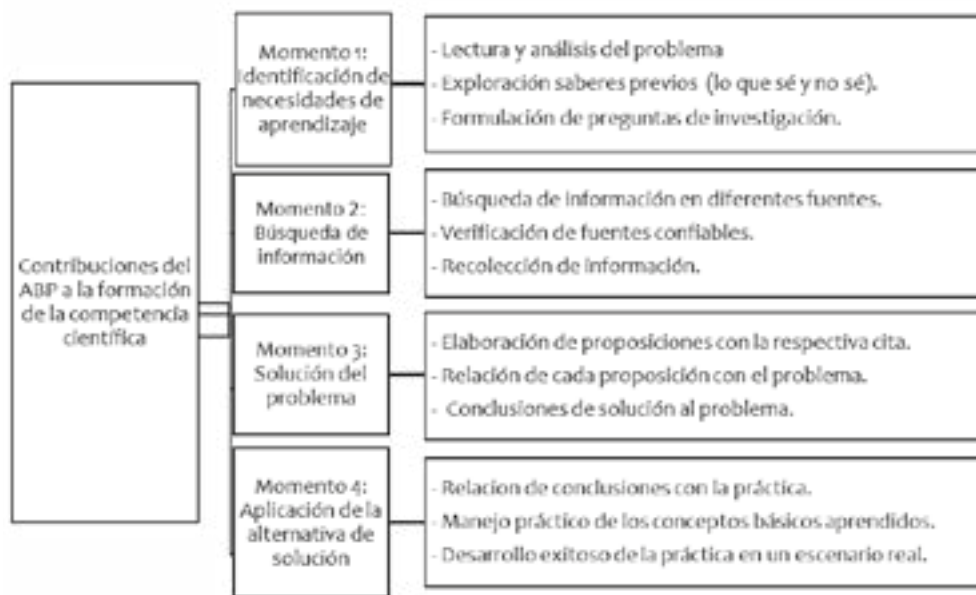


Figura 1. Momentos de aplicación de ABP para la formación de la competencia científica.

De este modo, los estudiantes relacionaron la información encontrada con el problema, para generar conclusiones que fueron configuradas en respuestas, para la exitosa solución del problema y su posterior aplicación en el escenario real de aprendizaje. Esto es relevante para el aprendizaje, debido a que el estudiante, de manera simultánea desarrolla tanto las competencias específicas propuestas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2007) en el Manual de Fundamentación conceptual en el área de Ciencias Naturales, como la competencia científica y desarrolla de manera espontánea el método científico para aprender los conceptos básicos de la materia. Esto se reafirma con los principios teóricos propuestos por la colegiatura de ciencias naturales, como base para el diseño y la elaboración de las Pruebas Saber:

Las competencias específicas en ciencias naturales deben [ser desarrolladas] desde los primeros grados de la educación, de manera que el estudiante vaya avanzando paulatinamente en el conocimiento del mundo, desde una óptica que depende de la observación de los fenómenos y de la posibilidad de dudar y preguntarse acerca de lo que se observa. De esta manera, [...] aprenderá a interactuar de manera lógica y propositiva en el mundo en el que se desarrolla. (p. 18).

En el primer momento del ABP, correspondiente a la identificación de necesidades de aprendizaje, los grupos de octavo y noveno formularon 14 preguntas concretas, resultado de la exploración de saberes previos y la consecuente enunciación de hipótesis.

Para llegar a formular preguntas, los estudiantes previamente lograron leer y analizar el problema concerniente a una situación de la vida real y de su contexto; esto se hizo empleando un lenguaje claro y sencillo, teniendo en cuenta que el diseño de problemas dentro del ABP, según Romero y Medina (2008):

...debe tener relación con algún aspecto de la asignatura en la que se encuentre el estudiante, pero su escenario y sus contenidos deben estar situados en la vida real, con conexión con las experiencias previas del estudiante, [de manera] que sea atractivo, interesante y motivador. (p. 19).

En concordancia, el problema que se planteó se relaciona con los conceptos básicos de la materia, en un escenario situado en la vida real, en este caso, la panadería. De este modo, los estudiantes se mostraron interesados y entusiasmados con la situación problémica, lo que permitió confirmar que el problema fue exitosamente formulado, permitiendo que los estudiantes se sintieran retados y motivados a resolverlo, como también, identificados con experiencias de la vida diaria, dejando de lado la actitud pasiva, como lo afirman Barrows y Tamblyn (1980):

El hecho de que la propuesta de trabajo sitúe a los estudiantes en el contexto de un problema desafiante, que requiere su participación inmediata y que deben explorar de forma autodirigida, aumenta de forma sustancial [su] motivación [y] superan la actitud pasiva, característica de las aulas tradicionales. (p. 85).

Una vez leído y analizado el problema, los estudiantes generaron hipótesis de solución mediante una lluvia de ideas, acercándose a la necesidad de conocer la química y sus procesos, para dar solución a la situación planteada.

A partir de esto, lograron identificar lo que saben y lo que no saben para generar preguntas de investigación; como sostienen Ausubel, Novak y Hanesian (1983), “los conocimientos previos más generales permiten anclar los nuevos y más particulares” (p. 77). En este orden de ideas, la estrategia ABP permite anclar nuevos conocimientos, a partir de la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes, que los lleva a formular preguntas claras y concretas de investigación, que serán el insumo para la búsqueda de información.

Este hallazgo se considera una contribución a la formación de la competencia científica, puesto que los estudiantes comienzan desarrollar la ‘identificación’,

como competencia específica de las ciencias naturales, y a formarse como científicos naturales: “La institución escolar desempeña un papel privilegiado en la motivación y en el fomento del espíritu investigativo innato de cada estudiante, y por ello puede constituirse en un laboratorio para formar científicos naturales y sociales” (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2004, p. 9).

En el segundo momento del ABP, correspondiente a la búsqueda de información, los grupos mostraron tendencia a emplear la internet como fuente fundamental, evidenciando solo en algunas ocasiones, el interés en otras fuentes como libros, docentes o expertos, lo que concuerda con Morales y Landa (2004), quienes afirman: “frente a la situación problemática presentada, los alumnos realizan una búsqueda de información pertinente, para después analizar y relacionar esta información con lo que ya saben” (p. 148). Según esto, en el segundo momento del ABP se hace necesaria la intervención del docente, para evitar dilatar el proceso de recolección, sugiriendo como opción, un listado de páginas con información válida y de calidad; los dos grupos comprendieron la importancia de evaluar la calidad de la información a recopilar y de citar la fuente. Esto concuerda con lo planteado por el ICFES (2007) en cuanto a la competencia específica de la indagación: “la capacidad de buscar, recoger, seleccionar, organizar e interpretar información relevante para responder una pregunta, es central en el trabajo de las ciencias” (p. 19).

De lo anterior se deduce que la pregunta es una construcción mental, resultado de explorar los saberes previos (frente a una situación o problema), e identificar lo que se sabe y no se sabe (enfrentarse con un nuevo conocimiento); entonces, a partir de lo que se sabe, se puede identificar lo que no se sabe; ese ‘no sé’ se convierte automáticamente en una pregunta orientada hacia el interés de alimentar la sed de conocimiento; es decir, llenar el vacío cognitivo. Por su parte, Freire (2013) sostiene que todo conocimiento comienza por la pregunta, la cual ayuda a iniciar procesos interactivos de aprendizaje y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos, hasta cuando se logre los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en el continuo trasegar de la vida.

En el tercer momento del ABP, una vez satisfechas las dudas, para las preguntas, los ‘no sé’, es necesario anclar la información obtenida a la re-lectura del problema, para no perder el horizonte de la actividad, el cual es: solucionar el problema. Los grupos de octavo y noveno formularon 14 proposiciones concretas, resultado de la recopilación de información; a partir de las 14 preguntas formuladas, los estudiantes revisaron cada proposición creada a partir de cada pregunta y buscaron la relación de cada concepto o proposición con el problema retador, proceso que generó finalmente, conclusiones de solución teórica y práctica a cada pregunta, es decir, una solución a todo el problema.

En cuanto a esto, Romero y García (2008) manifiestan que “el problema no tiene una única solución, sino soluciones viables y lo importante es que dinamice las capacidades complejas de aprendizaje de los estudiantes, así como sus competencias de trabajo grupal y autónomo” (p. 33). Como consecuencia, se fortaleció en los estudiantes el desarrollo del pensamiento complejo, al organizar sus ideas para sintetizar la información recolectada mediante proposiciones concretas, al formarse de manera espontánea el ‘explicar’, competencia específica que posibilita “fomentar en el estudiante una actitud crítica y analítica que le permite establecer la validez o coherencia de una afirmación o un argumento” (ICFES, 2007, p. 112).

Adicionalmente, el aprendizaje es de tipo conceptual y se construye por el estudiante, motivándose a pensar sobre la forma como puede resolver un problema, a partir de unos interrogantes, mediante la relación de información con cada pregunta, y los conceptos de química obtenidos con la comprensión científica del proceso de elaboración del pan; es decir, relacionando los conceptos científicos con los conocimientos o experiencias cotidianas. Al respecto, Barrios, Reyes y Muñoz (2009) mencionan:

Por tanto, es necesario con el fin de promover el cambio conceptual, diseñar escenarios que faciliten el proceso de explicitación, enfrentando al estudiante a problemas potenciales en contextos sociales; es decir, a medida que el estudiante profundiza en las representaciones y las formaliza, favorecerá los procesos de reestructuración, al tomar conciencia de las diferencias estructurales y conceptuales entre las teorías científicas y sus propias teorías. (p. 232).

Considerando lo mencionado, el escenario de la panadería permite el diálogo del saber tradicional y cotidiano con el saber científico, al promover el cambio conceptual y el proceso de explicitación.

En el cuarto momento del ABP, correspondiente a la aplicación de la alternativa de solución, los grupos de octavo y noveno formularon los procedimientos de panadería, donde se evidenció la aplicación teórica y práctica de la solución del problema. Según Tobón (2010), un proyecto formativo “se enfoca más a lo aplicativo, cuando busca aplicar el saber en la resolución de problemas prácticos; [...] en cambio, se enfoca más a lo investigativo, cuando su propósito es generar saber teórico y/o metodológico” (p. 13). En este caso, el ABP como estrategia formativa, tiene un carácter aplicativo e investigativo, cuando el estudiante al obtener las conclusiones de solución del problema, relaciona lo teórico con la aplicación práctica de dichas conclusiones; esto se constituye en un aporte metodológico del ABP, que puede ir más allá de la simulación y pasar a la realidad.

Con relación a este punto, el aprendizaje cobra sentido y requiere además un valor agregado: no solo asegurarnos como docentes que el estudiante

ha aprendido, sino ir más allá, a la puesta en práctica de esos conocimientos adquiridos: el saber hacer. De esta manera, el estudiante podrá ejercitarse en la resolución de problemas de la vida real y conocer el camino a seguir, para aplicar los saberes aprendidos a lo largo de su etapa escolar, en la solución de diversas situaciones de la vida real, en la familia, la comunidad, la región, entre otros. Es así como se puede demostrar a la sociedad que la escuela forma para la vida y no solo para lograr buenos resultados en las pruebas estandarizadas, y esto lo permiten los proyectos formativos, como lo es en este caso, el ABP con enfoque aplicativo.



Figura 2. Concatenación entre la aplicación y valoración de la competencia científica con el ABP.

En segundo lugar, la competencia científica se evaluó bajo el enfoque socio-formativo, empleando en lugar del concepto de evaluación, el concepto de ‘valoración’, para resaltar el carácter apreciativo de la evaluación: como dice Tobón (2010), “enfaticar en que es, ante todo, un proceso de reconocimiento de lo que las personas aprenden y ponen en acción-actuación en un contexto social, asumiéndose el error como una oportunidad de mejora y de crecimiento personal” (p. 148). En concordancia, más adelante se puede evidenciar los aportes de esta técnica valorativa, durante todo el proceso de aplicación de la estrategia ABP.

Para iniciar, si bien se obtuvo los criterios a emplear para la valoración de la competencia científica de los estándares de competencias, los niveles de desempeño no fueron impuestos sino acordados con los grupos de estudiantes de grados 8° y 9°, en concordancia con lo que plantea Tobón (2006) respecto a la meta de la valoración: “brindar retroalimentación a los estudiantes y a los docentes en torno a cómo se está desarrollando las competencias establecidas para un determinado curso o programa, cuáles son los logros en este ámbito y qué aspectos es necesario mejorar” (p. 133).

Al valorar la competencia mediante criterios y evidencias en cada uno de los cuatro momentos del ABP, se encontró que los estudiantes se mostraron con una actitud tranquila ante la evaluación, puesto que ellos sabían en qué y cómo serían evaluados o, en otras palabras, valorados, lo cual contribuyó a su bienestar, como manifiesta De Zubiría (1994). Esto favoreció en los grupos, la orientación hacia el logro de la meta, que es la solución del problema, en contraste con la evaluación de la escuela tradicional que se centra en detectar los errores; no obstante, bajo el enfoque socio-formativo, el error es una oportunidad de mejora. Con respecto a esto, los estudiantes se mostraron alegres al sentir el reconocimiento de los aprendizajes logrados y llevados a la práctica, en lugar del temor de cometer errores.

La valoración de la competencia científica permitió de manera espontánea abordar en mayor o en menor medida, las competencias específicas de las Ciencias Naturales, que según el ICFES son siete: Identificar, Indagar, Explicar, Comunicar, Trabajar en equipo, Disposición para aceptar la naturaleza abierta, parcial y cambiante del conocimiento y, finalmente, Disposición para reconocer la dimensión social del conocimiento y para asumirla responsablemente. La formación de la competencia científica y, por tanto, de las competencias científicas, se describe a continuación:

En el primer criterio de valoración, el nivel de desempeño de acuerdo con la rúbrica valorativa para los dos grupos, fue Alto, debido a que lograron formular preguntas específicas sobre las aplicaciones de teorías científicas que aportaron de manera relevante a la solución del problema; una vez se ha logrado formular una pregunta relativamente precisa, se puede proceder a establecer un método de trabajo para resolverla; esto se relaciona con la competencia específica Indagar, la cual se refiere a la “capacidad para plantear preguntas y procedimientos adecuados y para buscar, seleccionar, organizar e interpretar información relevante para dar respuesta a esas preguntas” (ICFES, 2019, p. 14).

Esta competencia se desarrolló de manera efectiva al aplicar la estrategia ABP en un escenario real de aprendizaje, dado que el estudiante planteó sus propias preguntas y con la ayuda del docente, pensó en cómo resolverlas. Al desarrollar la competencia de indagación, se puede responder de manera asertiva a las Pruebas Saber, como aporte al mejoramiento de los resultados de las mismas.

En el segundo criterio de valoración, correspondiente a la búsqueda de información, criterio del saber-hacer, el grupo de octavo logró un nivel de desempeño Alto, en tanto que el grupo de noveno obtuvo un nivel Superior de desempeño, puesto que, de acuerdo con la rúbrica valorativa, el grupo de octavo buscó información solo en internet, mientras que el grupo de noveno buscó información no solo en internet, sino también en libros; además, consultó

a docentes y a otros miembros de la comunidad. Los dos grupos evaluaron la calidad de la información recopilada, dando el crédito correspondiente. Lo anterior se enmarca dentro de la competencia específica Indagar, la cual “se refiere a la capacidad para plantear preguntas y procedimientos adecuados, así como buscar, seleccionar, organizar e interpretar la información relevante que ayude a dar respuesta a esos interrogantes” (Giraldo, Molina y Córdoba, 2018, p. 13).

Según esto, la búsqueda de información es un criterio del saber-hacer, que contribuye en la formación práctica de la competencia Indagar, desarrollando en los estudiantes habilidades procedimentales. Se considera relevante indicar a los estudiantes la importancia de cumplir con los criterios de valoración acordados, con el fin de que el desempeño llegue a un nivel superior.

En el tercer criterio de valoración, el nivel de desempeño de acuerdo con la rúbrica valorativa para los dos grupos, fue Alto, dado que lograron establecer relaciones entre la información recopilada y sus resultados, acercándose a la realidad de manera clara y asertiva, lo cual coincide con lo que manifiesta el ICFES (2007): “la escuela debe orientar a los niños y a las niñas para que transformen sus explicaciones basadas en la experiencia cotidiana, hacia niveles cada vez más cercanos a las explicaciones científicas” (p. 21). En correspondencia, los estudiantes han formado también las competencias generales de interpretación, al identificar cada elemento del problema; de argumentación, con base en las explicaciones; y de proposición, mediante la aplicación teórica y práctica de la solución del problema, al plantear nuevas opciones de trabajo en panadería.

El cuarto criterio de valoración, que consiste en escuchar de forma activa a los compañeros, reconocer otros puntos de vista, compararlos con los propios y tener la capacidad de modificar lo que piensa frente a argumentos más sólidos, fue observado y valorado durante todo el proceso de aplicación del ABP, tanto de sus momentos como del desarrollo de la competencia científica. Respecto a esto, los dos grupos obtuvieron un nivel de desempeño Básico, debido a que solo en algunas ocasiones cumplieron con este criterio, al no trabajar colaborativamente, puesto que en algunas sesiones participaban más unos que otros. Esto puede deberse a que los estudiantes aún presentan resistencia a la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje, que contrastan con el modelo tradicional que se viene trabajando en el Centro Educativo, como también al esfuerzo mental adicional que deben hacer para construir su propio conocimiento. Como lo afirman Morales y Landa (2004), “el ABP provoca conflictos cognitivos en los estudiantes” (p. 151) y citan a Piaget (1999), quien expresa:

Los aprendizajes más significativos, relevantes y duraderos se producen como consecuencia de un conflicto cognitivo, en la búsqueda de la recuperación del

equilibrio perdido (homeostasis). Si el individuo no llega a encontrarse en una situación de desequilibrio y sus esquemas de pensamiento no entran en contradicción, difícilmente se lanzará a buscar respuestas, a plantearse interrogantes, a investigar, a descubrir; es decir, a aprender. El conflicto cognitivo se convierte en el motor afectivo indispensable para alcanzar aprendizajes significativos y además garantiza que las estructuras de pensamiento se vean modificadas. (p. 151).

En cuanto al reconocimiento de otros puntos de vista, los estudiantes se mostraron renuentes en algunas ocasiones, siendo necesaria la intervención del docente para recuperar el sentido del trabajo colaborativo, en contraposición por lo afirmado por Díaz-Barriga (2006, citada por Pantoja y Covarrubias, 2013):

El propósito de este tipo de escenarios en el ABP consiste en que los estudiantes se apropien o se involucren en el caso, expresen sus emociones y activen sus valores; que discutan con argumentos, generen y sustenten ideas propias, sin dejar de lado el punto de vista de los demás, con actitud de apertura y tolerancia ante las ideas de los otros. De esta manera pueden identificar en el problema, sus componentes clave y así construir una o más opciones para afrontar y solucionar dicha situación. (párr. 32).

En el quinto criterio de valoración, que tiene que ver con cumplir su función como estudiante cuando trabaja en grupo y respeta las funciones de los demás compañeros, los dos grupos obtuvieron un nivel de desempeño Básico, pues en ocasiones cumplieron con este criterio, mostrando mayor participación y colaboración en la aplicación práctica de la alternativa de solución, es decir, en el proceso de elaboración del pan. Esto se relaciona con lo postulado por Morales y Landa (2004): “En el ABP, el aprendizaje resulta fundamentalmente de la colaboración y la cooperación” (p. 151), según lo cual, los estudiantes aprenden con mayor entusiasmo en la práctica de los conocimientos adquiridos, que en la construcción de los mismos, ya que en la práctica se promueve la colaboración y cooperación bajo las formas propias asociativas del contexto, como la mano prestada (minga) y la ayuda mutua, fortaleciendo los valores culturales y evitando la imposición de saberes, lo cual según Leonardo Cogollo, campesino colombiano, genera rechazo hacia el conocimiento científico:

Sabíamos sanarnos, cultivar, criar nuestros animales, cultivar nuestros saberes y conservar la fraternidad. La solidaridad y el amor. Un día nos dijeron que no sabíamos nada; que los que sabían eran los médicos, los agrónomos, los veterinarios (los doctores de la ciudad) y los maestros; los que venían de afuera. Que ellos eran los que sabían. Que los remedios vienen en cajas y que los producen laboratorios famosos, que nosotros éramos brutos y supersticiosos. Que el río no arrulla sino que suena, que los pájaros no alegran sino que cantan. Que la lluvia no es una bendición sino un fenómeno. Y que la solidaridad es un cuento, que todos somos egoístas, que

el buey solo, bien se lame. Que nadie es hermano de nadie, que el hombre es un lobo para el hombre, que el vecino es un estorbo y que el amor es otro cuento. Todo esto nos enseñaron los hombres de las instituciones del gobierno, que dijeron traer algo que ellos llamaron «civilización y desarrollo». (Fundación Universitaria del Área Andina, s.f., p. 23).

En el sexto criterio de valoración, el nivel de desempeño según la rúbrica valorativa para los dos grupos, fue Superior, dado que lograron manejar los conocimientos propios de la química en situaciones de la vida real, al poner en práctica lo aprendido en la resolución del problema y en cada momento de la elaboración de pan. En concordancia, contemplar la cultura local promueve el desarrollo de proyectos pedagógicos como lo es, el escenario de la panadería, importante herramienta metodológica para aprender a ser (identidad) y para saber aprender haciendo (práctica), dentro de sus culturas. Esto indica la importancia de estudiar la química, en este caso, los conceptos básicos de la materia en torno a las explicaciones e interpretaciones de los procesos químicos que suceden a nuestro alrededor, llevando a los estudiantes a hablar de ciencia, a hacer ciencia, aprender de ella y sobre ella.

Finalmente, dentro del enfoque socio-formativo de las competencias en el marco de la práctica valorativa, es importante hablar de la metacognición, como elemento fundamental de la formación integral. Romero (2016) manifiesta que:

El proceso metacognitivo consiste en orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre su desempeño y lo autorregulen (es decir, lo mejoren), con el fin de que puedan realizar un aprendizaje significativo y actúen ante los problemas con todos los recursos personales disponibles.

De esta manera, la metacognición no consiste sólo en tomar conciencia de cómo actuamos, tal como ha sido común entenderla en forma tradicional, sino que implica necesariamente que se dé el cambio, para que pueda considerarse que, en efecto, hay metacognición. (p. 36).

En cuanto a la importancia de la metacognición en la evaluación o valoración de las competencias, Tobón, Pimienta y García (2010) sostienen que ésta es “la esencia de la evaluación de las competencias, porque es la clave para que no se quede en un proceso de verificación de logros y aspectos a mejorar, sino que sirve como instrumento de mejora de sí mismo” (p. 82). De acuerdo a esto, los estudiantes aprendieron a autorregular sus acciones, sobre todo en el saber-hacer, siendo necesario fortalecer el saber-ser con el desarrollo de competencias empáticas, lo cual ayuda a generar ambientes óptimos de aprendizaje.

Mena y Vargas (2010), por su parte, consideran que donde existe un mejor clima escolar, el grupo de estudiantes se siente involucrado en mejores procesos de enseñanza y obtiene mejores resultados académicos.

4. Discusión

Con relación a la formación por competencias, Gimeno (2011), expresa que tiene un significado de fijación del currículum en unos contenidos básicos, así como un sometimiento de la educación subordinada a las demandas del mundo laboral o al éxito en los mercados abiertos, mientras que Tobón (2013), ofrece una visión de servicio a partir de la formación integral que brindan las competencias; hay entonces un beneficio relacionado con la misma formación y, a la vez, un beneficio de la aplicación de ésta, en mejorar las condiciones de vida; de modo que, -sostiene-, no basta con tener saberes; hay que aplicarlos en la transformación del mundo. Entonces, la formación por competencias debe ser vista como una estrategia que permite la formación integral para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y su comunidad, al aprender desde la escuela a aplicar sus saberes, dejando de lado el enfoque de sometimiento por parte de los mercados abiertos.

Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002) afirman que en la formación de competencias se promueve el saber-ser a partir de actitudes de convivencia ciudadana, en las que las personas asumen sus derechos y deberes con responsabilidad, dentro de una sociedad democrática y solidaria, en correspondencia con lo reportado por Del Moral (2006, citado por Barrios et al., 2009), quien estudió el desarrollo de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales a través del aprendizaje colaborativo y luego de aplicado el tratamiento, encontró el desarrollo y fortalecimiento de una serie de competencias y habilidades sociocognitivas; no obstante, en el presente trabajo de investigación se encontró que en el desarrollo del saber-ser, los estudiantes se mostraron más motivados durante la aplicación práctica, el saber-hacer, que en la formación teórica del saber-conocer. Esto puede deberse a que en este contexto particular, dan mayor valor al trabajo que al estudio, y por esta razón es importante continuar en la búsqueda de estrategias que permitan fortalecer el saber-conocer y el saber-ser, a partir del saber-hacer.

La educación, como dice Bauman (2007, citado por Gimeno, 2011), “no es un producto que se consigue y ahí queda como un añadido terminado y acabado, sino que es un proceso dinámico” (p. 24); en consecuencia, valorar la competencia indicando que es ‘competente’ o que no lo es, desvía del verdadero significado de la formación por competencias, puesto que no es algo que se tiene o no, sino que va evolucionando en concordancia con lo que manifiesta Tobón, 2013 “las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación” (p. 15).

Finalmente, en cuanto a la aplicación del ABP, Calvopiña y Basante (2016) encuentran argumentos en contra, como:

La forma actual de organización del currículo, basada más en transmisión de los conocimientos; los sistemas actuales de evaluación, [basados] más en medir conocimientos que habilidades de razonamiento y de reflexión y participación activa y la misma relación alumno/profesor. (p. 1).

No obstante, la estrategia ABP propone cambios en la organización del currículo, con un enfoque de construcción del conocimiento, un sistema de valoración que aprecia los avances del estudiante tomando el error como una oportunidad de mejora, y una relación alumno-profesor de responsabilidad compartida, y en la evolución de la estrategia, se puede cambiar el nivel de participación del estudiante.

5. Conclusiones

Una vez realizada la experiencia del ABP para el desarrollo de la competencia científica, se detectó varios aspectos valiosos y otros por optimizar, que revelan la importancia de implementar en el aula nuevas estrategias que ayuden al docente y al estudiante a enseñar y a aprender de una manera más dinámica y, ante todo, significativa. A continuación, se muestra los aspectos más relevantes:

En los grupos de grado octavo y noveno del CEM San Francisco de Asís – Sede Concepción, prevalece la resistencia hacia el cambio del modelo tradicional al modelo constructivista que plantea el ABP. Si bien hay un trabajo colaborativo cuando hay acompañamiento del docente, éste desaparece cuando no hay supervisión. Adicional a esto, el tiempo es un factor que influye directamente en la aplicación eficiente de esta estrategia, puesto que si no hay control de este factor, el desarrollo de los talleres puede extenderse, incrementando la problemática de la estrategia del trabajo con cartillas.

Es fundamental e importante la reflexión sobre la importancia del diálogo entre los saberes tradicionales y cotidianos de la cultura rural y el saber científico, desarrollando prácticas educativas pertinentes y respetuosas, a tono con la identidad del estudiante.

La metacognición permite que los estudiantes aprendan a autorregular sus acciones, sobre todo en el saber-hacer y saber-conocer, siendo necesario fortalecer el saber-ser con el desarrollo de competencias empáticas, lo cual ayuda a generar ambientes óptimos de aprendizaje.

La aplicación de la estrategia ABP permite el trabajo desde los propios intereses de los estudiantes y que despierte el espíritu investigativo, evidenciando además el desarrollo de las competencias del saber-ser, lo que ayuda al fortalecimiento

de los procesos de pacificación en el aula, con el diálogo y el intercambio horizontal de saberes.

La estrategia ABP promueve el trabajo colaborativo, siempre y cuando se establezca normas claras del aporte individual al interior del grupo, siendo necesario el seguimiento constante por parte del docente en los momentos de construcción teórica de los conceptos y teorías que permiten plantear la alternativa de solución.

La estrategia de ABP, que integra la competencia científica y el escenario de aprendizaje, permitió de mejor manera el trabajo colaborativo, al trabajar en la búsqueda de un objetivo común en el momento de la aplicación práctica de la alternativa de solución, indicando que los estudiantes se muestran motivados e interesados hacia el aprendizaje, cuando encuentran un hilo conductor entre el conocimiento científico y las experiencias de la vida diaria.

A través de este trabajo se generó conocimiento como aporte teórico al proceso de ABP, dado que se pasó de la aplicación teórica a la aplicación práctica de la alternativa de solución, empleando un escenario real 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* (2.ª ed.). México: Editorial Trillas.
- Barrios, Z., Reyes, L. y Muñoz, D. (2009). Desarrollo de competencias a través de proyectos de investigación. *Telos*, 11(2), 229-243.
- Barrows, H., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based Learning: an approach to medical education*. New York: Springer Publishing.
- Calvopiña, C. y Bassante, S. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas. Un análisis crítico. *Revista Publicando*, 3(9), 341-350.
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Magisterio Editorial.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 231-249). México: McGraw-Hill.

- Freire, P. (2013). Pedagogía de los oprimidos. Recuperado de <http://paulofreireuca.blogspot.com/2013/01/pedagogia-oprimido.html>
- Fundación Universitaria del Área Andina. (s.f.). Voluntariado Andino. Línea de Cuidado Ambiental. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/centro-gestion-ambiental/archivos/memorias-i-encuentro-de-agroecologia-en-la-ecorregion-eje-cafetero-construyendo-territorio-con-sobe/4-voluntariado-funandi.pdf>
- Gimeno, J. (Comp.). (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (3.ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Giraldo, F., Molina, J. y Córdoba, F. (Comp.). (2018). *Experiencias de Investigación en Escenarios Escolares*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Instituto Técnico Metropolitano ITM.
- Gómez, V. (1995). Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 y 15, 280-306.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2007). *Fundamentación conceptual área de Ciencias Naturales*. Bogotá: ICFES.
- (2019). *Marco de referencia de la Prueba de Ciencias Naturales, Saber 11*. Bogotá, Colombia: Dirección de Evaluación ICFES.
- Mena, V. y Vargas, C. (2010). *Diseño Básico. Reflexiones sobre Pedagogía*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Preguntar para Aprender. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87436.html>
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, 13, 145-157.
- Pantoja, J. y Covarrubias, P. (2013). La enseñanza de la biología en el bachillerato a partir del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). *Perfiles Educativos*, 35(139), 93-109.
- Presidencia de la República de Colombia. (9 de julio de 1990). Decreto 1490 de 1990 “por el cual se adopta la metodología Escuela Nueva y se dicta otras disposiciones”. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-104130.html>
- (2015). Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015 “por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html?_noredirect=1
- Romero Medina, A. y García Sevilla, J. (2008). La elaboración de problemas ABP. En J. García Sevilla (Coord.), *La Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas* (pp. 33-53). Murcia, España: Ediciones de la Universidad de Murcia.

- Romero, N. (2016). *Manual de Diseño Instruccional: una propuesta con tareas integradoras TI*. Lima, Perú: Editorial Digital UNID (Universidad Interamericana para el Desarrollo).
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2ª ed.). Bogotá D.C.: Ecoe Ediciones.
- (2010). *Proyectos formativos. Metodología para el desarrollo y evaluación de las competencias*. México: Book Mart, S.A. de C.V.
- (2013). *Formación Integral y Competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Mexico: Pearson Educación.

Criteria

Prueba Psicométrica MEIL: Motivación Extrínseca e Intrínseca en el Contexto Laboral♦

Fecha de recepción: 14/06/2019
Fecha de revisión: 30/08/2019
Fecha de aprobación: 23/09/2019

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Aguirre, E. A., Calvache, M. C. y Osejo, D. S. (2019). Prueba Psicométrica MEIL: Motivación Extrínseca e Intrínseca en el Contexto Laboral. *Revista Criterios*, 26(2), 35-59.



DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/26.2-art2>

♦ Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Creación de un Instrumento Psicométrico para medir la Motivación Extrínseca e Intrínseca en un Contexto Laboral "MEIL"*, desarrollada del 10 de abril de 2018 hasta 04 de junio de 2019 en la ciudad de San Juan de Pasto, departamento de Nariño, Colombia.

* ✉Psicóloga. Correo electrónico: eliale.aguirre30@gmail.com

** Psicóloga; Administradora de Empresas. Correo electrónico: mariacriscr@yahoo.com.co

*** Psicóloga

Eliana Alejandra Aguirre Guancha*✉
María Cristina Calvache Ramírez**
Daniela Stephanía Osejo Delgado***

Resumen

El objetivo general de la presente investigación es la creación de un instrumento psicométrico para medir la motivación extrínseca e intrínseca en un contexto laboral, llamado MEIL. Para dar cumplimiento a ello, se planteó como objetivos específicos, identificar la validez de contenido, validez de constructo y la confiabilidad. En cuanto a la metodología, se puede mencionar que es un estudio cuantitativo, de enfoque empírico – analítico, de tipo descriptivo e instrumental, y de diseño no experimental de corte transversal, aplicado a una muestra de 265 docentes universitarios.

Como resultado final, se obtuvo las propiedades psicométricas del instrumento, de la siguiente manera: la validez de contenido se logró a través de la evaluación con los jueces expertos; la validez de constructo se definió por medio del análisis factorial y la confiabilidad se analizó con el Alfa de Cronbach, logrando en éste último un resultado excelente.

Palabras claves: motivación, pruebas psicométricas, validez de contenido, validez de constructo, confiabilidad.

MEIL Psychometric Test: Extrinsic and Intrinsic Motivation in the Labor Context

Abstract

The general objective of the present investigation is the creation of a psychometric instrument called MEIL, to measure extrinsic and intrinsic motivation in a work context. To comply with this, it was proposed as specific objectives, to identify the validity of content, construct validity and reliability. Regarding the methodology, it can be mentioned that it is a quantitative study, empirical - analytical, descriptive and instrumental, and of a non-experimental design of cross-sectional, applied to a sample of 265 university teachers.

As a final result, the psychometric properties of the instrument were obtained in the following way: the content validity was achieved through the evaluation with expert judges; the construct validity was defined by means of the factor analysis and the reliability was analyzed with Cronbach's Alpha, achieving an excellent result in the latter.

Key words: motivation, psychometric tests, content validity, construct validity, reliability.

Teste Psicométrico MEIL: Motivação Extrínseca e Intrínseca no Contexto do Trabalho

Resumo

O objetivo geral da presente investigação é a criação de um instrumento psicométrico denominado MEIL, para medir a motivação extrínseca e intrínseca em um contexto de trabalho. Para cumprir com essa etapa, os objetivos específicos foram: identificar a validade do conteúdo, construir validade e confiabilidade. Quanto à metodologia, pode-se mencionar que se trata de um estudo quantitativo, empírico - analítico, descritivo e instrumental, e de delineamento não experimental de corte transversal, aplicado a uma amostra de 265 professores universitários.

Como resultado final, as propriedades psicométricas do instrumento foram obtidas da seguinte forma: a validade do conteúdo foi alcançada por meio da avaliação com juízes especialistas; a validade do construto foi definida por meio da análise fatorial e a confiabilidade foi analisada com o alfa de Cronbach, obtendo um excelente resultado no último.

Palavras-chave: motivação, testes psicométricos, validade de conteúdo, validade de construto, confiabilidade.

1. Introducción

La motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la laboral, por cuanto orienta las acciones, conformándose así en un elemento central que conduce hacia lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige. De acuerdo con Santrock (2002), la motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma como lo hacen; se encuentra inmersa en todos los ámbitos en los que éstas se desenvuelven, influyendo directamente en su comportamiento, ya sea de manera positiva o negativa (Ryan y Deci, 2008). Para el estudio actual, se tiene en cuenta la motivación laboral, trabajando dicha variable desde sus dimensiones: Motivación extrínseca y Motivación intrínseca. En la primera, los estímulos externos para ejecutar alguna conducta desempeñan un papel importante; y la segunda, está relacionada con llevar a cabo una acción por satisfacción propia.

La realización de este trabajo es pertinente, por cuanto se ve la necesidad de desarrollar un test que mida la motivación laboral a nivel extrínseco e intrínseco, desde una teoría novedosa y una perspectiva diferente; por ello, los objetivos tanto general como específicos están enfocados tanto a la creación de un instrumento psicométrico para evaluar la motivación extrínseca e intrínseca a nivel laboral en docentes universitarios, como a encontrar la validez de contenido, validez de constructo y confiabilidad del mismo.

En cuanto al marco teórico, es importante mencionar que para la creación de este instrumento se tomó como base, la teoría acerca de la motivación, propuesta por Ryan y Deci (2000), quienes a su vez retomaron para ello, la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow, razón por la cual también se trajo a colación en dicho marco. Además, se plasmó aspectos referentes al modelo de gestión por competencias para tomar la información pertinente para la creación de ítems, y finalmente, la conceptualización de psicometría y diversos aspectos alrededor de la creación de instrumentos psicométricos.

En lo que respecta a la metodología de la investigación, se utilizó el método cuantitativo con enfoque empírico analítico de tipo descriptivo instrumental, ya que se encamina al desarrollo de pruebas, incluyendo tanto su diseño como el estudio de las propiedades psicométricas necesarias (Montero y León, 2002); además, es de diseño no experimental en el eje transversal de creación de pruebas objetivas.

Por otra parte, cabe resaltar que se tomó como población a los docentes universitarios pertenecientes a la Universidad Mariana y el tipo de muestreo fue

aleatorio estratificado por afijación proporcional, donde el número de elementos muestrales es directamente proporcional al tamaño de cada uno de ellos.

Asimismo, se llevó a cabo la creación de ítems basándose en el sustento teórico, donde los jueces expertos evaluaron claridad, pertinencia y unidimensionalidad. Según dicha evaluación, se eliminó los ítems que no cumplían con dicha clasificación para ser aprobados y fueron elegidos aquéllos idóneos, según el puntaje asignado, con los cuales se realizó la prueba inicial, aplicando la prueba piloto al 10 % de la población, en donde se calculó la confiabilidad previa utilizando el programa SPSS.

Una vez aplicada la prueba piloto y con lo identificado en ella se procedió a hacer las mejoras necesarias para su posterior aplicación a la totalidad de la muestra por medio digital. Con toda la información recolectada se realizó la consistencia interna del test completo y de cada dimensión, el cálculo de la confiabilidad y el análisis factorial, para conocer la validez de constructo y de la confiabilidad, por medio de la aplicación de las pruebas Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett.

Como parte final del proceso de construcción de la prueba psicométrica, se llevó a cabo lo correspondiente a baremación. Una vez culminada dicha parte y logradas la validez y la confiabilidad del instrumento, como último paso se procedió a generar el diseño final de la prueba y su respectivo manual aplicativo.

Finalmente, es importante mencionar que esta investigación hizo parte del grupo de Desarrollo humano y social de la Universidad Mariana, en la línea de Salud y bienestar en los contextos, formando parte del área Ser humano y organización de la psicología organizacional.

2. Metodología

La presente investigación se realizó desde un paradigma cuantitativo. Es útil saber que un paradigma es un conjunto de suposiciones interrelacionales respecto al mundo social, que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado del mundo (Medina, 2001). Siendo así, se convierte en una guía para los profesionales en cuanto a los problemas a estudiar. Además, según Pérez (1994) el paradigma cuantitativo “busca las causas reales de los fenómenos, además de explicarlos, controlarlos y predecirlos” (p. 4).

El enfoque del presente estudio es el empírico - analítico, el cual busca la explicación, la determinación de causas y efectos cuantitativamente

comprobables y repetibles en contextos diversos con variables; la realidad se desagrega por variables cuantificables; se indaga regularidades que permitan proposiciones; su interés técnico: ambiciona predecir y controlar los hechos que estudia para modificarlos (Gutiérrez, 2014).

El tipo de investigación es de carácter descriptivo, ya que según Hernández, Fernández y Baptista (2014), con estudios de esta índole se busca “especificar las prioridades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80); e instrumental, porque este tipo de estudio es utilizado para entender más allá de lo que se puede observar y de los resultados mismos de la investigación; además, se encamina al desarrollo de pruebas, incluyendo tanto su diseño como el estudio de las propiedades psicométricas necesarias (Montero y León, 2002).

El diseño de la investigación es no-experimental, de corte transversal; se basa en categorías, conceptos, variables, sucesos, comunidades o contextos que se dan sin la intervención directa del investigador, sin que él altere el objeto de la investigación; es decir, que se realiza sin manipular deliberadamente las variables; se trata de no hacer variar intencionadamente las variables independientes, observando los fenómenos tal y como suceden en su contexto natural, para proceder a analizarlos; y transversal, porque la recolección de datos se dio en un tiempo o momento único (Hernández et al., 2014).

Finalmente, la población se refiere al conjunto de individuos, personas o instituciones que son motivo de investigación social (Ñaupas, Mejía y Novoa, 2014). Para el presente estudio, la población elegida fueron los docentes universitarios pertenecientes a la Universidad Mariana de la ciudad de San Juan de Pasto. La muestra es el subconjunto, o parte del universo o población, seleccionado por métodos diversos, pero siempre teniendo en cuenta la representatividad del universo (Ñaupas et al., 2014). Para el presente estudio se realiza un muestreo aleatorio simple, obteniendo como resultado, 265 docentes.

3. Resultados

Para el presente test MEIL, en primera instancia a partir de la teoría base de Ryan y Deci (2000) y teniendo en cuenta sus dimensiones, se creó un total de 94 ítems, distribuidos de la siguiente manera: para la regulación externa 18; regulación introyectada 12; regulación identificada 10 y para la regulación integrada 10; con ello se conformó la motivación extrínseca, para un total de 50 ítems; por su parte, la motivación intrínseca se conformó con un total de 44 ítems. Estos reactivos fueron evaluados por cinco jueces expertos, profesionales

en Psicología Organizacional, Psicometría y uno de ellos en Psicología Clínica, para poder realizar la validez de contenido.

Con lo mencionado, a los jueces expertos se les entregó un formato evaluativo donde podían encontrar las tres dimensiones para evaluar: claridad, pertinencia y unidimensionalidad. Para ello se utilizó una escala con una puntuación de uno a tres, en donde tres significaba la aceptación del ítem; dos, indicaba que el ítem requería de modificaciones y uno, que el ítem no era aprobado y por ello debía eliminarse. También se aclaró si el ítem era directo (D) o inverso (I); si había presencia (P) o ausencia (A) de la variable en estudio. Una vez se tuvo la información, se procedió a realizar la experticia de los jueces, en donde se obtuvo un promedio total de 7.6, el cual es alto.

Tabla 1. *Experticia de Jueces*

	Jurado 1	Jurado 2	Jurado 3	Jurado 4	Jurado 5	Promedio Total
Experticia del Evaluador	6	8	8	8	8	7,6

En cuanto a la percepción global de la escala, en donde se encuentra la claridad, pertinencia y unidimensionalidad, también se obtuvo unas puntuaciones altas, como se puede observar en la Tabla 2:

Tabla 2. *Percepción Global de la Escala*

	Jurado 1	Jurado 2	Jurado 3	Jurado 4	Jurado 5	Promedio Total
Percepción Global de la Escala	Pertinencia					
	Claridad					
	Unidimensionalidad					
	Pertinencia	6	9	8	9	8.2
	Claridad	6	8	7	8	7.4
	Unidimensionalidad	8	9	7	8	8.2
	Pertinencia					
	Claridad					
	Unidimensionalidad					
	Pertinencia	9	8	9	8	8.2
	Claridad	8	7	8	8	7.4
	Unidimensionalidad	8	9	7	8	8.2
	Pertinencia					
	Claridad					
	Unidimensionalidad					

Con la anterior información, se realizó la eliminación de 14 ítems que no cumplieran con lo establecido; por ello se contó con un total de 80. Teniendo en cuenta el anterior análisis, se consolidó el siguiente número de ítems para cada dimensión: Regulación Externa, un total de 13 ítems, de los cuales ocho son directos y cinco inversos; Regulación Introyectada conformada por once ítems, todos directos;

Regulación Identificada siete ítems, donde uno es inverso y seis de ellos directos; Regulación Integrada, constituida por diez ítems, todos directos. Con ello se obtiene un total de 41 ítems, que representan la Motivación Extrínseca. Por su parte, la Motivación Intrínseca estuvo conformada por 39 ítems, todos directos. Con dichas cifras se pasó a realizar el diseño del formato de la prueba piloto, con una totalidad de 80 ítems.

Con los 80 reactivos se procedió a la aplicación de la prueba piloto, al 10 % del total de la población, en donde se contó con la participación de 30 personas mayores de 18 años, laboralmente activos, resaltando que esta aplicación se realizó en un espacio controlado, con el cuestionario a lápiz y papel.

Los resultados de la aplicación de la prueba piloto fueron tomados en datos numéricos, de acuerdo con la escala Likert, con una calificación de uno a cinco, en donde además se tuvo en cuenta los ítems inversos para con ello realizar el vaciado de la información, con lo cual se hizo un primer cálculo de confiabilidad previa, en donde se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.934, el cual es excelente, según George y Mallery (2003, citados por Hernández y Pascual, 2018).

También se realizó el análisis de la consistencia interna por dimensión, en donde se encontró que se cuenta con alta consistencia interna, ya que se obtuvo valores superiores a 0.9, y por ende no fue necesaria la eliminación de ningún ítem de cada dimensión de la prueba.

Posteriormente, y con toda la información obtenida, se procedió a realizar la aplicación final del test, la cual se elaboró en digital, por medio de una plataforma; para la aplicación se contó con un total de 346 docentes, de los cuales 265 decidieron participar en el desarrollo de la investigación.

Con los resultados obtenidos se procedió a realizar el vaciado de la información, para realizar el análisis de la confiabilidad; para ello, la dimensión de la motivación extrínseca cuenta con un total de 34 ítems, con un alfa de Cronbach de 0.971, siendo éste excelente. La motivación intrínseca quedó conformada por 39 ítems, con un alfa de Cronbach de 0.987, siendo éste excelente, destacando que no hubo necesidad de eliminar ningún ítem.

Teniendo en cuenta lo anterior, el test quedó conformado con un total de 73 ítems, con un alfa excelente de 0.990. Con ello se procedió a efectuar el análisis factorial, para lo cual se aplicó la prueba de KMO, o medida de adecuación muestral KMO, y la prueba de esfericidad de Bartlett, en donde se obtuvo como resultado, el índice de KMO de 0,978 y la prueba de esfericidad con una significancia de 0,000.

Después de obtener estos resultados se analizó la matriz de correlación de autoimagen, en la cual se logró observar la puntuación de cada ítem:

Tabla 3. *Matriz de Correlación de Autoimagen*

11. 0,964	111. 0,990	121. 0,964	131. 0,986	141. 0,968	151. 0,989	161. 0,971	171. 0,985
12. 0,966	112. 0,977	122. 0,984	132. 0,978	142. 0,983	152. 0,986	162. 0,880	172. 0,988
13. 0,983	113. 0,979	123. 0,982	133. 0,976	143. 0,967	153. 0,975	163. 0,985	173. 0,987
14. 0,973	114. 0,984	124. 0,980	134. 0,975	144. 0,978	154. 0,975	164. 0,974	
15. 0,978	115. 0,980	125. 0,981	135. 0,774	145. 0,982	155. 0,915	165. 0,989	
16. 0,966	116. 0,979	126. 0,982	136. 0,982	146. 0,975	156. 0,980	166. 0,976	
17. 0,949	117. 0,975	127. 0,986	137. 0,951	147. 0,979	157. 0,977	167. 0,956	
18. 0,984	118. 0,983	128. 0,986	138. 0,606	148. 0,981	158. 0,986	168. 0,985	
19. 0,979	119. 0,982	129. 0,982	139. 0,974	149. 0,982	159. 0,975	169. 0,985	
110. 0,975	120. 0,971	130. 0,985	140. 0,972	150. 0,975	160. 0,977	170. 0,983	

Con la Tabla 3 se logró determinar que un ítem tenía un índice con bajo puntaje (0,606); por esta razón se decidió eliminarlo, y se procedió a ejecutar nuevamente la prueba KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett, dando como resultado un índice satisfactorio de 0.979, quedando un total de ítems de 72.

Posterior a ello, se procedió a ver la varianza de factores, utilizando el método de extracción Análisis de componentes principales, en donde se encontró la división en cuatro factores o componentes. El factor número uno contó con un 66,929 %; el factor número dos con un 3,755 %; el factor número tres con un 2,661 %; el factor número cuatro con un 2,364 % y el factor número cinco con un 1,349 %, dejando de ser una varianza significativa desde este último factor.

También se realizó la revisión del método de rotación con Varimax con normalización Kaiser, el cual arrojó que en el componente 1 existían 45 ítems, mencionados a continuación:

65, 55, 29, 25, 28, 24, 73, 26, 32, 23, 53, 54, 58, 37, 27, 62, 42, 59, 43, 60, 51, 18, 49, 67, 61, 22, 47, 71, 36, 40, 13, 16, 46, 63, 31, 14, 17, 72, 70, 66, 44, 21, 30, 34, 15; en el componente 2, once ítems: 41, 50, 52, 48, 33, 56, 39, 68, 1, 69, 19; en el componente 3, diez ítems: 3, 4, 5, 10, 12, 9, 8, 2, 11, 6; en el componente 4, cinco ítems: 64, 35, 57, 45, 20 y en el componente 5, un ítem: 7.

Una vez concluido el análisis, se continuó con el proceso de baremación, el cual se hizo por centiles, asignando un valor entre 1 y 100; para ello fue necesario tener en cuenta las puntuaciones naturales, las frecuencias y las frecuencias acumuladas.

Considerando esto, se procedió a crear los intervalos de puntuación, para ubicar la dimensión de motivación en la que se encontraba la persona, como se puede evidenciar en la Tabla 4:

Tabla 4. *Tabla Interpretativa*

Clasificación para Interpretación	Puntuaciones
Motivación Intrínseca	100 – 81
Motivación Extrínseca - Regulación Integrada	80 – 61
Motivación Extrínseca – Regulación Identificada	60 – 41
Motivación Extrínseca – Regulación Introyectada	40 – 21
Motivación Extrínseca – Regulación Externa	21 o menos

4. Discusión

Para el presente apartado, se debe tomar en cuenta que las investigaciones instrumentales tienden a realizar la discusión de manera descriptiva y comparativa, abordando uno a uno los objetivos relacionados con las variables psicométricas del test, el procedimiento llevado a cabo, la comparación con los antecedentes y los sustentos teóricos.

En primera instancia, es importante tener en cuenta que para la creación de instrumentos psicométricos, es trascendental conocer de la psicología y de la psicometría, desde su conceptualización individual hasta su ejercicio en conjunto; en apoyo a ello, la investigación realizada por Betancourth (2017), habla sobre el aporte hecho desde la psicometría a la psicología, en cuanto a la medición de variables, y la contribución a la científicidad, a partir de ello. Además, en los dos casos coinciden en que la psicología necesita herramientas, para que los rasgos y estados psíquicos de los seres humanos puedan ser medidos y comparados con el resto de individuos y así establecer parámetros de conductas a nivel individual, social, laboral, etc.

De igual manera, la investigación nacional de Díaz, Díaz y Morales (2013), destaca la importancia de la creación de instrumentos para medir diversas variables, puesto que todos los sujetos poseen características que en ocasiones pueden constituirse como rasgos no medibles. Además, en los tres casos se ve el papel importante de la psicometría, y como sustento teórico de ello, se puede mencionar que la psicometría contribuye a la evaluación psicológica a través de un conjunto de métodos, técnicas y teorías que permiten describir, clasificar, diagnosticar, explicar o predecir los fenómenos psicológicos objeto de medida (Muñiz, 1992). Teniendo en cuenta lo anterior, se puede destacar que el presente

estudio es de gran valor, por el ejercicio académico referente a la investigación realizada, el conocimiento generado para ser usado por otros investigadores y la creación de una herramienta psicométrica como tal, que la psicología puede usar para medir la motivación laboral.

Por otra parte, haciendo referencia al objetivo general del presente estudio, éste está muy relacionado con aquél que se plantea en el trabajo de Betancourth (2017), el de Ramírez, Rosero, Valdés, Villareal y Vásquez (2015), los antecedentes nacionales de Díaz et al., (2013) y el de Álvarez (2012), dado que todos apuntan a la creación de instrumentos psicométricos con sus respectivas características psicométricas: Validez y Confiabilidad.

En todos los casos anteriores se destaca que para el cumplimiento de dicho objetivo general, se hizo un desglosamiento en objetivos específicos. Con la creación de la prueba para evaluar fortalezas en profesionales universitarios realizada por Betancourth (2017), se puede destacar la similitud en cuanto al planteamiento de los objetivos específicos, puesto que en los dos casos se busca la validez de contenido, de constructo y la confiabilidad del instrumento, pero midiendo variables diferentes.

Frente al estudio investigativo de Díaz et al., (2013), que también busca medir la motivación, se puede recalcar que la construcción de la prueba MEIL hace un ejercicio más amplio, dado que el primer caso logra la validez de contenido, la confiabilidad y la baremación, mientras que la presente investigación, además de lograr la validez de contenido y la confiabilidad, también logró la validez de constructo; la última parte, referente a baremos no fue planteada como objetivo específico, pero se llevó a cabo como parte del procedimiento, lo cual hizo que el instrumento MEIL tuviera más propiedades psicométricas.

Por su parte, la prueba EM1 tiene en sus objetivos, además de la validez de contenido y de constructo y la confiabilidad, lograr la validez de criterio, de lo cual se puede decir que el test MEIL no planteó dicho objetivo, por la inexistencia de un criterio externo que midiera las mismas dimensiones de la motivación.

Respecto al primer objetivo específico encaminado a evaluar la validez de contenido del instrumento psicométrico, se destaca este paso como principal, tanto en los antecedentes regionales como nacionales; es el punto inicial para la construcción de una prueba psicométrica; la validez de contenido se refiere al grado en que el test presenta una muestra adecuada de los contenidos a los que se refiere, sin omisiones y sin desequilibrios de contenido (Cohen y Swerdik,

2001, citados por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Como apoyo al procedimiento realizado por las otras pruebas y lo planteado por la teoría, la prueba MEIL también toma como punto de partida de la investigación, la validez de contenido.

En la búsqueda de dicha validez de contenido, es importante retomar los antecedentes nacionales del trabajo realizado por Álvarez (2012), porque son pruebas que buscan medir la motivación y toman como paso inicial de este apartado, plantear un conjunto de reactivos o ítems que representen la variable a medir. Además, Moreno, Martínez y Muñiz (2004), mencionan que “la elaboración de un test tiene como primera tarea importante, la construcción de los ítems que lo conforman” (p. 490). En consonancia con lo realizado por las investigaciones mencionadas y lo planteado por la teoría, el Test MEIL también parte su construcción desde dicho aspecto.

De los dos antecedentes nacionales, la escala EM1 toma la motivación a nivel general, sin división en dimensiones; el instrumento que evalúa la motivación laboral en trabajadores de empresas formales de la ciudad de Bogotá, de Díaz et al., (2013), hace la clasificación de la variable en extrínseca, intrínseca y autocompetencia; sin embargo, todos los ítems de la dimensión extrínseca fueron eliminados por no responder a lo exigido por la teoría en esa dimensión; por ello, la presente investigación aporta una nueva visión de estudio, buscando medir la motivación en extrínseca e intrínseca, pues se logra establecer ítems acordes con los dos casos, además de que dichos ítems están contextualizados.

La construcción de ítems depende del ingenio, inspiración y conocimiento de la teoría del constructor frente a la psicometría y sobre el constructo que se pretende medir (Haladyna, 1994, citado por Moreno et al., 2004). Aprobando dicha teoría, se debió efectuar un estudio teórico a profundidad, sobre la variable Motivación, y, existiendo muchas teorías desde diversos enfoques que buscan explicarla, con instrumentos de medición ya existentes alrededor de dicho constructo, la prueba MEIL pretendió ir en búsqueda de la innovación; es decir, de tomar una de las teorías más novedosas y amplias que permitiera abarcar mayor cantidad de aspectos al medir la motivación trasladada a un ámbito laboral.

Frente a la elección de la teoría base para cada instrumento, se puede mencionar lo siguiente: en la investigación nacional realizada por Díaz et al., (2013) estos hacen uso de la teoría de la motivación propuesta por Murray en el año 1937, referente a la motivación intrínseca, y retoman las necesidades, en especial las sociales: logro, afiliación e intimidad y progreso – crecimiento y la otra dimensión,

la autocompetencia, persistente y situacional. Por su parte, Álvarez (2012), basa su estudio en la teoría motivacional de McClelland del año 1985, referente a las necesidades de logro, filiación y poder, de lo cual se puede destacar que la teoría elegida como base para la presente investigación es más novedosa, pues se trata de la teoría de Ryan y Deci (2000), que se siguió complementando hasta el año 2008.

Esta teoría es una teoría novedosa que expone la motivación dividida en dos dimensiones: intrínseca y extrínseca; ésta última, fragmentada a su vez en cuatro dimensiones: la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada, conformando un total de cinco dimensiones. Cabe resaltar que fue necesario obtener extensos conocimientos de lo planteado por los autores, para proceder a la creación de ítems acordes con cada dimensión, sin que ellos pudieran confundirse entre una dimensión y otra. Según la teoría elegida, es mínima la diferenciación que se realiza entre las dimensiones, por tal razón hay mayor dificultad para crear ítems exactos que representen cada una de ellas, además de encaminar los reactivos a un contexto laboral, por lo cual se vio la necesidad de profundizar en la conceptualización y operacionalización de la variable, y con ello ya se plantea un número inicial de ítems, como se puede visualizar en las pruebas EM1, ML y el test MEIL. Siendo así, en los tres casos se confirma la importancia de dicho planteamiento inicial de ítems, con la posterior presentación de los mismos a los jueces expertos para ser evaluados, lo cual se encuentra como dirección a seguir en diferentes teorías.

Para apoyar lo anterior, según la teoría de Ding y Hershberger (2002, citados por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), el papel de los jueces es muy importante en la consecución de la validez de contenido, dado que personas expertas en un tema pueden dar una opinión informada sobre el mismo. De igual manera, la cantidad adecuada de expertos varía según los autores del instrumento a evaluar. Confirmando dicha teoría, en la escala ML participaron cinco jueces expertos profesionales en psicología organizacional y psicometría; en la construcción de la prueba EM1, trece jueces expertos con formación académica en psicología clínica, organizacional y social; y para el test MEIL, se destaca la participación de cinco personas con amplios conocimientos en psicología organizacional, psicología clínica y psicometría.

Para el test MEIL, los jueces expertos calificaron de uno (1) a tres (3) la claridad, la pertinencia y la unidimensionalidad de cada ítem, al igual que dieron una percepción general de la escala, asignando puntuaciones acordes para la aprobación o la eliminación del ítem. Para confirmar este apartado, se expone la teoría que menciona la importancia de evaluar estos tres aspectos, porque la

claridad se refiere a que el ítem se comprende fácilmente; es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas; la pertinencia, que es un ítem adecuado y oportuno para la dimensión y la unidimensionalidad, implica que un solo rasgo latente o constructo se encuentre en la base de un conjunto de ítems; es decir, un único atributo.

En concordancia con lo anterior, la escala EM1 busca que los jueces evalúen los ítems en los aspectos de forma, como extensión, concreción, léxico, pertinencia teórica y afinidad del ítem con el enfoque motivacional; en la prueba ML evalúan redacción, coherencia y pertinencia. De ello se puede destacar que las tres partes evaluadas por los jueces para el test MEIL, Claridad, Pertinencia y Unidimensionalidad, abarcan esos aspectos mencionados en las otras pruebas, lo cual indica que en los tres casos se efectúa una excelente participación de los jueces en la evaluación. Además, la escala EM1 decide hacer una doble evaluación por jueces; la segunda, después de aplicar la prueba piloto.

De igual manera, en los procesos de construcción de las pruebas EM1 y ML, se logró eliminar algunos ítems de los instrumentos, de acuerdo con los resultados de la evaluación; por ejemplo, en el primer caso, se pasó de un número inicial de 72 a 58, ítems que procederían a conformar la prueba piloto; por su parte, en el segundo caso se inició con 126 ítems y después de la eliminación, se conformó la prueba piloto con 59; en este caso, se eliminó todos los reactivos de motivación extrínseca, por lo tanto su prueba solo evaluaba motivación intrínseca y autocompetencia, mientras que en el test MEIL se logró eliminar 14 ítems; es decir, que la prueba piloto estuvo conformada por 80 ítems. Apoyando lo anterior, Moreno et al., (2004) sostienen que “es necesario eliminar los ítems que los jueces expertos evalúen con un puntaje bajo, en pro de construir reactivos claros y precisos” (p. 492).

Una vez elaborado el proceso anterior y aclarada la importancia de porqué se realizó, en comparación con antecedentes regionales y nacionales junto con su sustento teórico, se vio la necesidad de efectuar un estudio y aplicación de la validez de facie también llamada aparente-, procedimiento lógico o teórico para la validación de un instrumento, que evalúa la concordancia entre los jueces, sobre lo que mide la prueba y, además, está relacionada con la forma como fueron elaborados los reactivos, su redacción y si son o no comprensibles; es decir, el grado en que un test aparenta o da la impresión a los evaluados de que mide lo que pretende.

Afirmando dicha teoría, Bustos (2018) destaca la importancia de la validez de facie, incluida en la evaluación realizada por los jueces expertos, al igual que en la

construcción del test MEIL, la cual se logra por la evaluación de claridad, pertinencia, unidimensionalidad y por el trabajo interdisciplinar con diseñadores gráficos.

De los antecedentes citados, tanto en la prueba EM1 como en la ML, la investigadora hizo la aplicación de la prueba piloto lograda con los ítems seleccionados mediante la evaluación; en el primer caso tuvo en cuenta el género; por ende, dividió su grupo de aplicación en 60 hombres y 60 mujeres; además, en el campo de observaciones, les permitía a los participantes, adicionar ítems que considerasen importantes para representar la variable. En la prueba ML por su parte, no consideró la variable Género y realizó su aplicación a 50 personas. En los dos casos se puede confirmar la teoría que menciona la importancia de su aplicación a la muestra elegida, para identificar y eliminar posibles problemas de elaboración de un cuestionario (Malhotra 2004, citado por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

De acuerdo con lo anterior, el pilotaje del test MEIL fue aplicado a un porcentaje mayor a lo establecido en el estudio, es decir, el 10 % de la muestra, lo cual fue beneficioso para la investigación. Con ello se confirma lo mencionado por Grimaldo (2016): “una muestra debe ser representativa, si va a estimar las características de una población” (p. 1.)

Además, con el pilotaje en las pruebas citadas, en sus experiencias logró identificar algunas falencias a la hora de impartir las instrucciones para la aplicación del cuestionario, el tiempo necesario para la aplicación, fallas pequeñas en la redacción de algunos ítems, observaciones en cuanto al uso de las abreviaciones en los tipos de respuestas y el papel que se usó para la impresión. Todos esos aspectos hicieron que se enfatizara en los puntos débiles, para fortalecerlos al momento de llegar a la elaboración del cuestionario final.

Por otra parte, es importante mencionar que las tres pruebas de motivación citadas en el presente trabajo definen el tipo de escala que se va a usar para la calificación de los reactivos, confirmando la teoría de Guil (2005), quien hace referencia a que una escala es un instrumento de medición en el cual se puede hacer una disposición de cosas distintas, pero con un aspecto común. Del test MEIL, con relación a la prueba EM1, se puede resaltar que los dos instrumentos utilizan la escala sumativa o de tipo Likert. Como sustento teórico, Morales (2000, citado por Guil) menciona que Likert introdujo las escalas sumativas para medir actitudes, tomándolas de técnicas de medida de la personalidad; normalmente el encuestado da una puntuación, en función de su posición frente a la afirmación sugerida por el ítem.

Por otra parte, la validez de constructo hace referencia generalmente a que se desea conocer qué propiedad o propiedades psicológicas pueden explicar la varianza de la prueba; al momento de realizar un instrumento psicométrico se suele identificar qué proporción de la varianza es explicada por las construcciones, como la capacidad verbal y la de razonamiento abstracto. Su interés es casi siempre mayor, por la propiedad que se mide, que por la prueba misma (Kerlinger y Lee, s.f.). Entonces, se puede decir que la validez de constructo se refiere a un test, cuando es interpretado como una medida de algún atributo o cualidad que no está operacionalmente definido; en otras palabras, un constructo es algún atributo postulado de las personas, que se reflejará en los resultados de un test (Cronbach y Meehl, 1955). Apoyando dicha teoría, la prueba MEIL plantea en su segundo objetivo, definir la validez de constructo, dada su importancia psicométrica.

Asimismo, el proceso de validar un constructo es el proceso de adscribir significados a las puntuaciones obtenidas con un determinado instrumento, y es más necesario cuando aumenta el nivel de abstracción de la variable medida. Por esta razón es importante señalar que uno de los procedimientos o técnicas estadísticas para la comprobación de la validez de constructo más utilizado en mayor medida, es el Análisis Factorial, técnica utilizada para descubrir agrupaciones de variables, de tal forma que las variables de cada grupo están altamente correlacionadas, y los grupos están relativamente incorrelacionados. De este modo, se consigue reducir un número de variables intercorrelacionadas a un número inferior de factores no correlacionados, que permiten explicar la mayor parte de variabilidad de cada una de ellas, para así poderlas interpretar fácilmente. En constancia de dicha teoría, la escala EM1 realizada por Álvarez (2012), considera de gran relevancia, elaborar todo el procedimiento de validez de constructo, al igual que la prueba MEIL.

Es útil traer a colación que hay diversas formas de realizar el análisis factorial; por esta razón es esencial mencionar el Cuestionario de Motivación para el Trabajo (CMT), que labora con un análisis multifactorial, utilizado en un contexto que no está muy bien definido, a diferencia de la prueba MEIL que, si bien menciona la prueba como para un contexto laboral, especifica que son profesionales mayores de 18 años, activos laboralmente.

En la prueba psicométrica MEIL, para lograr la validez de constructo, principalmente se realiza la prueba KMO o medida de adecuación muestral KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett. En apoyo a ello, se puede destacar que la prueba EM1 efectuó el mismo procedimiento que la prueba MEIL, pues tuvo

en cuenta los mismos parámetros para su estimación. El test MEIL obtuvo KMO de 0,979 y la prueba de esfericidad dio como resultado 0,000, lo cual indica que se puede hacer el análisis factorial. Como sustento teórico de lo anterior, es importante mencionar que Kaiser (1970) consideraba una matriz con valores, por debajo de 0.50; inadecuada para el análisis factorial; mediocre, si estos valores oscilan entre 0.60 y 0.69; y satisfactoria, solo valores de 0.80 en adelante.

Por su parte, la prueba de esfericidad Bartlett contrasta si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, que indicaría que el modelo factorial es inadecuado. Para el presente estudio, la significancia dio 0,000. Teniendo en cuenta que el valor de la prueba debe estar cercano a cero, se vio conveniente realizar el análisis factorial, lo cual ratifica lo planteado por Hernández et al., (2014): “el método de estimación de las puntuaciones factoriales en que las estimaciones resultantes tienen una media de cero” (p. 14).

Por otro lado, en la prueba MEIL se tiene en cuenta los resultados analizados en la matriz de correlación de anti-imagen, observando la puntuación más baja, que fue de (0,606), decidiendo por esta razón eliminar el ítem con este valor. Como apoyo, la prueba EM1 realizó el mismo proceso, encontrando valores inferiores a 0,600, lo cual permitió la eliminación de algunos ítems. Como sustento teórico, es importante mencionar que esta matriz de correlación anti-imagen permite ver el valor de las medidas de adecuación que presenta cada variable, conocidas como: *Measure of Sampling Adequacy (MSA)*. Este tipo de medida permite comprobar, variable por variable, si es adecuado realizar el análisis factorial. Aquí se toma como valores mínimos y máximos, respectivamente el 0 y el 1, siendo tanto mejor cuanto mayor sea el valor del MSA.

Para la validez de constructo también se analizó el método de rotación con Varimax encontrando cinco factores, los cuales arrojan que en el componente 1 existen 45 ítems y explica la varianza en un 66 %; en el componente dos, once ítems y explica la varianza en un 3,7 %; en el componente tres, diez ítems y explica la varianza en un 2,6 %; en el componente cuatro, cinco ítems, explicando la varianza en un 2,3 % y en el componente cinco, un ítem, explicando la varianza en un 1,3 %. Como apoyo a ello, en la prueba EM1 también se encontró el método de rotación Varimax, dividido en cuatro factores o componentes motivacionales, encontrando que en el primer factor agrupó 27 ítems; en el factor dos explica el 12,3 % de la varianza y corresponde a cuatro ítems; en el factor tres explica el 26,3 % de la varianza y corresponde a doce ítems y en el factor cuatro explica el 11,9 % de la varianza y corresponde a cinco ítems. La prueba MEIL logró identificar la validez de constructo, al igual que la prueba EM1, manifestando de esta manera

que los dos instrumentos poseen esta característica psicométrica. Como sustento teórico, el análisis de componentes principales tiene como objetivo, analizar la varianza total del conjunto de variables observadas; de ellas, trata de determinar las dimensiones básicas o 'componentes' que las definen; es decir, intenta hallar estos componentes o factores, los cuales se caracterizan por estar incorrelacionados entre sí, y sucesivamente explican la mayoría de la varianza total.

Siguiendo con la temática, mediante esta definición y su formalismo matricial, estos componentes pueden ser considerados como unos nuevos ejes que representan la nube de puntos que forman las variables originales. Así, la proyección de la nube de puntos sobre los componentes, sirve para interpretar la relación entre las diferentes variables. Sin embargo, su interpretación, a veces, puede llegar a ser muy compleja, por lo que se puede recurrir a la rotación de los componentes –ejes–.

Es importante mencionar que tanto en la prueba MEIL como en la prueba EM1 se utilizó el mismo tipo de rotación –Varimax–, apoyándose en la teoría propuesta por Kaiser (1970), que trata de que los factores tengan unas pocas saturaciones altas y muchas casi nulas en las variables; esto hace que haya factores con correlaciones altas con un número pequeño de variables y correlaciones nulas en el resto, quedando así redistribuida la varianza de los factores. Por lo anterior, es significativo indicar que se utilizó principalmente el método de rotación con Varimax, arrojando resultados que permitieron conocer la cantidad de ítems existentes en cada componente.

Ahora, es pertinente dirigirse al tercer objetivo de la presente investigación, el cual se encuentra relacionado con establecer la confiabilidad del instrumento, apoyado en lo mencionado por Hernández et al., (2014), quienes indican que la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación, repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados; todo esto depende de los procedimientos de observación para describir detalladamente lo que está ocurriendo en un contexto determinado, tomando en cuenta para ello el tiempo, lugar y contexto objeto de investigación o evaluación, para poder así intercambiar juicios con otros observadores, sean estos investigadores o evaluadores. De allí que la confiabilidad representa el grado de similitud de las respuestas observadas entre el contexto del investigador o evaluador y el investigado o evaluado; en concordancia, se menciona los antecedentes sobre las pruebas EM1, ML y CMT, dado que también tienen como objetivo específico, lograr la confiabilidad en la creación de los instrumentos.

Es importante mencionar lo siguiente: para el caso del instrumento ML se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.82 (parcial); en la prueba EM1 se hizo dos pruebas piloto, calculando dos confiabilidades previas; para el cálculo de la primera confiabilidad se obtuvo un resultado de 0,76 y, según su procedimiento, se tuvo que realizar una inclusión de nuevos ítems, una nueva validez de contenido y por ende una nueva confiabilidad previa, en la cual se obtuvo como resultado, 0,78, mientras que el test MEIL obtuvo un alfa de Cronbach de 0,934.

Basados en la teoría propuesta por George y Mallery (2003, citados por Hernández y Pascual, 2018), se puede mencionar que para el primer caso, es decir la prueba ML, el alfa de Cronbach es bueno, por estar por encima de 0.8; para el caso de EM1, el alfa de Cronbach es mayor a 0,7 y menor que 0,8, lo que significa un alfa aceptable; por su parte, el test MEIL tiene un alfa mayor a 0,9, que se califica como excelente. Con la anterior información, se puede destacar que la prueba MEIL tiene la mayor confiabilidad para medir la motivación.

De igual forma, según lo descrito en los procedimientos de construcción de dichas pruebas, basados en las confiabilidades previas obtenidas, para el caso de ML se tuvo que realizar ajustes, disminuyendo el número de afirmaciones para el cuestionario final, al igual que en EM1, se tuvo que hacer dos confiabilidades, ya que también presentó novedades, mientras que MEIL no tuvo falencias; por ello el pilotaje se realizó con los 80 ítems planteados inicialmente.

En cuanto a la consistencia interna, se elaboró con el Alfa de Cronbach con cada una de las cinco dimensiones de MEIL, en donde se obtuvo que la Regulación Externa, conformada por ocho ítems, tiene un alfa de 0,714, el cual es aceptable. La Regulación Introyectada, por su parte, está conformada por un total de diez ítems; tiene un alfa de 0,902, considerado como excelente. La Regulación Identificada, conformada por seis ítems, tiene un alfa de 0,956, también considerada como excelente. La Regulación Integrada estuvo conformada por diez ítems que lograron un alfa de 0,972, considerado excelente.

Con el análisis de estas cuatro dimensiones que conformaron la motivación extrínseca, se puede destacar que el resultado final de 34 ítems permitió obtener un alfa de Cronbach excelente de 0,971; este resultado se alcanza gracias a la eliminación de varios ítems que presentaban ruido estadístico, puesto que su alfa de Cronbach fue contrario a lo esperado, especialmente con los ítems inversos. Como menciona Roche (2010), es importante eliminar los ítems que se comportan erráticamente o los ítems débiles, para contribuir a la validez y confiabilidad del instrumento, pues estos ítems presentaron dificultades de

adecuación inter-ítems, ya que no aportaron a la consistencia interna de las escalas. En lo que respecta a la Motivación Intrínseca, estuvo conformada por 39 ítems, logrando un Alfa de Cronbach de 0,987, siendo éste, excelente. Con lo anterior y con un total de 73 reactivos, se obtuvo un alfa de Cronbach general de 0,990, calificado como excelente.

Como sustento teórico de lo anterior, la confiabilidad de consistencia interna permite determinar el grado en el que los ítems de una prueba están correlacionados entre sí. Si los diferentes reactivos de un instrumento tienen una correlación positiva y, como mínimo, moderada, dicho instrumento será homogéneo. Es importante hacer notar que, en el caso de la confiabilidad de consistencia interna, el énfasis se pone en las puntuaciones de los sujetos y no en el contenido o el formato de los reactivos. Por lo tanto, si los ítems del instrumento correlacionan positivamente entre sí, éste será homogéneo, independientemente del tipo de contenido que se haya utilizado. Por el contrario, la prueba será heterogénea si los reactivos no tienen una correlación positiva entre sí, aun cuando aparentemente estén midiendo el mismo rasgo.

Para la confiabilidad total de la prueba ML se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,92. En esta prueba, además del total, se realiza el cálculo de la confiabilidad de cada una de las variables y subvariables que la conforman; en la primera variable que es la de Motivación Intrínseca el Alfa de Cronbach es de 0,9; ésta posee unas subvariables que tienen los siguientes Alfa de Cronbach: Poder 0,78; Logro 0,76; Afiliación e Intimidad 0,7; Progreso y Crecimiento 0,69. La segunda variable, Autoaceptación, posee un alfa de Cronbach de 0,81, compuesta por las subvariables con las siguientes Alfas de Cronbach: Persistente 0,76 y Situacional 0,74.

Es relevante destacar que en la prueba ML, la variable de la Motivación Extrínseca no logró la confiabilidad, pues generó un Alfa de Cronbach inaceptable, por estar por debajo de 0,5, dado que tuvo una puntuación de 0,1, razón por la cual se decidió eliminar la variable con todos los ítems que la conformaban, destacando lo logrado por la prueba MEIL, pues ésta presenta un Alfa de Cronbach excelente de 0,971 en la Motivación Extrínseca, logrando la medición de esta dimensión.

En cuanto a la eliminación de ítems, se realiza la siguiente comparación: mientras que en la prueba ML se elimina 67 ítems, en la prueba MEIL se elimina siete ítems, por medio de la Confiabilidad, destacando que frente a la construcción de los reactivos, los autores de ML presentaron bastantes dificultades, especialmente para la Motivación Extrínseca, ya que en el análisis de consistencia interna que

se realizó, no fue posible establecer ni un mínimo de ítems. A pesar de que en MEIL fueron eliminados ítems, se contó con un número adecuado de estos que permitieron su evaluación a través de las cuatro dimensiones propuestas en la teoría base, aunque es importante destacar que la confiabilidad de la dimensión extrínseca es aceptable y, por ende, se recomienda a próximos investigadores, retomar este apartado para lograr un alfa de Cronbach excelente.

Frente a la prueba EM1, también se tiene en cuenta que no evalúa la motivación extrínseca en específico, puesto que solo evalúa la motivación por medio de cuatro subvariables: Logro, Poder, Filiación y Reconocimiento.

También se realiza una comparación con la confiabilidad del CMT y la confiabilidad del test MEIL, dado que el primero generó una confiabilidad de 0,72, siendo ésta, aceptable. Por su parte, la confiabilidad de test MEIL fue excelente, con una puntuación de 0,990, destacando un mayor índice de confiabilidad para medir la motivación.

Finalmente, el proceso de la baremación, también conocido como escalamiento de una medida, es un elemento de gran relevancia en el proceso de elaboración y uso de un instrumento de medida. La transformación de una puntuación ayuda al usuario a inyectar significado a un determinado valor, de acuerdo con el comportamiento de un conjunto de observaciones. Si el instrumento dispone de un manual, éste debería reportar los baremos de la medida con las transformaciones necesarias, si es pertinente, además de las indicaciones básicas para interpretar debidamente cualquier puntuación (Valero, 2013). En apoyo de dicho sustento teórico, tanto la prueba MEIL como la prueba ML realizaron la baremación, transformando los puntajes directos en puntajes derivados, que son interpretables estadísticamente.

Como lo menciona la teoría, la construcción de un baremo de calidad depende de la muestra utilizada para servir de referencia (Rodríguez, 2012, citado por Valero, 2013). En apoyo a ello, la muestra del presente estudio fue amplia, ya que estuvo constituida por 265 personas; por su parte, la prueba ML fue aplicada a 385 personas, siendo ésta, una muestra extensa. Como sustento teórico de lo anterior, los valores seleccionados en la muestra no pueden ser valores cualesquiera, sino valores representativos del grupo al que pertenecen los sujetos cuyas puntuaciones se desea interpretar. De otro lado, la muestra de referencia, la que se toma como norma o baremo para la interpretación, debe acercarse tanto como sea posible a las características más relevantes de la población de la que ha sido extraída (Valero, 2013).

Es importante mencionar que los baremos de la mayoría de los instrumentos de evaluación, si no todos, están sujetos a circunstancias que limitan la generalización de sus valores. El esfuerzo de todo investigador debería dirigirse a minimizar o atenuar dentro de lo posible estos sesgos y, en todo caso, informar siempre detenidamente a los usuarios del instrumento, respecto a qué se ha hecho y cómo se ha resuelto. También resulta significativo hablar de la homogeneidad de la muestra, ya que hace referencia a la necesidad de controlar la presencia de efectos de confusión o extraños que puedan sesgar o incluso invalidar las interpretaciones que sean derivadas de esa muestra (Valero, 2013).

Siendo así y confirmando lo mencionado en la parte teórica frente a los baremos, la prueba ML generó once baremos, distribuidos de la siguiente manera: un baremo general; dos baremos por género: masculino y femenino; cuatro baremos por edad: entre 18 a 20 años, entre 29 a 39 años, entre 40 a 50 años y mayores de 50 años; tres baremos por tipo de contrato: contrato de término indefinido, contrato de término definido, igual o superior a un año, contrato de término definido inferior a un año y contrato temporal. La prueba MEIL para la baremación realizó la transformación de las puntuaciones directas, asignando un puntaje en una escala de uno a cien, indicando según ello, la dimensión de motivación en la cual se encuentra el sujeto: se ubicará en Motivación Intrínseca con puntajes entre 100-81; en Motivación Extrínseca - Regulación Integrada con puntajes de 80-61; en Motivación Extrínseca – Regulación Identificada con puntajes de 60-41; en Motivación Extrínseca – Regulación Introyectada con puntajes de 40-21 y la Motivación Extrínseca – Regulación Externa con puntuaciones de 21 o menos; es decir, que esta parte es supremamente importante para la interpretación de los resultados que se obtendrá a través de la aplicación de la prueba; además estas dos pruebas se destacan frente a la prueba ML, que no realiza el proceso de baremación.

5. Conclusiones

Para el presente estudio, el enfoque se realizó en la motivación trasladada al ámbito laboral, la cual puede definirse como un proceso mediante el cual un trabajador, impulsado por fuerzas internas o que actúan sobre él, inicia, dirige y mantiene una conducta orientada a alcanzar determinados incentivos que le permiten la satisfacción de sus necesidades, mientras simultáneamente intenta alcanzar las metas de la organización (Pelayo, s.f.).

Así, la gran importancia del constructo se originó en la idea de crear una herramienta para que pudiera ser medida; por ello, esa meta se convirtió en el objetivo general de la presente investigación; el proceso para alcanzarla estuvo

guiado por objetivos específicos enfocados en identificar la validez de contenido, la validez de constructo y la confiabilidad. En ello fue importante destacar la participación conjunta de la psicología y la psicometría, conceptualizadas de manera individual y su operación en conjunto.

Se logró la validez de contenido, gracias al conocimiento teórico alrededor de ello, puesto que, trasladado a la práctica, el proceso se realizó de manera eficiente. La novedad del instrumento partió de la elección de la teoría de motivación extrínseca e intrínseca propuesta por Ryan y Deci (2000); en ella se hace un principal enfoque en interiorizar la motivación, es decir, en transformar la motivación extrínseca en intrínseca, pasando por diferentes etapas, tales como: las regulaciones externa, introyectada, identificada e integrada, lo cual no había sido retomado por investigadores para la creación de pruebas. La claridad sobre la teoría permitió plantear los ítems característicos de cada dimensión.

Además, en la validez de contenido, la evaluación realizada por los jueces expertos en psicología organizacional, psicología clínica y psicometría fue exitosa y de gran valor para el proceso investigativo, pues con ellos se dio a lugar al primer instrumento usado para la aplicación de la prueba piloto.

Por su parte, la prueba piloto se ejecutó de manera adecuada, en espacios controlados y a papel y lápiz; aplicada a 30 personas que cumplieran con las características identificadas, es decir, que fueran profesionales docentes activos laboralmente y que dieran su consentimiento para ser parte de la investigación. Dicha prueba permitió recolectar la información según las respuestas dadas a un total de 80 ítems; se logró hacer un cálculo de confiabilidad previa donde el Alfa de Cronbach fue de 0,934, siendo éste, excelente. Del mismo modo, la aplicación de la prueba permitió hacer correcciones importantes en redacción, ortografía y, en general, en la validez de facie.

Por otra parte, se logró realizar la aplicación a la muestra planteada en los parámetros de población y muestra, y, además, fue muy útil hacer uso de las herramientas tecnológicas para la aplicación de pruebas psicométricas, en pro de que este proceso fuera eficiente, destacando en ello el manejo organizado y adecuado de la información.

También se destaca que la prueba obtuvo la confiabilidad como característica psicométrica, logrando alfa de Cronbach de 0,990, siendo éste excelente. Los alfas de Cronbach de cada dimensión fueron los siguientes: la regulación externa con ocho ítems, 0,714; la regulación introyectada con diez ítems, 0,902; la regulación identificada con seis ítems, 0,956; la regulación integrada con diez ítems, 0,972. Con ello, el alfa de Cronbach de la motivación extrínseca con 34

ítems es: 0,971, la motivación intrínseca por su parte constituida por 39 ítems, dio una alfa de Cronbach de 0,987.

De igual manera, el proceso para determinar dicha confiabilidad logró, además, identificar que los ítems inversos arrojaban varianzas y correlaciones contrarias a lo esperado; por ello se dio la eliminación de los ítems de este tipo, dado que no aportaban a la consistencia interna de la prueba.

Se alcanzó la validez de constructo, iniciando con la aplicación de la prueba KMO y Bartlett, que dieron como resultado en la primera, 0,979; y en la segunda significancia de 0, siendo adecuados para realizar el respectivo análisis factorial. Pasando por la matriz de correlación de anti-imagen, que permitió eliminar un último ítem, con lo cual se concluye que la prueba quedó constituida por un total de 72 ítems directos, ninguno inverso. En la varianza de factores se usó el método de extracción: análisis de componentes principales, en donde se encontró la división en cuatro factores o componentes con porcentajes de 66,929 %, 3,755 %, 2,661 % y 2,364 %, respectivamente.

El método de rotación con Varimax con normalización Kaiser permitió conocer los ítems por componente:

- En el componente 1: 65, 55, 29, 25, 28, 24, 73, 26, 32, 23, 53, 54, 58, 37, 27, 62, 42, 59, 43, 60, 51, 18, 49, 67, 61, 22, 47, 71, 36, 40, 13, 16, 46, 63, 31, 14, 17, 72, 70, 66, 44, 21, 30, 34, 15.
- En el componente 2: 41, 50, 52, 48, 33, 56, 39, 68, 1, 69, 19.
- En el componente 3: 3, 4, 5, 10, 12, 9, 8, 2, 11, 6.
- En el componente 4: 64, 35, 57, 45, 20 y
- En el componente 5: 7.

Por último, se logró las características psicométricas de la prueba con niveles de validez y confiabilidad pertinentes, para considerar que el instrumento MEIL mide satisfactoriamente la variable motivación.

6. Agradecimientos

En primer lugar y de manera especial, a la Universidad Mariana, por la formación con calidad humana y profesional por la cual se destaca, por su integridad y gran compromiso.

Al asesor de esta investigación.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Álvarez, L. (2012). Escala de motivación adolescente (EM1) basada en el Modelo Motivacional de McClelland. *Tesis Psicológica*, 7, 128-143.
- Betancourth, D. (2017). *Creación de un instrumento psicométrico para evaluar fortalezas en profesionales universitarios de la Universidad Mariana de San Juan de Pasto*. Manuscrito inédito. Universidad Mariana, Pasto, Colombia.
- Bustos, L. (2018). *Evaluación del Perfil Emocional en el Contexto Homosexual* (Trabajo de Grado). Universidad Católica de Colombia, Bogotá. Recuperado de <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/22340/1/TRABAJO%20DE%20GRADO%20INSTRUMENTO%20DE%20EVALUACION%20DEL%20PERFIL%20EMOCIONAL%20EN%20EL%20CONTEXTO%20HOMOSEXUAL%20.pdf>
- Cronbach, L.J., & Meelhl, P.E. (1955). Construct validity in Psychological Tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Díaz, J., Díaz, M. y Morales, S. (2013). Diseño, construcción y validación de un instrumento que evalúa motivación laboral en trabajadores de empresas formales de la ciudad de Bogotá. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 6(1), 85-93.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: Una Aproximación a su Utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Grimaldo, M. (2016). La Importancia de las Técnicas de Muestreo. Recuperado de <https://prezi.com/6x-jttlxeduk/la-importancia-de-las-tecnicas-de-muestreo/>
- Guil, M. (2005). Escala Mixta Likert-Thurstone. *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 5, 81-95.
- Gutiérrez, M. (2014). Los enfoques filosóficos de generación del conocimiento y las apuestas metodológicas que exigen. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/blogs/mlgutierrez/files/Enfoques-y-estrategias-de-investigacion4.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández, H. y Pascual, A. (2018). Validación de un instrumento de investigación para el diseño de una metodología de autoevaluación del sistema de gestión ambiental. *RIAA, Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 9(1), 157-164.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401-415.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (s.f.). *Investigación del comportamiento* (4.ª ed.) (Trad. Pineda Ayala, L. y Mora Magaña, I.). México: McGraw-Hill.
- Medina, C. (2001). Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, 10, 79-84. Doi: <https://doi.org/10.18359/rcin.1382>

- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y Descripción de las Metodologías de la Investigación en Psicología. Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Moreno, R., Martínez, R. y Muñiz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. *Psicothema*, 16(3), 490-497.
- Muñiz, J. (1992). *Teoría Clásica de los Test*. Madrid, España: Pirámide Editorial.
- Ñaupas, H., Mejía, E. y Novoa, E. (2014). *Metodología de la Investigación Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis* (4.ª ed.). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Pelayo, J. (s.f.). La motivación laboral. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/382954573/La-motivacion-laboral-pdf>
- Pérez, G. (1994). Paradigmas Cuantitativo y Cualitativo y Metodología de la Investigación. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/ed30c96e1724dao8bf8c3133bf73c2b3.pdf>
- Ramírez, S., Valdés, E., Rosero, L., Villareal, N. y Vásquez, E. (2015). *Diseño y Construcción Inventario ERCA (Empatía, Relaciones Interpersonales y Comunicación Asertiva)*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. Recuperado de http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsysh.pdf
- Roche, M. (2010). Usos del análisis factorial para la construcción y validación de escalas. Recuperado de http://interwp.cepal.org/mmp/pres/15_An%C3%A1lisis_Factorial_Escalas.pdf
- Santrock, J. (2002). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Valero, S. (2013). Transformación e Interpretación de las Puntuaciones. Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/69325/1/Psicometr%C3%ADa_M%C3%B3dulo%204_Transformaci%C3%B3n%20e%20interpretaci%C3%B3n%20de%20las%20puntuaciones.pdf

Criteria

Efectos financieros de causas generadoras de glosas y descuentos en facturación♦

Fecha de recepción: 25/06/2019
Fecha de revisión: 27/08/2019
Fecha de aprobación: 02/10/2019

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Madroñero, M. V. y Pinzón, M. (2019). Efectos financieros de causas generadoras de glosas y descuentos en facturación. *Revista Criterios*, 26(2), 61-85.



DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/26.2-art3>

♦ Artículo Resultado de Investigación.

*✉ Administrador en Salud.

** Administradora en Salud. Correo electrónico: marcelapinzonsolarte@gmail.com

Mario Vicente Madroñero Cerón*✉
Marcela Pinzón Solarte**

Resumen

El Centro Hospital San Juan Bautista de Taminango necesita recuperar la inversión de recursos, establecer mecanismos eficientes, efectivos y oportunos de mejora para ser una institución de salud eficiente y competente, pues se evidencia un gran problema en el cobro de los servicios prestados y los servicios pagados, generados por un alto porcentaje de glosas, descuentos, pagos no puntuales por parte de Entidades Administradoras de Planes de Beneficios, lo que disminuye su flujo de caja. Por ello, es importante identificar las causas y los efectos financieros que genera el no contar con un modelo de recuperación de glosas.

El problema de investigación se planteó así: ¿Cuáles son las causas generadoras de descuentos y glosas y sus efectos financieros por prestación de servicios en el Centro Hospital San Juan Bautista? Para ello se propuso como objetivo general, determinar esas causas generadoras de descuentos y glosas en facturación durante el periodo comprendido entre 2016 y primer semestre de 2018.

El modelo teórico planteado está asociado al conocimiento, actitud y práctica del personal interno que labora en todas las áreas del Centro, frente a las glosas y descuentos que se realiza por no cumplir con la norma establecida para tal fin.

El trabajo permite concluir que, a pesar de que la entidad no estuvo en riesgo fiscal y financiero durante el periodo de estudio, es importante

aclarar que existen falencias internas que deben ser modificadas; es necesario un plan de mejora continuo que permita hacer correcciones inmediatas a los procesos y procedimientos financieros y asistenciales.

Palabras clave: glosas, riesgo fiscal, riesgo financiero, finanzas, equilibrio, costos.

Financial effects of causes that generate glosses and discounts on billing

Abstract

San Juan Bautista E.S.E. Hospital Center of Taminango urgently needs to recover the investment of resources, establish efficient, effective and timely improvement mechanisms that make it an efficient and competent health institution, given that there is a great problem in the collection of services provided and paid services, generated by a high percentage of glosses, discounts, non-punctual payments by the Entities Administrators of Benefit Plans and recoveries, which decreases its cash flow. Therefore, it is important to identify the causes and financial effects generated by not having a recovery model for glosses.

The research problem is summarized in the following question: What are the causes that generate discounts and glosses and its financial effects due to the provision of services at the San Juan Bautista Hospital Center? For this purpose, it was proposed as a general objective, to determine those causes that generate discounts and glosses in billing for the provision of services and their financial effects during the period from 2016 to the first half of 2018.

The theoretical model proposed is associated with the knowledge, attitude and practice of internal staff working in all areas of the Hospital Center, compared to the glosses and discounts that are made for not complying with the norm established for this purpose.

The work allows us to conclude that, although the entity was not at fiscal and financial risk during the period under review, it is important to clarify that there are internal shortcomings that must be modified. For this, a continuous improvement plan is necessary, in order to make immediate corrections to the financial and assistance processes and procedures.

Key words: glosses, fiscal risk, financial risk, finance, balance, costs.

Efeitos financeiros de causas que geram glosas e descontos no faturamento

Resumo

San Juan Bautista E.S.E. Centro Hospitalar de Taminango precisa recuperar urgentemente o investimento de recursos, estabelecer mecanismos de melhoria eficientes, efetivos e oportunos que o tornem uma instituição de saúde eficiente e competente, uma vez que existe um grande problema na coleta de serviços prestados e pagos, gerados por uma alta porcentagem

de glosas, descontos, pagamentos não pontuais por parte das Entidades Administradoras de Planos de Benefícios e recuperações, o que diminui seu fluxo de caixa. Portanto, é importante identificar as causas e efeitos financeiros gerados por não ter um modelo de recuperação para glosas.

O problema de pesquisa está resumido na seguinte pergunta: Quais são as causas que geram descontos e glosas e seus efeitos financeiros devido à prestação de serviços no Centro Hospitalar San Juan Bautista? Para esse fim, foi proposto como objetivo geral, determinar as causas que geram descontos e glosas na cobrança pela prestação de serviços e seus efeitos financeiros durante o período de 2016 ao primeiro semestre de 2018.

O modelo teórico proposto está associado ao conhecimento, atitude e prática da equipe interna que trabalha em todas as áreas do Centro Hospitalar, comparada ao glosas e descontos feitos por não cumprir a norma estabelecida para esse fim.

O trabalho permite concluir que, embora a entidade não estivesse em risco fiscal e financeiro durante o período em análise, é importante esclarecer que existem deficiências internas que devem ser modificadas. Para isso, é necessário um plano de melhoria contínua, a fim de fazer correções imediatas nos processos e procedimentos financeiros e de assistência.

Palavras-chave: glosas, risco fiscal, risco financeiro, finanças, equilíbrio, custos.

1. Introducción

Las glosas son, en términos breves, el detalle resumido de una operación que se registra en los asientos contables, pero, al mismo tiempo, objeciones a las cuentas de cobro que presentan las Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud (IPS), que se originan por cuanto hay inconsistencias que son detectadas en la revisión de las facturas y los correspondientes soportes. Muchas veces éstas se dan al interior de la misma institución, y en otras, con aquellas con las cuales se ha celebrado contratos de prestación de servicios. Las glosas pueden ser divididas en dos clases:

- Por concepto de tarifas.
- Por facturación.

Las primeras son descritas como aquellas facturas que presentan diferencias entre el valor cobrado y el contratado, según el Manual Tarifario. Las segundas son entendidas como aquellas facturas mal elaboradas, que no cumplen con todos los requisitos exigidos por la norma y por las Entidades Administradoras de Planes de Beneficios (EAPB) que contratan. La falta de soportes en las facturas y de autorizaciones para prestación de algunos servicios, también son motivos de glosa. En la ESE San Juan Bautista de Taminango en el departamento de Nariño, Colombia, se evidencia la falta de un proceso estructurado al

momento de responder las glosas y devoluciones de las facturas por las entidades responsables de pago y desconocimiento, tanto de la norma como de los contratos con las EAPB.

En este orden de ideas, es importante resaltar que el manejo inadecuado del proceso de respuesta a la glosa puede llegar a tener un impacto bastante negativo. Si bien el Centro Hospital San Juan Bautista del municipio de Taminango está comprometido con el mejoramiento continuo en la gestión de sus procesos, para lo cual brinda servicios de salud seguros, oportunos, confiables, accesibles y pertinentes, orientados a satisfacer las necesidades de los usuarios, todas estas acciones se ven comprometidas por los problemas con el proceso de pre-auditoría, auditoría y facturación de los servicios de salud, los cuales generan una inestabilidad financiera que es preciso estudiar, en aras de encontrar una solución que permita mejorar su gestión.

No se ha estudiado a cabalidad la razón de las causas de las glosas y se desconoce cuáles son las de mayor incidencia, situación que no permite tomar correctivos tendientes a lograr su disminución; además, la auditoría no se toma como una oportunidad de mejora continua para bajar estos hallazgos, y se sigue cometiendo errores que representan una falencia en el manejo de las glosas.

La formulación de glosas a la facturación es un proceso de gran importancia para la entidad responsable del pago y, más aún, para el prestador de servicios de salud, por cuanto representa un descuento económico que afecta el flujo de recursos de la entidad, motivo por el cual es fundamental ceñirse a la normatividad vigente que rige el tema. En lo ideal, este proceso debe tener su enfoque en el mejoramiento continuo de la atención, su registro y su posterior facturación, implementando estrategias que favorezcan el registro y soporte adecuado de las atenciones, así como la presentación y el cobro de cuentas.

Así entonces, es conveniente resaltar que el manejo inadecuado del proceso de respuesta a la glosa puede generar un impacto bastante negativo. Permitir o facilitar indirectamente el descuento económico evitable en el sector salud, puede constituir una forma de detrimento patrimonial y, como consecuencia, una afectación institucional, social y comunitaria, que termina afectando el derecho a la salud y a la vida, derechos fundamentales reconocidos por la Constitución.

Históricamente, el Centro Hospital San Juan Bautista ha manejado el tema de las glosas como un aspecto de trámite únicamente, sin haber desarrollado hasta la fecha procesos de utilidad con la información derivada para disminuir las pérdidas económicas que están repercutiendo de manera negativa en el área administrativa y financiera de la entidad, afectando a su vez todo lo concerniente al desarrollo de los procesos asistenciales de salud y a la institución en general.

Es fundamental tener en cuenta que los procesos administrativos que llevan a la permanencia de una institución de salud pública en el mercado están sustentados en una buena definición de los procesos facturados, lo cual permite un equilibrio entre los servicios que presta y los servicios que cobra; de lo contrario, no podrá ser autosostenible, condición esencial para la prestación de servicios en salud, que tiene una alta relevancia social, pues la mayor parte de la población colombiana y, en específico para este caso la del municipio de Taminango, depende de esta entidad para recibir atención primaria en salud.

Teniendo en cuenta la importancia social de un buen manejo de la glosa como factor preventivo de descuentos y finalmente de posible detrimento patrimonial, con la investigación que dio origen a este artículo se pretendió establecer e identificar los principales aspectos que interfieren como causa y efecto en la generación de la glosa, así como también lo que debe implementarse para que se lleve a cabo un óptimo proceso de facturación, permitiendo una disminución en los indicadores de cuentas por cobrar y una disminución en la glosa de cada una de estas facturas.

Marco Teórico. La facturación es un procedimiento en el cual se cuantifica la prestación de servicios de salud en dinero. Después de culminar con el cierre de la misma, la factura sin objeciones garantiza ingresos que permiten la supervivencia de la entidad; es importante entonces, tener claro que el proceso de facturación es el conjunto de actividades que permite liquidar la prestación de servicios de salud en el Centro Hospital San Juan Bautista de Taminango; este proceso se activa con la admisión del usuario a la institución. En esencia, facturación es el registro, valorización y liquidación de las actividades, procedimientos y consumos realizados a un paciente, para efectos de cobro.

Las principales funciones de la facturación en una ESE-IPS tienen que ver con la correcta y oportuna admisión del usuario, realizando el registro de los servicios de atención prestados que puedan ser cobrados en la cuenta, con la adecuada identificación del usuario, teniendo como base los datos personales completos. En este proceso de facturación se registra y valoriza todos los cargos generados por la atención al usuario, bien sea por observación, exámenes, medicamentos, derechos de sala y honorarios médicos, entre otros.

Los Registros Individuales de Prestación de Servicios de Salud (RIPS) son definidos como el conjunto de datos mínimos y básicos que el Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS) requiere para los procesos de dirección, regulación y control, y como soporte de la venta de servicios, cuya denominación, estructura y características se ha unificado y estandarizado para todas las entidades a las que hace referencia el artículo segundo de la Resolución 3374 de 2000, entre ellos, que se provee la mínima y elemental información que se

requiere para hacer seguimiento al SGSSS, con relación al paquete obligatorio de servicios de salud -POS y POSS-. Igualmente, el objetivo del Registro es facilitar las relaciones comerciales entre las entidades administradoras (pagadores) y las instituciones y profesionales independientes (prestadores) mediante la presentación del detalle de la factura de venta de servicios en medio magnético, con una estructura que, al ser estándar, facilita la comunicación y los procesos de transferencia de datos y revisión de cuentas, independientemente de las soluciones informáticas que cada prestador utilice. Los datos de este registro se refieren a la identificación del prestador del servicio de salud, del usuario que lo recibe, de la prestación del servicio propiamente dicho y del motivo que originó su prestación: diagnóstico y causa externa.

Las glosas presentadas por las entidades contratantes son un punto crítico en el proceso de control de flujo financiero de las IPS, por cuanto los procedimientos para su recepción y trámite no han sido estandarizados en la mayor parte de las instituciones, lo que impide un conocimiento certero del monto real de los servicios prestados. Cuando existe corrección y aclaración de glosas, los funcionarios designados para analizar y hacer el trámite correspondiente deben evaluar la pertinencia de éstas; en caso tal de que no la haya, se formula la respuesta sustentando el por qué no procede, es subsanable y se procede a su reparación y si no es subsanable, se procede a informar la aceptación de la glosa. Las correcciones, aclaraciones, complementaciones o aceptaciones realizadas deben ser documentadas y entregadas a una unidad encargada de dar respuesta, la cual consolida la información recibida de las diferentes unidades y enuncia la respuesta final de la institución, para luego ser enviada a las diferentes entidades encargadas del pago.

Cuando se realiza la evaluación de las glosas, se considera necesario llevar un registro detallado de las causas y elaborar evaluaciones periódicas de las mismas, lo cual permite identificar la calidad con la que se está llevando a cabo tanto los procesos asistenciales como la facturación, con la finalidad de identificar aspectos susceptibles de mejoramiento y poder implementar acciones correctivas. Y para finalizar, la respuesta de glosas debe ser generada por la ESE, incluso cuando se dé lugar a su aceptación. La no respuesta a las glosas presentadas puede afectar eventualmente a las entidades contratantes e ir en detrimento del equilibrio económico y de la gestión de la ESE. Este proceso ofrece la oportunidad de evaluar la calidad de los procesos técnico-administrativos, técnico-científicos y de los productos generados en los mismos por parte de la institución.

2. Metodología

El estudio investigativo fue de tipo cuantitativo, descriptivo transversal, por cuanto establece una relación entre las tres variables contempladas en la

investigación: Facturación, Glosas y Descuentos, en términos de impacto o incidencia, y por cuanto la información que se recolectó fue en un lugar y momento específicos: en el Centro Hospital San Juan Bautista del municipio de Taminango, entre el año 2016 y el primer semestre de 2018, en los servicios de Consulta externa, Urgencias, Laboratorio, Farmacia, Transporte asistencial básico y Actividades de promoción y prevención. Además, se hizo un seguimiento a la contestación de glosas y conciliaciones, se revisó y se analizó los descuentos por cobros y recursos de capitación.

Para todo lo anterior y con el ánimo de obtener la información pertinente, se aplicó una encuesta a todo el personal que labora en el Centro, 86 trabajadores en total, con el fin de determinar la clasificación de adherencia a los procesos y procedimientos asistenciales y administrativos, ya que lo ideal es que todos conozcan de forma integral, el modelo teórico de conocimiento, práctica y aptitud.

Se aplicó la encuesta, previa validación del instrumento con prueba piloto realizada con la colaboración del personal de nómina del área de facturación, asistencial y financiera del Centro de Habilitación del Niño CEHANI, en donde se usó once encuestas, de las cuales los expertos solicitaron unos cambios específicos.

Se determinó un instrumento concreto para realizar el análisis de variables, el cual está determinado por 46 columnas y 1054 filas; de allí se utilizó el programa SPSS para evaluar los resultados.

2.1 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información. La recolección de la información se hizo dentro de la ESE San Juan Bautista de Taminango, en donde se elaboró el análisis de identificación de causas de glosas y descuentos que hubo en el proceso de facturación desde el año 2016 hasta el primer semestre de 2018.

2.2 Procedimiento para la recolección de la información. Se estableció el comparativo de las causas de tipo administrativo y las generadas por el personal asistencial. Se desarrolló un análisis del comportamiento de las glosas y descuentos de acuerdo con el tipo de pagador, el causal de la glosa y la frecuencia por el servicio.

Se elaboró un instrumento en Excel con las siguientes características: ID, identificación de la EAPB, fecha de Radicación de la cuenta y/o factura, fecha de contestación de la cuenta y/o factura, fecha de conciliación de la cuenta y/o factura, año de presentación de la factura/cuenta.

Se efectuó el análisis de identificación de causas de glosas y descuentos que hubo en el proceso de facturación desde el año 2016 hasta el primer semestre de

2018, lo cual dio pie para constituir el Plan de Mejoramiento Integral orientado a optimizar los procesos de gestión, tanto en lo administrativo como en lo financiero y asistencial en torno a la minimización de descuentos, de modo que aporte al mejoramiento continuo de los procesos.

3. Desarrollo

Cada una de las entidades de salud debe estar encaminada a la construcción de las alianzas, haciendo que las IPS y las EAPB valoren las relaciones de confianza para lograr crear un importante factor productivo; sin embargo, esta relación se ve agobiada por la falta de pago por parte de las EAPB, deficiencia de flujo de caja y problemas de cartera que hacen que el Centro Hospitalario San Juan Bautista ESE no pueda pagar a tiempo sus obligaciones comerciales, sobre todo, las de personal.

Cuando se genera glosas u objeciones por parte de las entidades contratantes debido a las inconsistencias que se ha detectado en la revisión de la factura en lo que respecta a su presentación, consolidación, aplicación de tarifas, cobertura de servicios, etc., la entidad responsable del pago devuelve la cuenta al Centro Hospital San Juan Bautista para su corrección, y éste tiene la obligación de aclarar o corregir las observaciones y dar respuesta a las mismas dentro de un plazo determinado. Dichas glosas pueden afectar el valor de la factura de manera parcial, lo cual ocurre cuando son realizadas sobre unos servicios o procedimientos específicos, estando la entidad responsable del pago, en la obligación de aceptar y reconocer el pago de parte de los servicios facturados; o, podrá tener afectación total cuando la glosa involucra a toda la cuenta e impide la aceptación parcial de los servicios prestados.

Este procedimiento en la ESE de Taminango se empezó a realizar en el año 2017 con muy buenos resultados. Al efectuar el comparativo de glosas por año, se evidenció una disminución positiva en el primer semestre de 2018.

Vélez (2017) describe el sistema de salud en Colombia y destaca la importancia de tomar acciones claras para lograr liquidez no solo en instituciones que están en riesgo financiero, sino que se debe prevenir para evitar este proceso, como se está realizando con este estudio en la ESE San Juan Bautista del municipio de Taminango.

Para Casuriaga (2018), existe la necesidad de estandarizar la atención médica con la implementación obligatoria de protocolos y guías, actualización y capacitación permanente en las patologías tratadas más frecuentemente en los servicios de urgencia y los servicios contratados por facturación, auditoría previa a todas las historias clínicas y sus soportes, generadas en el servicio de Urgencias. En

la ESE San Juan Bautista del municipio de Taminango, si bien es cierto se tiene sistematizada la historia clínica, es muy claro que existen falencias dentro del proceso de atención en salud, sobre todo en el servicio de Urgencias.

El efecto de las glosas en la situación económica de las IPS de cualquier nivel de atención es un tema de gran relevancia; así lo dan a conocer Cano y Monsalve (2013), al destacar la importancia de la historia clínica. Las glosas relacionadas con la facturación de los servicios de salud son un patrón generalizado; este estudio permitió identificar falencias en el diligenciamiento de la historia clínica, generando inconvenientes y dificultades para la facturación de los servicios.

Castaño y Montoya (2015), por su parte, plantean la identificación de las causales de glosa y las fallas de gestión del conocimiento que generan estas causales, las cuales inciden en forma negativa en la rentabilidad de la organización, falencia que fue encontrada en los funcionarios de la institución objeto de estudio, la cual carece de planeación y retroalimentación del conocimiento de los procesos de las normas que los rigen y de las consecuencias para la institución.

El área de Facturación cumple y hace cumplir las directrices fijadas con relación al manejo de las tarifas, los descuentos y las exigencias que la normatividad legal establece. Además, debe cuidar para que se lleve a cabo todo el proceso de registro en forma correcta y oportuna, y no generar retrasos en los cobros y recaudos de la organización.

Los ingresos de la ESE de Taminango dependen del pago del servicio que se presta a los asegurados, y para ello se hace necesario facturar el servicio prestado a cada paciente, con el mayor nivel de detalle, de manera que pueda cobrarse conforme a lo que reconocen las aseguradoras; para ello es necesario tener un sistema de información y plataformas en línea que le ayuden a verificar los datos básicos del usuario y, de igual forma, enviar los anexos de norma para las autorizaciones.

Según lo expuesto, es importante tener claridad acerca de los diferentes conceptos y definiciones que estipula la Resolución 3047 de 2008, la cual define glosa, como una no conformidad que afecta en forma parcial o total el valor de la factura por prestación de servicios de salud; es identificada por la entidad responsable del pago durante la revisión integral de la cuenta presentada, que requiere ser resuelta por parte del prestador de servicios de salud. Su clasificación se da de la siguiente manera:

1. Facturación: existen glosas por facturación, cuando hay diferencias al comparar el tipo y la cantidad de los servicios prestados con los servicios facturados, o cuando los conceptos pagados por el usuario no son

descontados en la factura (copagos, cuotas moderadoras, periodos de carencia u otros), o cuando hay errores administrativos generados en los procesos de facturación definidos en el presente manual.

2. **Tarifas:** se considera glosas por tarifas, todas aquellas que se genera por existir diferencias al comparar los valores facturados con los pactados.
3. **Soportes:** todas aquellas glosas causadas por ausencia, enmendaduras o soportes incompletos o ilegibles.
4. **Autorización:** aplican glosas por autorización, cuando los servicios facturados por el prestador de servicios de salud no fueron autorizados o difieren de los incluidos en la autorización de la entidad responsable del pago, o cuando se cobre servicios con documentos o firmas adulteradas. Se considera facultadas aquellas solicitudes de autorización remitidas a las direcciones departamentales y distritales de salud por no haberse establecido comunicación con la entidad responsable del pago, o cuando no se obtiene respuesta en los términos establecidos en la Resolución 3047 de 2008.
5. **Cobertura:** todas aquéllas que se funda por cobro de servicios que no están incluidos en el respectivo plan, hacen parte integral de un servicio y son cobradas de manera adicional o deben estar a cargo de otra entidad por no haber agotado o superado los topes.
6. **Pertinencia:** todas aquéllas generadas por no existir coherencia entre la historia clínica y las ayudas diagnósticas solicitadas o el tratamiento ordenado, a la luz de las guías de atención, de la sana crítica de la auditoría médica de no ser pertinentes, por ser ilegibles los diagnósticos realizados, por estar incompletos o por falta de detalles más extensos en la nota médica o paramédica relacionada con la atención prestada.
7. Es también fundamental el manejo adecuado de la Clasificación Única de Procedimientos en Salud (CUPS), para la codificación de procedimientos, la cual será de obligatoria aplicación en todo el territorio nacional en todos los procesos del sector que impliquen identificación y denominación de los procedimientos en salud. Esta clasificación será actualizada de manera periódica por el Ministerio de la Protección Social.
8. El proceso de Devolución puede conceptualizarse como una no-conformidad que afecta en forma total la factura por prestación de servicios de salud, encontrada por la entidad responsable del pago durante la revisión preliminar y que impide dar por presentada la factura. Las causales de devolución son taxativas y hacen referencia a una falta de competencia para el pago, falta de autorización, falta de epicrisis, hoja de atención de urgencias u odontograma, factura o documento equivalente que no cumple requisitos legales, servicio electivo no autorizado y servicio ya cancelado. La entidad responsable del pago, al

momento de la devolución, debe informar todas las diferentes causales de la misma.

Tabla 1. Codificación de glosas Resolución 3047 de 2008

COD	Concepto General	Aplicación
1	Facturación	Cuando hay diferencias al comprar el tipo y cantidad de los servicios prestados con los servicios facturados
2	Tarifa	Diferencias al comprar los calores facturados con los pactados.
3	Soportes	Aquellas que se generan por ausencia, enmendaduras o soportes incompletos o ilegibles.
4	Autorización	Servicios NO autorizados o difieren de los incluidos en la automatización de la entidad responsable del pago o cuando se cobren servicios con documentos o firmas adulteras.
5	Cobertura	Aquellas que se generan por cobro de servicios que no están incluidos en el respectivo plan.
6	Pertinencia	No existe coherencia entre la historia clínica y las ayudas diagnósticas solicitadas o el tratamiento ordenado, a la luz de las guías de atención, o de la sana crítica de la auditoría médica.
8	Devoluciones	Es una no conformidad que afecta en forma total la factura por prestación de servicios de salud.

Fuente: Ministerio de la Protección Social (2008).

4. Resultados

La ESE maneja dos formas de contratación y presenta de manera recurrente, generación de glosa a causa de diferentes factores que pueden afectar de modo general la dinámica de funcionamiento de la entidad y por tanto, la prestación del servicio. Es muy claro que existen falencias dentro del proceso de atención en salud, sobre todo en el servicio de Urgencias, en donde se evidenció que la pertinencia es el segundo motivo de glosa, con el 29 % por un valor de \$62.641.132.

En el desarrollo del proceso de auditoría, que es el mecanismo de revisión, verificación, conciliación y resolución, se puede identificar diversas causas de origen y consecuencias de la glosa; en este sentido se ha encontrado en la ESE, algunas características que desfavorecen la dinámica de autosostenibilidad y permiten identificar la necesidad de establecer con claridad los factores que

generan o favorecen la glosa y sus correspondientes consecuencias. En términos generales, las características que desde lo general se percibe, son:

- No se hace procesos de auditoría permanentes en el tiempo, por la frecuente rotación de personal, lo cual conlleva la inexistencia de un consecutivo histórico y sus correspondientes estadísticas respecto del porcentaje de glosas, su tipificación según corresponda -Pertinencia, Autorización, Soportes, Facturación, etc.- y los factores precedentes y consecuentes de las mismas.
- De igual manera, si bien es cierto, puede evidenciarse el desarrollo de proceso de auditoría de cuentas médicas, se observa también la recurrencia de la glosa por factores similares que se mantiene en el tiempo, a partir de lo cual podría concluirse que no se ha estructurado un proceso idóneo y permanente con sus correspondientes procedimientos, que estén orientados a la retroalimentación de los hallazgos y los pertinentes planes de mejora que permitan minimizar el porcentaje de presencia de glosa así como los valores glosados.

Para cumplir con el primer objetivo del estudio, se requiere entregar información macro de la entidad para poder identificar las causas de glosas y descuentos que se presentó en el proceso de facturación en el año 2016 hasta el primer semestre de 2018; para ello se establece primero la cantidad de cuentas y/o glosas generadas por evento en el tiempo de estudio.

Tabla 2. Resultado de cuenta de cobro y/o facturas radicadas periodo 2016 al primer semestre del año 2018.

Año	Recuento	Porcentaje
2016	333	32
2017	297	28
2018	424	40
Total	1054	100

Estas cuentas de cobro son el resultado de la cantidad de atenciones que se realizó a los usuarios de las diferentes EAPB de Régimen Subsidiado y Contributivo, SOAT, Régimen Especial, todas prestadas en el servicio de Urgencias y Consulta externa, usuarios que fueron atendidos por lo menos una vez durante el tiempo de estudio.

Las EAPB de régimen subsidiado a las que se les radicó más cuentas de cobro fueron: Emssanar, Mallamas, Comfamiliar y Asmet, con un total de 459 durante los dos años y medio, siendo Emssanar la EAPB con mayor número de cuentas radicadas; le sigue la Nueva EPS con 63 cuentas, siendo la entidad de régimen contributivo con mayor número radicado durante el periodo estudiado.

Las EAPB de régimen especial como Policía Nacional y Ejército Nacional radicaron durante el periodo 75 cuentas. AXA Colpatria es la aseguradora a la que más se

le ha facturado durante el periodo, sobre todo el último año con 17 cuentas para un total de 34 cuentas. Proinsalud Magisterio es la que sigue, con 33 cuentas radicadas durante el periodo; esta entidad cubre a los docentes del municipio de Taminango. Durante el periodo de estudio se prestó el servicio a 42 EAPB pertenecientes a los diferentes regímenes del sistema de salud; el régimen subsidiado registró la mayor población atendida.

Para facilidad del estudio y la clasificación de cuentas de cobro y/o facturas se codificó cada una de ellas por medio de números; se observó que existen 440 facturas sin pagar desde el año 2016, las cuales corresponden a aquellas EAPB fuera del departamento, aseguradoras de accidentes de tránsito, pero no hay seguimiento de pago por parte de la ESE, lo cual produce una disminución del flujo de caja.

Tabla 3. Tipo de cuenta de cobro y/o factura periodo 2016 al primer semestre del año 2018

Año	Recobro		Factura	Factura	Glosa + des-	Total
	(0)	Glosa (1)	sin objeciones	sin pagar	cuento de capitación	
			(2)	(3)	(4)	
2016	19	117	63	129	5	333
2017	13	113	37	130	4	297
2018	22	140	63	181	18	424
Total	54	370	163	440	27	1.054

Posteriormente le siguen las 370 cuentas con glosa de las diferentes EAPB, en donde existe demora en los tiempos de pago; después de la conciliación se retrasan en la cancelación de las mismas, sobre todo la EAPB Comfamiliar del régimen subsidiado. Una glosa puede tener varias clasificaciones; en la ESE San Juan Bautista de Taminango podemos encontrar 31 formas y combinaciones de los seis códigos establecidos por la norma.

Las EAPB que realizan recobros a la ESE San Juan Bautista del municipio de Taminango, Nariño, son Comfamiliar y Emssanar por valor de \$278.030.112, valor que corresponde a los dos años y medio de investigación.

Tabla 4. Comparativo de recobros, periodo 2016 al primer semestre del año 2018

(EAPB)	Total	A Favor (EAPB)	%	A Favor ESE	%
COMFAMILIAR	39.248.706	24.999.083	63,7%	14.249.623	36,3%
EMSSANAR	238.781.406	157.649.200	66%	81.132.206	34%
Total	278.030.112	182.648.283	64,8%	95.381.829	35,2%

Como podemos observar, luego del proceso de conciliación entre las EAPB y la ESE, del total del recobro propuesto, el 64,8 % quedó para las EAPB y el 35,2 %

para la ESE. Desde aquí se puede empezar a visualizar las pérdidas económicas para la entidad.

Anualmente se va incrementado el valor y el número de los recobros porque los usuarios de Taminango solicitan portabilidad o realizan desplazamiento a otras ciudades para trabajar o estudiar, hay baja resolutivez de los profesionales en salud, y aumento de enfermedades crónicas que requieren tratamiento permanente.

El total de recobros en los tres años fue del 85,9% a favor de Emssanar y del 14,1% a favor de Comfamiliar. Las EAPB como Mallamas y Asmet Salud no realizan recobros. Para evitar y terminar con estos recobros por parte de las EAPB, es necesario realizar un cambio total en los términos de contratación, ya que esto perjudica sustancialmente el flujo de caja de la ESE San Juan Bautista de Taminango, Nariño.

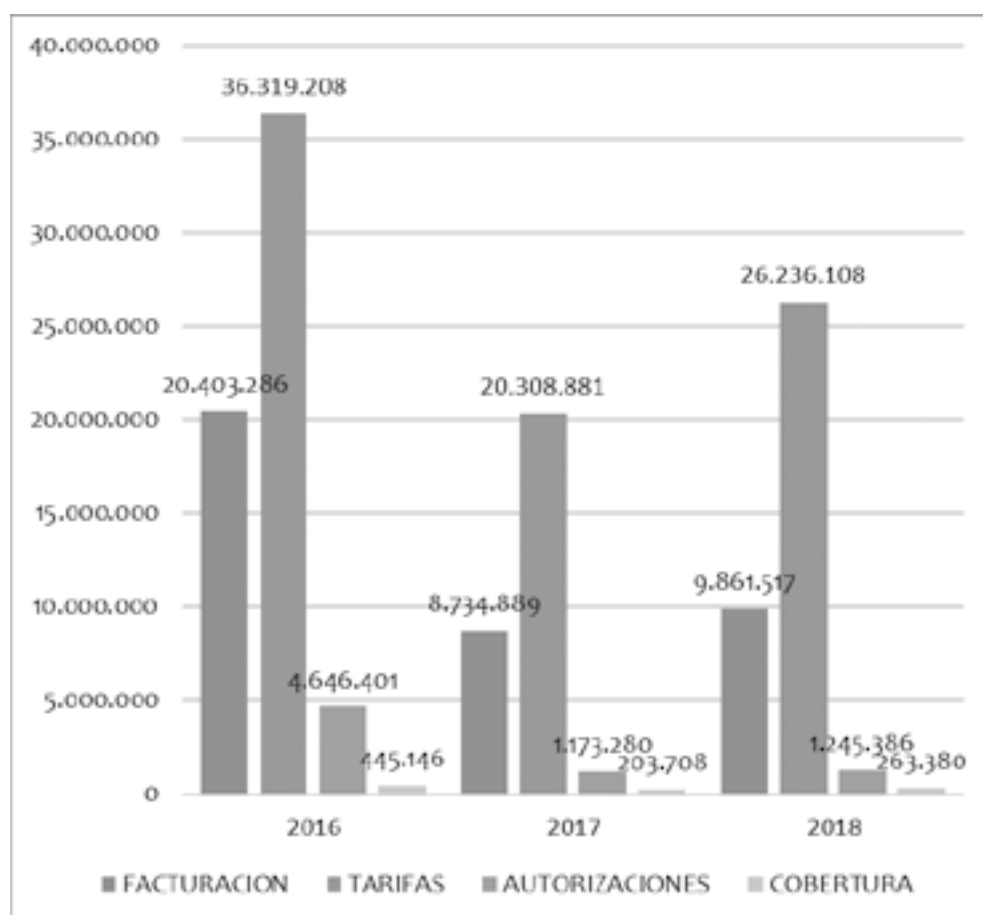


Figura 1. Tendencia de disminución de glosas, periodo 2016 al primer semestre del año 2018.

Para el periodo comprendido entre el año 2016 hasta el primer semestre de 2018, la tendencia de las glosas administrativas por Facturación, Tarifas, Coberturas

y Autorizaciones iban a la baja, debido al seguimiento permanente de pre-auditoría, auditoría y capacitaciones de hallazgos al personal de la ESE.

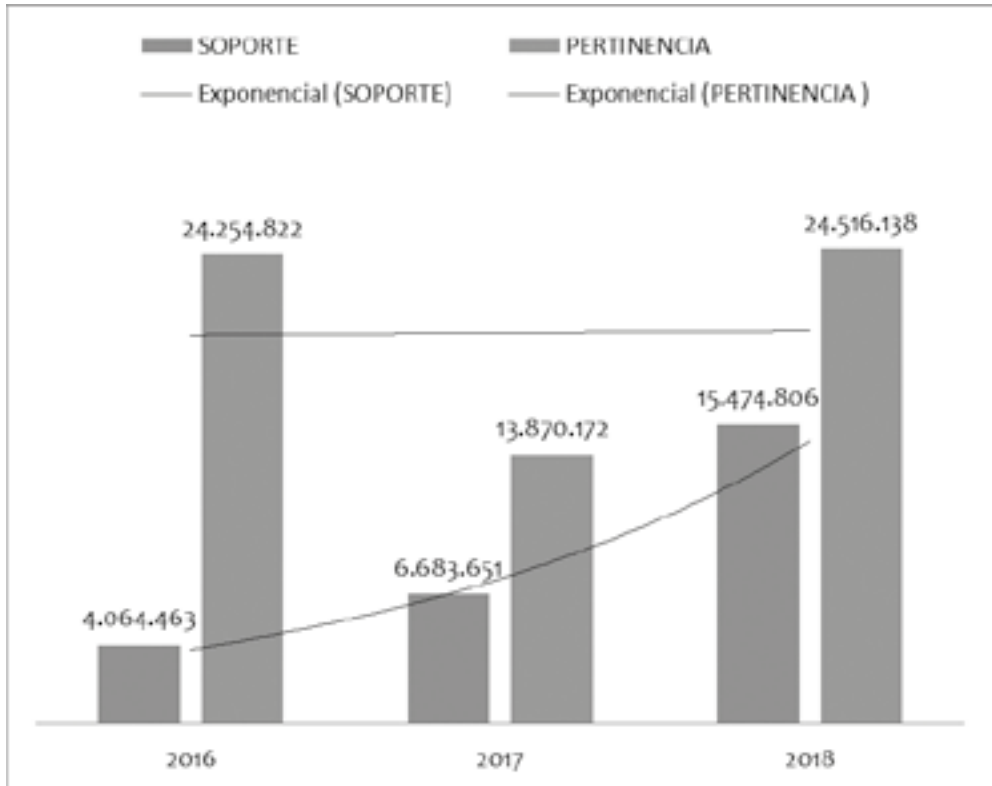


Figura 2. Tendencia de aumento de glosas asistenciales, periodo 2016 al primer semestre del año 2018.

Referente a las glosas asistenciales de Soporte y de Pertinencia, hay una tendencia al aumento; con relación al hallazgo de Soportes del año 2016, aumentó en aproximadamente once millones de pesos; esto se debe a la rotación de talento humano y falta de retroalimentación de los planes de mejora, porque cada vez que sale el personal, hay que volver a empezar.

En la parte de Pertinencia, la tendencia se vuelve constante con relación al periodo 2016 - 2018, y se debe de igual forma a la alta rotación de personal asistencial de médicos de servicio social obligatorio y de auxiliares de enfermería. Además, existe otra causa de tipo administrativo que genera no solo deficiencia en la recuperación de la cartera, y es que las EAPB toman los tiempos de contestación de glosa y respuesta como una herramienta para el no pago de las facturas generadas por la ESE por prestación de servicios.

Debido a la necesidad que tienen los prestadores para la preparación de una conciliación que les posibilite cobrar oportunamente los servicios prestados efectivamente, se requiere la implementación de un modelo de administración de glosas que permita no solamente gestionarlas, sino también identificar en dónde

están las fallas, para establecer correctivos que reviertan en el mejoramiento de los procesos de facturación, respuesta a glosas y recuperación de cartera, que hagan posible incrementar los excedentes y garantizar la razonabilidad de los estados financieros de la ESE de Taminango. Como sus ingresos están sujetos al pago de los servicios que se facilita a los asegurados, se requiere hacer su facturación con el mayor número de detalles posible, de manera que pueda cobrarse conforme a lo que reconocen las aseguradoras; se hace necesario cumplir con cada uno de los requisitos mínimos y básicos que el SGSSS solicita para los procesos de dirección, regulación y control, y como soporte de la venta de servicios, cuya denominación, estructura y características se ha unificado y estandarizado para todas las entidades a que hace referencia el artículo segundo de la Resolución 3047 de 2008.

La falta de conocimiento por parte del personal asistencial y administrativo frente a los contratos entre la ESE y las EAPB y la permanente rotación de personal, son problemas que generan glosas. Esta última es la dificultad más importante; no existe la posibilidad de tener personal de nómina, por sus altos costos; el talento humano es una de las grandes falencias; no hay continuidad en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los procesos.

Según la proyección poblacional municipal del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2007), el municipio de Taminango, Nariño, para la vigencia 2016, registraba 20 902 habitantes, de los cuales el 76 %, pertenece a la población rural y el 24 %, a la población urbana.

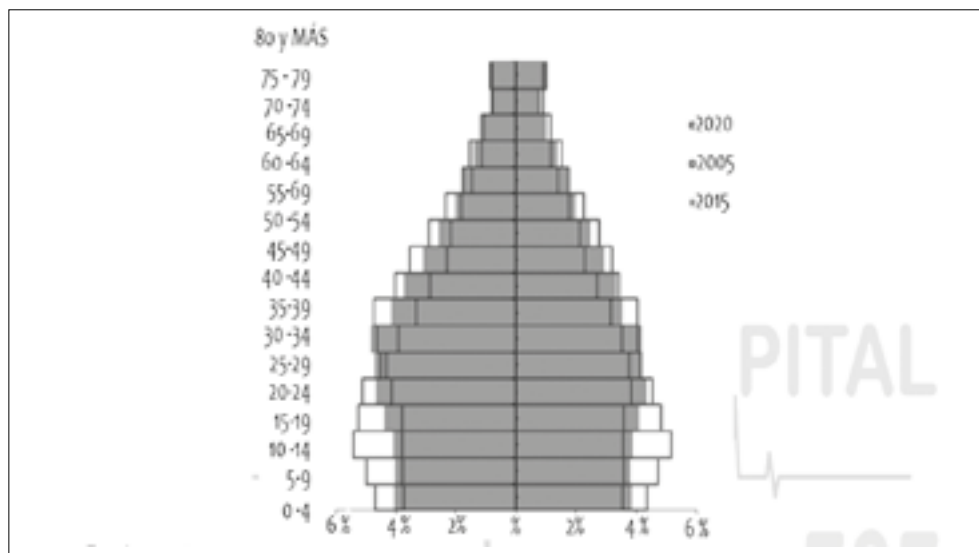


Figura 3. Pirámide poblacional actual y proyectada del municipio de Taminango.

Fuente: DANE (2007).

La ESE atiende una población de 20 902 habitantes del municipio; al ser un hospital catalogado como 1A al interior del documento de la Red del Departamento,

presenta referencia a los hospitales de mayor complejidad de la ciudad de Pasto, como: Hospital Universitario Departamental de Nariño, Hospital San Pedro, Hospital San Rafael y Hospital Infantil Los Ángeles. Es importante enfatizar que el Departamento de Facturación debe cumplir las directrices fijadas con relación al manejo de tarifas, descuentos y las exigencias que la normatividad legal establece para la facturación.

4.1 Plan de Mejoramiento

Se sugiere el siguiente plan de mejora para su implementación a partir del año 2020, ya que durante el año 2019 se propone a las directivas de la ESE San Juan Bautista de Taminango Nariño, su revisión, aprobación y socialización para su implementación, si así lo disponen:

- Se recomienda a la alta gerencia que el acuerdo de voluntades con todas las EAPB para la prestación de servicios de atención inicial de urgencias, observación y lo que se derive de ella, sea por la modalidad de facturación o evento. Con este tipo de contrato se evita descuentos por prestación de servicios en otros municipios, como sucede en la contratación por capitación. Esta sugerencia se basa en el número de afiliados con que cuentan las EAPB en el municipio; la recuperación de recursos sería significativa, ya que en el estudio realizado se encontró que en el periodo comprendido entre 2016 a primer semestre de 2018 fueron descontados \$278.030.112 millones, que equivalen a \$9.267.670 millones por mes, cifra muy explicativa, que desde todos los puntos de vista atenta contra la estabilidad económica de la institución.
- Brindar al personal que labora en el servicio de Urgencias, Facturación, y a todos aquellos que de una u otra manera participan en el proceso, estabilidad laboral y pagos oportunos. Con esta medida, muy sensata por cierto, se asegura el conocimiento y continuidad de procesos, empoderamiento y compromiso con la Empresa, situación muy importante en el clima organizacional.
- Realizar capacitaciones integrales continuas y permanentes, según el rol en el proceso, conocimiento de los términos, metas y exigencias contenidas en el acuerdo de voluntades, de la importancia del complejo engranaje de prestación de servicios en salud y calidades humanas. En fin, formar para contar con un personal debidamente capacitado, competente, comprometido y con altos estándares de calidad en el servicio. Con estas capacitaciones se busca fortalecer las competencias y habilidades del recurso humano, optimizando la gestión y el desarrollo en su servicio. Previo diagnóstico, se estructura el plan de capacitaciones,

orientado a desarrollar y fortalecer calidades y competencias de los trabajadores, adquirir y ampliar conocimientos propios de sus labores, el cual se debe ejecutar inmediatamente a la socialización del estudio con las características detectadas en la encuesta realizada a los empleados y en los hallazgos encontrados sobre el análisis de glosas y descuentos a la ESE de Taminango.

5. Discusión

La investigación tuvo como propósito, identificar y describir aquellas experiencias en entidades de salud que presentan descuentos y glosas realizadas por la entidad responsable del pago durante la revisión de cuentas, que afectan de forma total o parcial el pago del valor de la factura por prestación de servicios en salud, y de las cuales se debe cotejar con los diferentes estudios que se ha hecho, no solo en el departamento de Nariño sino en Colombia, ya que este tema es el común denominador de las entidades de prestación de servicios.

Una de ellas está reflejada en el estudio de Falcón y Gómez (2014), quienes hacen referencia a las diferentes interpretaciones de la norma hechas por los actores del sistema de los planes de beneficios, en cuya entidad estudiada también es causa de glosa; cada EPS genera su propio contrato, con sus reglas y exigencias; no se tiene en cuenta para nada al prestador del servicio, para que se dé un verdadero acuerdo de voluntades, como dice la norma. En la lucha entre las EAPB y las ESE, cada una busca justificar su posición en el reconocimiento de sus intereses como administrador y prestador. Según Restrepo (2015), en la gestión económica existe una lenta rotación del capital de trabajo y las glosas afectan los recursos para pago de personal e insumos, donde las EAPB imponen su posición dominante, colocando bajas tarifas, determinando mayores plazos para el pago y no cumpliendo con lo estipulado en los acuerdos contractuales, donde realizan conciliaciones con descuentos por pronto pago, y aumentan las glosas y devoluciones sin ningún soporte normativo, como por ejemplo, contratando por la modalidad de paquetes; esta situación se refiere también en la ESE de Taminango y en todo el país.

En el caso puntual de la ESE San Juan Bautista de Taminango, Nariño, esta situación va en detrimento de su estabilidad económica y por consiguiente en la prestación de sus servicios. Para las EAPB, la forma contractual constituye la forma 'ideal' para regular pagos efectivos y contener gastos.

En el trabajo investigativo se pudo comprobar que las causas de glosa en la ESE estudiada son similares a las de otras ESE, así como también en el estudio de Chavarría (2018), quien referenció que el mayor porcentaje de glosa era similar al del estudio, por lo cual desarrolló e implementó para estos hallazgos, una

herramienta de validación de cuentas médicas y gestión de glosa en el sector salud en Colombia, buscando parametrizar, según acuerdos de voluntades, un sistema que permita identificar a tiempo estas falencias y corregir antes de presentar la cuenta de cobro con sus facturas.

Hernández, Chinome, García y Martínez (2017) determinan un bosquejo similar, como la realización de un análisis de causas y falencias en los servicios de Facturación y Auditoría, en donde se entrega a esta entidad un formato de consolidación de información, sin importar el nivel de complejidad, ya que los problemas de glosas y devoluciones no son exclusivamente de las ESE del departamento de Nariño.

Por otra parte, Hernández y Caro (2018) miraron una mejora en la sistematización y logística de lotes de facturas, factor que aumenta los tiempos de respuestas de la resolución de las mismas; con esto quieren decir que es necesario ir de la mano con los avances tecnológicos, ya que disminuyen los errores al momento de generar la factura.

Si bien la ESE San Juan Bautista tiene en este momento un sistema de facturación y de información, es necesario mejorarlo para que esté anclado a las áreas administrativas y asistenciales, y así poder entender que la disminución de glosas y seguimiento a pago de cartera no es solamente de algunos profesionales, sino de toda la entidad.

Referente al flujo de cartera, se ven detenidos los pagos por la falta de personal idóneo que se dedique a este tema, ya que pueden pasar muchos meses, incluso años, para que las conciliaciones lleguen a su etapa final con un feliz término; esto se debe a la falta de accesibilidad a las EAPB que se encuentran fuera del departamento. No existe organización y claridad en la contabilidad de la entidad y tampoco se cuenta con el tiempo suficiente para efectuar el seguimiento y cobro jurídico a éstas, para la atención y cierre de cartera. Esto se ve reflejado en el estudio de Vélez (2017), quien describe el sistema de salud en Colombia y sugiere tomar acciones claras para lograr liquidez no solo en instituciones que están en riesgo financiero, sino que se debe prevenir para evitar este proceso, como se está realizando con este estudio en la ESE San Juan Bautista del municipio de Taminango.

El Ministerio de Salud y Protección Social, con la implementación del Sistema Obligatorio de Garantía de la Calidad, propende por una atención con calidad en el sector salud y el adecuado aprovechamiento de los recursos, enmarcado todo en la racionalidad y la pertinencia del proceder médico; sin embargo, se olvida de enfocar esfuerzos en el seguimiento y control del pago efectivo de las EAPB por servicios prestados en las diferentes ESE por parte de los entes de control, que no realizan seguimiento a las denuncias, al igual que sostiene Chavarría (2018).

En el análisis integral de las causas de glosas en la ESE San Juan Bautista se identificó que las responsabilidades son diversas, de las cuales ya se ha nombrado unas, externas a la institución; y las internas, que incluyen todos los sectores administrativos y asistenciales. A pesar de que se tiene claro que la empresa subsiste de la venta de sus servicios y del adecuado cobro y manejo de los recursos, no se cuenta con la infraestructura suficiente y capacitada para tal fin; la cantidad de servicios prestados a los usuarios y las exigencias de los entes de regulación se han multiplicado y hasta triplicado, pero los medios o herramientas para facturar, controlar y hacer seguimiento al cobro de la prestación de estos servicios se ha quedado en el tiempo. Al respecto, Castaño y Montoya (2015) hacen énfasis en la importancia de la gestión del conocimiento como pilar fundamental de los procesos.

En el estudio, las tarifas y los descuentos constituyen la principal causa de glosa; básicamente se presentan por falta de conocimiento de los contratos y la ausencia de parametrización de las tarifas acordadas en los acuerdos de voluntades. La pertinencia es la segunda causa de glosa; en este punto es necesario mencionar que, médicos de diferentes universidades, con escuelas de formación diversas, aplican sus conocimientos sin tener en cuenta los protocolos y guías de manejo de las patologías a tratar, no registran las atenciones prestadas, no diligencian completamente la historia clínica, tienen letra ilegible, no guardan la secuencia lógica de la atención, en fin, se nota en muchas situaciones la desidia y el bajo compromiso para con su institución, todo lo cual es causa de glosa que desemboca en pérdida de recursos, y el trabajar con médicos rurales todavía en proceso de formación, agrava la situación. En el estudio de Casuriaga (2018) se evidencia la necesidad de ajustar la atención médica con la implementación obligatoria de protocolos y guías, efectuar una actualización y capacitación permanente en las patologías tratadas con más frecuencia en los servicios de Urgencia y los servicios contratados por Facturación, Auditoría previa a todas las historias clínicas y sus soportes, generadas en el servicio de Urgencias.

Cano y Monsalve (2013) enfatizan en la importancia de llevar correctamente la historia clínica; las glosas relacionadas con la facturación de los servicios de salud es un patrón generalizado con este estudio, que permitió identificar falencias en el diligenciamiento de la historia clínica, generando inconvenientes y dificultades para la facturación de los servicios.

En la ESE San Juan Bautista del municipio de Taminango, si bien es cierto que se tiene sistematizada la historia clínica, es muy claro que existen falencias dentro del proceso de atención en salud, sobre todo en el servicio de Urgencias, en donde se evidenció que la Pertinencia es el segundo motivo de glosa, con el 29 % por un valor de \$62.641.132.

Otro punto a resolver dentro de la parte de Pertinencia son los soportes como parte fundamental de sustentación de la atención prestada, pues no son anexados por el equipo multidisciplinario encargado de armar el paquete para la correspondiente factura y cuenta de cobro; el no registro de la atención por el profesional encargado en los diferentes formatos no permite soportar la atención prestada, la cual es glosada; el desconocimiento de la norma y sus requisitos hace que se preste servicios sin autorizaciones, como es el caso de la atención inicial de Urgencias y la posterior hospitalización, que requieren ser reportadas.

Espitia (2015) hace referencia a la ausencia de requisitos, soportes o formatos que sustentan el recobro del servicio prestado, situación de gran importancia a tener en cuenta, toda vez que, en el Centro Hospital San Juan Bautista, un porcentaje importante de glosas se deriva de la ausencia de soportes que certifiquen y sustenten la atención prestada a cualquier entidad.

La crisis financiera de las ESE, en especial las de primer nivel de atención, de la mano con las múltiples y variadas exigencias de los usuarios y del sistema, exige una solución pronta y efectiva, a corto y mediano plazo; para ello se necesita optimizar todos los procesos incluidos en el diario vivir de la facturación de servicios, radicación y cobranza, control y seguimiento de las cuentas, hasta su efectivo pago con cero glosas, si es posible, si se llegara a presentar hacer la respuesta y conciliación correspondiente en los términos fijados por la ley, para no entrar en carteras cuantiosas que disminuyen la financiación de la entidad.

Otro determinante administrativo que genera dificultad en la recuperación de la cartera es el manejo del tiempo transcurrido desde la presentación de la cuenta o factura a la EAPB hasta el momento de conciliación o pago, y en donde según el estudio de Quintana, Salgado y Torres (2016) se evidenció que por norma Decreto 4747 de 2007, se debería cumplir los periodos establecidos, pero en realidad en la ESE de Taminango se tuvo como resultado, que la EAPB que mejor manejó los tiempos, fue Proinsalud. Las EAPB que no manejan tiempos frente a la contestación de glosa y pago de factura sin objeciones, son las aseguradoras de accidentes de tránsito, Medimás y Coomeva. En la ESE existen falencias para radicación de cuentas, ya que no lo están realizando mensualmente sino cada tres o cuatro meses, cuando son cuentas y facturación por evento.

Las causas de glosa en este estudio tienen otro orden de frecuencia, tarifas, pertinencia, facturación y soportes, contrario a la investigación de Chavarría (2018), quien concluye que “las glosas por pertinencia son difíciles de validar, al igual que las glosas por facturación” (p. 134), posición de la cual disiento, ya que el enfoque para la solución de glosas por prestación de servicios debe ser integral; los factores responsables generadores de glosas deben ser tratados con la misma importancia, más aún si se refieren a un

servicio de salud, donde la pertinencia va de la mano con la recuperación de los pacientes, de la adecuada utilización de la capacidad instalada y de la racionalidad en la utilización de recursos.

Por otro lado, la historia clínica es la base para determinar la pertinencia o no de un servicio. Como sostiene Casuriaga (2018), “una Historia Clínica de calidad siempre responderá a una buena calidad asistencial, pero una buena calidad asistencial no siempre quedará reflejada en la Historia Clínica de la práctica hospitalaria” (p. 244). Se requiere un sistema de auditoría para garantizar que este documento reúna la totalidad de la información acerca de la atención prestada al paciente, para fines legales, asistenciales, docentes y de gestión hospitalaria. Existe la necesidad de estandarizar la atención médica con la implementación obligatoria de protocolos y guías, actualización y capacitación permanente en las patologías tratadas más frecuentemente en los servicios de urgencia y los servicios contratados por facturación, auditoría previa a todas las historias clínicas y sus soportes, generadas en el servicio de Urgencias.

6. Conclusiones

La investigación determina que a pesar de que la ESE San Juan Bautista de Taminango no estuvo en riesgo fiscal y financiero durante el periodo de estudio, es sustancial aclarar que existen falencias internas dentro del proceso de atención en salud, sobre todo en el servicio de Urgencias, que deben ser modificadas; para ello es necesario organizar un plan de mejora continuo con el fin de hacer correcciones inmediatas a los procesos y procedimientos tanto financieros como asistenciales, y también, realizar seguimiento de los tres ejes principales: Conocimiento, Actitudes y Prácticas, que harán posible el fortalecimiento del personal, dando cumplimiento a las metas de disminución de glosas y eliminación de los descuentos de capitación. En el estudio se pudo identificar diversas causas de origen y consecuencias de la glosa.

Se debe tener en cuenta los tiempos de radicación de cuentas y/o facturas a las diferentes EAPB, la contestación de glosa y la conciliación por medio de un equipo multidisciplinario; es decir, la articulación de las áreas de Facturación, Financiera y de Cartera, Auditoría de cuentas médicas y Gerencia, para así tratar de mejorar el flujo de recursos de la ESE.

Cuando en una cuenta de cobro existen inconsistencias en lo que respecta a su presentación, consolidación, aplicación de tarifas, cobertura de servicios, entre otros, la entidad contratante devolverá la cuenta a la IPS para su corrección y los prestadores de servicios de salud tendrán la obligación de aclarar o corregir las observaciones y dar respuesta a las mismas dentro de un plazo establecido.

7. Recomendaciones

Plantear esquemas de trabajo diferentes que ayuden no solo a mejorar los errores administrativos a la ESE, sino que también permitan brindar soluciones de raíz para que las EAPB no sigan aprovechando este tipo de incidencias y se queden con los dineros que deben ser utilizados de forma dinámica en una atención oportuna, con cobertura y con calidad a los usuarios del municipio de Taminango, que tanto los necesitan.

Retroalimentar al personal de Facturación en la ESE sobre la importancia de los soportes de las atenciones brindadas, y así lograr impactar positivamente, pensando en las finanzas de la empresa y de los mismos trabajadores.

Realizar un seguimiento mensual a las glosas generadas por las EAPB y así poder proponer y ejecutar un plan de mejora inmediato, evitando glosas posteriores por la misma causa.

Sensibilizar al personal asistencial en el fortalecimiento de la atención con las nuevas políticas, en la importancia del cumplimiento de las metas según la población objeto, ya que el incumplimiento de las mismas representa un déficit financiero significativo para la empresa.

8. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Cano, T. y Monsalve, C. (2013). *Comportamiento de las glosas en una IPS de III nivel de la ciudad durante el periodo de enero a diciembre de 2011* (Trabajo de Especialización). Universidad CES, Medellín. Recuperado de http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/bitstream/10946/1643/2/Comportamiento_glosas_ips.pdf
- Castaño, N. y Montoya, J. (2015). *Propuesta para disminuir el número de glosas en la Fundación Clínica del Norte, considerando la gestión del conocimiento* (Trabajo de Especialización). Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de <http://backdoortechnology.net/handle/ucc/333>
- Casuriaga, A. (2018). Auditoría de Historias Clínicas: una herramienta de evaluación de la calidad asistencial. Hospital Pediátrico Centro-Hospitalario Pereira Rosell. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 89(4), 242-250.
- Chavarría, T. (2018). Desarrollo e implementación de una herramienta para la validación de cuentas médicas y gestión de glosas en el sector salud en Colombia. *Medicina U.P.B.*, 7(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.18566/medupb.v37n2.a07>

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2007). Proyecciones de población 2005-2020. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06_20/8Tablasvida1985_2020.pdf
- Espitia, P. (2015). *Identificación de Causales de glosas aplicadas en los servicios de salud en el tercer trimestre de 2014 en la E.S.E. Hospital San Rafael de Oiba* (Trabajo de Especialización). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Universidad CES de Medellín. Recuperado de http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/bitstream/10946/4246/1/Identificacion_causales_glosas.pdf
- Falcón, C. y Gómez, J. (2014). *Preparación de un instrumento que permita identificar los posibles pagadores de una atención en salud, mediante la revisión de las glosas realizadas al Hospital San Vicente de Paul, Medellín 2005* (Trabajo de Especialización). Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de <http://repository.ucc.edu.co/handle/ucc/784>
- Hernández, C., Chinome, J., García, K. y Martínez, A. (2017). *Análisis de causas de glosas en la ESE Hospital San Vicente de Arauca durante el periodo de enero a diciembre de 2016 y planteamiento de recomendaciones para su mejoramiento* (Trabajo de Grado). Universidad de Santander UDES, Bucaramanga, Colombia.
- Hernández, P. y Caro, J. (2018). *Diseño y desarrollo de un sistema orientado a la web para la sistematización de no conformidades en los procesos de facturación de cuentas médicas (Glosas) en el Instituto Médico de alta tecnología IMAT Oncomédica S.A* (Tesis de Maestría). Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://repository.unicordoba.edu.co/handle/123456789/477>
- Ministerio de la Protección Social. (2008). Resolución 3047 de 14 de agosto de 2008 “por medio de la cual se define los formatos, mecanismos de envío, procedimientos y términos a ser implementados en las relaciones entre prestadores de servicios de salud y entidades responsables del pago de servicios de salud, definidos en el Decreto 4747 de 2007. Recuperado de http://www.saludcapital.gov.co/documents/Resolucion_3047_2008.pdf
- Ministerio de Salud Pública. (2000). Resolución 3374 de 2000 “Por la cual se reglamentan los datos básicos que deben reportar los prestadores de servicios de salud y las entidades administradoras de planes de beneficios sobre los servicios de salud prestados”. Recuperado de <https://docs.supersalud.gov.co/PortalWeb/Juridica/OtraNormativa/R3374000.pdf>
- Quintana, R., Salgado, L. y Torres, D. (2016). *Gestión de glosas para prestadores de servicios de salud* (Trabajo de Especialización). Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/970/Gestion%20de%20Glosas%20para%20prestadores%20de%20servicios%20de%20salud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Restrepo, M. (2015). Estrategias de las IPS para sobrevivir a la crisis del sistema de salud colombiano: el caso de la Clínica Soma de Medellín. *Revista Innovación Empresarial*, 2(1), 73-90.
- Vélez, D. (2017). Recuperación de cartera para salvar a la E.S.E. Hospital Santa Lucía de la crisis financiera del sector Salud. Recuperado de <http://dspace.tdea.edu.co/bitstream/tda/292/1/Proyecto%20Recuperacion%20Cartera.pdf>

Criteria

El rol de las estrategias lúdicas en el fortalecimiento práctico de los valores éticos♦

Fecha de recepción: 25/06/2019
Fecha de revisión: 16/08/2019
Fecha de aprobación: 02/12/2019

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:
Cepeda, N. J. y Belalcázar, A. P. (2019). El rol de las estrategias lúdicas en el fortalecimiento práctico de los valores éticos. *Revista Criterios*, 26(2), 87-105.



DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/26.2-art4>

♦ Artículo Resultado de Investigación. Hace parte del trabajo La lúdica como estrategia pedagógica en el fortalecimiento de los valores éticos en estudiantes adscritos a los centros de formación, asociados a la Institución Educativa San Alejandro en Guaitarilla, Nariño, desarrollada desde el año 2014 hasta el 10 de junio del año 2019 en el departamento de Nariño, Colombia

*✉ Magíster en Pedagogía. Docente del Centro Educativo Villa Nueva asociado a la Institución Educativa San Alejandro, municipio de Guaitarilla, Nariño, Colombia. Correo electrónico: nancepeda07gue05@gmail.com

* Magíster en Pedagogía; Especialista en Pedagogía e Investigación en la Educación Superior, Trabajadora Social. Docente, Universidad Mariana. Correo electrónico: abelalcazar@umariana.edu.co

Nancy Janneth Cepeda Guepud*✉
Ana Patricia Belalcázar España*

Resumen

El presente artículo nace como resultado de comprender cómo la lúdica puede contribuir al fortalecimiento de los valores éticos en los estudiantes adscritos a los centros educativos de la Institución San Alejandro en el municipio de Guaitarilla, Nariño. El cumplimiento de las metas en esta investigación se apoyó en la mirada de una metodología cualitativa, pues desde las experiencias de los participante (docentes/estudiantes) en el aula de clases, se facilitó alcanzar los objetivos trazados; de igual manera, trabajar desde un enfoque histórico-hermenéutico consintió resaltar cómo estas vivencias se interpretan y significan en la cotidianidad desde el aula de clases; además, a través de un tipo de investigación descriptivo-comprensivo, se facilitó organizar y dar sentido a la realidad evidenciada a lo largo del estudio realizado. Los hallazgos emergentes del estudio mostraron que tanto para docentes como para estudiantes, la lúdica se considera una estrategia pedagógica favorable hacia la enseñanza-aprendizaje integral de los valores. Gracias a los elementos encontrados, se concluyó que existe una relación directa entre los componentes de la lúdica y el afianzamiento de los valores, pues en la medida en que se implemente estrategias flexibles en los procesos de enseñanza, puede asegurarse con mayor éxito la apropiación, interiorización y práctica de los valores en los diferentes escenarios de la vida.

Palabras clave: pedagogía, estrategias lúdicas, valores éticos.

The role of playful strategies in the practical strengthening of ethical values

Abstract

This article was born as a result of understanding how playful can contribute to the strengthening of ethical values in students attached to the educational centers of the San Alejandro institution in the municipality of Guaitarilla, Nariño, Colombia. The fulfillment of the goals in this research was based on a qualitative methodology, since from the experiences of the participants (teachers / students) in the classroom, it was facilitated to achieve the objectives set. In the same way, working from a historical-hermeneutical approach allowed highlighting how these experiences are interpreted in the daily life of the classroom. In addition, through a type of descriptive-comprehensive research, it was facilitated to organize and make sense of the reality evidenced throughout the study. The emerging findings of the study showed that for both teachers and students, playfulness is considered a favorable pedagogical strategy towards the integral teaching-learning of values. Thanks to the elements found, it was concluded that there is a direct relationship between the components of playfulness and the consolidation of values, because to the extent that flexible strategies are implemented in the teaching processes, appropriation, internalization and practice of values can be more successfully ensured in the different scenarios of life.

Key words: pedagogy, playful strategies, ethical values.

O papel das estratégias lúdicas no fortalecimento prático dos valores éticos

Resumo

Este artigo nasceu do entendimento de como a lúdica pode contribuir para o fortalecimento dos valores éticos em estudantes vinculados aos centros educacionais da instituição San Alejandro, no município de Guaitarilla, Colômbia. O cumprimento dos objetivos desta pesquisa baseou-se no olhar de uma metodologia qualitativa, uma vez que a partir das experiências dos participantes (professores / alunos) em sala de aula, foi facilitado o alcance dos objetivos estabelecidos. Da mesma forma, trabalhar a partir de uma abordagem histórico-hermenêutica permitiu destacar como essas experiências são interpretadas no cotidiano da sala de aula; além disso, por meio de um tipo de pesquisa descritivo-abrangente, foi facilitada a organização e compreensão da realidade evidenciada ao longo do estudo. Os resultados emergentes do estudo mostraram que, para professores e alunos, a lúdica é considerada uma estratégia pedagógica favorável ao ensino-aprendizagem integral de valores. Os elementos encontrados permitem concluir que existe uma relação direta entre os componentes da lúdica e o fortalecimento de valores, pois, na medida em que estratégias flexíveis são implementadas nos processos de ensino, é possível garantir que a apropriação, internalização e prática dos valores nos diferentes cenários da vida terão maior sucesso.

Palavras-chave: pedagogia, estratégias lúdicas, valores éticos.

1. Introducción

En consonancia con la realidad vivenciada en los contextos de inclusión social de los que se hace parte, referirse al tema del debilitamiento de los valores en el accionar humano se constituye en un tema de interés investigativo, al observar cómo la crisis de los valores incide en los procesos de construcción social. Todo esto hace evidente la responsabilidad de diseñar y proponer proyectos que se acerquen a comprender esa realidad, desde las vivencias y experiencias interpersonales dentro del contexto. Este punto de vista puede apoyarse en la perspectiva de Sánchez (2015), para quien el resquebrajamiento de los valores en la práctica convivencial está asociado al relegamiento de los mismos en la vida cotidiana, situación que aunada a la desatención ética, ocasiona un detrimento de la capacidad humana en valorar la realidad desde puntos de partida flexibles y proactivos que se correspondan con las circunstancias dispuestas en el contexto, desencadenando dificultades en el tipo de respuestas dadas por un individuo.

En un primer momento, las situaciones encontradas alrededor de la práctica de los valores dentro de los centros educativos adscritos a la institución San Alejandro en el municipio de Guaitarilla, Nariño, mostraron una constante en el actuar de la comunidad educativa, relacionada con los altos índices de trasgresión de las normas que, asociada a las problemáticas sociales e intrafamiliares, conducen a la aceptación de la violencia y la injusticia social, como un factor común dentro de las prácticas sociales. Se puede vincular y/o circunscribir las características de esta realidad, al debilitamiento en la práctica de los valores éticos desde las primeras etapas de desarrollo. Considerando las situaciones descritas, es inevitable no pensar que de mantenerse estas condiciones, es imperativa la necesidad y responsabilidad de las instituciones educativas en la implementación de mecanismos, estrategias y herramientas de protección que posibiliten la resignificación y reorganización de esa realidad, mediante el desarrollo de prácticas pedagógicas flexibles que permitan una deconstrucción de la práctica de los valores éticos en la cotidianidad de la vida.

En correspondencia con la situación identificada, se vio conveniente e indispensable formular como objetivos, el comprender de qué manera la lúdica puede contribuir al fortalecimiento de los valores éticos en las prácticas que los estudiantes de los centros educativos adscritos a la institución San Alejandro exteriorizan al momento de interactuar en su contexto. La idea de proponer como ejes de trabajo el tema de la lúdica y los valores éticos para esta investigación, pudo sustentarse en que los fundamentos teóricos representan una postura y una visión complementaria, al señalar que desde la enseñanza-aprendizaje en el aula, puede proponerse situaciones que permitan un afianzamiento en la adquisición y manejo práctico de los valores. En este caso, Álvarez (2015) reconoce la relevancia en el carácter funcional de la lúdica sobre la enseñanza

de los valores, pues este tipo de estrategias pedagógicas pueden estimular un aprendizaje activo que fomente el desarrollo integral de las capacidades y habilidades prosociales. Considerando esta perspectiva, se hace indispensable el diseño e implementación de estrategias que busquen el aprovechamiento de los recursos existentes en el medio educativo, lo que resaltaría la pertinencia de abordar este tipo de situaciones escolares que presentan incidencia sobre la vida cotidiana. En este punto, la relevancia de volcar una mirada reflexiva a la pedagogía lúdica empleada por los docentes en sus clases, permite generar una perspectiva frente a las demandas y exigencias que presenta la educación contemporánea.

La investigación aportó conocimientos enfocados a reconocer el fortalecimiento que tienen las estrategias lúdicas en la enseñanza-aprendizaje de los valores éticos. En este sentido, la lúdica se constituyó en una parte fundamental y estructurante del proyecto, pues desde la visión propuesta por Ochoa y Peiró (2012), Murillo (2007), Vasco (2006), los saberes relativos a las prácticas pedagógicas flexibles influyen de modo positivo en los procesos de aprehensión y asimilación de contenidos teórico-prácticos de los valores para la vida en sociedad. Según los autores, la ineficacia e ineficiencia de las estrategias pedagógicas en los procesos de formación afecta negativamente el cumplimiento de los objetivos del rol docente.

La perspectiva de análisis de este estudio se apoyó en una base referencial de trabajo con la misma línea investigativa, proyectada a examinar y establecer de qué forma, la inclusión de modelos lúdicos puede favorecer la construcción de escenarios flexibles en la enseñanza-aprendizaje de los valores. Entre las investigaciones identificadas se encontró propuestas realizadas tanto a nivel macro como microcontextual; por ejemplo, el trabajo realizado por Acosta, Páez y Vizcaya (2007) evidenció cómo la escuela puede favorecer escenarios de aprendizaje y práctica de los valores desde la administración de estrategias flexibles al interior del aula de clases. Por ende, se reconoce que la lúdica presenta una estructura funcional al flexibilizar los escenarios de enseñanza-aprendizaje en los que existe una mejor aprehensión de contenidos.

Desde las contribuciones realizadas por Tarrés, Montenegro, Gayol y D'Ottavio (2005) se reconoce cómo la aplicación de estrategias pedagógicas flexibles en la enseñanza de los valores éticos posibilita el desarrollo de las capacidades y potencialidades estudiantiles en generar experiencias individuales y colectivas favorables hacia la construcción social. En ese sentido, las estrategias lúdicas son asumidas como una parte fundamental del quehacer pedagógico.

La investigación llevada a cabo por Cedeño (2015) condujo a reconocer que a través de la lúdica se puede afianzar procesos en la vida cotidiana que permiten

un ejercicio reflexivo-práctico en el que los valores son representados como una parte del quehacer social. Esta realidad deja entrever que el aula de clases necesita flexibilizarse, tomando en cuenta a los estudiantes como parte activa del aprendizaje.

También puede rescatarse los aportes realizados por Gómez, Rodríguez y Yate (2015), cuya investigación permitió resaltar la parte práctica en la aplicación de los valores, al mostrar cómo una enseñanza flexible puede contribuir a la consolidación de escenarios de sana convivencia en los que se genera vínculos saludables entre los diferentes actores escolares.

Finalmente, la investigación realizada por Castro y Terán (2015) deja entrever que el juego puede llegar a constituirse en una estrategia pedagógica que permite focalizar la atención de los estudiantes, desde sus propios gustos, expectativas, capacidades y posibilidades. Según los autores, la lúdica fortalece la aplicación de los valores, pues incorpora nuevos paradigmas y perspectivas frente al aprovechamiento de los recursos endógenos y exógenos que se manifiestan dentro de los escenarios educativos.

En ese sentido, para dar una mayor estructura y organización al trabajo investigativo realizado, se tomó como referencia teórica, aquellos elementos que configuran una visión general acerca de los ejes temáticos que dieron forma al estudio ejecutado. Por tal motivo, para alcanzar un acercamiento conceptual, se elaboró un proceso de categorización deductivo que dio como resultado, la definición de categorías como las estrategias, la lúdica y los valores éticos; como subcategorías, los aspectos referidos a las estrategias lúdico-pedagógicas, la lúdica en las clases de ética y valores, además de la importancia de las prácticas de los valores éticos.

Desde el campo de las estrategias, como las define Sánchez (2013), éstas se constituyen en herramientas claves frente a la transformación de las situaciones de desventaja socio-educativa, facilitando procesos de gestión e intervención que se ajustan a las necesidades y demandas establecidas dentro de los contextos de actuación y participación. Por tanto, las estrategias buscan favorecer escenarios flexibles y alternativos que permitan abordar la realidad desde una perspectiva integral en la que exista un desarrollo apropiado de las capacidades y potencialidades de los individuos hacia la construcción social. Por su parte, autores como Hargreaves y Fink (2006, citados por Sánchez, 2013) permiten afianzar la concepción de las estrategias, aludiendo que gracias a un adecuado diseño e implementación de éstas, puede alcanzarse cambios sostenibles que posibiliten enriquecer el quehacer de la vida cotidiana.

Al hablar de la lúdica como una estrategia pedagógica, se menciona a Bolívar, Castrillón, Tobón, Vargas y Velázquez (2004), quienes desde su experiencia

admiten que las características lúdicas flexibilizan el quehacer pedagógico, en tanto permiten entrelazar múltiples posibilidades interactivas que enriquecen el aprendizaje, al proponer escenarios alternativos que consienten mayores niveles de inclusión escolar. Por tal razón, la lúdica abarca una serie de principios pedagógicos que son redireccionados hacia proponer mejores canales de educación que favorezcan la asimilación de contenidos por parte de los estudiantes. García (2004) concibe las estrategias lúdicas como un elemento sólido que invita a reflexionar el papel del estudiante en la educación, asumiéndolo como un actor activo e incluso en la construcción de los conocimientos y saberes que parten desde el quehacer institucional. Propiciar escenarios que integren elementos como las imágenes, la música, los colores, los movimientos, los sonidos, puede despertar el interés estudiantil.

Por ende, el papel que cumple la lúdica como estrategia pedagógica, como lo señala Jiménez (2008), debe significarse como un componente indispensable dentro del quehacer educativo, pues según el autor, a través del juego se puede incluir nuevos principios que aseguren mejores procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Como se puede ver, la lúdica en el aula de clases puede promover un aprovechamiento de las capacidades y habilidades estudiantiles, en el sentido que los contenidos curriculares son adaptados a las expectativas y demandas de quien aprende. Apoyando la construcción de este concepto, Sánchez (2008) determina que el juego en la lúdica no únicamente cumple la función de diversión, dado que de forma complementaria incentiva un aprendizaje activo, permitiendo al estudiante el desarrollo de las capacidades imaginativas, creativas y el trabajo en equipo.

En este orden de ideas, la lúdica adquiere un valor significativo dentro del quehacer formativo, pues visualiza un aprendizaje eficiente desde el cumplimiento de los objetivos escolares. No obstante, Domínguez (2015) admite que hoy en día, la lúdica debe alejarse de la visión tradicionalista en la que se limita su funcionalidad, al referenciarse tan solo como juego improductivo. Esta nueva configuración debe resignificar los esquemas y estereotipos sobre el juego, visualizándolo como una parte fundamental en la construcción de conocimientos.

Al referirse al tema de los valores éticos, es indispensable reconocer su importancia en la construcción social que, como lo menciona la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012), radica en la capacidad de generar espacios y/o escenarios de participación e inclusión prosocial en la que los ciudadanos reivindiquen su papel hacia la construcción de una sociedad igualitaria y equitativa. Según esta organización, las nuevas exigencias del contexto conducen a modelar mecanismos que permitan la aceptación de responsabilidades compartidas entre todos los colectivos humanos, orientadas a lograr un bienestar particular y colectivo. Las concepciones abordadas sobre los valores deben contribuir a

una reconstrucción social, sustentada bajo prácticas que fomenten un actuar coherente y consonante con la búsqueda de un bienestar integral dentro de los diferentes campos de los que se hace parte.

Ahora bien, el abordaje de los valores éticos desde la escuela lleva a pensar de qué forma los procesos de enseñanza conducen a la construcción y consolidación de valores aplicables a las diferentes relaciones que surgen dentro del contexto socioeducativo. En este orden, Cobos (2009) señala que la educación debe fomentar un desarrollo cognitivo-afectivo, que conduzca al estudiante a establecer mejores procesos de inclusión y adaptación social; sostiene que el tema de la ética no solo tiene un impacto sobre el desarrollo prosocial de prácticas de modo transversal, sino que permite el desarrollo de una autonomía responsable hacia la construcción y aplicación de principios y normas conductuales que favorecen mejores escenarios de socialización.

Estas aserciones facilitan reconocer que la importancia de los valores éticos dentro de la construcción social se encuentra supeditada a la capacidad del docente para proponer y propender escenarios flexibles que conduzcan a una asimilación y manejo de estos contenidos dentro de las prácticas sociales en las que se ven inmersos permanentemente.

Al abordar el tema de la lúdica en la enseñanza de los valores éticos, vale la pena tomar como referencia, la visión propuesta por Álvarez (2015), para quien las demandas y necesidades del contexto educativo contemporáneo conducen de forma permanente a reevaluar el tipo de pedagogías implementadas en el aula de clases; expresa que la lúdica ha alcanzado una posición favorable dentro de los procesos de formación, pues adquiere un carácter funcional en la enseñanza-aprendizaje de los valores, dado que a través del juego se hace posible el desarrollo de estrategias que se adecúen a las características evolutivas de los estudiantes, permitiendo de este modo enfrentar los retos y desafíos que se da en la educación.

Los principios teóricos aludidos, en correspondencia con los objetivos de la presente investigación, condujeron a dimensionar la importancia de las estrategias lúdicas dentro de la enseñanza-aprendizaje de los valores éticos; por tal razón, buscar comprender cómo la flexibilidad de estas pedagogías fortalece adecuadas prácticas sociales desde la aplicación de los valores, hizo indispensable la elaboración de lineamientos que facilitaran exponer esta realidad desde las experiencias de los participantes de los centros educativos pertenecientes a la institución San Alejandro en el municipio de Guaitarilla, Nariño.

2. Metodología

2.1 Paradigma de investigación

Este estudio se fundamentó en el paradigma cualitativo, al posibilitar una comprensión de la información obtenida desde las mismas experiencias intra e

interpersonales en el aula de clases. De este modo, se alcanzó a reconocer de qué forma se concibe el fortalecimiento de la lúdica hacia la enseñanza-aprendizaje de los valores éticos. Tomando la posición propuesta por Bonilla y Rodríguez (2005), el enfoque cualitativo permite caracterizar la realidad estudiada desde las propias vivencias que los sujetos tienen dentro de su contexto. Por su parte, Agreda (2004) admite que la importancia de este paradigma está en asumir la naturalidad de los contextos y las prácticas sociales.

2.2 Enfoque de investigación

Teniendo como referencia los objetivos propuestos dentro del proceso investigativo, al igual que el paradigma de investigación, se vio conveniente la elección del enfoque histórico-hermenéutico el cual, como expresa López (2001), permite un acercamiento comprensivo a la realidad de los fenómenos y percepciones sociales desde aquellas vivencias y experiencias históricas que han significado de una forma determinada dentro de la vida en sociedad. Asimismo, desde la visión propuesta por Cifuentes (2011), la relevancia de este enfoque radica en que posibilita identificar aquellos aspectos simbólicos interiorizados como parte de las prácticas sociales dentro del contexto. Se requirió identificar aquellas construcciones interiorizadas por parte de los participantes frente a la aplicación de las estrategias lúdicas en la enseñanza-aprendizaje de los valores éticos en el aula.

2.3 Tipo de Investigación

Como aporte metodológico, la investigación tomó las posturas del tipo de estudio descriptivo-comprensivo, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2014), busca especificar las características y perfiles de las situaciones y/o fenómenos sociales estudiados, tratando de comprender cómo ese tipo de realidades ha institucionalizado determinadas situaciones como parte del quehacer cotidiano. En este orden, se hace posible recoger una información que de manera independiente o conjunta dé a conocer los elementos que representan o significan a la realidad abordada. Asimismo, para Monje (2011) los estudios descriptivo-comprensivos conducen al investigador a prestar atención a los múltiples hechos y eventos que ocurren dentro de los campos de trabajo. Esta investigación toma como referencia ese tipo de estudio, pues se describió de forma comprensiva aquellas situaciones relacionadas con las estrategias lúdico-pedagógicas empleadas por el docente en la clase de ética y valores. Por tal razón, cabe considerar la visión de Bonilla y Rodríguez (2005), para quienes desde un nivel descriptivo se puede identificar y descubrir perspectivas claras y coherentes con el objeto de investigación.

2.4 Técnicas de recolección de datos

La presente investigación se fundamentó en el empleo de técnicas como la observación y los grupos focales, con las cuales se pudo identificar aquellos

aspectos que se relacionan con la forma cómo los participantes vivencian el tema de las estrategias lúdicas en la enseñanza-aprendizaje de los valores éticos.

2.5 Observación

Monje (2011) define que la observación, como herramienta de recolección, se constituye en una fuente importante de información al permitir que el investigador pueda reconocer de forma directa y vivencial hechos o situaciones particulares y específicas que ocurren en los procesos de socialización. Para el estudio de investigación, las observaciones fueron efectuadas teniendo como referente las prácticas docentes al interior del aula de clases; desde estos procesos se pudo identificar de qué forma se diseña, aplica y evalúa las estrategias lúdicas por parte del docente del área de ética y valores.

2.6 Grupos focales

Según Monje (2011) los grupos focales permiten organizar y planificar de forma previa los ejes temáticos sobre la realidad abordada, favoreciendo de este modo, la obtención de información desde las percepciones construidas por los grupos participantes. Para la presente investigación, esta técnica contribuyó a discriminar de qué modo las experiencias compartidas acerca de las estrategias lúdico-pedagógicas están relacionadas con el fortalecimiento y la práctica de los valores por parte de los participantes dentro del contexto social.

Para lograr un uso eficiente de esta técnica de recolección, se formó seis grupos focales pertenecientes a cada uno de los centros educativos participantes dentro de la investigación realizada. Cada grupo estuvo conformado por cinco a seis estudiantes, quienes mediante el empleo y orientación de unas preguntas día, manifestaron sus experiencias frente al tema de la lúdica en el desarrollo de las clases de ética y valores. En ese sentido, cada una de las preguntas realizadas les permitió expresarse de forma libre, dando a conocer su perspectiva en torno al tema tratado. Cabe aclarar que, para la aplicación de esta técnica, se pasó por un proceso de validación por jueces, quienes desde su evaluación permitieron establecer las interrogantes necesarias frente a la investigación realizada.

2.7 Triangulación de la información

Considerando los elementos mencionados, es fundamental reconocer que el análisis de los resultados que se describe en este artículo, se realizó mediante procesos de triangulación de información, la cual según Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006) es una técnica de confrontación y comparación de diferentes tipos de análisis de información, empleadas con el objetivo de validar, contribuir y enriquecer la construcción de nuevos conocimientos sobre el análisis de la realidad social. El procedimiento en mención permitió comprender de qué forma los procesos lúdicos pueden contribuir al desarrollo de la enseñanza-

aprendizaje de los valores éticos, al mostrar una relación directa entre estos dos ejes temáticos.

2.8 Unidades de análisis de información

Es importante recalcar que el análisis de los hallazgos identificados se llevó a cabo mediante la categorización de la información suministrada por los participantes, la cual se sometió a proceso de organización, selección, tamizaje, triangulación y ordenamiento, con el propósito de ofrecer al lector un informe estructurado que permitiera entender con claridad de qué forma se logró el cumplimiento de los objetivos propuestos. En ese sentido, para una mejor comprensión de la realidad estudiada, se realizó la formulación de categorías deductivas e inductivas, de acuerdo con cada uno de los objetivos específicos. Cada una de las categorías deductivas e inductivas establecidas como parte del proceso de análisis de información fueron establecidas de acuerdo con las similitudes que presentaron las respuestas dadas por los participantes durante el proceso de recolección de información. En ese sentido, al finalizar cada una de las categorías inductivas se conjugó la jerarquización de los hallazgos según su relevancia y recurrencia dentro de las posturas asumidas por los docentes y los estudiantes desde sus experiencias dentro del contexto de actuación y participación escolar.

3. Resultados

La organización, sistematización, procesamiento, análisis e interpretación de resultados, permitieron construir una visión de la realidad desencadenada sobre el tema de la lúdica y los valores éticos, comprendiendo la situación manifiesta en los centros educativos adscritos a la Institución Educativa San Alejandro. Con estos hallazgos se otorgó sentido y significado a las categorías y subcategorías propuestas en los objetivos de investigación, tales como: estrategias lúdico-pedagógicas; la lúdica en las clases de ética y valores y la práctica de los valores éticos en los entornos de inclusión y participación social, en coherencia con la investigación planteada.

Frente al análisis de información, se encontró que para la subcategoría de estrategias lúdico-pedagógicas, los docentes sostienen que la lúdica puede concebirse como una estrategia flexible que contribuye a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, debido a que favorece escenarios de inclusión e integración fundamentados en la participación continua, la construcción de saberes y en otorgar mayor efectividad en el desarrollo de contenidos teórico-prácticos. En este caso, los docentes acuden a las estrategias lúdicas a fin de ofrecer elementos que facilitan la asimilación de los nuevos conocimientos que parten de la elaboración conjunta entre el docente y sus estudiantes.

Las percepciones sobre estrategias lúdicas señalan la necesidad de instaurar espacios de reflexión sobre el tema de los valores, de tal manera que los

estudiantes sean capaces de responsabilizarse en el aprendizaje de las temáticas relacionadas con el área de eje valores; por tanto, esta apropiación de contenidos debe apoyar el surgimiento de herramientas facilitadoras hacia una mejor expresión de sentimientos ante la realidad intra e interpersonal en la que los estudiantes se ven inmersos.

No puede olvidarse que la lúdica, como estrategia pedagógica, requiere de elementos estructurales y formales que permitan su uso en el aula. Los hallazgos investigativos mostraron que desde la percepción del docente, estas estrategias pueden ser adaptadas a las características del contexto, lo que favorece una flexibilidad en los procesos formativos del área de ética y valores, como consecuencia de la capacidad del docente para lograr una mayor participación de los estudiantes.

En consonancia con la naturaleza de los recursos lúdicos en el aula de clases, los docentes admiten la necesidad de transformar y resignificar las estrategias pedagógicas tradicionales, debido a la responsabilidad de proponer mecanismos motivacionales en la construcción de conocimientos que induzcan a los estudiantes a participar en los procesos de formación, desde posturas crítico-reflexivas acerca de la realidad evidente dentro de la sociedad actual. En ese sentido, los docentes consideran que deben desarrollar sus capacidades y habilidades en el manejo de las estrategias lúdicas, con el propósito de conseguir que los estudiantes se asuman como parte activa de la construcción y el cambio escolar.

En lo que respecta a la subcategoría de la lúdica en las clases de ética y valores, puede establecerse que por parte del estudiantado existe una adecuada percepción en la forma de enseñanza de los valores por parte del docente; en este caso, sí se cumple apropiadamente las funciones de enseñanza de los valores éticos en la escuela. Estas apreciaciones realizadas por los estudiantes favorecen un afianzamiento y fortalecimiento de los valores en la práctica dentro de la escuela, que aunadas al apoyo docente, se convierten en parte importante del actuar observado en el aula.

En continuidad con los hallazgos emergentes en esta investigación, también se identificó que desde la perspectiva de los estudiantes, las estrategias lúdicas permiten un fortalecimiento y fomento de los valores, en la medida en que los procesos de aprendizaje ofrecen un mayor sentido y significado a los contenidos dispuestos sobre los valores, consintiendo una apropiación teórico-práctica de los mismos en las diferentes esferas de las que hace parte el estudiante; por tal razón, esta visión contribuye a comprender la responsabilidad de los escenarios educativos y su adaptación a las demandas y necesidades del contexto; su representatividad radica en la oportunidad de proyectar una sana convivencia

escolar, que se ve favorecida bajo el reconocimiento de las capacidades del estudiante en analizar e interpretar sus vivencias intra e interpersonales desde una óptica flexible que atienda a las dificultades y problemáticas emergentes.

Atendiendo las características que emergen alrededor de la subcategoría de la lúdica al interior de la enseñanza de los valores éticos, es posible concluir que para los estudiantes, trabajar en escenarios flexibles contribuye en la promoción y afianzamiento de experiencias gratificantes que se fundamentan a partir del cumplimiento de las expectativas, intereses y demandas que aparecen como parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

Finalmente, en la subcategoría relacionada con la práctica de los valores éticos en los entornos de inclusión y participación social de la cual forman parte los estudiantes, se encontró que el análisis e interpretación que hacen de las situaciones cotidianas, presentan una connotación reflexiva, fundamentada en el desarrollo de competencias intra e interpersonales que se adaptan a las características de la realidad emergente en la que se ven inmersos. Por tanto, los estudiantes demuestran una coherencia entre lo que han aprendido en el aula y su aplicabilidad en las situaciones escolares, sociales y familiares.

Este panorama de la enseñanza-aprendizaje en el aula requiere del empleo de herramientas que permitan potenciar, desarrollar, fortalecer y empoderar a la comunidad escolar en la práctica de los contenidos teóricos dispuestos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el abordaje del área de ética y valores, apoyada desde la lúdica como estrategia pedagógica, puede ofrecer una nueva perspectiva ante la vida en sociedad, más aún, cuando en la actualidad se hace común encontrar actitudes que llevan al debilitamiento de la integridad humana, al punto de afectar los procesos de desarrollo individual y colectivo.



Figura 1. Taxonomía categorial

4. Discusión

Las nuevas tendencias relacionadas con los progresos y avances en las diferentes áreas de conocimiento conducen a la sociedad a impulsar la reconstrucción y transformación de contextos de formación escolar, a partir de propuestas que se enfocan a afianzar la participación y proyección de estrategias lúdicas como elementos centrales en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de los valores éticos; en este orden, los modelos pedagógicos y metodológicos deben cumplir con la formulación de objetivos que atiendan efectivamente las demandas y necesidades de la realidad social. Por ejemplo, aludiendo a la perspectiva de Díaz (2008), las instituciones educativas actuales requieren implementar estrategias lúdicas que estimulen el desarrollo y potencialización de las capacidades y motivaciones intrínsecas del estudiante, a fin de promover la aplicación de los contenidos desde la vida práctica. Por tanto, la importancia de la lúdica contempla la formulación de principios y metas específicas proyectadas a reforzar los procesos de aprehensión y reflexión de los contenidos dispuestos en el aula.

En correspondencia con esto, la realidad presente en los centros educativos participantes demostró que desde el área de ética y valores, las estrategias lúdicas requieren fundamentarse bajo bases teórico-prácticas que permitan un mejor desenvolvimiento a la hora de su aplicación en el aula de clases, pues según lo observado dentro de las prácticas docentes, el desconocimiento de lineamientos claros y consistentes con la realidad, puede desencadenar la ineficacia e ineficiencia de las estrategias implementadas. Esta postura puede apoyarse en lo señalado por De La Torre, Oliver y Sevillano (2008), para quienes los recursos empleados en los procesos de formación deben ser contemplados como vehículos encaminados a concebir una enseñanza objetiva, organizada y coherente con las condiciones que presentan los escenarios educativos. De esta forma, es plausible advertir que los nuevos escenarios de inclusión escolar deben resignificar el papel de la educación frente al desarrollo de capacidades y habilidades en la aplicación de los valores éticos dentro de la sociedad.

Por tal razón, como lo señalan Posada (2014) y Medina (1999, citado por Calderón, Marín y Vargas, 2014), las estrategias lúdicas deben contar con una estructura formal que clarifique el objeto de estudio en el aula, ya que un inadecuado uso de la lúdica puede provocar resultados erróneos en las percepciones asumidas por los estudiantes al momento de interactuar con estas herramientas pedagógicas. Ahora bien, desde los campos de aplicación de los centros educativos adscritos a la Institución San Alejandro, se reconoce que las estrategias empleadas por los docentes, no únicamente deben ser orientadas como estímulos hacia el cumplimiento de algunas tareas, sino que, de forma complementaria, la lúdica en el aula debe proyectarse a ofrecer condiciones y/o parámetros que permitan un aprovechamiento de los recursos materiales e inmateriales existentes. Desde el aporte transversal que las estrategias lúdicas hacen al desarrollo formativo, como lo establecen Echeverri y Gómez (2009), se orientan a viabilizar procesos de adaptación desde la dimensión humana hacia la adquisición de conocimientos que se aplica a aquellas condiciones que emergen como parte del interactuar social.

La implementación de estrategias lúdicas en las clases de ética y valores puede contribuir a un mejor acercamiento de los contenidos teórico-prácticos de los valores al consentir una mayor flexibilidad en el uso de los recursos existentes en el contexto. En ese sentido, tomando como referencia la visión de Betancourt, Guazaquillo y Millán (2016), cuando en el salón de clases se implementa actividades recreativas, se viabiliza la construcción de escenarios pedagógicos capaces de fomentar una formación en valores desde una perspectiva constructivista que evidencie una transformación de las conductas y/o comportamientos sociales. Para los autores, el docente del área de ética y valores debe contar con una serie de aptitudes y actitudes que le permitan un mejor desempeño del rol que

cumple en el aula, asumiendo posturas flexibles que se adapten a un trabajo mancomunado con los estudiantes.

En este orden de ideas, la promoción y práctica de los valores éticos anclados a las estrategias lúdicas, como argumentan Castro y Terán (2015), hacen parte de la responsabilidad institucional que debe encargarse de acompañar y reforzar una adecuada asimilación teórico-práctica de los valores, incorporando metodologías flexibles y alternativas que den respuestas favorables a la construcción y desarrollo social. En el caso de lo afrontado en la Institución Educativa San Alejandro, a pesar de identificarse y establecerse que los docentes manejan algunas estrategias flexibles en la enseñanza-aprendizaje del área de ética y valores, se requiere que este tipo de conocimientos se afiance desde los procesos de formación y profundización de metodologías lúdicas que puede aplicarse apropiadamente en el salón de clases.

Considerar las conceptualizaciones referidas a las estrategias lúdicas, así como su impacto e incidencia en la formación de los valores éticos, conduce a reflexionar acerca de cómo este tipo de aspectos puede favorecer la práctica de los valores dentro de los escenarios de participación e inclusión social de los que hacen parte los estudiantes. Frente a este hecho, González (2006, citado por Ruiz, 2017) reconoce que cuando existe una adecuada apropiación e interiorización de contenidos dentro del aula de clases, esto posibilita el desarrollo de capacidades y habilidades reflexivas de los valores que contribuyen a generar un mejor proceso de aplicación de los mismos en las relaciones dadas dentro del contexto social.

Reconociendo el impacto y las consecuencias desencadenadas a raíz de los cambios y transformaciones experimentadas en los espacios de participación e inclusión social en los que los estudiantes se desenvuelven permanentemente, se hace evidente que esta práctica de los valores confluye en establecer procesos de adaptación y resignificación de la realidad social, a partir de los aspectos que menciona Ruiz (2017), en los que se busca una mayor responsabilidad de las instituciones para el fomento de la sostenibilidad y mejoramiento de los entornos sociales, a partir de la puesta en escena de estrategias pedagógicas enfocadas a recrear sentidos y significados que lleven a los estudiantes a crear vínculos saludables desde la práctica de los valores en su quehacer cotidiano; por ende, estas nuevas herramientas y estrategias pedagógicas deben contar con una proyección prospectiva al mantenimiento de la realidad.

Por consiguiente, un punto indispensable en los procesos de formación en valores estará en comprender todos los aspectos personales sobre el desarrollo infantil -sociales, psicológicos, culturales, biológicos-, con el propósito de desarrollar estrategias lúdico-pedagógicas pertinentes a las características que

se representa en los niños. En este caso, los docentes deben reflexionar sobre su compromiso formativo dentro y fuera de la escuela, pues gracias a este tipo de propuestas pedagógicas puede asegurarse que a largo plazo los estudiantes pertenecientes a la institución San Alejandro continuarán manteniendo la respectiva visión que actualmente tienen de la importancia de los valores dentro de su cotidianidad.

5. Conclusiones

La realidad que se evidenció en los centros de formación asociados a la Institución Educativa San Alejandro, permite desarrollar las siguientes conclusiones, que se plantea como elementos representativos de la realidad en la que se ven inmiscuidos los temas de la lúdica en el fortalecimiento de los valores:

Desde la realidad que se manifiesta al interior de los procesos pedagógicos llevados a cabo al interior de la enseñanza-aprendizaje de los valores éticos, se identificó que la lúdica por parte de los actores escolares (docentes-estudiantes) es tomada como una herramienta funcional y práctica en el desarrollo de las clases, al posibilitar una mayor flexibilidad y abordaje de las temáticas tratadas de manera eficaz y eficiente, las cuales desempeñan un papel fundamental en el acercamiento vivencial y experiencial de los valores como parte del quehacer cotidiano. Sin embargo, las estrategias lúdicas implementadas por los docentes de los centros educativos presentan falencias y debilidades al momento de ejecutarlas, lo cual lleva a entender la necesidad de afianzar mejores procesos que incentiven el empleo de estas estrategias.

Con relación a la posición de los docentes frente a las estrategias lúdicas, se reconoció que el empleo de estas herramientas contribuye a la construcción de escenarios en los que se logra un mayor aprendizaje desde la integración e inclusión escolar de los estudiantes y el reconocimiento de sus aptitudes y actitudes en el manejo de los contenidos teóricos y su aplicabilidad en el contexto escolar, familiar y social. De este modo, se concibe los valores desde las reflexiones que puede hacerse de los mismos frente a la construcción de la realidad.

Contemplando la relación que existe entre las estrategias lúdicas y la enseñanza y el aprendizaje de los valores éticos, se establece que es necesario hacer transformaciones y cambios en los esquemas y paradigmas tradicionales contruidos sobre el uso de la lúdica, posibilitando una redefinición de los papeles y roles que cada actor preescolar cumple frente a los procesos de formación escolar.

Por parte de los estudiantes, el manejo de las estrategias lúdicas en el desarrollo de las clases de valores éticos, se concibe de forma positiva, en el sentido en que

los modelos flexibles facilitan un manejo de las clases en las que los estudiantes pueden participar desde la interiorización y apropiación de los contenidos teóricos, teniendo en perspectiva el fortalecimiento de sus capacidades y habilidades para la construcción social. Por tanto, la lúdica es considerada como un medio que favorece una mejor aprehensión de los valores éticos.

La importancia de establecer y/o ejecutar un modelo pedagógico lúdico en las instituciones educativas radica en la posibilidad de favorecer un acercamiento apropiado a los diferentes contenidos que permiten una contribución social. Así, la lúdica en el fortalecimiento de los valores representa una oportunidad para favorecer escenarios educativos que se adecúen a las demandas y necesidades del contexto.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Acosta, M., Páez, H. y Vizcaya, O. (2007). ¿Es posible educar en valores en las instituciones educativas? *Revista Educación en Valores*, 1(7), 25-40.
- Agreda, J. (2004). *Guía de investigación cualitativa interpretativa*. San Juan de Pasto: Institución Universitaria CESMAG.
- Álvarez, F. (2015). *La lúdica y el fortalecimiento de valores en los estudiantes del grado sexto en la Institución Educativa 7 de agosto, municipio de Santiago de Cali, Valle del Cauca* (Trabajo de Especialización). Fundación Universitaria los Libertadores. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/132/FannyAlvarezSalas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Betancourt, E., Guazaquillo, E. y Millán, L. (2016). *La lúdica: herramienta para fortalecer los valores* (Trabajo de Especialización). Universidad Los Libertadores. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/894/BetancourtElizabeth.pdf?sequence=2>
- Bolívar, M., Castrillón, M., Tobón, G., Vargas, M. y Velásquez, I. (2004). *Estrategias y juegos pedagógicos para encuentros*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editores Norma.
- Calderón, L., Marín, S. y Vargas, N. (2014). *La lúdica como estrategia para favorecer el proceso de aprendizaje en niños de edad preescolar de la institución educativa Nusefa de Ibagué* (Trabajo de Grado). Universidad del Tolima. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1409/1/RIUT-JCDA-spa-2015-La%20l%C3%BAdica%20como%20>

estrategia%20para%20favorecer%20el%20proceso%20de%20aprendizaje%20en%20ni%C3%B1os%20de%20edad%20preescolar%20de%20la%20I.E.%20Nusefa%20de%20Ibagu%C3%A9.pdf

Castro, H. y Terán, C. (2015). *La pedagogía del juego para el fortalecimiento de los valores* (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás. Recuperado de repositorio.usta.edu.co/pedagogia_del_juego_para_educar_con_valores

Cedeño, S. (2015). *La lúdica, una estrategia pedagógica en la construcción de valores para fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje en los niños de 4-5 años en la Institución Educativa San Simón de Ibagué* (Trabajo de Grado). Universidad del Tolima. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1661/1/Trabajo%20de%20Grado%20-%20Stefanyn%20Cede%C3%B1o%20Version%20aprobada.pdf>

Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Cobos, J. (2009). Valores: familia y escuela. *Revista digital, Innovación y experiencias educativas*, 25, 1-9.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2012). *La importancia de los valores en la vida cotidiana*. Ciudad de México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

De La Torre, S., Oliver, C. y Sevillano, M. (2008). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED.

Díaz, H. (2008). *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Domínguez, C. (2015). *La lúdica: una estrategia pedagógica depreciada*. Juárez: Universidad Autónoma de Juárez.

Echeverri, J. y Gómez, J. (s.f.). Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana. Recuperado de <http://blog.utp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/LO-LUDICO-COMO-COMPONENTE-DE-LO-PEDAGOGICO.pdf>

García, J. (2004). *Ambiente con recursos tecnológicos, escenarios para la construcción de procesos pedagógicos*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia, EUNED.

Gómez, L., Rodríguez, R. y Yate, C. (2015). *La lúdica como estrategia pedagógica para rescatar los valores del respeto, tolerancia, diálogo y honestidad, en la institución Educativa ClaraVal Chuscales: sede Chuscales* (Trabajo de Especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores. Recuperado de <https://repositorio.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/136/G%C3%B3mezAcostaLuzEdelmira.pdf?sequence=2>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Bogotá: Mc-Graw Hill.
- Jiménez, C. (2008). *El juego. Nuevas miradas desde la neuropsicología*. Bogotá: Aula Abierta.
- López, H. (2001). *Investigación cualitativa y participativa. Un enfoque histórico hermenéutico y crítico-social en Psicología y Educación ambiental*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Murillo, J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre la eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Ochoa, A. y Peiró, S. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. Teoría de la educación. *Educación y cultura*, 13(3), 28-48.
- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuestas recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305.
- Ruiz, A. (2017). Importancia de los valores humanos en la educación. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(3), 345-356.
- Sánchez, A. (2015). Nuevos valores en la práctica psicosocial y comunitaria: autonomía compartida, autocuidado, desarrollo humano, empoderamiento y justicia social. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1235-1244.
- Sánchez, C. (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED.
- Sánchez, G. (2008). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *MarcoEle, Revista de Didáctica, Español como Lengua Extranjera*, 11.
- Tarrés, M., Montenegro, S., Gayol, M. y D'Ottavio, A. (2005). Educación en valores: un enfoque desde la investigación científica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 83-89.
- Vasco, C. (2006). *Siete retos de la educación colombiana para el período 2006 a 2019*. Medellín: Universidad EAFIT.

Criteria

Enfoque de derechos en la implementación del Modelo Integral de Atención en Salud (MIAS), municipio de Cumbal, Nariño♦

Fecha de recepción: 25/06/2019

Fecha de revisión: 29/08/2019

Fecha de aprobación: 15/11/2019

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

Álvarez, D. Y., Santacruz, J. L. y Medina, J. A. (2019). Enfoque de derechos en la implementación del Modelo Integral de Atención en Salud (MIAS), municipio de Cumbal, Nariño. *Revista Criterios*, 26(2), 107-123.



DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/26.2-art5>

♦ Artículo Resultado de Investigación.

*✉ Candidata a Magíster en Administración en Salud (Universidad Mariana) Facultad Ciencias de la Salud, Universidad Mariana, correo: dyaryogo@hotmail.com

* Candidato a Magíster en Administración en Salud (Universidad Mariana) Facultad Ciencias de la Salud, Universidad Mariana, correo: jsantacruze@gmail.com

* Candidato a Magíster en Administración en Salud (Universidad Mariana) Facultad Ciencias de la Salud, Universidad Mariana, correo jam1392@hotmail.es

Deysy Yohana Álvarez Rivera*✉
José Luis Santacruz Estupiñan**
Jhonny Alexander Medina Sarasty**

Resumen

El presente estudio aborda las bases de la inclusión del enfoque de derecho en la implementación del Modelo Integral de Atención en Salud, por parte de los funcionarios del sector salud. Este modelo, definido por el Ministerio de Salud y Protección Social desde el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021, permite garantizar el goce efectivo de la salud desde la autonomía, dignidad y libertad, que para el caso de municipios con población indígena, involucra la interculturalidad. El estudio se desarrolló en el municipio de Cumbal, que tiene la particularidad de contar con población indígena, a quien se le debe garantizar el respeto a sus usos y costumbres.

La investigación permitió conocer cómo la directriz del Ministerio en cuanto al enfoque de derechos y determinantes sociales en salud es vivenciada por los equipos de salud garantes de derechos, y aplicada bajo la etnoculturalidad propia de los pueblos indígenas. Para su desarrollo, el equipo a cargo encontró en la disposición del modelo de atención en salud y sus avances particulares frente a modelos etnoculturales, la oportunidad de análisis para su mejoramiento y empoderamiento, en busca del cuidado a la salud individual, familiar y comunitaria. Esta pregunta integral y coherente fue hecha a los profesionales y técnicos a cargo de las entidades garantes del derecho a la salud, según el Sistema General de Seguridad Social en Salud.

Palabras clave: Implementación, Modelo integral de atención en salud, Sector salud, Enfoque de derechos, Población indígena.

Rights approach in the implementation of the Integral Health Care Model, Cumbal, Nariño, Colombia

Abstract

This study addresses the basis for the inclusion of the right approach in the implementation of the Model of Comprehensive Health Care, by health sector officials. This model, defined by the Ministry of Health and Social Protection from the Ten-Year Plan of Public Health 2012-2021, ensures the effective enjoyment of health from autonomy, dignity and freedom, which in the case of municipalities with indigenous population, involves interculturality. The study was carried out in the municipality of Cumbal, which has the peculiarity of having an indigenous population, who must be guaranteed respect for their uses and customs.

The investigation allowed us to know how the Ministry's guideline regarding the approach to rights and social determinants in health is experienced by the health teams that guarantee rights, and applied under the ethnoculturality of indigenous peoples. For its development, the team in charge found in the provision of the health care model and its particular advances against ethnocultural models, the opportunity for analysis for its improvement and empowerment, in search of individual, family and community health care. This comprehensive and coherent question was asked to the professionals and technicians in charge of the entities that guarantee the right to health, according to the General System of Social Security in Health.

Key words: Implementation, Model of integral health care, Health sector, Rights approach, Indigenous population.

Abordagem de direitos na implementação do Modelo Integral de Atenção à Saúde, município de Cumbal, Nariño, Colômbia

Resumo

Este estudo aborda as bases para a inclusão da abordagem correta na implementação do Modelo Integral de Assistência à Saúde, por funcionários do setor de saúde. Esse modelo, definido pelo Ministério da Saúde e Proteção Social a partir do Plano Decenal de Saúde Pública 2012-2021, garante o gozo efetivo da saúde a partir da autonomia, dignidade e liberdade, que, no caso de municípios com população indígena, envolve interculturalidade. O estudo foi realizado no município de Cumbal, que tem a particularidade de possuir uma população indígena, a quem deve ser garantido o respeito por seus usos e costumes.

A investigação nos permitiu saber como a diretriz do Ministério em relação à abordagem de direitos e determinantes sociais em saúde é vivenciada pelas equipes de saúde que garantem direitos e aplicada sob a etnoculturalidade dos povos indígenas. Para o seu desenvolvimento, a equipe responsável

encontrou na provisão do modelo de atenção à saúde e seus avanços particulares em relação aos modelos etnoculturais, a oportunidade de analisar seu aprimoramento e empoderamento, em busca da atenção à saúde individual, familiar e comunitária. Essa pergunta abrangente e coerente foi feita aos profissionais e técnicos responsáveis pelas entidades que garantem o direito à saúde, segundo o Sistema Geral de Seguridade Social em Saúde.

Palavras-chave: Implementação, Modelo integral de atenção à saúde, Setor saúde, Abordagem de direitos, População indígena.

1. Introducción

El presente estudio aborda las bases de la inclusión del enfoque de derecho en la implementación del Modelo Integral de Atención en Salud (MIAS), por parte de los funcionarios del sector salud, bajo el modelo de atención en salud definido por el Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS) desde el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021, que permite garantizar el goce efectivo de la salud, desde la autonomía, dignidad y libertad, que para el caso de municipios con población indígena, involucra la interculturalidad. La presente investigación se desarrolló en el municipio de Cumbal, que tiene la particularidad de contar con población indígena, a quienes se les debe garantizar el respeto a sus usos y costumbres.

El enfoque de derechos humanos ha sido presentado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, s.f.), con el fin de desarrollar “la capacidad de los garantes de derechos para cumplir con sus obligaciones, [y para alentar] a los titulares de derechos a reivindicarlos” (párr. 27). Los garantes de derechos deben avanzar hacia el respeto, la protección y el cumplimiento de estos; como derecho fundamental, está el derecho a la salud y a la vida, ampliamente descrito en la Constitución Política Colombiana de 1991.

La presente investigación permitió conocer cómo la directriz del MSPS de involucramiento del enfoque de derechos y de determinantes sociales en salud es vivenciada por los equipos de salud garantes de derechos en los municipios que exigen una mayor coherencia, como en el municipio de Cumbal, donde la etnoculturalidad propia de pueblos indígenas corresponde al pueblo indígena de Los Pastos.

Para el desarrollo de la investigación, el equipo a cargo encuentra en la disposición del modelo de atención en salud y sus avances particulares frente a modelos etnoculturales, la oportunidad de análisis para su mejoramiento y empoderamiento, en busca del cuidado a la salud individual, familiar y

comunitaria. Esta pregunta integral y coherente fue hecha a los profesionales y técnicos a cargo de las entidades garantes del derecho a la salud, según el Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS).

Las acciones interinstitucionales del sector salud han evidenciado la debilidad de acoger el modelo de gestión en atención primaria en salud según la reforma al SGSSS; más aún, con las variables enmarcadas en las competencias de la Secretaría de Salud, Entidad Promotora de Salud (EPS) e Institución Prestadora de servicios de Salud (IPS). La investigación retoma los soportes del enfoque de derechos expuestos en el Plan decenal de salud, y demás avances frente a la Ley 1751 de 2015, el Sistema Indígena de Salud Propio Intercultural (SISPI), el MIAS y la Política de Atención Integral en Salud (PAIS).

La investigación fue realizada en el municipio de Cumbal, Nariño; aporta a la implementación de los modelos de atención en el marco de la cosmovisión indígena, la coherencia del cuidado a la salud y la práctica de la medicina tradicional y la medicina occidental, como también la inclusión de herramientas que armonicen los principios de la atención primaria con los usos y costumbres culturales de la población indígena.

La investigación señaló un modelo teórico que contribuye a la identificación de oportunidades para el mejoramiento de los servicios, en el contexto donde se presta los servicios de salud, cuyos ejes funcionales fueron: Interculturalidad, Prestación de servicios de salud y Modelos de atención en salud. El estudio destaca las prácticas basadas en enfoque de derechos y en etnoculturalidad, con el fin de identificar la inclusión del enfoque de derecho en el modelo MIAS, siendo importante para la administración en salud, ya que nos permite repensar la inclusión de modelos de atención, desde el ¿qué hacer? para pasar al ¿cómo hacerlo?

Para el logro del objetivo general fue necesario realizar una entrevista estructurada que desarrolló los principios de los enfoques de derecho y su reflejo en el quehacer interinstitucional del sector salud. El análisis de la información documental de la incursión de modelos etnoculturales en salud y de la información de los equipos administrativos y asistenciales permitió identificar estrategias de interpretación del modelo de atención, ajustado al territorio, para el direccionamiento no solo de los equipos de salud sino para los sujetos derechos – usuarios del sistema de salud y del modelo MIAS, teniendo en cuenta el enfoque de derechos.

Se llevó a cabo en tres partes clave, conformadas por: primero, el planteamiento del problema, el cual se verá respondido por los diferentes objetivos tanto general

como específicos; después se encontrará como segundo paso, los diferentes marcos entre los cuales tenemos el de antecedentes, contextual, teórico, conceptual y, por último, el legal; todos ellos servirán como guía para poder tabular la información que se obtenga gracias a la aplicación de la entrevista previamente validada por expertos, y todo esto concluirá con el tercer paso, el análisis e interpretación de los resultados, con el fin de desarrollar una ruta de atención en salud basada en el enfoque de derechos en el modelo MIAS.

El objetivo del proyecto investigativo fue determinar la inclusión del enfoque de derechos por parte de los funcionarios de salud a cargo de la implementación del MIAS en el municipio de Cumbal, con el fin de aportar al cuidado y mantenimiento de la salud con enfoque etnocultural. Se elaboró como producto, una ruta de atención integral que permitirá identificar los pasos para incluir el enfoque de derecho dentro de los modelos de atención en salud.

2. Materiales y Métodos

La investigación fue cualitativa, de tipo empírico-analítico, ya que privilegia criterios de validez como el uso de datos provenientes de la experiencia y los observados. El abordaje retomó las características básicas de los estudios cualitativos, centrando su mirada en los funcionarios a cargo de la prestación de los servicios de salud, las bases teóricas de los modelos de salud y la inclusión del concepto interculturalidad en la práctica asistencial y el ejercicio de la salud pública. El enfoque cualitativo aporta al conocimiento a partir del análisis y descripción de los hechos objeto de estudio, identificando particularmente los elementos y relaciones existentes entre los diferentes ejes del modelo teórico y objetivos de investigación para ser interpretados.

La población fue dividida en grupos focales conformados por personal de la IPS con 15 funcionarios, la ESE con 30 funcionarios, la Dirección local de Salud con seis funcionarios y, por último, la EPS Mallamas con seis funcionarios, sumando un total de 57 entrevistados, en el municipio de Cumbal, Nariño.

El muestreo fue no-probabilístico, de acuerdo con los criterios de inclusión de selección a conveniencia, ya que los funcionarios fueron seleccionados por voluntad y disposición a participar, por parte de quienes laboran tiempo completo en las diferentes instituciones, tanto en cargos asistenciales como administrativos, con una totalidad de 57 personas.

Tabla 1. *Criterios de Inclusión y Exclusión*

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Funcionarios de la Dirección Local de Salud, IPS, la ESE y por último la EPS Mallamas	Que no sean funcionarios de la Dirección Local de Salud, la IPS y la ESE
Mayores de 18 años	Menores de 18 años
Disponibilidad de tiempo para someterse a las pruebas	No disponibilidad de tiempo de permanencia en la institución en cuanto a su imposibilidad de someterse a la prueba
Tener firmado el consentimiento informado	No tener firmado el consentimiento informado
Funcionarios de ambos sexos	Incapacidad de los funcionarios para proporcionar datos adecuados (trastornos del habla y el lenguaje).

Se utilizó como herramienta de recolección de datos, una entrevista estructurada que desarrolló las preguntas que aportaron a la apropiación del enfoque de derechos y los ejes definidos en el modelo teórico: Interculturalidad, Prestación de servicios de salud y Modelos de atención en salud. El instrumento fue validado por expertos en el tema, como el profesional Geovanny Cautín, Subdirector de Gestión Etnocultural de la EPS Indígena Mallamas, la profesional Doctora María Eugenia Pérez, Consultora Nacional OPS/OMS en el departamento de Vichada, y la profesional Mercedes Yépez Moncayo, Profesional a cargo de Asuntos Étnicos, Instituto Departamental de Salud de Nariño. Posteriormente, se concertó los escenarios de las entrevistas con cada grupo focal, las cuales fueron moduladas en tiempo y organización por los investigadores, con preguntas abiertas, ante las cuales el informante podía expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, o incluso profundizarlas. Además, durante el transcurso de la entrevista el investigador podía relacionar unas respuestas del informante sobre una categoría con otras que iban fluyendo y construir nuevas preguntas enlazando temas y respuestas. A la hora de la entrevista se tuvo en cuenta varias condiciones que fueron claves para obtener la información deseada.

La entrevista se aplicó a grupos focales conformados por los funcionarios del sector de salud del municipio de Cumbal, entre ellos: Dirección Local de Salud, ESE Hospital Cumbal e IPS Cumbal Panam, Chiles, Mayasquer y EPS Indígena Mallamas, Ipiales; estuvo constituida por tres ejes: Interculturalidad, con doce preguntas, de las cuales las seis primeras estaban direccionadas a definir las principales prácticas basadas en derechos para la atención en salud en el desarrollo del Modelo MIAS; las siguientes seis preguntas hacían referencia

a las prácticas etnoculturales para la promoción y mantenimiento de la salud, consideradas para el desarrollo del Modelo. El segundo eje, Atención en Salud, tuvo seis preguntas, donde se hacía referencia a las competencias de cada actor en el sistema de salud y las condiciones actuales de la garantía de la prestación de servicios de salud en el municipio, el aseguramiento, la gestión del riesgo y rectoría. Y el tercero, modelos integrales de atención en salud con seis preguntas, donde se hizo referencia al conocimiento y aplicabilidad del Modelo, por parte de los actores del sistema de salud en el municipio y su transversalidad con el enfoque etnocultural.

Las acciones asumidas para la recolección de la información fueron desarrolladas de la siguiente manera:

- Para comenzar la entrevista, los investigadores se documentaron sobre cada una de las entidades que iba a ser partícipe de la investigación y sobre el perfil de cada funcionario, lo cual fue la base para formular las preguntas.
- Se seleccionó previamente a los entrevistados, según los criterios definidos en el estudio.
- Otra de las condiciones fue la aceptación de los informantes para participar, por lo que fueron informados con anterioridad a la entrevista.
- Se contó con un conjunto de preguntas a realizar, y un guion estructurado o temático que ayudó a dirigir la entrevista a buen fin.
- Se adecuó un lugar concertado, tranquilo, neutro, en el que el informante se sintiera cómodo, tranquilo, sin ruido.
- Se requirió de un tiempo concertado de dos horas, y tanto el investigador como los informantes tuvieron el tiempo necesario para prepararse previamente a la entrevista.
- Se hizo uso de una grabadora para documentar todo lo que los participantes aportaron, la cual fue encendida al inicio de la entrevista.
- Se inició con la presentación tanto de los investigadores como de los participantes, quienes dieron a conocer su nombre, profesión y cargo y, además, se dio información de los objetivos y el papel de la entrevista.
- Se les explicó e hizo firmar el consentimiento informado a cada uno de los participantes.

- Se les formuló preguntas breves y claras con la finalidad de que no se confundieran y comenzaran a divagar, haciendo una pregunta a la vez, con el fin de obtener mayor concentración por parte de los entrevistados. Si estos divagaban, se les formulaba nuevamente la pregunta, para tratar de obtener una respuesta clara.
- Se les permitió contestar sin interrupciones ni intervenciones.
- Ante las personas que se limitaron a contestar sí o no, el entrevistador buscó respuestas con estrategias como: “¿podría explicarlo mejor?”, o “¿podría argumentar su respuesta?”.

Posteriormente se procedió a realizar un análisis sistemático de las 24 preguntas contenidas en el instrumento y de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la entrevista.

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se escogió diferentes categorías, atendiendo los tres ejes del modelo teórico, planteados en la investigación: primero Interculturalidad: Autonomía, Libertad, Dignidad, Cultura, Identidad, Territorialidad; segundo PS/EPS/ESE y tercero APS/SISPI/PAIS. En cada categoría se discriminó una serie de subcategorías respondiendo a indicadores aportados por los distintos informantes y vinculados directamente con los temas principales seleccionados de antemano. En lo que respecta a la presentación de los resultados e interpretación de las entrevistas, Notas de Campo, Diario del investigador y grabaciones, realizamos un análisis desde la perspectiva de las diferentes categorías, adentrándonos en las respectivas subcategorías definidas.

Para la ejecución del estudio de investigación fue necesario elaborar una entrevista estructurada, centrándose en el enfoque de derechos, donde se planteó preguntas que respondieran a los ejes mencionados. Posteriormente se procedió a realizar un análisis sistemático a nivel internacional, nacional y local, con el fin de identificar si tanto el personal administrativo como asistencial había ido implementando el modelo MIAS, teniendo en cuenta el enfoque de derechos.

Para el procesamiento de la información, los investigadores realizaron el relacionamiento de los datos aportados desde diferentes herramientas e insumos alcanzados, como la revisión documental y la observación lograda también a través de las entrevistas.

Posterior a la transcripción de las entrevistas a los cuatro grupos focales, se hizo un análisis de los datos cualitativos, identificando los patrones y los datos recogidos en el estudio. Se levantó una segunda bitácora de análisis (distinta a

la de campo), con el fin de documentar el proceso analítico. Durante esta etapa se aseguró que el material estuviera completo en sus diferentes componentes y poseyera la calidad necesaria para ser analizado.

Después de revisar el material se aseguró que la información estuviera completa, se ordenó en una matriz construida en Excel, según lo expuesto en los ejes del marco teórico y el orden cronológico a partir de su aplicación a los grupos focales.

Las categorías y códigos en la matriz logradas identificaron temas o segmentos dentro de las notas de las entrevistas, que permitieron el manejo de los datos y el reconocimiento de los hallazgos como resultado y conclusiones de la investigación.

3. Resultados

La integralidad de la atención en salud involucra la garantía del derecho a la vida y con éste, el direccionamiento a las acciones de salud en respuesta a los determinantes sociales. Es así como los funcionarios del sector salud en el municipio de Cumbal, mostraron inseguridad para definir cuáles eran las prácticas que asumían en el contexto étnico del pueblo de los pastos.

Frente a la definición de interculturalidad en el marco del desarrollo del enfoque basado en derechos y particularmente al enfoque diferencial, se encontró definiciones planas, no interiorizadas al quehacer del sector salud y la búsqueda de objetivos alcanzables, según la normatividad actual en la inclusión de modelos de atención con enfoque etnocultural; algunas de las descripciones fueron: interculturalidad es el conjunto de varias culturas, interculturalidad es la interacción entre varias culturas, interculturalidad es cómo ve el mundo cada individuo, interculturalidad es un intercambio de conocimiento.

Por otra parte, ante la pregunta ¿qué estrategias locales son asumidas por los funcionarios de salud en el municipio de Cumbal para aportar al goce efectivo del derecho a la salud?, los funcionarios expresaron que aún faltaba la relación y concertación efectiva de entidades de salud y autoridades indígenas, lo cual limita no solo la afiliación efectiva al SGSSS, sino también el proceso de demanda inducida efectiva con promotoras. Así mismo, se encuentra que menos de la mitad conocen los diferentes temas relacionados con los usos y costumbres, e identidad de su población indígena, dificultando la accesibilidad y la aceptabilidad de la prestación de los servicios y la promoción y prevención de la salud, todo por falta de fortalecimiento de las capacidades de talento humano.

Haciendo alusión a la pregunta ¿cuáles son las principales barreras de acceso a los servicios de salud que identifican los funcionarios de salud? encontramos que entre las principales barreras están los usos y costumbres de la población indígena, que impiden que se pueda brindar un servicio de salud; la extensión geográfica, que imposibilita llegar a los profesionales a las comunidades indígenas más vulnerables, generando costos y una efectividad baja en el servicio; la falta de infraestructura, de insumos, de personal asistencial y el déficit financiero que no permite una solvencia financiera; la demanda insatisfecha por falta de personal de salud, el desconocimiento sobre interculturalidad por parte del personal de salud y por último, la frontera con el Ecuador, que causa problemas administrativos y asistenciales en los centros de salud. Hay que mencionar además, que en el eje de interculturalidad encontramos que la mayoría de los funcionarios entiende la autonomía, como la capacidad de elegir la institución o tipo de medicina que ofrece una entidad, y la dignidad, es recibir un servicio en salud oportuno y de calidad.

Ante la pregunta: como funcionarios de salud del sector salud, ¿cuál sería su propuesta de intervención intercultural para aportar al mantenimiento y cuidado de la salud en el marco de los modelos existentes? los funcionarios aseguraron que sería la articulación entre los actores de la salud, la educación intercultural desde los colegios, el seguimiento de las necesidades de la comunidad y la educación sobre promoción y prevención.

La investigación aportó con la ruta para la inclusión del enfoque de derechos en la implementación del MIAS en el contexto de la interculturalidad en el municipio de Cumbal, a partir del «churo cósmico», ‘universo ordenado’, como lo expone Sagan (s.f.), lo cual presupone el carácter profundamente interrelacionado de todas las cosas.

¹Visitar la siguiente dirección: <https://phet.colorado.edu/es/simulation/fraction-matcher>



Figura 1. Ruta para la inclusión del modelo basado en el enfoque de Derechos en el pueblo indígena de los Pastos.

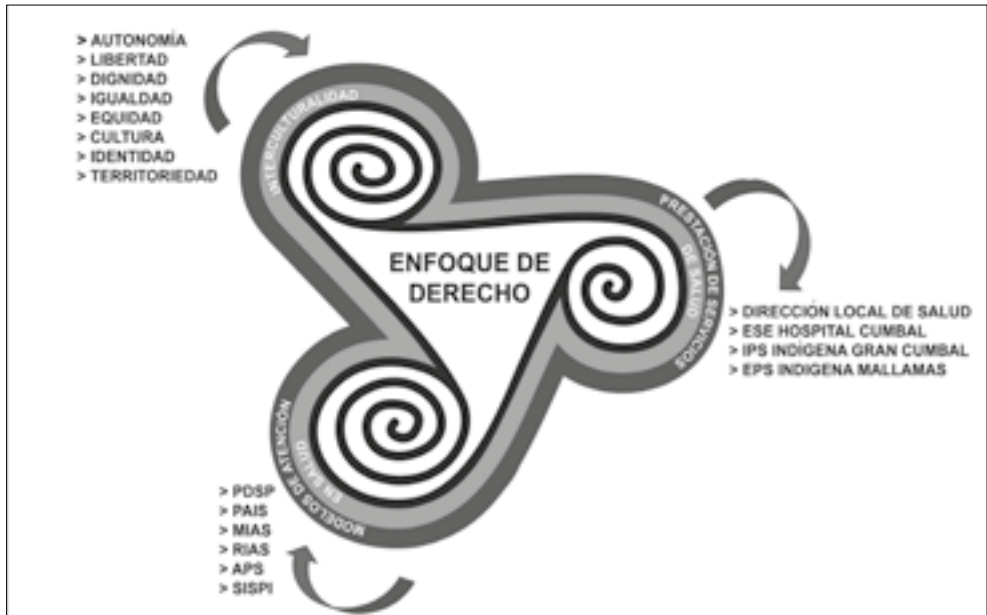


Figura 2. Modelo de atención, Interculturalidad y Prestación de Servicios en Salud.



Figura 3. Modelo de Salud basado en el Enfoque de Derechos.

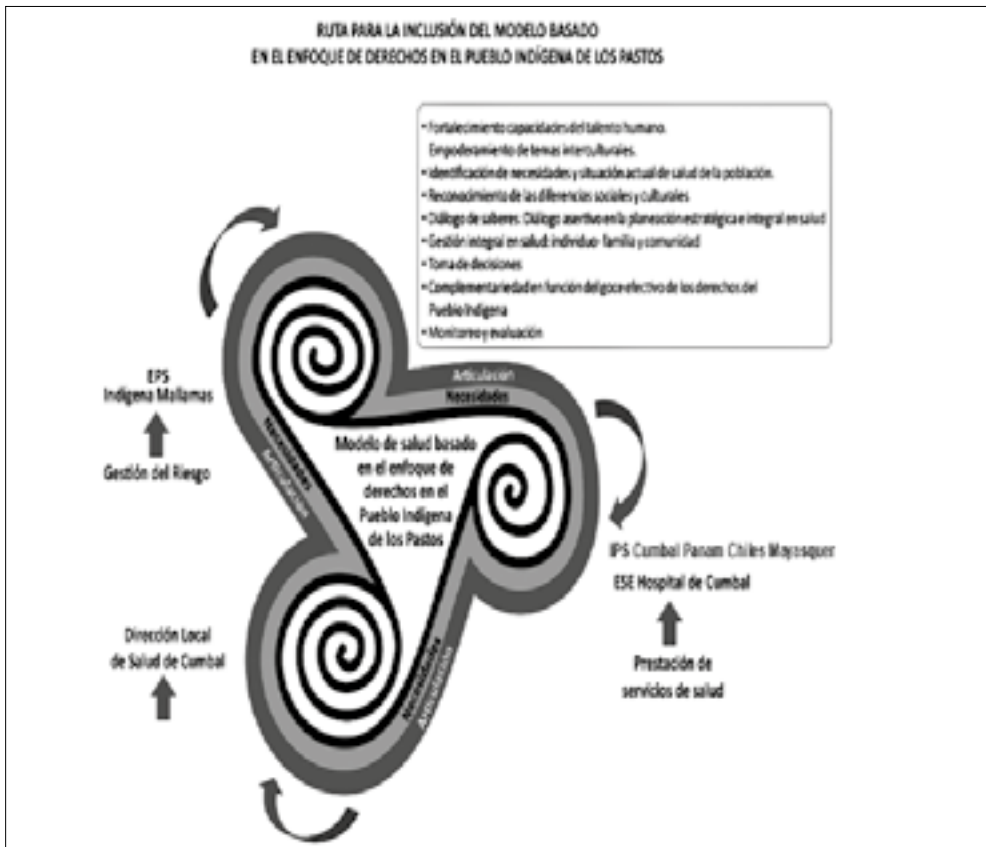


Figura 4. Modelo de Salud basado en el Enfoque de Derechos según la Articulación.

La estructura de la Ruta fue diseñada con los colores representativos de los pueblos de los Pastos: el rojo, que significa la madre tierra, la energía telúrica, el mundo material, o sea, todo aquello visible, para la ruta representa la infraestructura física de las instituciones, similar a la Madre Tierra, donde se acoge el Ser y se desarrolla los procesos que conservan y reafirman el conocimiento y las tradiciones. El verde, la vida dinámica en el mundo interior, la vida un tanto ligada con la economía y la producción, para la ruta simboliza los funcionarios, directivos, administrativos y asistenciales, quienes representan la vida dinámica de la institución y llevan a cabo los procesos productivos y económicos en beneficio de una comunidad. El blanco denota el tiempo y el espacio, el lugar y la época, la historia cíclica, una forma de vida en armonía con todo el multiverso; para la ruta representa el contexto, el territorio y el tiempo donde se realiza los procesos de las instituciones; es reconocer y entender que las prácticas y procesos ejecutados por los funcionarios de salud son desarrollados en un territorio indígena: el Pueblo de los Pastos.

Las figuras espiradas, representativas, agua, movimiento y fertilidad, para la ruta representa el conocimiento, la sabiduría, las prácticas y los procesos que llevan a cabo los funcionarios de la salud, que deben estar en constante cambio, teniendo en cuenta que la normatividad es cambiante, al igual que las necesidades de la población a intervenir, acciones entre las instituciones buscando el equilibrio, representado por el enfoque de derechos, de donde parte el modelo de atención en salud con el que se propone lograr garantizar en las comunidades el derecho a la salud y reducir desigualdades de los determinantes sociales.

Además, es una figura representativa del pueblo de los Pastos, donde se tiene tres instituciones del sector salud que dialogan alrededor de la cosmovisión indígena y el enfoque de derechos y su principal función, que es la articulación al respetar los saberes y costumbres de una población, todo a través de las diferentes mingas de pensamiento y diálogos institucionales que permiten la armonización entre la medicina occidental y la medicina tradicional. En el centro de la ruta se encuentra el Modelo de Atención en Salud basado en el enfoque de derechos en el pueblo indígena de los Pastos. Se identifica la concertación entre las instituciones en el contexto de la población indígena.

4. Discusión

Se identificó la falta de fortalecimiento de las capacidades del talento humano; además, existen unas barreras de acceso a la prestación de servicio de salud que enfrenta la comunidad del municipio de Cumbal: primero, la extensión geográfica que impide llegar a los profesionales a las comunidades indígenas más vulnerables, generando costos con una efectividad baja en el servicio y, segundo, la falta de infraestructura, insumos, personal asistencial y el déficit financiero que no permite una solvencia financiera a las instituciones de salud, lo cual genera que no se pueda garantizar una atención de salud integral y con calidad, afectando los principios del derecho a la salud, como son la oportunidad, aceptabilidad, pertinencia, accesibilidad, eficiencia, eficacia y efectividad.

Según Monroy (2017), los modelos de atención en salud no poseen el enfoque etnocultural y quienes sí poseen el documento, no lo interiorizan en su totalidad, por lo tanto no se cuenta con un proceso claro dirigido a los actores de salud.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), en la estrategia sobre Medicina Tradicional 2002 – 2005, define la medicina tradicional:

...como prácticas, enfoques, conocimientos y creencias sanitarias diversas que incorporan medicinas basadas en plantas, animales y/o minerales, terapias espirituales, técnicas manuales y ejercicios aplicados de forma individual o en combinación para mantener el bienestar, además de tratar, diagnosticar y prevenir las enfermedades. (p. 7).

En el municipio de Cumbal, Nariño, se identificó que el sistema de Salud está fragmentado en la atención en salud; por un lado están los aseguradores, IPS Indígena Mallamas; por otro lado, los prestadores de servicios de salud, IPS Indígena Cumbal, Panam, Chiles y Mayasquer y ESE Hospital Cumbal; y el ente territorial, Dirección Local de Salud, como autoridad sanitaria; cada uno de ellos tiene sus modelos de atención, sin una articulación entre sí. El ente territorial no ejerce las acciones intersectoriales con los demás actores en salud para la planeación integral de las acciones de la población, partiendo de las necesidades propias del territorio, que aportan al cuidado integral de la salud (Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible, 2016).

Las Empresas Administradoras de Planes de Beneficios (EAPB) operativas en el municipio, aún no han fundamentado las redes integrales en salud; la prestación del servicio no es continuo; los prestadores del municipio no armonizan sus acciones para favorecer la atención de su población; cada

institución presta los servicios, pero no se realiza el seguimiento pertinente; entre la IPS y el Hospital no se mantiene un diálogo que permita brindarle al usuario la complementariedad e integralidad de los servicios; además, en los modelos de atención en salud no se ha implementado operativamente el enfoque diferencial en el marco de la etnoculturalidad, lo cual genera que los recursos financieros no sean optimizados y se presente dificultad en el acceso, por trabas administrativas y geográficas, dejando como consecuencia, que no se logre disminuir los indicadores de mortalidad evitable. De allí que se definió una ruta para la inclusión del enfoque de derechos en la implementación de modelo de atención intercultural en salud para el municipio de Cumbal, donde son articulados los actores del sistema y el enfoque se da hacia el cumplimiento de sus competencias y acciones intersectoriales, que contribuyan al acceso a la salud con calidad, oportunidad y continuidad.

Cuando se menciona el tema de cosmovisión, los funcionarios anunciaron tres conceptos principales: primero, la vida y las relaciones que hay en un sistema, una cultura; segundo, la forma como el individuo entiende el mundo y, por último, la cosmovisión, como aquel intercambio de conocimiento entre culturas.

En cuanto al término de igualdad, afirman que es brindar los mismos servicios de salud a toda la comunidad, con equidad, con el fin de suplir las necesidades que el usuario tiene para el goce de la salud.

Los funcionarios del sector salud del municipio de Cumbal manifiestan que respetan todos los derechos colectivos de la población indígena, priorizando el derecho a la salud en todos sus aspectos, pero existe una falta de información y participación en cuanto a los rituales, ceremonias, identidad, cultura, territorialidad, existencia de sitios sagrados y el conocimiento reservado de los pueblos, dado que no se capacita a los profesionales en el tema de interculturalidad y en cuanto a los factores de riesgo que generan barreras en el cuidado y mantenimiento de la salud; sin embargo, se ha logrado la realización de programas de promoción y prevención en la comunidad a través de rutas de atención, brindando más oportunidades para el servicio de salud (Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible, 2016).

Por último, retomando el eje de modelos de atención en salud, se evidencia que existe gran desconocimiento sobre el SISPI, la PAIS, los Mandatos de los Pueblos Indígenas (Plan de Vida) y, según sus afirmaciones, es necesario un modelo intercultural donde exista una concertación de las necesidades de las culturas, identificando las necesidades propias del territorio, con el fin de que exista una

armonización entre la medicina tradicional y la occidental.

5. Conclusiones

La integralidad de la atención en salud involucra la garantía del derecho a la vida y, con éste, el direccionamiento a las acciones de salud como respuesta a los determinantes sociales; así, los funcionarios del sector salud en el municipio de Cumbal, mostraron inseguridad para definir cuáles son las prácticas que asumen en el contexto étnico del pueblo de los pastos.

Frente a la definición de interculturalidad en el marco del desarrollo del enfoque basado en derechos y particularmente el enfoque diferencial, se encontró definiciones planas, no interiorizadas, al quehacer del sector salud y la búsqueda de objetivos alcanzables, según la normatividad actual en la inclusión de modelos de atención con enfoque etnocultural; algunas de las descripciones fueron: interculturalidad es el conjunto de varias culturas; interculturalidad es la interacción entre varias culturas; interculturalidad es cómo ve el mundo cada individuo; interculturalidad es un intercambio de conocimiento.

Con la investigación en el municipio de Cumbal se determinó que aún no se ha incluido el enfoque de derecho en los modelos de atención en salud, aun cuando éste es el modelo que cubre toda la atención en salud, debido al desconocimiento por parte de los funcionarios de la salud, tanto por la Dirección Local de Salud, como la EPS y los prestadores. En este proceso se denota la dificultad del diálogo entre los actores sociales, que lleve a generar una planeación estratégica y unas acciones conjuntas y continuas que permitan disminuir las inequidades de los determinantes sociales.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

Congreso de la República de Colombia. (2015). Ley 1751 de 2015 “por medio de la cual se regula el derecho fundamental a la salud y se dicta otras disposiciones”. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Ley%201751%20de%202015.pdf

Constitución Política de Colombia. (1991). [Constitución]. Recuperada de <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/col127440.pdf>

- Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible. (2016). Lineamientos para la implementación del enfoque de derechos y la atención diferencial a grupos étnicos en la gestión de las entidades territoriales. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Lineamientos%20Enfoque%20Diferencial%20C3%89TNICO%20VPublicable%20FINAL%20260216.pdf>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (s.f.). El enfoque basado en los derechos humanos. Recuperado de <https://www.unfpa.org/es/el-enfoque-basado-en-los-derechos-humanos>
- Monroy, J. (2017). La evaluación de los indicadores de interculturalidad en los programas de salud dirigidos a la población indígena y la importancia de la comunicación intercultural. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 1(8), 71-89.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2002-2005. Recuperado de <https://apps.who.int/medicinedocs/pdf/s22995/s22995.pdf>
- Sagan, C. (s.f.). Carl Sagan y los secretos del universo. Recuperado de <https://cualia.es/carl-sagan-y-los-secretos-del-universo/>

Criteria

Reflexiones teóricas a partir de contribuciones de organizaciones de mujeres negras víctimas sobrevivientes a los procesos de reparación colectiva en Colombia. ♦

Fecha de recepción: 25/05/2019
Fecha de revisión: 16/08/2019
Fecha de aprobación: 05/12/2019

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Cruz, A. L. y Baracaldo, D. (2019). Aportes desde iniciativas colectivas de mujeres negras para consolidar los procesos de afro-reparación en la transición política en Colombia. Una mirada desde la construcción del Estado del Arte. *Revista Criterios*, 26(2), 125-151.



DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/26.2-art6>

♦ Artículo de Reflexión derivado de investigación.

* ✉ Docente investigadora Universidad de La Salle, Programa de Trabajo Social, Trabajadora Social; Magíster en Estudios de Familia y Desarrollo, estudiante Doctorado en Educación y Sociedad- Universidad de La Salle. Miembro del grupo de investigación Trabajo social equidad y justicia social. Correo electrónico: alcruz@unisalle.edu.co

* Trabajadora Social, Universidad de La Salle.

Alba Lucía Cruz Castillo*✉
Diana Baracaldo*

Resumen

El presente artículo es resultado de la construcción de un estado del arte dentro del proceso de investigación denominado “Pedagogía ethopolítica desde la apropiación de los saberes ancestrales de organizaciones de mujeres afrocolombianas víctimas sobrevivientes” adscrito al Doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. El texto da cuenta de un ejercicio de revisión documental en donde se ubica las iniciativas de colectivos de mujeres víctimas en torno a la generación de propuestas en el marco de la reparación colectiva dentro de la actual Ley 1448 de Víctimas y Restitución de tierra de 2011, que se encuentra vigente. El estado del arte logra dimensionar las múltiples propuestas que las mujeres víctimas afrocolombianas han consolidado en aras de hacer visible el valor cultural y ancestral de sus saberes respecto a los procesos de reparación colectiva. En este sentido hacen énfasis en el lugar político de estos saberes y el potencial sanador y transformador que ellos tienen en la vida cotidiana de sus comunidades, desde dimensiones simbólicas, sustantivas y operativas que es necesario tener en cuenta en los procesos de reparación colectiva con poblaciones afrocolombianas. Por ello, el escrito en un primer momento hace alusión a la lucha histórica de dichas comunidades para comprender desde allí las exigencias políticas; posteriormente, ubica las iniciativas colectivas y

sus reflexiones frente a la reparación colectiva y, finalmente, expone unas conclusiones que apuntan a contribuir a pensar la afro-reparación como un enfoque a trabajar en estos procesos.

Palabras clave: afro-reparación, reparación colectiva, mujer, afrocolombiano.

Theoretical reflections based on contributions from organizations of surviving black women victims to the processes of collective reparation in Colombia.

Abstract

This article is the result of the construction of a state of the art within the research process called “Etho-political pedagogy from the appropriation of ancestral knowledge of organizations of Afro-Colombian women surviving victims” assigned to the Doctorate of Education and Society of La Salle University. The text notifies a document review exercise where the initiatives of collective of women’s victims are located around the generation of proposals within the framework of collective reparation within the current Law 1448 on Victims and Land Restitution of 2011, which is currently available. The state of the art manages to dimension the multiple proposals that Afro-Colombian women victims have consolidated in order to make visible the cultural and ancestral value of their knowledge regarding collective reparation processes. In this sense, they emphasize the political place of this knowledge and the healing and transformative potential that they have in the daily life of their communities, from symbolic, substantive and operational dimensions that must be taken into account in the processes of collective reparation with the Afro-Colombian populations. Therefore, the writing at first refers to the historical struggle of these communities to understand the political demands from there; subsequently, it locates collective initiatives and their reflections on collective reparation and, finally, exposes some conclusions that aim to contribute to thinking of Afro-reparation as an approach to work in these processes.

Key words: Afro-reparation, collective reparation, woman, Afro-Colombian.

Reflexões teóricas baseadas em contribuições de organizações de mulheres negras sobreviventes para os processos de reparação coletiva na Colômbia

Resumo

Este artigo é o resultado da construção de um estado da arte no processo de pesquisa denominado “Pedagogia etho-política a partir da apropriação

de conhecimentos ancestrais de organizações de mulheres afro-colombianas sobreviventes” designadas ao Doutorado em Educação e Sociedade da Universidade La Salle. O texto notifica um exercício de revisão de documentos em que as iniciativas dos grupos das mulheres vítimas estão localizadas em torno da geração de propostas no âmbito da reparação coletiva na atual Lei 1448 sobre Víctimas e Restituição de Terras de 2011, em vigor. O estado da arte consegue dimensionar as múltiplas propostas consolidadas pelas mulheres afro-colombianas, a fim de tornar visível o valor cultural e ancestral de seus conhecimentos sobre os processos de reparação coletiva. Nesse sentido, enfatizam o lugar político desse conhecimento e o potencial curativo e transformador que possuem no cotidiano de suas comunidades, a partir de dimensões simbólicas, substantivas e operacionais que devem ser levadas em consideração nos processos de reparação coletiva com os populações afro-colombianas. Portanto, a redação a princípio se refere à luta histórica dessas comunidades para entender as demandas políticas a partir daí; posteriormente, localiza as iniciativas coletivas e suas reflexões sobre a reparação coletiva e, finalmente, expõe algumas conclusões que visam contribuir para o pensamento da afro-reparação como uma abordagem para o trabalho nesses processos.

Palavras-chave: afro-reparação, reparação coletiva, mulher, afro-colombiana.

1. Introducción

A manera de introducción, este texto desea exponer las acciones de carácter colectivo que las mujeres negras en Colombia han ejecutado en torno a generar propuestas que contribuyan a dar una mirada integral a los procesos de reparación colectiva en el contexto de la actual transición política en nuestro país. Las propuestas ilustran la necesidad de incorporar los daños al cuerpo, al territorio, a la identidad y al saber ancestral, como campos fundamentales en donde se acentúa las afectaciones a la población negra y, en especial, a las mujeres negras. El texto se desarrolla en tres apartados: en un primer momento se aborda una mirada histórica, para ubicar allí la discusión por la discriminación histórica y la exclusión a la población afro; en un segundo momento se hace una mirada específica a la situación de las mujeres negras en Colombia en el contexto del conflicto armado; posteriormente se hace énfasis en las propuestas de organizaciones de mujeres víctimas alrededor de los procesos de reparación colectiva y, finalmente, se expone las conclusiones.

2. Mirada histórica sobre la población negra

Los estudios de las negritudes han sido constituidos y transformados conforme operan, anclados a las condiciones, contextos e historia desde las cuales son configuradas las existencias y experiencias de los afros. Por tanto, los primeros estudios afrodescendientes emergieron de la preocupación por

la ‘invisibilidad’ de los negros en Colombia, como en otras partes del mundo. Con el tiempo, la interacción entre académicos, activistas, Estado e incluso las iglesias, contribuyeron al cambio del significado de la negritud y posterior a ello, sentaron las bases de la hegemonía afro, otorgando así un lugar importante a las comunidades negras y particularmente a las mujeres afrodescendientes víctimas del conflicto armado, por cuanto han sido, como menciona el Banco de la República (2019), quienes han tomado la iniciativa de hacer uso de sus conocimientos ancestrales como una forma de reparación al apelar a sus creencias, sustrato de sus antepasados; el conocimiento heredado de abuelas, madres e hijas, sobre el cuerpo y la sexualidad, feminidad, ha sido enriquecido en la práctica, en primer lugar, por la propia experiencia que es acompañada por las mujeres de la familia quienes, además de transmitir conocimientos sobre los aspectos físicos del cuerpo, la sexualidad, comprenden los procesos sociales y culturales asociados a este aspecto de la vida.

La historia de la subordinación de los negros en el mundo deriva de un patrón de poder colonial que emergió del proceso de la globalización capitalista a mediados del siglo XVI con la conquista de las Américas, el comercio esclavista transatlántico y el nacimiento de imperios europeos modernos.

... como respuesta a las políticas de dominación, las afro-reparaciones deben estar sustentadas en una política de memoria de la esclavitud, con sus consecuencias y con la relación que dicho pasado tiene con el presente de desigualdad y con posibles futuros de liberación. (Lao-Montes, s.f., p. 131).

Quijano (2000) acuñó el término “colonialidad del poder” para explicar el patrón de dominación y explotación:

Así, en el capitalismo mundial el trabajo existe actualmente, como hace 500 años, en todas y cada una de sus formas históricamente conocidas (salario, esclavitud, servidumbre, pequeña producción mercantil, reciprocidad), pero todas ellas al servicio del capital y articulándose en torno de su forma salarial. Pero del mismo modo, en cualquiera de los otros ámbitos, la autoridad, el sexo, la subjetividad, están presentes todas las formas históricamente conocidas, bajo la primacía general de sus formas llamadas modernas: el “estado-nación”, “la familia burguesa,” la “racionalidad moderna”. (p. 348).

Visto de esta forma, es posible afirmar que la esclavitud de los afrodescendientes tiene su origen en los contextos de la conquista y la colonización promovida y organizada por los europeos entre los siglos XVI y XIX. Según Williams (2011) “la esclavitud no fue un hecho accidental en la historia económica moderna; fue una pieza crucial en los primeros momentos de la formación del capitalismo mundial

y del arranque de la acumulación en Gran Bretaña” (p. 21).

No obstante, al tiempo que el trabajo de los esclavos negros fue lo que impulsó -según lo anterior- los procesos de capitalización, industrialización y, por ende, la globalización, fue también un hecho histórico y sistemático de genocidios, abusos, maltrato, violencia, torturas y despojo de las tierras, como privación de la libertad de las poblaciones negras en el mundo, lo cual constituye la obligatoriedad de las sociedades actuales de establecer los mecanismos y las formas de reparación para compensarlos por tales perjuicios.

Acto seguido, las guerras y conflictos armados en comunidades negras fueron configurados en uno de los fenómenos más violentos de la historia del mundo hasta hoy, donde los negros han sido en cada uno de ellos, las víctimas, en sus distintas formas. Así, “los retos a los que se enfrentan los afrodescendientes son, en parte, el legado de las vergonzosas prácticas de la esclavitud, la discriminación y la segregación, ejercidas a lo largo de los siglos” (Comisión Internacional de Derechos Humanos, 2019, párr. 2). Tales guerras y conflictos responden en efecto, a un devenir histórico que al paso de los años ha venido transformándose, según los Estados de cada país y continentes, estableciendo normas sociales y legales en torno a la legitimación de la normativa y/o reivindicación de los derechos humanos de las poblaciones afro y el reconocimiento de su etnicidad y multiculturalismo.

Cabe aclarar que el fenómeno de la guerra y el conflicto son dos situaciones, en apariencia similares, pero que vale la pena diferenciar, en tanto la primera es entendida desde Clausewitz (s.f.) como “un acto de fuerza para imponer nuestra voluntad al adversario; la guerra no es simplemente un acto político, sino un verdadero instrumento político; una continuación de la actividad política, una realización de la misma por otros medios” (p. 9). Del Arenal (citado por De Armas, 2016) ve el conflicto como una “situación en que un grupo humano se encuentra en oposición consciente a otros grupos humanos, en razón de que tienen o persiguen objetivos que son o parecen incompatibles” (p. 51).

En concordancia, la guerra está ligada a un aspecto político, al tiempo que se ubica en escenarios internacionales, mientras que los conflictos emergen internamente y obedecen a disputas por intereses particulares que van más allá de lo individual, hasta afectar la totalidad de comunidades, poblaciones, familias, pueblos y sociedades. En tal sentido, la población negra en general y sus territorios, tanto en países latinoamericanos como en otras partes del mundo, ha sufrido o es de manera directa o indirecta, víctima de estos escenarios caracterizados por

acciones hostiles, maltrato, exclusión, abuso, estigmatización y desplazamiento, con grandes afectaciones en sus dinámicas y la cotidianidad de sus vidas, como sostienen Grueso y Galindo (2011):

La violación del derecho al territorio y las consecuencias expresas en el desplazamiento forzado se traducen en altos impactos negativos para las comunidades negras, por la relación establecida con el territorio como la base de su existencia y de la vida colectiva. (p. 5).

Para el caso de los afrodescendientes, con la particularidad de que tales crímenes de guerra y conflicto en lo actual no solo han dejado una herencia de dolor, ruptura y zozobra, sino un desafío en términos de reparación, no repetición de los hechos, donde conviene destacar el lugar de la mujer afrodescendiente en el marco del conflicto y postconflicto, cómo plantean Grueso y Galindo (2011):

Entender el papel de la mujer afrocolombiana en la construcción del tejido social y el territorio permite comprender la dimensión del daño y la afectación al sujeto colectivo, cuando las víctimas del conflicto son las mujeres negras de los territorios tradicionales o colectivos. (p. 92).

Se trata pues, de reconocer la situación de las mujeres negras en el escenario del conflicto armado y las guerras, como una manera de aportar a la resignificación de las percepciones que se ha entretejido alrededor de las mismas durante décadas; es decir, reivindicar lo que son y lo que ellas quieren llegar a ser, a partir de la creación de estrategias de resistencias, rescate de las creencias ancestrales y de asentar sus territorios en el fortalecimiento de su espiritualidad negra, ecuménica y popular. Más aún: vislumbrar las iniciativas colectivas de reivindicación de los conocimientos que han emergido de ellas, que son origen de sus saberes ancestrales en la consolidación de la afro reparación, como cuando expresan:

Reivindicar el conocimiento de nuestros saberes ancestrales, las plantas, las pócimas, los ungüentos que restauran, que sanan, que reparan, que escudriñan poderes ocultos; releer nuestros saberes a nuestra manera, y no a la manera impuesta desde la colonización europea y latina blanca. (García, s.f., p. 4).

Se debe agregar, en este punto, el papel trascendental que desempeña la educación en el proceso de la afro reparación de las víctimas del conflicto armado al configurarse en 'pedagogía reparadora', entendiendo por ésta, un acto liberador que tiene como finalidad, procurar el bienestar de los sujetos. Por tanto, es necesario valorar el ejercicio de recordar y hacer memoria, como una forma válida de hacer pedagogía y construir conocimiento social en torno a las reparaciones, con la intervención y/o apoyo de entidades institucionales prestas

a contribuir en ello, como lo ha hecho la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM, citada por la UNESCO, 2016) a partir de su participación e injerencia en la consolidación de modelos educativos a favor de las víctimas del conflicto:

En situaciones de conflicto y posconflicto, la ECM puede apoyar la construcción de la nación, la cohesión social y los valores positivos en los niños y adultos. La ECM encarna muchos de los principios de la educación sensible a los conflictos, y puede ser impartida en contextos de conflicto y posconflicto. (p. 17).

Con miras a promover la apertura de iniciativas de reparaciones ancestrales para las víctimas de conflictos armados internos afrodescendientes, es urgente reconocer a la educación, como el puente de anclaje hacia la reivindicación de cada una de ellas, en el cumplimiento de sus objetivos y la garantía de la no repetición de los hechos.

Hecha esta salvedad, las mujeres afro y las comunidades del continente africano y de Latinoamérica tales como El Salvador, Guatemala, Brasil y Ecuador, por mencionar un ejemplo, aunque en contextos de conflictos particulares, comparten un mismo dolor respecto a la vulneración masiva de los derechos como comunidades afrodescendientes:

Los afrodescendientes conforman un grupo heterogéneo con diversas historias, experiencias e identidades. Las circunstancias en las que viven y los problemas a los que se enfrentan difieren entre países y regiones. Alrededor de 200 millones de afrodescendientes viven en las Américas y muchos millones más en los demás continentes. Ya sean descendientes de las víctimas de la trata transatlántica de esclavos y la esclavitud o migrantes, afrontan una serie de cuestiones intersectoriales de carácter general y mundial que debe resolverse. (Naciones Unidas, s.f., p. 5).

Es por ello que la reparación debe estar contemplada desde las acciones transformadoras enmarcadas en los aspectos del territorio, los saberes y conocimientos ancestrales, y las tradiciones, en tanto conforman un conjunto de acervo multicultural con una clara influencia y preponderancia para las víctimas. Adicional a ello, son esas creencias particulares sobre el cuerpo, la sexualidad, la feminidad y la naturaleza las que son erigidas en aspectos que para las mujeres víctimas afrodescendientes, son fundamentales para la afro reparación en cuanto adquieren un significado propio de su cultura. En palabras de Simarra y Marrugo (2016):

Los saberes que cimientan una visión del ser colectivo e individual de las comunidades afro, los significados y simbologías que se teje, recrea y difunde, los referentes de identidad que se construye, deben ser comprendidos en el marco de la cultura para poder establecer sus verdaderos significados. (p. 69).

En este orden de ideas, es posible hablar en términos de la ‘reparación ancestral’, ya que la cultura ancestral afro evoca nuevas formas de conocimiento para sanar, liberar y sentar un precedente frente a una realidad aun existente como las violaciones en mujeres afro en el escenario del conflicto armado interno colombiano. Concebir pues la ancestralidad afrodescendiente, no solo debe enfatizar los aspectos de las costumbres y creencias, sino constituir todo un pensamiento colectivo característico de los pueblos afro, su gente y su historia.

Simarra y Marrugo (2016) también sostienen que “el conocimiento elaborado en el contexto sociocultural afro se enmarca en las epistemes otras que [son construidas] como formas de conocimiento, que se sitúan histórica y corporalmente en el territorio afrodescendiente” (p. 69). Como resultado de esto surge la producción de los diálogos de saberes ancestrales en las víctimas afrodescendientes, de los cuales se puede decir, constituyen una ‘reparación ancestral’ a partir de su cultura, por medio de la cual perpetúan y desarrollan su conocimiento de vida.

En definitiva, la sabiduría ancestral de las poblaciones afro del mundo adquiere una denominación reparadora y curativa en tanto se contextualiza, posee historia y se encuentra apoyada, como explican Simarra y Marrugo (2016), “en la memoria colectiva, histórica y ancestral” (p. 70) de sus pueblos. Por ello, la apuesta de todo proyecto abocado a la reparación de las víctimas afrodescendientes debe exhortar a la comunidad a continuar indagando en ese patrimonio de conocimientos, para ponerlos a disposición de ellos mismos y de las sociedades del mundo.

3. Situación de las mujeres negras en el conflicto interno colombiano

Históricamente, las comunidades afrocolombianas han sido víctimas por razón de discriminación racial y despojo de sus tierras; al respecto, Martínez (2007), alude:

Los afrodescendientes, en su condición de víctimas históricas de la discriminación racial y del actual conflicto armado, coinciden en que hay diversas maneras de concebir los procedimientos para establecer la verdad de los crímenes y sus autores y el modo de resarcir a las víctimas y a la sociedad del daño causado. (p. 423).

En el caso de estas comunidades, la exclusión se ha hecho tangible:

... en la invisibilización de los saberes tradicionales, la negación del legado histórico y cultural, la persistencia de estereotipos de discriminación y marginación, la pérdida de territorios ancestrales, la imposición de modelos de desarrollo en detrimento de sus economías de autosubsistencia y pancoger, entre otros. (República de Colombia, Ministerio del Interior, s.f., p. 4).

Por otra parte, se puede decir que:

Las comunidades negras y afrocolombianas se enfrentan a diversas problemáticas que las afectan, ya sea en su territorio propio, o en ciudades intermedias/grandes, urbes a las cuales se desplazan. En el primer caso, se observa un limitado acceso a modelos de desarrollo sostenible, condiciones de extrema pobreza, pérdida del territorio por ocasión del conflicto armado, crecimiento de mercados ilícitos como el tráfico de estupefacientes, la minería, y la expansión de mega cultivos, entre otros. (República de Colombia, Ministerio del Interior, s.f., p. 10).

En el segundo caso se puede observar la perseverancia de la discriminación racial y la marginación para acceder “en condiciones de igualdad a las oportunidades educativas, la salud, la vivienda, los servicios públicos y los mercados laborales” (De Roux, citado por República de Colombia, Ministerio del Interior, s.f., p. 10).

La violencia hacia las comunidades negras tiene una carga histórica que se suma a las afectaciones dadas en el marco del conflicto armado. De acuerdo con la Unidad para la Atención y Reparación Integral de Víctimas (UARIV, 2017), 837.057 víctimas incluidas en el Registro Único de la entidad se autorreconocen como miembros de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, lo cual implica que más del 10 % de las víctimas del conflicto pertenecen a este grupo poblacional, donde el 52,3 % corresponde a mujeres y el 47,1 % a hombres.

De igual manera, la UARIV (2018) sostiene que “actualmente, los departamentos con mayor ocurrencia de hechos victimizantes a esta población son Valle del Cauca con 167.794; Nariño con 111.397; Antioquia con 92.472; Chocó con 92.119 y Bolívar con 44.987” (párr. 7). Y cita a Yagarí, directora de Asuntos Étnicos de la Unidad para las Víctimas, quien expresa:

Que los hechos victimizantes a esta población hayan ocurrido en estos departamentos no es coincidencia. Desde la entidad hacemos grandes esfuerzos para atender las emergencias que se generan dentro de los territorios colectivos y apostamos a que la gente permanezca dentro de sus territorios, ya que como ellos mismos lo relatan dentro de los diferentes espacios, el desplazamiento está generando una honda herida en su identidad cultural. (párr. 7).

Es alto el índice de mujeres negras que en el marco del conflicto armado en Colombia se han visto sometidas a afectaciones a nivel emocional y moral, a su integridad física, a su configuración política y sociocultural, sumadas a las constantes amenazas en escenarios en donde ellas, a causa de su liderazgo por pertenecer a organizaciones sociales y ser defensoras de derechos humanos,

se ven expuestas a persecución y asesinato por actores armados, causando entre otras cosas, despojo del patrimonio, discriminación al ser miembros de pueblos tradicionales y, finalmente, se convierten en objetos vulnerables frente a su integridad.

Conocer el conflicto armado colombiano, desde la perspectiva de las mujeres, es la apertura a un mundo de posibilidades que devienen de la lucha histórica para nombrar y visibilizar las experiencias de dominación y violencia contra los cuerpos y la vida de las mujeres (Jiménez y Ferrando, 2018, párr. 13).

Dentro de estas cifras, es importante resaltar que, según lo reportado por el Registro Único de Víctimas (RUV):

al 1 de noviembre del 2016, se registran 17.285 personas víctimas por delitos contra la libertad y la integridad sexual, de las cuales 15.515 son mujeres y 1.314 son hombres, 108 personas pertenecen al grupo poblacional LGBTI2 y 348 no informan. Del total de mujeres víctimas de violencia sexual, el 12% son negras o afrocolombianas y el 2% indígenas. El 70% de ellas son adultas entre los 29 a 60 años, el 21% jóvenes de 18 a 28 años, el 3% son adolescentes y jóvenes de 12 a 17 años, el 3% adultas mayores de 61 años y el 1% niñas entre los 6 y 11 años. (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas Colombia y Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA, s.f., p. 9).

En departamentos como el Chocó, este tipo de violencia hacia las mujeres ha actuado con sistematicidad, durante los años de dominio del Bloque Pacífico-Héroes del Chocó de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC); sus integrantes cometieron decenas de ataques sexuales que constituyen crímenes de guerra, con un agravante: el componente discriminatorio y racial (Verdad Abierta, 2017):

La violencia sexual tenía como objetivo específico a las mujeres negras, y lo fueron no sólo por su género, sino particularmente por su raza. No fue una forma de represalia o castigo a las mujeres del enemigo, como suele suceder en los conflictos armados, sino que tenía sus raíces en la historia de discriminación, servidumbre y esclavitud a que han estado sometidos los hombres y mujeres de las comunidades negras. (párr. 1).

A la anterior conclusión:

llegó la Sala de Justicia y Paz del Tribunal Superior de Medellín al evaluar los vejámenes, ultrajes, ataques sexuales, casos de servidumbre sexual y tratos degradantes que los miembros del Bloque Pacífico-Héroes del Chocó de las Autodefensas Unidas de Colombia (Auc) perpetraron contra las mujeres de las comunidades afros asentadas en el sur del departamento de Chocó. (Verdad Abierta, 2017, párr. 3).

Otra de las situaciones que ilustra lo anterior es que en zonas como:

...el sur de Chocó, la violencia sexual se incrementó notoriamente desde 1997, año en que ingresaron los primeros paramilitares que sirvieron de base para la conformación del Bloque Pacífico-Héroes del Chocó. Desde entonces, esta práctica criminal comenzó a registrar incrementos, siendo el periodo comprendido entre los años 2000-2004 el pico más alto. (Verdad Abierta, 2017, párr. 8).

Cabe anotar que con relación a este delito, no solo actuaron los paramilitares, sino otros grupos al margen de la ley, como sostiene Restrepo y Aponte (2009):

La violencia sexual no es un fenómeno nuevo en Colombia. Ha sido una constante en la historia del país y una característica del conflicto, en el que las fuerzas de seguridad y los paramilitares apoyados por el ejército se enfrentan a varios grupos guerrilleros, cada uno de ellos disputándose el control del territorio y los recursos económicos. La violación, utilizada como medio de tortura o como forma de lesionar el «honor del enemigo» ha sido habitual. (p. 369).

Los testimonios son innumerables y entre ellos mencionan a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), según el estudio de Restrepo y Aponte (2009):

Desde inicios del año 2007 miembros de las FARC estaban buscando a mi esposo porque él era motorista de una lancha, lo presionaban para que les ayudara. Iban a buscarlo y como no lo encontraron, tres tipos me pegaron, me insultaron, destruyeron mi hogar y sin piedad abusaron de mí. Mientras uno me agarraba, otro me tapaba la boca para que yo no gritara mientras el otro me violaba gritándome que tenía que disfrutarlo para que no me mataran [...] lo peor de todo es que aún tengo una enfermedad de transmisión sexual. (p. 371).

En Colombia, el reconocimiento de la violencia sexual contra las mujeres, sus efectos en la vida y la lucha por la garantía de los derechos ha sido una constante exigencia del movimiento de mujeres, agrupadas en iniciativas como la Ruta Pacífica de las Mujeres (2013), que ha identificado los obstáculos en el acceso a la justicia, de cara a la revictimización en los procesos de atención y la impunidad, buscando incidir en escenarios de participación política y sanción de leyes para su protección y en la construcción de estrategias alternativas de acompañamiento psicosocial a nivel individual y colectivo, reflejando la complejidad de sus experiencias, en las que el sufrimiento, el dolor, la impotencia se instalan; sin embargo, ellas también imponen su fortaleza y su capacidad para afrontar estas situaciones, con el objetivo de atravesar hacia nuevas raíces:

En el relato del tránsito del quebranto a un nuevo enraizamiento en la vida, se detecta que el valor de la vida es central para las mujeres. Emergen múltiples iniciativas para reconstruir la vida personal, casi siempre asociada a la vida de la familia. Más de seis

de cada diez mujeres entrevistadas optaron por centrarse en su familia (65%) como forma de hacer frente al impacto de los hechos. Y en muchos casos se convirtieron en el principal sostenimiento económico y afectivo de la misma. Esta decisión profunda de preservar la vida seguramente explica su capacidad, su fortaleza para reconstruir una y otra vez, desde las cenizas, todo lo que ha sido destruido en este conflicto: la casa para habitar, las relaciones y los afectos, las fuentes de subsistencia, los medios básicos de protección, las formas organizativas, etc. (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2013, p. 27).

En medio de la complejidad del conflicto armado colombiano, el uso de la violencia, que se sintetiza como una muestra de dominación sobre las mujeres, también tiene matices sobre el liderazgo de ellas, que responde a dinámicas del conflicto en cada territorio, donde ellas optan por desarrollar y promover organizaciones sociales en territorios en disputa o zonas con presencia de actores armados ilegales como las guerrillas y los grupos armados. La existencia de riquezas naturales o el asentamiento de economías desreguladas de alto flujo de capital aumentan el interés de los actores armados por el control de la población, y para ello recurren a la violencia contra toda forma de organización social (Defensoría del Pueblo Colombia, 2014a).

Tabla 1. Reportes de amenaza de mujeres por grupo étnico (Antes de 1985, hasta julio de 2014)

Etnia	Mujer	Hombre
Ninguna	78.856	73.402
Negra - Afrocolombiana	9.312	7.992
Indígena	831	858
Gitana ROM	90	63
Raizal	74	60
No definido	23	34
Palenquera	21	24

Fuente: UARIV (2014, Registro Único de Víctimas, citado por Defensoría del Pueblo, 2014b, p. 69).

La Tabla 1 hace alusión al alto número de mujeres afrocolombianas que sufren por su ejercicio de liderazgo, situaciones que van a la par con otras afectaciones como el desplazamiento; “según el RUV, la guerra en Colombia deja 4’151.416 mujeres víctimas; de ellas, 413.677 son afrodescendientes, distribuidas así: 408.991 afrocolombianas; 786 palenqueras y, 3.900 raizales (del archipiélago de San Andrés y Providencia)” (UARIV, 2017, párr. 2).

Las anteriores cifras dejan ver que en el caso de las mujeres hay interseccionalidad de factores que hacen que la violencia tenga mayores repercusiones en el proyecto de vida personal, social y comunitaria de estas. Según Santibañez (2018), la categoría de interseccionalidad es originalmente abordada por Patricia Collins a finales del siglo XX, quien hace el nexo histórico y cultural que los conceptos sexo, género y raza presentarían desde la óptica de los estudios del feminismo negro; posteriormente:

El concepto de interseccionalidad lo introduce Kimberlé Crenshaw en la Conferencia Mundial contra el Racismo en Sudáfrica en 2001, [quien] consideró que había categorías como la raza y el género que interseccionaban e influían en la vida de las personas. Para ella, el racismo no tenía los mismos efectos sobre los hombres que sobre las mujeres negras y tampoco éstas vivían las consecuencias del sexismo de igual forma que las mujeres blancas. Partía de una estructura primaria donde interseccionaban aparte de la raza y el género, la clase social, a la que se añadía otras desigualdades como la condición de mujeres inmigrantes. Para Crenshaw no se trataba de una suma de desigualdades, sino que cada una de éstas interseccionaba de forma diferente en cada situación personal y grupo social, mostrando estructuras de poder existentes en el seno de la sociedad. (Expósito, 2012, p. 210).

Los aportes de las corrientes de pensamiento feminista han sido útiles para analizar el caso de las mujeres colombianas en el marco del conflicto. Andrade, Alvis, Jiménez, Redondo y Rodríguez (2017) realizaron la siguiente ilustración, donde visualizan estas relaciones y manifiestan que estas convergencias de categorías se dan en torno al género, la etnia y la condición; y la llaman ‘triple vulnerabilidad’:

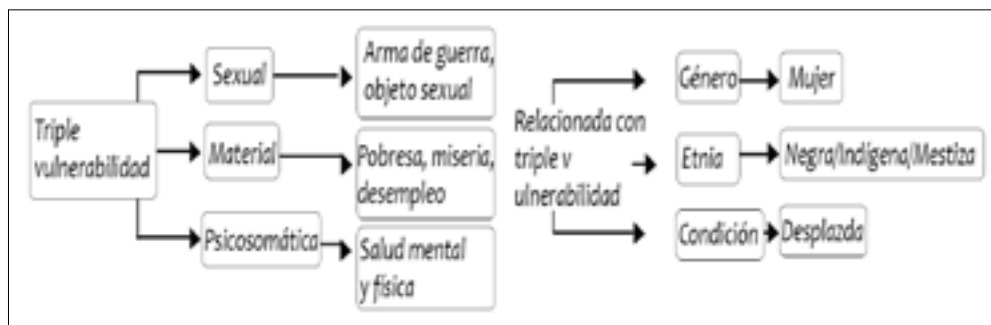


Figura 1. Relación entre vulnerabilidades en la mujer desplazada.

Fuente: Andrade et al. (2017, p. 65).

Los daños y afectaciones que ha causado el conflicto tiene diversos matices: por género, generación, edad y etnia; la relación y lectura del daño puede hacerse desde múltiples categorías que entre ellas se cruzan, asunto que particulariza

las formas de relacionarse con lo que ocurrió y a la vez, con lo que vendrá o con la forma de sanar el daño sufrido en el contexto del conflicto armado. En el caso particular de las mujeres negras, desplazadas, víctimas de violencia sexual, están entretejidos los daños históricos a su comunidad, como el desarraigo y el despojo, vía el desplazamiento forzado, el daño físico y moral por la violencia sexual y la condición de víctima mujer. Estas interseccionalidades hacen singular lo ocurrido a mujeres de comunidades negras que sufren constantemente una crisis humanitaria, al igual que sus pueblos ancestrales, que no solo pasan por la marginación y la discriminación histórica, sino también por las afectaciones causadas por intereses económicos y políticos de los grupos armados ilegales como las FARC, el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y los grupos paramilitares post-desmovilización, que tienen como fin, el control territorial.

A todas aquellas miradas posibles de las categorías fundamentales para leer el conflicto y su variedad de cruces, desde una perspectiva de las mujeres víctimas, Pachón (2015) suma la categoría de territorio, frente a la cual afirma:

En el territorio se establecen diferentes tipos de relaciones entre las personas de una comunidad a través del tiempo, lo cual hace que, al cambiar las formas de relacionarse, al cambiar las generaciones, e incluso, como en el presente caso, al cambiar el espacio que se habita, mute el territorio y las infinitas posibilidades de representaciones simbólicas que allí se dan. No de otra forma se explica ‘cómo en su devenir, las sociedades construyen territorios a la medida y a la manera de sus tradiciones, pensamientos, sueños y necesidades, territorios que significan mucho más que un espacio físico poblado por distintas formas de vida que se relacionan, cooperan y compiten entre sí; en la medida en que el territorio es un espacio construido por los distintos pueblos que conforman la humanidad, que siempre está habitado por sueños y memorias y que a su vez, construye a la gente que lo habita, dándoles un color, rasgos, palabras y conciencia, es decir, una manera de ser y de sentir’ [...]. (p. 60).

En razón a la definición que expone la recién mencionada autora, situaciones como el desarraigo y la desterritorialización de la población afrocolombiana tienen vital relevancia, ya que se constituyen como fenómenos que impulsan a las víctimas a vivir en condiciones desfavorables y con afectaciones sobre sus raíces ancestrales, por lo cual la población afrocolombiana se establece como un grupo que, frente a la presencia de actores armados en sus lugares de origen, tuvo que migrar hacia las ciudades, “donde su ciudadanía se resquebrajó, tanto por los hechos que minaron su capacidad de proveerse un bienestar, como por las limitaciones del Estado para restituir efectivamente sus derechos vulnerados” (Ocampo, 2014, párr. 14).

Frente al daño histórico y acentuado en el contexto de la guerra a la población negra en Colombia y, específicamente hacia las mujeres, son múltiples las iniciativas que esta población ha liderado; aquí se hace énfasis en aquellas que han brindado aportes para pensar los ejercicios de reparación en el marco de lo colectivo.

4. Iniciativas colectivas de mujeres negras para pensar la afro reparación

Los daños y afectaciones a la población negra tienen un componente histórico; en esta medida, el movimiento social afrocolombiano, sus luchas y acciones afirmativas proponen la reducción de los niveles de desigualdad que han imposibilitado la actualidad, la agencia de la condición de ciudadanía de dicha población, en tanto la reparación a estas comunidades debe darse desde la garantía de derechos de todo orden.

Esto implica, por un lado, cambios en la cultura política, ampliación de ciudadanía y acciones afirmativas en pro de los afro en un contexto actual de discriminación y exclusión y además, su visibilización más allá de los espacios del folclor y de lo exótico. (Gómez, 2007, p. 6).

... a lo que se le ha denominado afro-reparación, en tanto:

... al creciente interés en la racialización y discriminación racial, también han adquirido cierta relevancia asuntos relacionados con las políticas de acción afirmativa y con el enfoque diferencial de las medidas de reparación a los desplazados y víctimas por el conflicto armado o, en una perspectiva más estructural, con lo que se ha denominado afro-reparaciones. (Velandía y Restrepo, 2017, p. 175).

Desde la mirada de afro-reparación, este apartado recoge investigaciones y documentos oficiales que han aportado a debatir el rol de la mujer negra en los procesos de reparación, como apuestas de colectivos de mujeres a pensar elementos estratégicos en los procesos de reparación, con una mirada étnica. Uno de los trabajos de investigación que se ha ocupado de visibilizar el papel de las mujeres negras en el contexto de la reparación tanto en el orden individual como colectivo, es el trabajo de Tovar (2012), quien se centra en el debate en el cual los cuerpos de las mujeres tienen lugar en la violencia sociopolítica y el conflicto armado que vive el país, y:

...Cómo a partir de sus voces, en sus relatos, experiencias y narraciones, (cantadas, bailadas, cocinadas y contadas, entre otras), se puede establecer formas de reparación integral en las que se incluya las de tipo cultural y simbólico, como las expresiones musicales y culturales. (p. 2).

Tovar (2012) resalta la forma como las mujeres víctimas afrocolombianas presentan procesos de victimización al ser desplazadas, entre otras razones, porque:

... tienen limitaciones en los lugares a donde llegan, para acceder a espacios culturales y realizar las actividades tradicionales y artísticas de sus territorios de origen, y esto se debe en parte, a que ni el Estado ni la Sociedad reconoce el capital social y cultural de estas comunidades. (p. 64)

Así pues, la identidad/estigma de desplazado, acarrea una suerte de supresión en el concurso social; son los excluidos de la sociedad actual, sacados de sus tierras y lanzados al vacío de una ciudad que no los reconoce como suyos y que trata por todos los medios de ignorarlos, como aquello terrible que es preferible no ver. En este sentido Tovar (2012) destaca la importancia de retomar el mundo simbólico, al momento de pensar en reparar a la población afrocolombiana y, en especial, a mujeres víctimas que tienen consigo un legado narrativo fundamental en su población.

El texto *Escuela de Formación Política “Trenzando saberes y poderes” para las mujeres afrodescendientes de Chocó* nace como una iniciativa de mujeres víctimas afrocolombianas en todo el país, que se encamina a “transmitir y compartir saberes que nacen de la experiencia de las mujeres y sus prácticas diversas, creativas y creadoras” (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2017, p. 3), haciendo énfasis en una escuela de formación desde una práctica política feminista, lo cual implica la reconfiguración de las ciudadanías desde las voces de las mujeres. El documento insiste en el rol de incidencia política que esta práctica contiene, afirmando que ésta debe ir más allá de la denuncia pública y contener como propósito sustantivo, el empoderamiento frente a los escenarios donde se construye la política en el marco de la reparación, ante los cuales hay que incidir específicamente en tres dimensiones fundamentales, en virtud de las cuales, las voces de las mujeres son importantes:

La dimensión simbólica o conceptual, Corresponde al cuerpo de determinados valores, saberes y sistemas de creencias existentes, que son los que brindan en una sociedad o gobierno, el marco para sustentar sus procesos de explicación de problemas, explicitación de demandas, elaboración de discursos, y, finalmente, para la conformación de las agendas públicas de actuación. Teniendo en cuenta esta circunstancia, es preciso conocer el marco simbólico en que se mueve nuestra apuesta política en el país, es decir, la ideología que subyace en las propuestas de gobierno, su libreto esencialmente patriarcal, con la guerra como su máxima expresión de dominación en la vida y el cuerpo de las mujeres, etc. Esto nos permite responder ¿dónde estamos nosotras? para diseñar la estrategia de incidencia.

La dimensión sustantiva: Es la fase donde se negocia contenidos y opciones de fondo y se formaliza en decisiones jurídicas. Corresponde al proceso de formulación de políticas y toma de decisiones. Esta fase implica un nivel de cabildeo y es necesario aquí definir las alianzas, pero también ubicar dónde están colocados nuestros contradictores.

La dimensión operativa: Definida la ley, la política pública o la acción de incidencia sobre la que hemos trabajado, sigue el proceso de implementación. De ella se deriva la producción de servicios, programas y proyectos. Esta etapa puede, brindar tanto espacios participativos (gestión de recursos, evaluación, monitoreo, rediseño de las políticas, etc.), como producir un sentimiento de satisfacción que nos aleje del necesario control social requerido en esta etapa. (p. 170).

Las mujeres insisten en que el enfoque de reparación se debe concentrar en visibilizar las condiciones estructurales de discriminación contra las mujeres, que contribuyeron a la comisión de la violencia sexual, y a generar medidas de reparación que transformen esas condiciones. Esta propuesta acoge medidas que deben ser asumidas por el Estado frente a las mujeres afrocolombianas; si bien no representa una investigación, sintetiza la unión de 200 mujeres lideresas de todo el país, que realizaron una mirada desde su perspectiva a los procesos de paz y de reparación en el contexto del conflicto en Colombia y que representa un ejercicio de la acción colectiva de mujeres en hacer escuchar sus voces en estos procesos.

Por su parte, Guzmán (2009) hace énfasis en los asuntos prioritarios sobre los cuales se debe fijar los mecanismos de reparación desde el ámbito colectivo:

Cuando se trata de genuinos sujetos colectivos, como los pueblos tribales, las comunidades indígenas y las afrodescendientes, la violación de derechos humanos de algunos de sus miembros –así no se trate de violaciones masivas o sistemáticas– muy seguramente se traducirá en daños colectivos. Es el caso del asesinato, la desaparición forzada, la tortura o el abuso sexual de las o los líderes políticos, administrativos o religiosos tradicionales y también de los médicos tradicionales y de quienes tienen la responsabilidad de guardar la historia de la comunidad y transmitirla a las nuevas generaciones. (p. 169).

Por eso, en este punto insistimos en la urgencia de reconocer cómo las afectaciones a las poblaciones afrocolombianas han recaído sobre las mujeres y en razón a ello, lo que esto significa en términos de cultura y sostenimiento de la vida en común, por lo que se vuelve una prioridad reconstruir el tejido femenino en este tipo de comunidades en cuanto al sentido que éste tiene para la vida.

En torno a la reparación han sido consolidados procesos de organizaciones sociales autónomas por fuera de los marcos estatales; éste es el caso de la *Propuesta de reparación colectiva para la comunidad negra de Buenaventura* (Proceso de Comunidades Negras, PCN et al., 2011), que plasma planes muy concretos respecto a los elementos que debe tenerse en cuenta frente a la reparación colectiva de las comunidades afrodescendientes; en este sentido anota el informe, como resultado del ejercicio comunitario y participativo, que las medidas de reparación deben contemplar el derecho de ser, el derecho a un espacio para ser, organización y participación autónoma, desarrollo propio y corresponsabilidad comunitaria; y específicamente, contempla:

Derecho al Ser: Identidad. 1) Programa de recuperación de la identidad cultural y de prácticas ancestrales, que implique componentes de medicina tradicional, gastronomía, autoridades tradicionales, recreación, cultivos tradicionales y rescate de prácticas mortuorias con enfoque de género y de edad. 2) Realización de un diagnóstico de las necesidades psicosociales de las afectaciones de cada una de las comunidades. 3) Programa de apoyo psicosocial con enfoque diferencial y transformador que se desarrolle desde dos estrategias: a) conformación de redes comunitarias que posibiliten atención individual y grupos de apoyo comunitario; y b) componente de atención clínica especializada en salud mental y medicina general y especializada. El programa debe desarrollarse a partir del diagnóstico realizado (medida 2).

Derecho a un espacio para Ser: Territorio Frente al deterioro del medio ambiente. 1) Programa de recuperación del territorio que contemple la visión propia, la formación comunitaria y que se oriente a la recuperación productiva.

Organización, participación y autonomía 1) Programa de fortalecimiento organizativo y del tejido social de las comunidades negras, dirigido a Consejos Comunitarios, consejos inter-veredales, comités inter-barriales, juntas de acción comunal, organizaciones de mujeres y organizaciones de jóvenes, que tienda a recuperar la confianza, la autonomía y el respeto por las autoridades tradicionales y las formas de ejercer Gobierno Propio. 2) Programa para la recuperación del Estado Social de Derecho, como garante de los derechos humanos y colectivos de la comunidad negra. (Garantías para ejercer la democracia participativa).

Desarrollo propio. 1) Programa de fortalecimiento étnico cultural. 2) Programa de recuperación, fomento y aprovechamiento de las prácticas productivas ancestrales en el ámbito urbano y rural para generar condiciones de vida dignas. 3) Programa de recuperación del uso, manejo y control de los territorios ancestrales (urbanos

y rurales) por parte de las comunidades. 4) Programa de fortalecimiento a líderes, lideresas y a la comunidad, encaminado al rescate de las formas y prácticas de gobierno propio. **Corresponsabilidad comunitaria.** 1) Estrategias comunitarias para divulgar los hechos violentos sin sentir temor. 2) Fortalecimiento a las organizaciones sociales y culturales como familia extensa, compadrazgo, paisanaje que posibiliten los lazos afectivos y sociales que permean la existencia de una vida colectiva. 3) Fortalecimiento de las relaciones y vínculos perdidos debido a la dinámica del conflicto armado. (p. 55).

Esta propuesta recobra importancia para pensar los procesos de reparación, porque advierte que estos han dejado de lado la consideración de la vida comunitaria y del derecho que ancestralmente estas comunidades han tenido, al vivir en sus territorios, en donde no solo habitan, sino que recrean su vida social a partir de la práctica de vivir y compartir la noción de vida y de territorio ligado a su historia y lucha en él.

Las mujeres negras han hecho visibles sus voces respecto a la mirada particular sobre los procesos de reparación, de la mano de otros espacios liderados por mujeres víctimas del conflicto; una de estas iniciativas colectiva que ha logrado posicionarse como apuestas políticas y legales con relación a los procesos de reparación, es la consolidada por la Corporación Sisma Mujer (2013), que resalta cómo las mujeres, en su conjunto, han hecho aportes significativos antes de los Acuerdos de la Habana, como lo hacen evidente algunos informes anteriores expuestos en este apartado y durante el llamado post-acuerdo; estas propuestas, desde el año 2010, han estado focalizadas en tres aspectos:

Sobre la respuesta estatal en materia del derecho de las mujeres a promover y defender los derechos humanos. Creación de un programa integral de protección para mujeres lideresas y defensoras como medida positiva en favor de la igualdad para las mujeres que obligan al Estado los estándares internacionales y nacionales consagrados de manera fundamental en la Convención de la CEDAW, la Convención de Belén Do Pará, el artículo 13 de la Constitución Política, los autos 200 y 092 de la Corte Constitucional y el Decreto 4912 de 2012, entre otros, que supere y tenga en cuenta los obstáculos actuales.

Sobre la respuesta estatal en materia del derecho de las mujeres a una vida libre de violencia. Adopción de una política criminal conforme a los estándares internacionales de derechos de las mujeres y a los preceptos jurisprudenciales que reconocen la discriminación de género y su impacto en el acceso a la justicia, particularmente para atender la grave dimensión de la violencia contra las mujeres,

que enfrente los obstáculos que hemos identificado desde el cumplimiento de la obligación de la debida diligencia, y tener un claro enfoque en prevención y reparación.

Sobre la respuesta estatal en materia del derecho de las mujeres a participar en la vida política y pública. Cualificación del sistema de cuotas electoral vigente a través del establecimiento de un sistema de listas cerradas bloqueadas, sumado a la implementación de un mandato de posicionamiento para la colocación de las candidaturas femeninas y la implementación de procesos de formación y capacitación autónomos a las mujeres militantes de los partidos políticos, el acceso a medios de comunicación y la construcción de rutas y protocolos de protección de las mujeres militantes en caso de incumplimiento de los mandatos legales referentes a la promoción de la equidad de género. (p. 95).

En diversas ocasiones las mujeres afrocolombianas han sumado sus esfuerzos desde sus territorios, para plantearle al Estado la mirada particular sobre los daños (ONU Mujeres, 2018):

Las mujeres han sido el soporte de los procesos organizativos, porque han ayudado a la organización comunitaria, a la reconstrucción de vínculos de confianza durante y después de los hechos de violencia. Sin embargo, son triplemente victimizadas por ser mujeres, por su identidad étnica y por su condición de victimización. Por esta razón, es necesario que el proceso de reparación colectiva garantice sus derechos para que se les reconozca particularmente sus afectaciones y se formule medidas adecuadas para su reparación. (párr. 2).

Mujeres afrocolombianas, en especial en los departamentos donde hay mayor población negra, han hecho propuestas que permiten dimensionar aspectos a tomar en cuenta en los procesos de reparación, aspectos que concentran lo político en el escenario de lo cultural y lo social; como el caso del Proceso de Comunidades Negras (PCN), MADRE y Vigía Afro (2019):

Cumplir con el Artículo 57 de la Ley 70 de 1993, el cual requiere de la construcción del Plan de Buen Vivir a largo para el pueblo Negro, Afrocolombiano, Raizal y palenquero. Las mujeres negras creemos que cumplir con el artículo 57 es la oportunidad que necesitamos para proponer una política pública para diseñar la transformación de la respuesta institucional a las mujeres, niñas y población LGBT negras. Hacemos esta propuesta, además, como una forma de cumplir con la implementación del enfoque de género, mujer, familia y generación del Capítulo Étnico del Acuerdo de Paz.

Diseñar e implementar un sistema de información estadística que desagregue indicadores socioeconómicos, de acceso a la justicia y de seguimiento a los

presupuestos e inversiones directamente dirigidos a las mujeres, niñas y LGBT negras.

En consulta con organizaciones de mujeres afrodescendientes, implemente medidas de conformidad con la Ley No. 1257 (2008) que aseguren el acceso a la justicia y las reparaciones para las mujeres afrodescendientes víctimas de violencia sexual, con un enfoque diferenciado de género étnico-racial.

A los mecanismos del Sistema de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición:

Continuar trabajando de manera articulada con las mujeres y organizaciones para construir metodologías y procesos con enfoque de género étnico-racial que contribuyan de manera efectiva al esclarecimiento y reconocimiento de las realidades de las mujeres negras en el marco del conflicto armado interno, de manera que se genere verdaderas garantías de transformación de esas realidades para que una historia tan dolorosa y vergonzosa no se repita.

Poder contar con la verdad, que haya justicia económica, social, racial y de género, y garantías para que la tragedia y el etnocidio no se repitan, son pasos vitales en el camino a la reparación integral histórica de las mujeres y el pueblo negro en Colombia.

A las organizaciones mixtas del movimiento negro:

Establecer mecanismos para la prevención, detección y sanción de las violencias contra las mujeres, al igual que protocolos, estrategias y mecanismos para generar comprensión, respeto y sanación, con el fin de adelantar un proceso político-cultural para su erradicación. Así mismo, es imperativo que tanto las organizaciones como sus líderes en coherencia política con la vida digna y dignificante para el pueblo negro, asuman una postura crítica en función de deconstruir y dismantelar prácticas culturales perversas como la seducción cohesionada, la subvaloración, el desprestigio a las mujeres, el acoso y el abuso sexual, la manipulación y el aprovechamiento de situaciones de vulnerabilidad de las mujeres para imponerse sobre ellas (p. 23).

Lo que permite evidenciar las anteriores investigaciones, es que la atención en el marco de la reparación colectiva para la población negra es un reto para el actual escenario de transición política en Colombia y que el gobierno no ha logrado cumplir a satisfacción desde las organizaciones de víctimas afrocolombianas, menos desde una atención diferencial para mujeres negras. Además de la escasa voluntad política, hay una cultura hegemónica de comprensión de las realidades, que ignora las realidades de las mujeres negras, incluida ésta de la violencia; no pueden ser atendidas sin un análisis multidimensional interseccional que cruza raza, etnicidad, condiciones de clase y género (Asociación Nacional de Afrocolombianos Desplazados, Afrodes, 2018).

Las comunidades negras y, en especial las mujeres, han desarrollado propuestas desde la sociedad civil, que han hecho énfasis en dimensiones y/o categorías que la reparación colectiva debe tener en cuenta para generar procesos que incluyan su particularidad; a pesar de ello, estas apuestas no han sido recogidas en procesos por parte del Estado. Organizaciones mujeres como Afrodes y Asociación de Mujeres por la Paz (AFROMUPAZ, 2019), como sujetos de reparación colectiva, han liderado procesos que, haciendo uso del saber ancestral, han posicionado estrategias de acompañamiento a otras mujeres víctimas, pero hasta entonces no han sido valorados en el plano de lo pedagógico. En el primer caso, Afrodes, a través del documento generado por el componente de género denominado *La Comadre*, que surge de La Coordinación de Mujeres Afrocolombianas Desplazadas en Resistencia, proceso organizativo autónomo de mujeres afrocolombianas víctimas del conflicto armado, con el objeto de realizar acciones de incidencia que conduzcan al gobierno colombiano a implementar políticas públicas, con un enfoque étnico de género, que garantice la reparación de los derechos vulnerados durante la guerra:

Las mujeres afrocolombianas han sido víctimas de todos los actores armados: Ejército, paramilitares y guerrillas. En silencio han tenido que soportar reclutamientos, abusos y despojos. Según la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las víctimas, 24.000 mujeres víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado. De ese total, 8,3 % son mujeres afrocolombianas. Esta cifra es tan solo la punta del iceberg, pues de fondo hay un importante subregistro. (Sierra, 2019, párr. 1).

En el caso de AFROMUPAZ (2019), cuyos “ejes de trabajo político, organizativo y cultural están integrados como un todo y los identifican así con sus propios saberes ancestrales” (párr. 5), lanzaron una estrategia de rehabilitación llamada *La Huerta al perejil*, que ilustra algunos aspectos relevantes para pensarse la afro reparación desde iniciativas sanadoras y el uso de saberes ancestrales de la población afrocolombiana.

5. Conclusiones

Las mujeres negras han liderado procesos desde lo político, que han permitido posicionar sus voces en torno a los reclamos de los daños y las afectaciones sufridas; las propuestas han estado enfocadas a reconocer que hay dimensiones políticas, culturales y sociales que deben ser analizadas en las implicaciones de éstas, en: el cuerpo, como lugar y espacio de afectación y de violencia; en el territorio, como espacio de construcción cultural y social que sostiene la vida misma; en la identidad, como escenario político para el reconocimiento.

Las propuestas de las mujeres víctimas han hecho especial énfasis en afirmar que deben ser valorados, visibilizados y politizados el daño y el entramado cultural de la comunidad afrocolombiana y, en especial, el uso de los saberes ancestrales en la vida y los significados de la vida cotidiana, pues éste es un escenario de conocimiento popular que a la vez es un campo de formación política desde lo étnico, que contempla dimensiones simbólicas, sustantivas y operativas donde las comunidades afrocolombianas reafirman sus procesos identitarios.

Las mujeres negras, en sus reclamos y propuestas, develan la necesidad de pensar desde otro lugar lo colectivo, en los procesos de reparación a las comunidades afrocolombianas, pues más que un grupo de sujetos con daños, lo colectivo debe asumirse como un espacio y lugar de lucha y reivindicación en donde los daños tienen una connotación histórica que el conflicto ha acentuado, por las particularidades discriminatorias y desiguales en las cuales la población negra ha estado sometida en nuestro país.

Las comunidades afrodescendientes han generado ancestralmente formas de conocimiento poco reconocidas por las lógicas hegemónicas de la colonialidad. Así, las reflexiones alrededor de la decolonialidad instituyen un referente para comprender en estas lógicas, representaciones y simbolizaciones afro, otras formas de saber y ser en espacios culturales distintos. Aún más: en los escenarios de guerras y conflictos armados internos, los saberes ancestrales están siendo constituidos a partir de la educación, en ‘modos de reparación’; en otras palabras, en ‘pedagogías reparativas ancestrales’.

La educación, como acto liberador, se configura en el puente de anclaje para las afro reparaciones a partir de la visibilización de las negritudes, sus tradiciones, conocimientos y saberes ancestrales de sus aportes e iniciativas en la contribución de políticas públicas orientadas a la reivindicación de las comunidades afrodescendientes en el ejercicio pleno de los diálogos de saberes y la garantía de los derechos humanos.

Es esencial suscitar en las sociedades actuales, una mayor participación en los espacios de afro reparaciones para conocer a fondo, entender y comprender el insumo cultural y el papel que representan los conocimientos ancestrales como mecanismos de reparación y/o sanación en las comunidades negras víctimas del conflicto armado interno. En suma, es necesario consolidar espacios solidarios para la implementación de las pedagogías reparativas en pro de las afro reparaciones, en tanto la práctica solidaria se renueva en la práctica pedagógica, en el intercambio de conocimientos, experiencias, saberes, mutualidad para el buen vivir y el desarrollo de las personas.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

Andrade, J., Alvis, L., Jiménez, L., Redondo, M. y Rodríguez, L. (2017). La vulnerabilidad de la mujer en la guerra y su papel en el posconflicto. *El Ágora, USB*, 17(1), 290-308. Doi: <https://doi.org/1021500/16578031.2827>

Asociación Nacional de Afrocolombianos Desplazados (AFRODES). (2018). La COMADRE de Afrodes en jornada de caracterización con Alta Consejería en la ciudad de Bogotá. Recuperado de <http://www.afrodescolombia.org/la-comadre-afrodes-jornada-caracterizacion-alta-consejeria-la-ciudad-bogota/>

Banco de la República de Colombia. (2019). Partería, saber ancestral y práctica viva. Recuperado de <https://www.banrepcultural.org/exposiciones/parteria-en-bogota>

Clausewitz, K. (s.f.). *De la guerra*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Mar Oceano.

Comisión Internacional de Derechos Humanos. (2019). Decenio Internacional para los Afrodescendientes 2015 - 2024. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/noticia/decenio-internacional-para-los-afrodescendientes-2015-2024>

Corporación Sisma Mujer. (2013). *Derechos en Femenino: ¿Hacia un real camino a la igualdad? 2010 – 2012*. Bogotá, Colombia: Editorial Nomos S.A.

De Armas, D. (2016). *Efectos socioeconómicos del desplazamiento forzado en la mujer afrodescendiente. Santa Marta, Colombia* (Tesis doctoral). Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/402169/2017_Tesis_De%20Armas%20Maldonado_Danিয়েy.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Defensoría del Pueblo. Colombia. (2014a). *Crisis humanitaria en Chocó. Diagnóstico, valoración y acciones de la Defensoría del Pueblo*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

----- (2014b). El conflicto armado y el riesgo para la mujer rural. Bogotá: Defensoría del Pueblo.

Expósito, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad?. Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222.

García, J. (s.f.). Identidades y percepciones de las mujeres negras afrocolombianas en la construcción de su identidad. Recuperado de <http://www.mundubat.org/wp->

content/uploads/archivos/201507/identidades-y-percepciones-sobre-las-mujeres-negras-afrocolombianas.pdf?1

- Gómez, L. (2007). Reseña de 'Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales' de Claudia Mosquera Rosero-Labbé y Luiz Claudio Barcelos (Editores). *Tabula Rasa*, 6, 379-388.
- Grueso, L. y Galindo, J. (2011). *Comunidades negras y procesos de Justicia y Paz en el contexto del estado de cosas institucional*. Bogotá, Colombia: Editorial Gente Nueva.
- Guzmán, D. (2009). Reparar en Colombia: los dilemas en contextos de conflicto, pobreza y exclusión. Recuperado de https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_164.pdf
- Jiménez, M. y Ferrando, M. (2018). La visibilización de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia. Recuperado de <https://cicode.wixsite.com/voluntariadocicode/single-post/2018/01/09/LA-VISIBILIZACION-DE-LAS-MUJERES-VICTIMAS-DEL-CONFLICTO-ARMADO-EN-COLOMBIA>
- Lao-Montes, A. (s.f.). Sin justicia étnico-racial no hay paz: las afro reparaciones en perspectiva histórico-mundial. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1237/5/04CAPI03.pdf>
- Martínez, L. (2007). Desde adentro: una aproximación al tema de Verdad, Justicia y Reparación a partir de las víctimas afrocolombianas. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/1237/16/15CAPI14.pdf>
- Naciones Unidas. (s.f.). Decenio Internacional para los Afrodescendientes 2015-2024. Reconocimiento, Justicia, Desarrollo. Recuperado de https://www.un.org/es/events/african-descent-decade/pdf/15-17877S_African%20Descent%20Booklet_WEB.pdf
- Ocampo, M. (2014). Presentación del tema central. Migración forzada, desarraigo y despojo: itinerancia obligada, una ciudadanía inconclusa. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 76, 1-5.
- ONU Mujeres. (2018). Encuentro de Mujeres Negras y Afrodescendientes del Municipio de Bojayá, por una reparación incluyente. Recuperado de colombia.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2018/09/encuentro-de-mujeres-negras-y-afrodescendientes
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Paris, Francia: UNESCO.
- Pachón, T. I. (2015). *Mujeres afrodescendientes desplazadas. Cambio territorial y transformación identitaria* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://bdigital.unal.edu.co/52220/1/Tesis_afro.pdf

Proceso de Comunidades Negras (PCN), Fundación para el Desarrollo de la Mujer de Buenaventura y la Costa Pacífica (FUNDEMUJER), Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), Misión de Apoyo al Proceso de Paz de la Organización de Estados Americanos (MAPP/OEA), Organización Internacional para las Migraciones (OIM-Misión Colombia). (2011). Propuesta de Reparación colectiva para la comunidad negra de Buenaventura. Recuperado de <https://repository.oim.org.co/handle/20.500.11788/982>

Proceso de Comunidades Negras (PCN), MADRE y Vigía Afro. (2019). Combatiendo a las mujeres como a un enemigo bélico. Recuperado de <https://renacientes.net/wp-content/uploads/2019/03/comunicado-de-prensa-2.pdf>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-systems Research*, 6(2), 342-386.

República de Colombia, Ministerio del Interior. (s.f.). El enfoque diferencial para comunidades negras, raizales y palenqueras víctimas del conflicto armado. Recuperado de https://gapv.mininterior.gov.co/sites/default/files/cartilla_enfoque_diferencial_afro_final_2.pdf

Restrepo, J. y Aponte, D. (2009). *Guerra y violencias en Colombia: herramientas e interpretaciones*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Ruta Pacífica de las Mujeres. (2013). *La Verdad de las Mujeres. Víctimas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: G2 Editores.

----- (2017). *Escuela de Formación Política “Trenzando saberes y poderes” para las mujeres afrodescendientes del Chocó*. Bogotá, Colombia: Ruta Pacífica de las Mujeres.

Santibañez, D. (2018). El concepto interseccionalidad, en el feminismo negro de Patricia Collins. *Resonancias, Revista de Filosofía*, 4, 49-58.

Sierra, L. (2019). La Comadre, el colectivo de mujeres afro que lucha contra la violencia sexual y el conflicto armado. Recuperado de <https://pacifista.tv/notas/comadre-violencia-sexual-mujeres-afro-unidad-de-victimas/>

Simarra, R. y Marrugo, L. (2016). Prácticas y Saberes ancestrales en torno a la niñez en comunidades afrodescendientes negras y palenqueras de Bolívar y Sucre. *Nodos y Nudos*, 5(41), 67-84.

Tovar, D. (2012). *Memoria, cuerpos y música. La voz de las víctimas, nuevas miradas al Derecho y los Cantos de Bullerengue como la narrativa de la memoria y la reparación en Colombia* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/41957/1/6699353.2014.pdf>

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas Colombia (UARIV) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (s.f.). Experiencia de la estrategia

de recuperación emocional con mujeres víctimas de violencia sexual en Colombia. Recuperado de <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Mujeres%20V%C3%ADctimas%20de%20Violencia%20Sexual%20Col.pdf>

Unidad para la Atención y Reparación Integral de Víctimas. (2017). En Colombia, 414.000 mujeres afrodescendientes son víctimas de desplazamiento forzado. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/enfoques-diferenciales/en-colombia-414000-mujeres-afrodescendientes-son-victimas-de-desplazamiento>

----- (2018). Cerca del 10 % de las víctimas son de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/fr/node/42208>

Velandía, P. y Restrepo, J. (2017). Estudios afrocolombianos: balance de un campo heterogéneo. *Tabula Rasa*, 27, 161-197.

Verdad Abierta. (2017). Los abusos sexuales de los ‘paras’ contra las mujeres en el sur de Chocó. Recuperado de verdadabierta.com/los-abusos-sexuales-de-los-paras-contra-las-mujeres-en-el-sur-de-choco/

Williams, E. (2011). *Capitalismo y Esclavitud*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

Criteria

Concepciones de los estudiantes acerca de la Educación Económica y Financiera (EEF)♦

Fecha de recepción: 27/05/2019
Fecha de revisión: 21/08/2019
Fecha de aprobación: 15/11/2019

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Martínez, G. A. y Ortega, M. D. (2019). Concepciones de los estudiantes acerca de la Educación Económica y Financiera (EEF). *Revista Criterios*, 26(2), 153-176.



DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/26.2-art7>

♦ Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: 'Concepciones de los estudiantes acerca de la educación económica y financiera', desarrollada en los grados 10° y 11° de las instituciones educativas privadas de la ciudad de Pasto, departamento de Nariño, Colombia.

*✉ Médico Veterinario. Subgerente del Banco de las Microfinanzas Bancamía, Pasto. Gerente financiero de la empresa "Distribuidoras del Sur" y Empresario en el sector agropecuario. Correo electrónico: govay9@hotmail.com / giovanny.martinez@bancamia.com.co

** Contadora Pública; Tecnóloga en Regencia de Farmacia. Docente de Regencia de Farmacia, Universidad Mariana. Gerente financiera de "Droguería Panacea", asociada a COOPIDROGAS; Empresaria en el sector farmacéutico. Correo electrónico: monicaortega2012@hotmail.com / mdortega@umariana.edu.co

Giovanny Andrés Martínez Ordoñez*✉
Mónica Doralis Ortega Urbano**

Resumen

Esta investigación determinó los juicios que tienen los estudiantes sobre la Educación Económica y Financiera, mediante el análisis de las variables Concepciones y Desarrollo de la asignatura o proyectos. Se tuvo en cuenta las subvariables: Contenidos (presupuesto, ahorro, administración de la deuda, servicios bancarios y negociaciones financieras), Estrategias metodológicas y Aplicación escolar y familiar, mediante los indicadores: Conocimientos, Habilidades y Actitudes.

El análisis de los gráficos permitió afirmar que los estudiantes tuvieron alguna experiencia en torno a la Educación Económica y Financiera, fenómeno que incidió de alguna manera en la formación de nociones, conceptos y estructuras relacionadas con el tema, razón por la cual, un buen número de ellos manifestaron una concepción clara de ahorro, presupuesto, administración de la deuda, servicios bancarios y negociaciones financieras, con un cierto grado de habilidad. Sin embargo, la falta de una política institucional que incentive prácticas financieras hace que las actitudes no sean las más deseables.

Palabras clave: Concepción, Educación, Economía, Finanzas, Presupuesto, Ahorro, Administración, Deuda, Negociación, Conocimiento, Habilidad, Actitud.

Student conceptions about Economic and Financial Education

Abstract

This research determined the judgments that students have about Economic and Financial Education, by analyzing the variables: Concepts and Development of the subject or projects. Following subvariables were taken into account: Contents (budget, savings, debt management, banking services and financial negotiations), Methodological strategies, and School and family application, through the indicators: Knowledge, Skills and Attitudes.

The analysis of the graphs allowed us to affirm that the students had some experience around Economic and Financial Education. This affected in some way the formation of notions, concepts and structures related to the subject, which is why many of them manifested a clear conception of savings, budget, debt management, banking services and financial negotiations, with a certain skill level. However, the lack of an institutional policy that encourages financial practices prevents attitudes from being the most desirable.

Key words: Conception, Education, Economy, Finance, Budget, Savings, Administration, Debt, Negotiation, Knowledge, Skill, Attitude.

Concepções dos alunos sobre Educação Econômico-Financeira

Resumo

Esta pesquisa determinou os julgamentos que os alunos têm sobre Educação Econômica e Financeira, analisando as variáveis de Conceitos e Desenvolvimento da disciplina ou projetos. Foram consideradas as subvariáveis: Conteúdos (orçamento, poupança, gestão da dívida, serviços bancários e negociações financeiras), Estratégias metodológicas e Aplicação da escola e da família, através dos indicadores: Conhecimento, Habilidades e Atitudes.

A análise dos gráficos permitiu afirmar que os alunos possuíam alguma experiência em Educação Econômica e Financeira, fenômeno que teve algum impacto na formação de noções, conceitos e estruturas relacionadas ao assunto, razão pela qual um bom número deles expressou uma concepção clara de poupança, orçamento, gestão da dívida, serviços bancários e negociações financeiras, com um certo grau de habilidade. No entanto, a falta de uma política institucional que incentive as práticas financeiras torna as atitudes não as mais desejáveis.

Palavras-chave: Concepção, Educação, Economia, Finanças, Orçamento, Poupança, Administração, Dívida, Negociações, Conhecimento, Habilidades, Atitudes.

1. Introducción

El problema de investigación se enmarcó en el contexto de educación económica y financiera (EEF), y más precisamente, en el desconocimiento de las concepciones que tienen los estudiantes sobre este tema.

Desde lo general, la EEF es uno de los pilares formativos que ha venido tomando fuerza en los últimos años a nivel mundial. De acuerdo con el Ministerio de Hacienda y Crédito Público et al., (2010), desde la crisis financiera internacional de 2008 se ha podido apreciar un notable desconocimiento de las concepciones básicas sobre este tipo de temas en las personas, sin importar la edad, género o clase social, haciendo necesario que los países generen políticas y planes de educación en materia económica, que permitan contrarrestar esta realidad.

En Colombia se ha realizado esfuerzos públicos y privados para fomentar la EEF. No obstante, las mediciones en la materia evidencian que la población aún carece de los conocimientos y habilidades financieras mínimos requeridos para la toma de decisiones económicas y financieras responsables. Según el Banco Mundial (2013, citado por la Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera CIEEF, 2017):

Se estima que el 64 % de la población planifica para menos de un mes o no tiene planes financieros; el 58 % tiene dificultades para cubrir sus gastos y el 41 % de la población de menos de 60 años ha tomado medidas para afrontar todos los gastos de la vejez. (p. 64).

Las necesidades de la población en materia de educación financiera no son iguales para todas las regiones, por lo cual se requiere una mayor atención en la población escolar en esta temática. Es por eso que el presente estudio tiene como objetivo, averiguar las concepciones de los estudiantes de los grados 10 y 11 de las instituciones privadas de calendario B de la ciudad de Pasto. Para ello se comprende las concepciones que tienen los estudiantes sobre la EEF, es decir, el conjunto de ideas, modelos o percepciones representadas por las experiencias de aprendizaje que los sujetos le dan a la comprensión de significados y las utilidades acerca de la educación EEF. Para profundizar la noción de las concepciones, se tiene en cuenta diversos autores con diferentes estudios educativos. De igual forma, la investigación adecúa el cuestionario de preguntas bajo la modalidad de la escala Likert y una encuesta con una serie de ítems que han sido cuidadosamente seleccionados, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma el fenómeno de las concepciones en la EEF (Malave, 2007).

Las concepciones se constituyen en el capital de base que armoniza la planeación de la EEF con la realidad contextual de la institución. De acuerdo con el Banco

de Desarrollo de América Latina (citado por la Corporación Andina de Fomento, CAF, 2013) la EEF:

Solo puede lograrse con éxito si los hacedores de políticas públicas y los diseñadores de programas tienen una idea clara del nivel de conocimientos y comprensión de los temas financieros de la población, así como de sus actitudes y comportamientos con respecto a los mismos, permitiéndoles así desarrollar programas y/o estrategias de educación financiera efectivos, basados en la evidencia empírica. (p. 33).

1. Metodología

El proyecto se fundamentó en el paradigma cuantitativo, dado que se hizo una sistematización de la información recolectada a partir de la prueba Likert y las encuestas aplicadas a la población sujeto de estudio, mediante tablas y gráficos estadísticos, destacando aspectos como conceptos, habilidades, actitudes, estrategias y alternativas gerenciales para el desarrollo de la EEF. Quijano (1988) sostiene que el paradigma cuantitativo se asume cuando, “a partir de las variables dadas durante la recopilación de información y el manejo de ítems estadísticos se [elabora] tablas y gráficos en las cuales se representará numérica y porcentualmente los resultados” (p. 112).

El enfoque empleado fue el empírico analítico, puesto que se privilegió como criterio de validez, el uso de ítems recolectados mediante una encuesta y la escala Likert, provenientes de la experiencia respecto a la EFE, de estudiantes de los grados 10 y 11 de las instituciones privadas de calendario B de la ciudad de Pasto. Los ítems fueron tratados analíticamente desde una lógica estadística, estableciendo correlaciones entre las diferentes variables.

El tipo de estudio en esta investigación fue descriptivo, porque al sistematizar las variables en estudio -concepción y desarrollo de la asignatura o proyectos- mediante métodos estadísticos y contrastando con referentes bibliográficos, se realizó una descripción detallada de las diferentes relaciones entre dichas variables.

La población muestra seleccionada fueron 315 estudiantes de los grados 10 y 11 de las instituciones educativas: San Francisco Javier –Javeriano-, Instituto San Francisco de Asís (ISFA) y Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas, matriculados para el año 2018-2019, después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Los criterios que permitieron decantar las instituciones educativas en estudio fueron los siguientes: calendario B, educación media, antigüedad, servicio completo y cobertura.

La Secretaría de educación municipal de Pasto informó que en las tres instituciones objeto de estudio había en dichos grados 315 estudiantes, siendo este número, la

población muestra a la que se aplicó la encuesta y la prueba Likert.

El trabajo de campo se realizó en tres momentos diferentes: el primero, el de exploración y acercamiento a las instituciones objeto de investigación; se hizo una sensibilización con los docentes y directivos de cada una de las instituciones en torno a la investigación sobre las concepciones de la EEF. En un segundo momento se ejecutó la solicitud formal mediante oficio a cada una de las instituciones educativas y se recibió la aprobación por parte de los directivos para llevar a efecto la investigación; seguidamente, se procedió a realizar la respectiva aplicación y recolección de los instrumentos -encuestas y escala Likert- en el horario y condiciones acordadas con las instituciones; y en un tercer momento, se procedió a la elaboración de una base de ítems para el procesamiento y análisis estadístico utilizando Excel y el software Statgraphics para la elaboración de tablas y gráficas de barras, siendo éste un sistema que permitió organizar y analizar bases de ítems sin depender de más softwares.

Una vez sistematizados los resultados obtenidos mediante los instrumentos Likert y Encuesta, se realizó un análisis descriptivo a través de tablas y gráficos. De la encuesta solo se elaboró una descripción como complemento a los resultados de la escala Likert, pero de los resultados de la escala Likert se avanzó a un análisis de medianas, el cual se describe más adelante, que arrojó diez afirmaciones estadísticamente representativas, que incluye: diagrama de cajas y bigotes, el cual ayudó a definir si había significancia estadística entre las afirmaciones, encontrando diez de ellas a las cuales se les realizó un análisis más detenido.

2. Resultados

El análisis de resultados se realizó con las 28 afirmaciones Likert y las 26 preguntas de las encuestas.

Según Ballesteros (s.f.):

El gráfico de caja y bigotes se emplea como representación gráfica de variables cuantitativas; permite resumir, describir y analizar aspectos generales y particulares del indicador; en él quedan ilustrados los ítems centrales, ítems adyacentes e ítems raros (atípicos y extremos, si los hubiera). Su preferencia se debe a que es, simultáneamente, una herramienta sencilla y rigurosa de exploración análisis de una distribución cuantitativa y, porque además, permite establecer en el mismo gráfico, comparaciones entre subgrupos. (p. 5).

Para una facilidad de la lectura, se debe tener en cuenta el significado de los ítems 1 a 5, así:

1. Totalmente en desacuerdo.
2. Parcialmente de acuerdo.
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
4. Parcialmente en desacuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

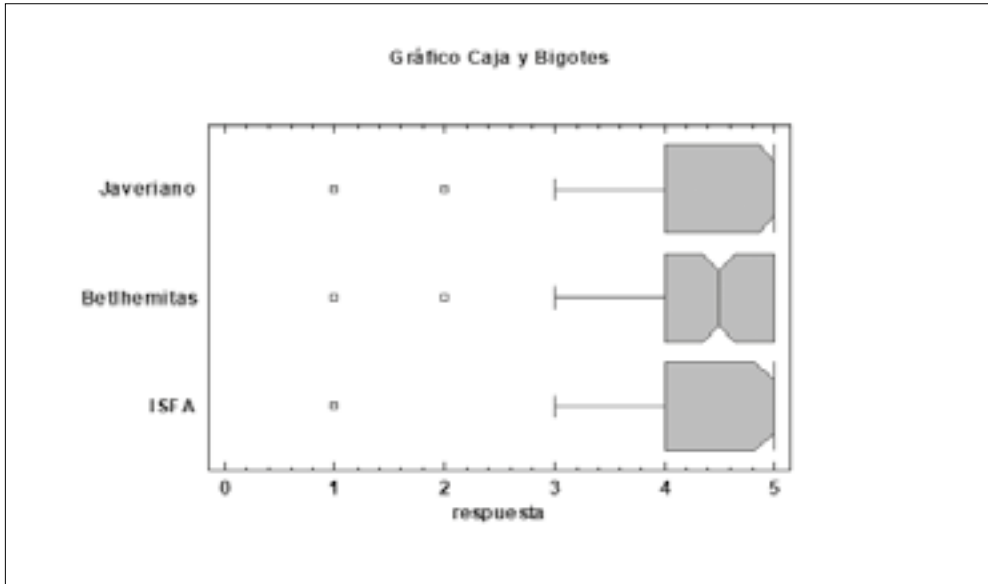


Figura 1. De cajas y bigotes. Conocimiento – Presupuesto.

Literalmente, y desde la evidencia de la Figura 1, las tres instituciones: Javeriano, Bethlemitas e ISFA están parcialmente de acuerdo o muy de acuerdo con la concepción del conocimiento del presupuesto como una planeación financiera a futuro que sirve para llevar un control del flujo –movimiento- del dinero para alcanzar una meta. Son considerados atípicos los ítems como Muy en desacuerdo y Parcialmente en desacuerdo, dado que están por fuera del rango intercuartílico y muy alejados de la mediana. La mayor parte de los estudiantes están conglomerados entre el primer y tercer cuartil: 25 % y 75 % en términos de percentiles. Sin embargo, cabe resaltar que la mediana en las instituciones educativas Javeriano e ISFA están ubicadas en Muy de acuerdo -5-; en cambio, la mediana de la institución Bethlemitas se ubica cerca del ítem 4; esto significa que los estudiantes de las dos primeras instituciones no solo están de acuerdo con la concepción de presupuesto, sino que tienen claro el concepto.

Este fenómeno se explica, por un lado, por la influencia de la educación formal que reciben los estudiantes de las instituciones privadas ubicadas en un nivel alto en la escala del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el tema de la EEF; y por otro, por la influencia familiar, puesto que son familias económicamente acomodadas y con cierto rango social. El comportamiento financiero de los padres sobre la realización de un presupuesto con participación de los hijos

para emprender un negocio o proyecto es un espacio ideal de aprendizaje a partir del ejemplo.

Al respecto, Sebstad, Cohen y Stack (2006) sostienen que “las experiencias de aprendizaje financiero (socialización económica) desempeñan asimismo un papel preponderante en el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos financieros” (p. 15).

Pero los estudiantes no solo reciben información sobre la forma de administrar su dinero desde la educación formal, sino desde la misma informalidad. Como dijera Hogarth (2003, citada por Sebstad et al., 2006): “las personas aprenden sobre la administración del dinero de manera informal, a través de la información que reciben de amigos, de los padres, de otros miembros de la familia, de colegas o profesores” (p. 309).

Otro espacio de aprendizaje son sus propias crisis financieras, independiente del monto pecuniario, las cuales permiten buscar más información y adquirir más habilidad.

Sebstad et al., (2006) destacan que cuando hay crisis financiera en el mercado, las personas logran controlarla poniendo en juego los conocimientos financieros y aprendiendo de la misma: “La interacción entre la educación financiera y las experiencias de aprendizaje financiero afectan los comportamientos y resultados” (p.18).

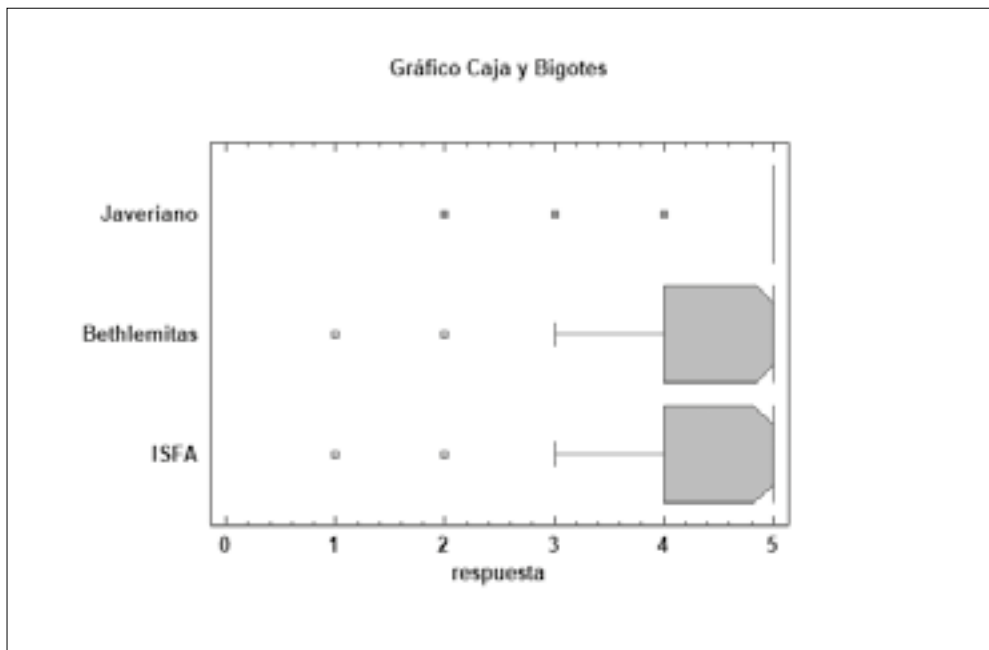


Figura 2. Caja y bigotes. Conocimiento – Ahorro.

La Figura 2 permite inferir que los estudiantes del Javeriano comparten plenamente la concepción de que el ahorro es la acción de guardar una parte de los ingresos para un futuro, gastando menos y realizando una planeación, dado que la mediana se encuentra muy cerca del tercer cuartil: 75 % en términos de percentil; es decir, los ítems están aglomerados en Totalmente de acuerdo -5-, siendo tan concentrados estos valores, que un valor atípico aparece en el ítem Parcialmente de acuerdo -4-, razón por lo cual esta institución no grafica cajas ni bigotes. En cambio, las otras dos instituciones tienen un rango intercuartílico ubicado en el ítem Totalmente de acuerdo y Parcialmente de acuerdo -4 y 5-, pero la mediana igual se ubica en el ítem Totalmente de acuerdo -5-.

Todo lo anterior deja ver que los estudiantes tienen una concepción clara respecto a que el ahorro es la acción de guardar una parte de los ingresos para un futuro, gastando menos y realizando una planeación -ahorro: conocimiento-: “Es el porcentaje del ingreso que no se destina al gasto y que se reserva para necesidades futuras a través de diversos mecanismos financieros” (Anónimo, 2006, p. 17).

El reto más grande de las personas es saber cómo administrar el dinero, sin gastarlo en cosas innecesarias y sin gastar más de lo que ganan, haciendo conciencia de la importancia de reservar una parte de los ingresos de una manera periódica, ya que el ahorro debe ser también programado para vacacionar, hacer frente a los imprevistos y alcanzar las metas fijadas para ahorrar financieramente.

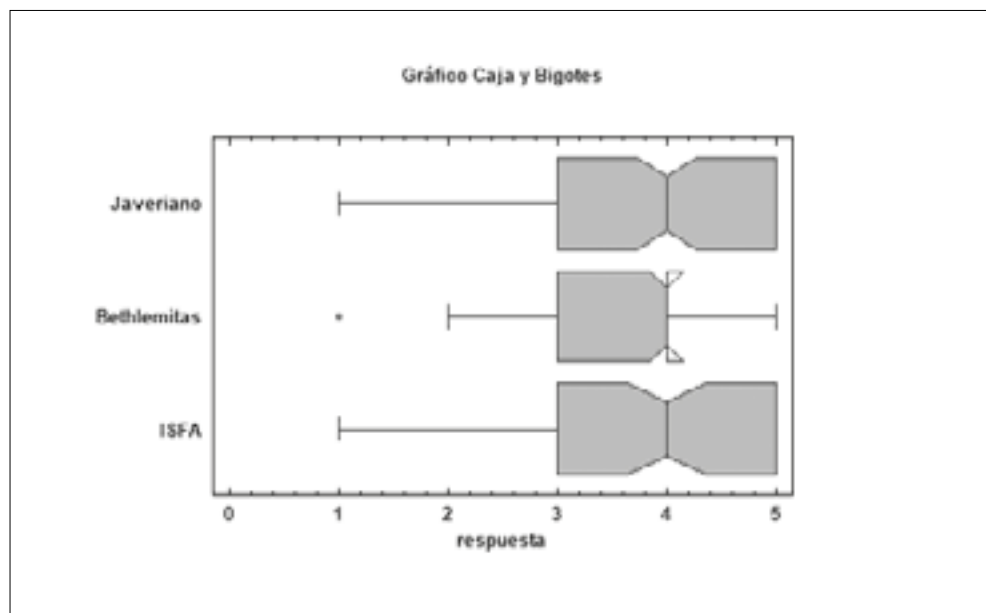


Figura 3. De cajas y bigotes. Conocimiento - Negociaciones financieras.

En la Figura 3 se puede evidenciar en las tres instituciones, que la mediana se encuentra cerca del ítem 4 -Parcialmente de acuerdo-; hay una diferencia entre Bethlemitas y las otras dos instituciones, en el sentido en que la gran mayoría de la población de estas dos instituciones se concentra entre los ítems 3, 4, y 5, mientras que la población de estudiantes de las Bethlemitas lo hace en los ítems 3 y 4; es decir, que están desde una concepción Parcialmente de acuerdo a una concepción Indiferente. La población de Bethlemitas tiene concentrado sus ítems de un 25 % a un 75 % en los ítems 3 y 4 -Ni en acuerdo ni en desacuerdo y Parcialmente de acuerdo-, lo que nos lleva a inferir que no tienen tan claro el concepto respecto a las otras dos instituciones, donde se observa un alto porcentaje en los ítems 4 y 5, con la concepción que se tiene frente al proceso de influir a una persona o a un grupo, mediante el intercambio de palabras para adquirir un producto o servicio financiero. Existe un ítem atípico que se encuentra fuera del factor en esta institución. Los otros ítems que no están en la caja están contemplados en los bigotes, o sea dentro del factor atípico.

Los resultados estadísticos anteriores permiten afirmar que los estudiantes, en general, tienen una concepción deseable sobre la negociación financiera. Y es que en la cotidianidad de la familia, la calle y la institución, éstos encuentran una gran cantidad de situaciones en las que se pone en juego el tema de las negociaciones. Por ejemplo, cuando un grupo de estudiantes y su profesor negocian las fechas de exámenes, cuando en la familia se construye participativamente las reglas de convivencia entre hijos y padres, cuando se regatea el precio de un objeto en un mercado, cuando se llega a acuerdos sobre las reglas de juego entre amigos, etc. Negociar es una faceta importante en la cotidianidad, en la familia, en el ámbito laboral, profesional y, desde luego, en el campo financiero. Los estudiantes sujetos de estudio sin duda han tenido diferentes tipos de experiencias financieras y por eso, una gran mayoría tiene clara la concepción de negociación. Son muchos los factores que pueden influir en esta formación: la educación formal de calidad que reciben, la influencia de las negociaciones que hacen los padres en su vida financiera y las vivencias por parte de ellos en pequeñas experiencias. En cualquiera de ellas se establece contratos, se compra y vende productos o servicios, se toma decisiones que afectan a un grupo social y se establece condiciones laborales, donde se tiene que hacer negociaciones.

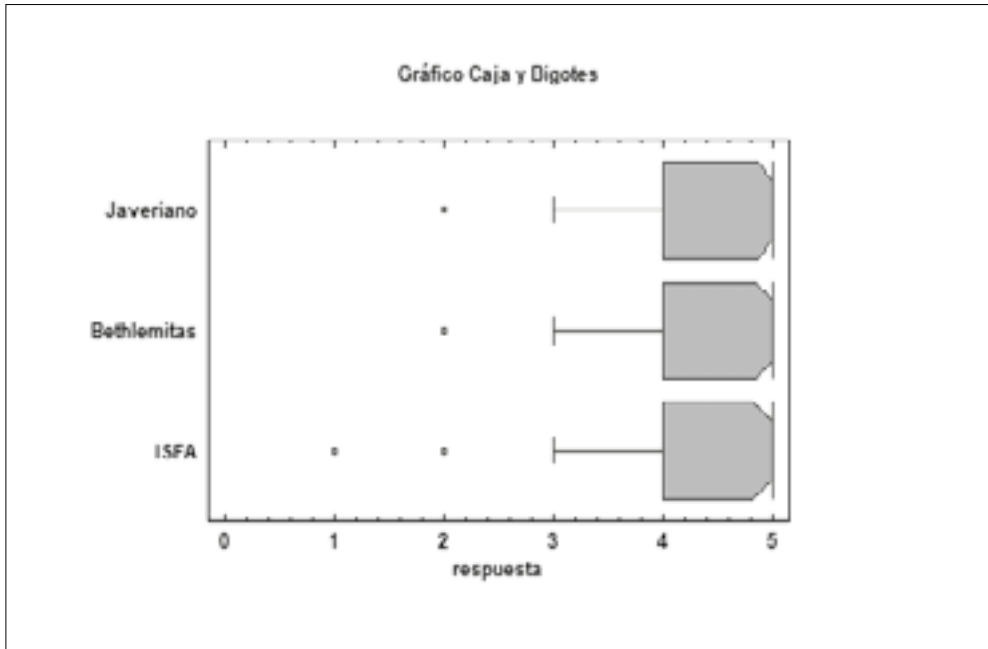


Figura 4. De cajas y bigotes. Negociaciones financieras – Habilidades.

Observando la Figura 4, la mediana de las tres instituciones está claramente definida en 5 -Totalmente de acuerdo-, y su rango intercuartílico está ubicado entre 4 y 5. Se concluye que las tres instituciones están totalmente de acuerdo con la concepción de que antes de iniciar una negociación se debe establecer claramente el objetivo. Existen unos ítems atípicos ubicados en la institución ISFA, correspondientes al 1 % -Totalmente en desacuerdo.

En muchos eventos de la cotidianidad, el objetivo para conseguir algo está implícito en una negociación. El ser humano establece negociaciones desde que es pequeño y acude a cualquier estrategia para conseguirlo. Según Parra, Santiago, Murillo y Atonal (2010) cuando el ser humano es bebé, usa el llanto para conseguir el objetivo de ser atendido por los padres; los obreros acuden a la huelga y los patrones a la amenaza del despido, en una negociación salarial. Al final siempre prevalece el acuerdo bajo el principio de salir ganando todos. Por eso, la negociación se puede definir como la relación que establecen dos o más personas respecto a un asunto determinado, con miras a acercar posiciones y poder llegar a un acuerdo sobre el objetivo, que sea beneficioso para todos.

El objetivo de la negociación cobra importancia cuando existen diferencias entre las partes. La negociación busca eliminar las diferencias sin menoscabar la esencia de los objetivos de las partes. En una compra y venta de un artículo, el que vende y el que compra establecen un límite por encima y por debajo, de tal manera que el contexto del artículo no exagere ninguno de los límites. La

negociación es la capacidad de los individuos de obtener, entender y evaluar información relevante, necesaria para la toma de decisiones conscientes de las posibles consecuencias financieras.

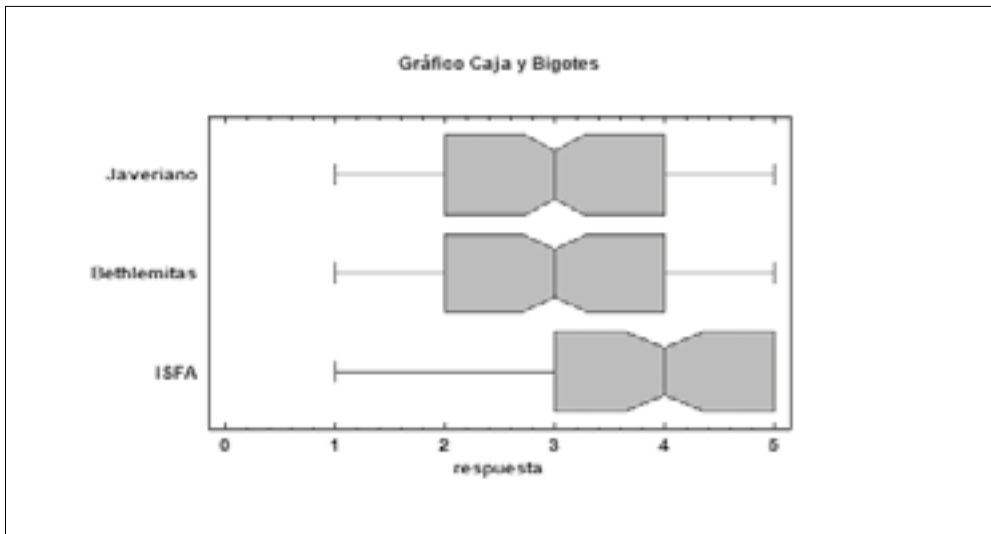


Figura 5. De cajas y bigotes Estrategias metodológicas – Metodología tradicional.

Según la Figura 5, solo en la institución ISFA están de acuerdo -4- con la concepción frente a la forma como el profesor está manejando la asignatura o proyecto; las otras dos instituciones no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, cuando hablamos de su mediana en las tres instituciones. Esto permite inferir que no hay unanimidad en la concepción que se tiene frente a la metodología utilizada por medio del docente, la cual puede ser tradicional o participativa. Respecto a los bigotes que se puede observar en la gráfica, en las tres instituciones hay valores dispersos donde se observa gran variabilidad frente a la concepción de cómo se está evaluando, explicando, proponiendo y afianzando el conocimiento de la EEF.

En la institución ISFA se observa claramente que la concepción que se tiene frente a la metodología aplicada es la tradicional (explicativa, se realiza ejemplos, se propone ejercicios similares y se deja tareas para memorizar y afianzar el conocimiento); en las otras dos instituciones, la concepción que se tiene sobre esta metodología se pone en duda, por eso la mediana se encuentra ubicada en el ítem 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo).

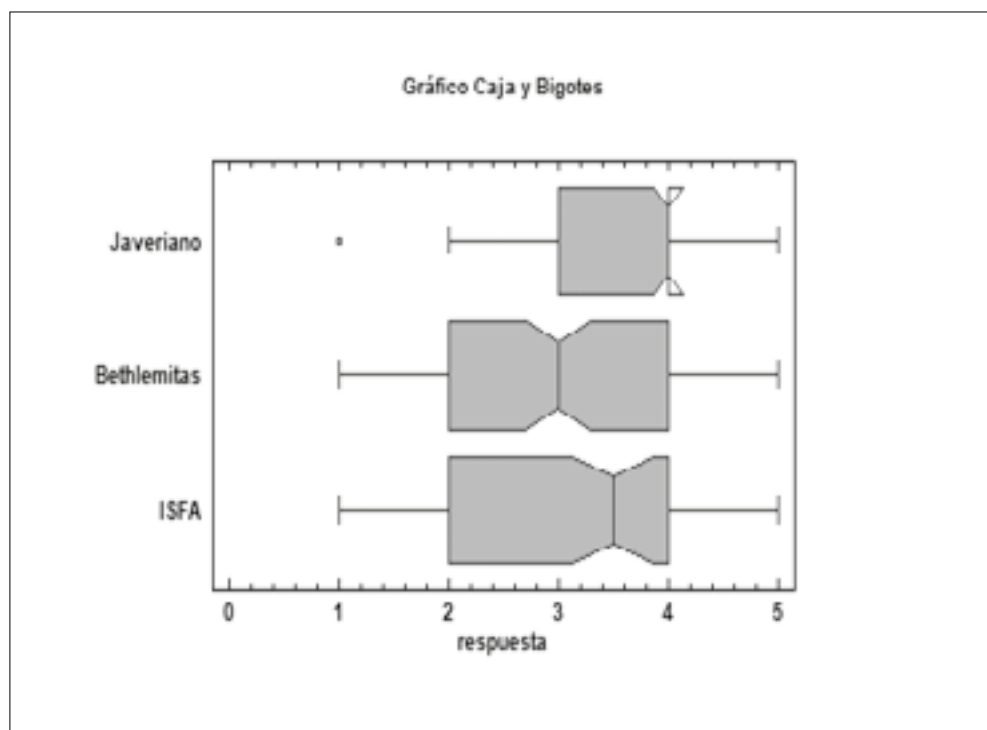


Figura 6. De cajas y bigotes. Estrategias metodológicas – Uso de recursos didácticos.

En la Figura 6, la institución educativa Javeriano es la que manifiesta una concepción más clara cuando de manipular los recursos didácticos para construir su conocimiento se trata, lo cual refiere que los estudiantes se acercan más a la concepción de utilizar una metodología activa, puesto que el uso y la manipulación de los recursos didácticos son un instrumento esencial en este tipo de metodologías. El valor atípico es insignificante y por eso no se lo tiene en cuenta para el análisis. El cuartil 1 y el cuartil 3 que conforman la caja y bigotes, están entre los ítems 3 y 4 (corresponden a: ni en acuerdo y desacuerdo, y parcialmente de acuerdo); el rango intercuartílico de las otras dos instituciones debido a que ISFA y Bethlemitas tiene sus ítems más dispersos, tiene como límites, 2 y 4; es decir, la población se dispersa más entre los que no están de acuerdo con la concepción, y los que están parcialmente de acuerdo, En otras palabras, Bethlemitas e ISFA, quienes están en un rango intercuartílico más ancho, presentan mayor duda sobre la concepción que tienen al manejar los recursos didácticos para construir su conocimiento.

Sin embargo, ninguno de los tres diagramas de cajas y bigotes muestra que los estudiantes, en su mayoría, asuman una concepción totalmente de acuerdo sobre el uso de recursos didácticos en el aula de clase, a excepción de algunos de ellos, representados en los bigotes.

De la anterior descripción a las gráficas estadísticas y en comparación con la descripción de las referidas a la concepción sobre la metodología tradicional, se concluye que hay una coherencia en los ítems, dado que si una mayoría de las tres instituciones estuvo total y parcialmente de acuerdo con la metodología tradicional -55,3 %, en esta concepción una mayoría está entre ‘Ni de acuerdo ni en desacuerdo’, ‘Parcialmente en desacuerdo’ y ‘Totalmente en desacuerdo’ -55,6 %- con el uso de los recursos didácticos en el aula de clase.

Esto permite deducir la poca importancia que las instituciones educativas le asignan al uso de los recursos didácticos como estrategia para la construcción del conocimiento, propio de las metodologías activas. San Martín (1991, citado por Moreno, 2004) apela a los recursos como objetos y como medios que poseen la capacidad para reconstruir el conocimiento, entendiendo por materiales, “aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento, aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares” (pp. 2-3).

Prácticamente, en casi todas las situaciones de enseñanza aparece el empleo de recursos didácticos de todo tipo y en cualquier soporte. Muchos procesos de aprendizaje están mediados por el empleo de algún tipo de recurso y de alguna tecnología, sobre todo audiovisual o informática, lo que condiciona incluso la forma de aprender. Por otra parte, determinados recursos tecnológicos afianzan cada vez más su presencia haciéndose, en muchos casos, imprescindibles. La cuestión por tanto es que el docente use los recursos para enseñar y el estudiante los manipule para construir su propio conocimiento. Según Videla (2010), el aprendizaje se da como fruto de la interacción entre el sujeto y la manipulación de los objetos (Procesos interobjetal) y Vygotsky (citado por Guibe, s.f.) plantea la necesidad del uso de herramientas simbólicas y materiales por parte del estudiante, como medios del aprendizaje.

Desde el punto de vista de su utilización didáctica, los recursos deben reunir algunos criterios de funcionalidad. Moreno (2004), plantea algunas recomendaciones:

Deben ser una herramienta de apoyo o ayuda para nuestro aprendizaje, por tanto, deben ser útiles y funcionales, y, sobre todo, nunca deben sustituir al profesorado en su tarea de enseñar, ni al alumnado en su tarea de aprender. Su utilización y selección deben responder al principio de racionalidad. Se debe establecer criterios de selección. Finalmente, desde una perspectiva crítica, deben ser contruidos entre todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje.

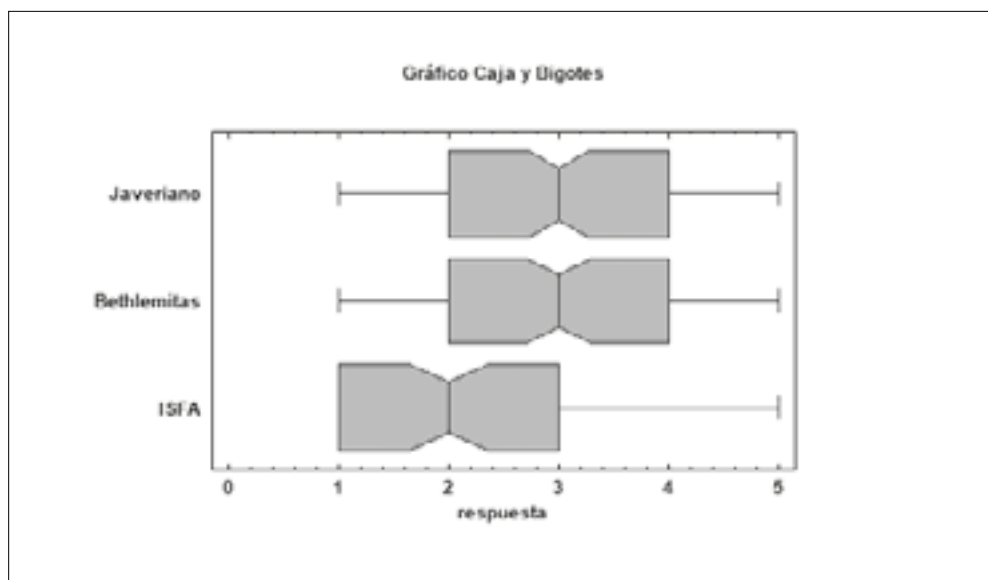


Figura 7. De cajas y bigotes. Aplicación escolar y familiar – Existencia de fondo de ahorro institucional.

En la institución ISFA se observa claramente que los estudiantes tienen la concepción de no haber creado un fondo de ahorro institucional. En la Figura 7 se ubica en el ítem Totalmente en desacuerdo y Ni en acuerdo ni en desacuerdo -1 y 2-, evidenciando el desconocimiento respecto a la creación y consolidación de dicho fondo. Las instituciones Javeriano y Bethlemitas, de igual manera, tienen duda respecto a la concepción de la existencia de un fondo de ahorro institucional; la mediana está ubicada en el ítem 3 y por tanto es coherente con la afirmación que se está realizando.

La caja de bigotes corrobora la interpretación que se realizó a la gráfica de barras en el sentido de que una gran mayoría de los estudiantes tiene la concepción de que no se conoce o es incierto, si la institución tiene creado un fondo de ahorro.

Esta concepción de desconocimiento o duda lleva a pensar que las instituciones no están desarrollando actividades típicas de la EEF, para que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos financieros, afianzando y fortaleciendo, por medio de la práctica lo aprendido tanto en su educación formal como informal. No es suficiente con darles las bases de la EEF, sino llevarlas a la práctica; de lo contrario, el resultado no va a ser el esperado. Al respecto, la CIEEF (2017) identifica algunas necesidades para mejorar la formación de EEF, tales como: desarrollar competencias básicas relacionadas con los procesos de productos financieros y definir herramientas eficaces para facilitar la formación, tales como videojuegos.

Además la CIEEF (2017) realizó un programa piloto implementando la EEF por medio de una capacitación a distintos colegios, con metodologías basadas en la del MEN, beneficiando a 5000 estudiantes, reportando un puntaje de apenas 50,26 puntos de 100 posibles, correspondiente al nivel ‘Insuficiente’ en su escala. Parte de este lamentable resultado se debe a que en el desarrollo de la primera fase no se ejecutó la etapa práctica.

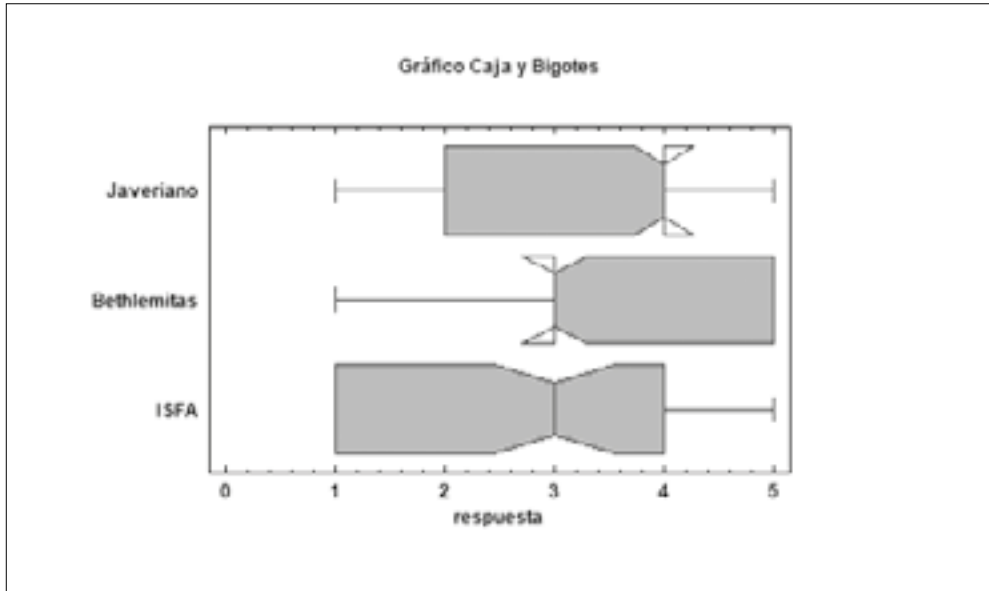


Figura 8. De cajas y bigotes. Participación y compromiso.

Según la Figura 8, la institución que está más de acuerdo con la concepción frente a la participación y compromiso con el fondo de ahorro institucional es el Javeriano, por el lugar donde está ubicada la mediana, en Parcialmente de acuerdo -4-. La institución Bethlemitas, a pesar que su cuartil 3 está ubicado en el ítem Totalmente de acuerdo -5-, su mediana está ubicada en el ítem 3, dejando concluir que la concepción que tienen los estudiantes no es clara frente a la participación del fondo de ahorro institucional.

La concepción de los estudiantes de la institución ISFA, en cuanto a la participación y compromiso con el fondo institucional es muy amplia y difícil de puntualizar, debido a que del 25 % al 75 % -hablando en términos de percentiles- de ellos están ubicados desde el ítem 1, Totalmente en desacuerdo, hasta 4, Parcialmente de acuerdo, aunque su mediana está en el ítem Ni en acuerdo ni en desacuerdo, logrando inferir que no tienen clara esta concepción. Adicionalmente, los valores atípicos van hasta el ítem 5; por lo tanto, la caja y los bigotes de la institución ISFA toman todos los ítems de 1 a 5.

De todo esto se puede inferir que la concepción que tienen los estudiantes de las tres instituciones, cuando se habla de si el proyecto de EEF fortalece los

conceptos y la aplicación de estos en lo gerencial, económico y financiero con casos de la vida real, no es unánime.

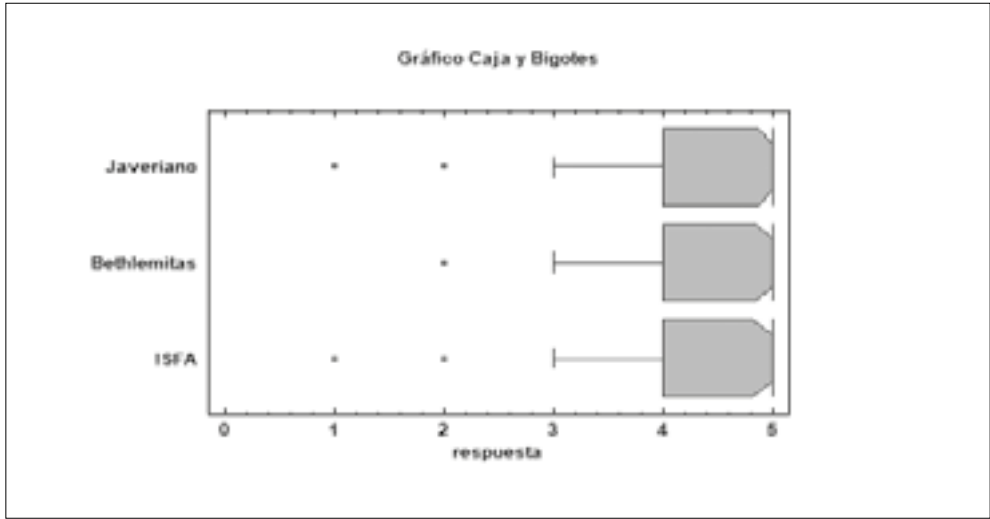


Figura 9. De cajas y bigotes La EEF como fortalecimiento.

La Figura 9 evidencia notoriamente que el valor mínimo para las tres instituciones está ubicado en el ítem 3, Ni en acuerdo ni en desacuerdo. El primer valor para graficar la caja es el cuartil 1, el cual está ubicado el ítem 4, Parcialmente de acuerdo; y el final de la caja lo marca el cuartil 3, el cual está ubicado el ítem 5, Totalmente de acuerdo. De estos se forma la caja, originando el rango intercuartílico, que dice que los ítems están entre el 25 y 75 % hablando en término de percentiles y están representados entre el ítem 4, De acuerdo, y 5 Totalmente de acuerdo). De los valores atípicos sobresalen las instituciones Javeriano e ISFA, donde hay puntos alejados en el ítem 1, Totalmente en desacuerdo. La mediana se ubica en las tres instituciones en el ítem 5, Totalmente de acuerdo, desplazado totalmente hacia el cuartil 3. Frente a los gráficos de bigotes podemos decir los valores atípicos leves están concentrados entre los ítems 3 y 4.

La mayor parte de los estudiantes aceptan esta concepción estando de acuerdo o totalmente de acuerdo; sin embargo, los valores atípicos leves se hallan desde el ítem 3, Ni en acuerdo ni en desacuerdo. Son muy pocos los valores atípicos que están por fuera de los bigotes. El resto de ítems están dentro de los factores atípicos como ítems atípicos leves.

Sumando los promedios de los dos ítems más marcados -ítems 4 y 5-, vemos que el 81,6 % de los estudiantes están totalmente de acuerdo o parcialmente de acuerdo con la concepción de la EEF como fortalecimiento; ven la importancia de la EEF no solo en el marco horizontal y todo lo que ello acarrea, sino en llevar los casos de la vida real, en lo que ésta pueda trascender e influir; se debe

desarrollar por competencias, caracterizadas por el saber y saber hacer en un contexto determinado. Para el caso de la EEF, el saber de los conceptos propios, las habilidades y su aplicación en un contexto de la vida cotidiana.

Videla (2010) sostiene que para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje existen varias estrategias pedagógicas: a) en las clases pasivas, en las cuales se transmite conocimientos, y el docente es el centro de la clase y sus saberes; b) en las clases activas y en el aprendizaje basado en problemas (ABP), casos de rutina, con el objetivo de que sea el estudiante el que descubra y construya el conocimiento a través de sus vivencias, logrando así fortalecer los conceptos y su aplicación, desde lo gerencial, económico y financiero.

En la Figura 10, a continuación, se muestra los resultados de la afirmación: ‘Las estrategias metodológicas del curso o proyecto de EEF deben ser participativas, colaborativas y con estudios de caso’:

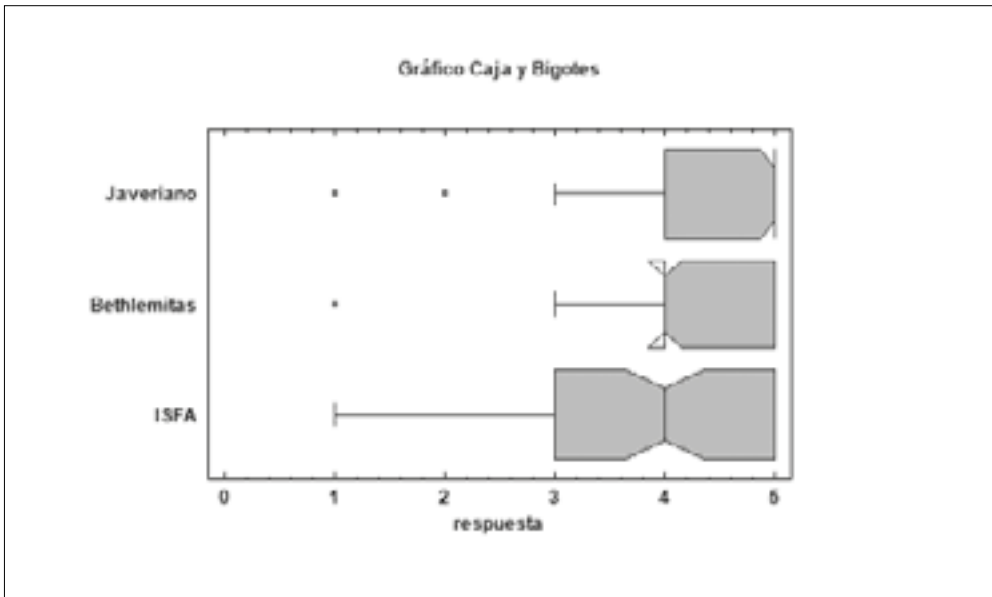


Figura 10. De cajas y bigotes. Estrategia participativa – Metodología activa.

En la Figura 10 se observa estadísticamente en dos de los tres diagramas de ‘cajas y bigotes’, Javeriano y Bethlemitas, que la parte rectangular de la gráfica se extiende desde el cuartil inferior hasta el cuartil superior, hablando en términos de percentiles, del 25 al 75 % de los estudiantes están entre el ítems 4 y 5 -Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo, con una diferencia muy marcada en su mediana, la cual está ubicada en la institución Javeriano en el ítem 5 -Totalmente de acuerdo- y Bethlemitas en el ítem 4, -Parcialmente de acuerdo-, siendo ésta una gran diferencia en la concepción que tienen los estudiantes de estas dos instituciones frente a cómo debería ser la metodología del curso o

proyecto de EEF. La concepción del Javeriano respecto a la estrategia es muy clara y debería ser participativa, colaborativa y con estudios de caso, debido al espacio en la gráfica donde está ubicada su mediana: en el ítem 5. En Bethlemitas, a pesar que su rango intercuartílico está ubicado igual que Javeriano -entre 4 y 5-, su mediana se posiciona en el ítem 4. Esto nos permite concluir que no están totalmente seguros con la concepción de la metodología que se debería utilizar para la EEF. ISFA, por su parte, tiene ubicado su rango intercuartílico entre 3 y 5, siendo éste muy ancho con respecto a las otras dos instituciones.

Por la ubicación de las medianas en las tres instituciones, se deduce que los estudiantes están entre Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo con la concepción que se tiene con estrategias metodológicas del curso o proyecto de EEF, las cuales deben ser participativas, colaborativas y con estudios de caso.

Para que los estudiantes construyan conocimiento financiero, se debe tener presente lo mucho que influye la familia, el entorno, la educación informal, la educación formal, entre otros; toda esta información logra desarrollar unos conocimientos, actitudes y habilidades, pero es en el aula de clase donde logran ser afianzadas por medio de la metodología que se esté aplicando. La metodología activa es la que se debe establecer en las instituciones, la cual se caracteriza por ser participativa, colaborativa y con estudios de caso. A todo lo anterior Piaget, Vygotsky y Ausubel (citados por Videla, 2010) le llaman ‘ideas constructivistas’; consideran que el conocimiento no se consigue tan solo por tener la información, pues debe existir una relación constructiva del sujeto en interacción con el objeto y no hay estructuras cognoscitivas innatas en el hombre. Vygotsky (citado por Videla, 2010) afirma que el desarrollo intelectual depende mucho del medio social donde se desenvuelve y que el aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde el primer día de la vida; y Ausubel (citado por Videla, 2010) dice que el conocimiento que se tiende a memorizar, no puede ser usado para razonar o resolver problemas en nuevos contextos. Estas prácticas constructivistas ayudan en el aprendizaje de la EEF a los estudiantes con supervisión docente; según Videla (2010), estos instrumentos les permiten establecer los objetivos, dado que les estimulan y favorecen el autoaprendizaje.

Las nuevas generaciones deben ser educadas mediante las metodologías activas que son propias de la corriente epistemológica constructivista. Esto lo corroboran los estudiantes, al estar en un 81 % en promedio, Totalmente de acuerdo o Parcialmente de acuerdo con la concepción de estrategia participativa.

El aprendizaje mecánico y memorístico no permite el desarrollo de una memoria a mediano y largo plazo. Andrade, Martínez y Murphy (2015) enfatizan en el

papel pedagógico y las diferentes experiencias didácticas como factor que incide en el nivel del logro de la EEF y en factores asociados al desarrollo de competencias financieras.

Los aprendizajes deben estar inmersos en un contexto, lo que hace un conocimiento holístico; es decir, un conocimiento interdisciplinar, que sea transversal, que influya en las diferentes áreas del currículo.

Tabla 1. Afirmaciones con relación a indicadores, subvariables y variables, Likert

Variable	Subvariable	Indicadores	Pregunta	
Concepción	Contenidos	Conocimientos	1	
		Presupuesto	Habilidades	2
			Actitudes	3
			Conocimientos	4
		Ahorro	Habilidades	5
			Actitudes	6
			Conocimientos	7
		Administración de la deuda	Habilidades	8
			Actitudes	9
	Servicios Bancarios		Conocimientos	10
		Habilidades	11	
		Actitudes	12	
	Negociaciones Financieras	Conocimientos	13	
		Habilidades	14	
		Actitudes	15	
Estrategias Metodológicas	Metodologías activas	16		
	Metodologías tradicional	17		
	Uso de recursos didácticos	18		
	Formas de evaluación	19		
Aplicación Escolar y Familiar	Existencia de fondo de ahorro institucional	20		
	Participación y compromiso	21		
	Existencia de fondo de ahorro familiar	22		
	Participación en el fondo familiar	23		
Desarrollo de la asignatura y proyectos	Gerencial Económica y Financiera	Plan de gastos personales	24	
		Desarrollo de la EEF a través de una asignatura específica	25	
		Proyecto Transversal	26	
		La EEF como fortalecimiento	27	
		Estrategia participativa.	28	

3. Discusión

Durante el transcurso de la investigación las tres instituciones estudiadas demostraron estar parcialmente de acuerdo o muy de acuerdo en cuanto a la concepción del conocimiento del presupuesto como una planeación financiera a futuro que sirve para llevar un control del flujo (movimiento) del dinero para alcanzar una meta. Un 25 % y un 75 % de los estudiantes están aglutinados entre el primer y el tercer cuartil. (25% y 75% en términos de percentiles). Si bien la mediana en Javeriano e ISFA se halla en Muy de acuerdo -5-, la mediana de Bethlemitas está cerca del ítem 4, lo cual da a entender que los estudiantes de las dos primeras instituciones tienen claridad respecto al concepto de presupuesto.

Lo anterior permite comprender la influencia de la educación formal y la que reciben desde el contexto familiar, pues son familias con un buen rango social y económico. Además, desde las crisis financieras también hay posibilidades de aprender, dado que deben buscar más información y adquirir nuevas y mejores habilidades.

Los estudiantes del Javeriano están de acuerdo en que el ahorro representa la acción de guardar una parte de los ingresos para un futuro, gastando menos y realizando una planeación. En las otras instituciones están total y parcialmente de acuerdo, pero la mediana igual se ubica en el ítem totalmente de acuerdo. Esto permite observar que los estudiantes tienen una concepción clara del ahorro y su importancia; saben que éste significa un porcentaje del valor que ingresa, pero que no se destina para asuntos cotidianos, sino para cubrir necesidades futuras haciendo uso de diversos mecanismos financieros.

La estadística resultante lleva a afirmar que los estudiantes sujetos de estudio tienen una concepción deseable sobre la negociación financiera. En la cotidianidad de sus actividades encuentran innumerables situaciones en las que ejecutan el tema de las negociaciones, razón por la cual tienen clara la concepción de negociación. En las tres instituciones los estudiantes opinan que antes de iniciar una negociación, se debe tener claridad respecto al objetivo a alcanzar.

Los estudiantes de ISFA están de acuerdo frente a la forma como el profesor está manejando la asignatura o proyecto, pero no hay unanimidad respecto a la metodología, la cual puede ser tradicional o participativa. En las tres instituciones hay valores dispersos; se observa gran variabilidad referente a la forma de evaluar, explicar, proponer y afianzar el conocimiento de la EEF.

En cuanto a manipular los recursos didácticos para construir conocimiento, los estudiantes de Javeriano demuestran tener una concepción bastante clara

y hacen uso de una metodología activa al utilizar y manipular los recursos didácticos como instrumento esencial en esta clase de metodologías.

Por eso, se puede deducir que no hay suficiente explicación en las instituciones educativas en cuanto al uso de los recursos didácticos como estrategia para la construcción del conocimiento, propios de las metodologías activas. De ahí la relevancia de que el docente haga uso de variados recursos para enseñar y permita su manipulación, para que pueda darse la construcción del conocimiento; la interacción del sujeto con los objetos es lo que permite el aprendizaje, considerando algunos criterios de funcionalidad, empezando con la utilidad y funcionalidad.

En lo relacionado con un fondo de ahorro, los estudiantes de ISFA tienen claro que no hay un fondo de ahorro institucional. Los estudiantes de Javeriano y Bethlemitas tienen dudas al respecto, lo cual lleva a pensar que en las instituciones no se está llevando a cabo actividades típicas de educación financiera para que los estudiantes puedan aplicar, afianzar y fortalecer sus conocimientos, poniendo en práctica lo que aprenden en su educación formal e informal. Por esta razón se debe desarrollar las competencias básicas referentes a los procesos de productos financieros y definir herramientas eficaces para facilitar la formación.

Los estudiantes del Javeriano demuestran estar más de acuerdo con la idea de participación y compromiso con el fondo de ahorro institucional. Para los estudiantes de Bethlemitas, por su parte, la concepción frente a la participación del fondo de ahorro institucional no es clara. Y para los estudiantes de ISFA, su participación y compromiso con el fondo institucional es muy amplia y difícil de puntualizar, dada la diversidad de las respuestas. En definitiva, no es unánime la concepción que tienen los estudiantes de las tres instituciones respecto al tema de si el proyecto de EEF fortalece los conceptos y su aplicación en lo gerencial, económico y financiero, con casos de la vida real.

Los estudiantes reconocen la importancia de la educación financiera no solo en el marco horizontal sino en los casos de la vida real. Este tipo de asignaturas se debe desarrollar por competencias que les permitan saber hacer en un contexto determinado, adquirir habilidades y aplicarlas en los contextos de la vida cotidiana, especialmente con clases activas en donde haya el planteamiento de problemas de la vida real, que los lleve a descubrir y construir el conocimiento a través de estas vivencias. Así entonces, la clase se tornaría participativa y colaborativa.

Se sabe muy bien que la familia, el entorno, la educación informal, la educación formal, facilitan el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades, pero es en el aula de clase donde el conocimiento se puede afianzar, por medio de la metodología que se esté aplicando. Para que se dé un verdadero conocimiento, debe existir una relación constructiva del sujeto con el objeto. El desarrollo intelectual depende mucho del medio social donde se desenvuelve. Videla (2010) manifiesta que estos instrumentos ayudan a que los estudiantes tengan claridad en cuanto a los objetivos a alcanzar, por cuanto estimulan y favorecen el autoaprendizaje.

4. Conclusiones

Dentro del marco de competencias del MEN, las instituciones educativas tanto públicas como privadas, deben incluir en el diseño de programas para el desarrollo de competencias básicas, la EEF, según lo establecido por la Ley 115 de 1994 en su artículo 31, que expone como obligatoria, la enseñanza de las ciencias económicas en la educación media académica. Dando respuesta a esto, por medio de la Ley 1450 de 2011 se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 y en su artículo 145, crea el Programa de Educación en Economía y Finanzas.

El hecho de que los estudiantes reciban un tipo de EEF en las instituciones educativas, incide de alguna manera, en la formación de nociones, conceptos y estructuras relacionadas con la EEF. Ésta es una razón por la cual un buen número de estudiantes manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo con las definiciones de ahorro, presupuesto, administración de la deuda, servicios bancarios y negociaciones financieras. Pero que la EEF pueda incidir en la formación de estas concepciones, no necesariamente es condición suficiente para el desarrollo de habilidades y actitudes; existen casos donde los estudiantes tienen habilidad, pero carecen del conocimiento.

Con respecto a las estrategias metodológicas, no hay un modelo pedagógico unificado en las instituciones educativas en estudio, razón por la cual la distribución de la población se extiende desde el ítem 1 al 5; es decir, desde estar totalmente de acuerdo, hasta estar totalmente en desacuerdo con la metodología tradicional, pasando por el ítem 3 que alude a estar ni en acuerdo ni en desacuerdo.

El modelo pedagógico inspirado en las teorías cognitivistas y socio históricas permite la construcción de una estrategia didáctica basada en las metodologías activas, solicitada por los estudiantes, según los resultados de la investigación. Las metodologías activas se caracterizan por el uso de recursos didácticos

manipulables por los estudiantes (interobjetal), el trabajo colaborativo, el uso de problemas del entorno, la aplicación de los conocimientos a situaciones reales y la implementación de la participación, que en su conjunto, se constituye en laboratorio de construcción del conocimiento de la EEF.

En cuanto a la gerencia económica y financiera, la EEF debe hacerse como un proyecto transversal, en el sentido de que todas las áreas del conocimiento se comprometan de manera responsable en la planeación de sus respectivos currículos y planes de estudio, e involucrar los contenidos y competencias de la EEF mediante la formulación de situaciones problema.

Por otra parte, cuando los estudiantes ahorran de forma constante, esto se convierte en un hábito y posteriormente en una cultura. Cuando esto sucede, son conscientes y capaces de administrar sus recursos de mejor manera. Ahorrar entonces, no es solo acumular dinero; el fomento de la cultura de ahorro genera confianza, mejora las condiciones económicas de las personas para vivir más a partir del ahorro y menos a partir de las deudas, lo que siempre repercute en una mejor calidad de vida.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Andrade, A., Martínez, S. y Murphy, J. (2015). *Las competencias financieras en jóvenes de instituciones de educación básica en Bogotá y United Word College (UWC – USA)* (Trabajo de Grado). Institución Alberto Merani. Recuperado de <http://fliphtml5.com/pjcep/vcnz/basic>
- Anónimo. (2006). El dinero y el ahorro. Un buen mañana se planifica hoy. Recuperado de https://www.economicas.unsa.edu.ar/afinan/informacion_general/book/libro_dinero_y_ahorro.pdf
- Ballesteros, E. (s.f.). Estadística descriptiva univariante mediante el gráfico de caja y bigotes. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/35985/19/EL%20%20GR%C3%81FICO%20%20DE%20%20CAJA.pdf>
- Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera (CIEEF). (2017). *Estrategia Nacional de Educación Económica y Financiera de Colombia* (ENEFF). Recuperado de www.superfinanciera.gov.co/descargas/downloadname=estategia_...

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 “por la cual se expide la ley general de educación”. Bogotá, Colombia. Recuperada de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

----- (2011). Ley 1450 de 2011 “por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014”. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1450_2011.html

Corporación Andina de Fomento (CAF). (2013). La educación financiera en América Latina y el Caribe. Situación actual y Perspectivas. Recuperado de https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD_CAF_Financial_Education_Latin_AmericaES.pdf.

Guibe. (s.f.). Teorías sobre el aprendizaje. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos/teorapren/teorapren.shtml>

Malave, N. (2007). Trabajo modelo para enfoques de investigación acción participativa. Programas nacionales de formación. Escala tipo Likert. Recuperado de <https://docplayer.es/15964610-Trabajo-modelo-para-enfoques-de-investigacion-accion-participativa-programas-nacionales-de-formacion-escala-tipo-likert-diseno-msc.html>

Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Ministerio de Educación, Banco de la República, Superintendencia Financiera de Colombia, Fondo de Garantías de Instituciones Financieras, Fondo de Garantías de Entidades Cooperativas y el Autorregulador del Mercado de Valores. (2010). Estrategia nacional de educación económica y financiera. Una propuesta para su implementación en Colombia. Recuperado de www.superfinanciera.gov.co/descargas/downloadname=estratenale

Moreno, I. (2004). La utilización de recursos y medios didácticos en el aula. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>

Parra, J., Santiago, E., Murillo, M. y Atonal, C. (2010). Estrategias para negociaciones exitosas. *E-Gnosis*, 8, 1-13.

Quijano, A. (1988). Notas sobre los problemas de la investigación social en América Latina. *Cuadernos del Cendes*, 9, 110-119.

Sebstad, J., Cohen, M. y Stack, K. (2006). *Evaluación de Resultados de la Educación Financiera*. Washington: Microfinance Opportunities.

Videla, R. (2010). Clases pasivas, clases activas y clases virtuales. ¿Transmitir o construir conocimientos? *RAR*, 74(2), 187-191.

Modelo circumplejo de Olson y la relación con el consumo de alcohol en adolescentes♦

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Quiroz, S. Y. y Bolaños, M. K. (2019). Modelo circumplejo de Olson y la relación con el consumo de alcohol en adolescentes. *Revista Criterios*, 26(2), 177-189.

Fecha de recepción: 28/05/2019
Fecha de revisión: 16/08/2019
Fecha de aprobación: 15/11/2019



DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/26.2-art8>

♦ Artículo Resultado de Investigación. Realizado en una institución educativa con adolescentes entre 12 y 18 años del municipio de Pasto, departamento de Nariño.

*✉ Magíster en Drogodependencias, UNED Costa Rica. Integrante del Grupo de investigación Psicología y Desarrollo Humano, Programa de Psicología Universidad Mariana. ORCID 0000-0003-1477-0535. Correo electrónico: squiroz@umariana.edu.co

** Psicóloga, Universidad Mariana. Correo electrónico: marili.edbuho@gmail.com ORCID 0000-0002-0839-3406

Sandra Yaneth Quiroz Coral*✉
Marili Katherine Bolaños Delgado**

Resumen

El consumo de sustancias psicoactivas es un problema de salud pública que afecta especialmente a población adolescente y joven en edad productiva. Estas sustancias impactan en el sistema de relaciones que teje la persona, entre ellos la familia, la escuela, el trabajo, entre otros; de ahí el deseo de investigar si existe relación entre el funcionamiento familiar, según el modelo circumplejo de Olson y el consumo de alcohol en adolescentes. Es una investigación cuantitativa de tipo correlacional con diseño no experimental trasversal, enfoque empírico analítico, con una muestra de 60 estudiantes de séptimo y octavo grado de edades entre los 12 y 19 años, a quienes se les aplicó el cuestionario AUDIT y la escala FACES IV, dando como resultados, que la cohesión y la comunicación entre padres e hijos son los factores de protección más relevantes frente al consumo de alcohol.

Palabras Clave: cohesión, adaptabilidad, comunicación, alcohol, familia.

Family operation from the circumplex model of Olson and the relation with alcohol consumption in adolescents

Abstract

The consumption of psychoactive substances is a public health problem that especially affects

adolescents and young people of productive age. These substances have emotional impact in the system of relationships that the person weaves, including family, school, and work, among others; hence, the desire to investigate whether there is a relationship between family functioning according to Olson's circumplex model and alcohol consumption in teenagers. The research was quantitative of correlational type. Non-experimental transversal design, empirical analytical approach, with a sample of 60 seventh and eighth grade students aged between 12 and 19 years, to whom the AUDIT questionnaire and the FACES IV scale were applied, giving as results, that the cohesion and communication between parents and children are the most important protection factors against alcohol consumption.

Key words: cohesion, adaptability, communication, alcohol, family.

Modelo circunflexo de Olson e sua relação com o consumo de álcool em adolescentes

Resumo

O consumo de substâncias psicoativas é um problema de saúde pública que afeta principalmente adolescentes e jovens em idade produtiva. Essas substâncias têm impacto emocional no sistema de relacionamentos que a pessoa tece, incluindo família, escola e trabalho, entre outros; portanto, o desejo de investigar se existe uma relação entre o funcionamento da família de acordo com o modelo circunflexo de Olson e o consumo de álcool em adolescentes. A pesquisa foi quantitativa do tipo correlacional; desenho transversal não experimental, abordagem empírica analítica, com uma amostra de 60 alunos da sétima e oitava séries com idades entre 12 e 19 anos, aos quais foram aplicados o questionário AUDIT e a escala FACES IV, dando como resultado que a coesão e comunicação entre pais e filhos são os fatores de proteção mais importantes contra o consumo de álcool.

Palavras-chave: coesão, adaptabilidade, comunicação, álcool, família.

1. Introducción

La familia, como institución básica en la sociedad, se ha convertido claramente en objeto de estudio, ya que su constitución se basa en el cumplimiento de funciones sociales e individuales y en las relaciones de afecto entre sus miembros. Parke (citado por Celis, 2012) manifiesta que la familia constituye el sistema de apoyo más importante para el bienestar y ajuste de los adolescentes. En consecuencia, la adolescencia se considera un período crítico sometido a constantes cambios en el desarrollo físico, psíquico y social del adolescente; por lo tanto, al enfrentarse a un ambiente familiar inadecuado, donde las reglas y roles entre sus miembros no están bien definidos, lo expondrá a factores de riesgo como el consumo de sustancias psicoactivas (SPA) (Herrera, 1998). La adolescencia, además,

provoca en el individuo cambios que generan en la familia una nueva situación; esto quiere decir que en esta etapa, el adolescente lucha por darle paso a su autonomía (González, 2007); de ahí que el papel que desempeña la familia sea tan importante, ante la posibilidad de asumir o no riesgos sociales.

Establecer si existe o no relación entre variables como el funcionamiento familiar y el consumo de alcohol se tornó importante, debido a que el consumo es una realidad en el mundo, iniciando en la etapa de la adolescencia. El alcohol es la sustancia psicoactiva de más abuso por los adolescentes, debido a su fácil acceso, amplios horarios de venta, precio asequible y bajo control; la disponibilidad además goza de amplia aceptación por la sociedad, considerándolo un fenómeno normal, siendo así que la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2008) han catalogado el consumo de alcohol por su presencia desde edades muy tempranas, como un problema de salud a nivel mundial.

Así mismo, teniendo en cuenta que el grupo con mayor riesgo de consumo de SPA son los adolescentes, se considera conveniente indagar en el funcionamiento de la familia de aquellos consumidores, por ser la familia una institución de gran importancia desde el comienzo de la vida del individuo, como un eslabón de apoyo social y psicológico (Sigüenza, 2015).

Hay que mencionar además, que esta investigación se basa en el Modelo Circumplejo de Olson (1999), el cual permitió llegar con más precisión a identificar y entender cómo el consumo de alcohol influye en el adolescente en cuanto a las relaciones afectivas entre los miembros de la familia y cómo afrontan los cambios y modificaciones dentro de la misma.

Se consideró importante indagar sobre la familia, debido a que es el primer contexto y componente de apoyo social y psicológico que cubre al individuo, en tanto el consumo de alcohol se convierte en un problema de salud pública.

Establecer si existe relación entre el funcionamiento familiar desde el modelo circumplejo de Olson y el consumo de alcohol en adolescentes, fue el objetivo general de la investigación, seguido de los siguientes objetivos específicos: determinar el nivel de riesgo de consumo de alcohol en adolescentes: consumo de riesgo, consumo perjudicial o dependencia de alcohol e identificar el nivel de cohesión, adaptabilidad y comunicación familiar según el modelo circumplejo de Olson.

2. Metodología

Estudio de tipo correlacional con diseño no experimental trasversal, basado en el paradigma cuantitativo de enfoque empírico analítico. La población objeto de

estudio estuvo conformada por 60 estudiantes (muestreo por conveniencia) de grados séptimo y octavo de una institución educativa municipal de San Juan de Pasto, de edades entre los 12 y los 19 años, de género masculino y femenino.

Para la recolección de la información se utilizó dos instrumentos: el cuestionario AUDIT que facilita la identificación de trastornos debidos al consumo de alcohol y la escala FACES IV para la evaluación del funcionamiento familiar, los cuales permitieron efectuar un estudio confiable, válido y objetivo.

3. Resultados

En la población participante se evidenció las siguientes características sociodemográficas: de los 60 estudiantes participantes, el 28,3 % se encuentran entre los 13 y los 14 años de edad; el 18,3 % tienen 12 años, continuando con un 13,3 % para los estudiantes de 15 años; un 5 % para los de 16 años; un 3,3 % para edades de 17; a los de 18 y 19 años les correspondió un porcentaje menor, con un 1,7 % para cada edad.

Los participantes, en su mayoría, fueron del género masculino, con un 53,3 %, mientras que el género femenino fue de un 46,7 %; lo anterior da cuenta que, de los 60 estudiantes participantes, 32 fueron hombres y 28, mujeres.

Por otro lado, se contó con mayor participación de estudiantes de grado séptimo, quienes representaron el 51,7 %, es decir, 31 de las 60 personas encuestadas; por otra parte, las 29 personas restantes pertenecían al grado octavo, representando al 48,3 %.

Hay que mencionar además, que la mayoría de los estudiantes participantes en esta investigación, pertenecían al tipo de familia nuclear biparental, con un 41,7 %, seguido por familias monoparentales con un 30,0 %. También hubo familias nucleares numerosas, con 18,3 %; familias nucleares ampliadas con 5 %, continuando con 3,3 % para familias de tipo nuclear sin parientes próximos y con un 1,7 % para familias reconstituidas.

A continuación se describe los resultados descriptivos de las variables que permitieron identificar el nivel de consumo de alcohol en la población, el nivel de cohesión, el nivel de adaptabilidad y el nivel de comunicación a nivel familiar.

3.1 Consumo de Alcohol

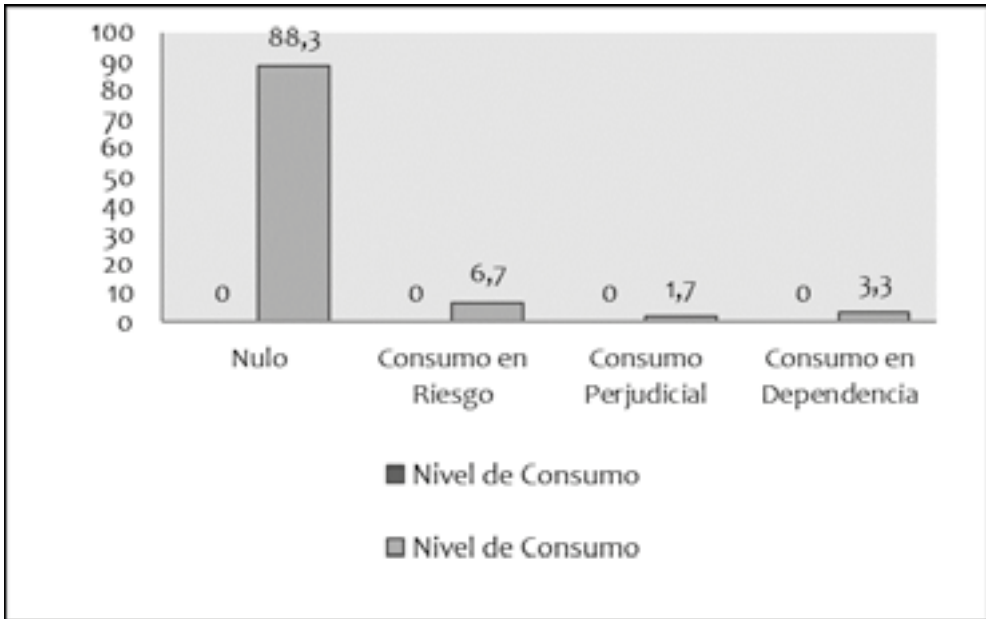


Figura 1. Nivel de Consumo de la muestra.

A partir de la Figura 1, se encontró que en el 88,3 % de la población, el consumo de alcohol fue nulo; es decir, no existió consumo de bebidas alcohólicas en 53 de los estudiantes, quienes puntuaron en la escala AUDIT un número menor a ocho.

Por otra parte, en los siete estudiantes restantes, cuatro de ellos presentaron un nivel de consumo de riesgo con un porcentaje del 6,7 %. Las siguientes dos personas tuvieron un nivel de consumo en dependencia, con un porcentaje de 3,3 % y finalmente, una de ellas evidenció un nivel de consumo perjudicial, con un porcentaje del 1,7 %.

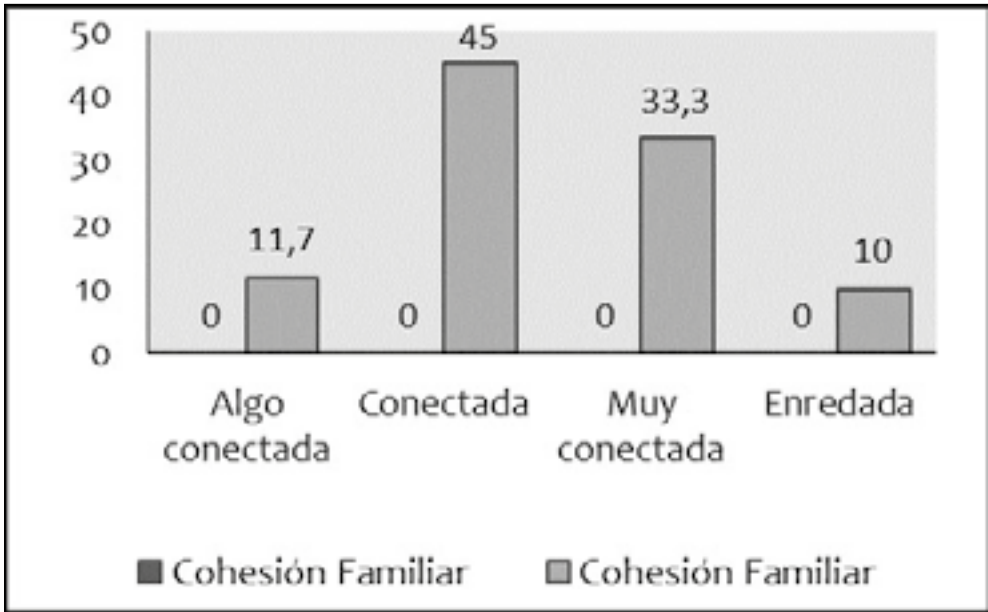


Figura 2. Nivel de cohesión familiar.

3.2 Cohesión Familiar

Según la Figura 2, el 45 % de los estudiantes se encuentran en un nivel de cohesión familiar conectada, seguido de un 33,3 % en nivel de cohesión muy conectada; el 10,0 % está en un nivel de cohesión enredada y el 11,7 % restante, corresponde a un nivel de cohesión familiar algo conectada.

3.3 Adaptabilidad Familiar

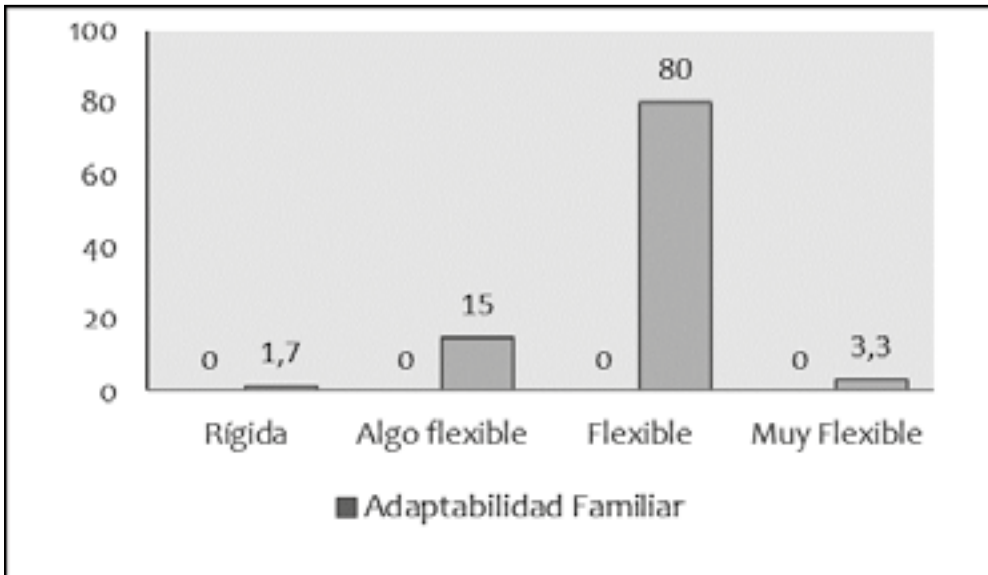


Figura 3. Nivel de adaptabilidad familiar.

La Figura 3 permite evidenciar que 48 personas, que corresponden al porcentaje más alto, 80 %, tienen un nivel de adaptabilidad familiar flexible, seguido por el 3,3 % de los participantes, quienes manifiestan pertenecer a familias con adaptabilidad muy flexible; el 15 % apunta a integrar familias con adaptabilidad estructurada y el 1,7 % restante equivale solo a un participante, quien refiere que su familia es rígida en cuanto a adaptabilidad.

3.4 Comunicación familiar

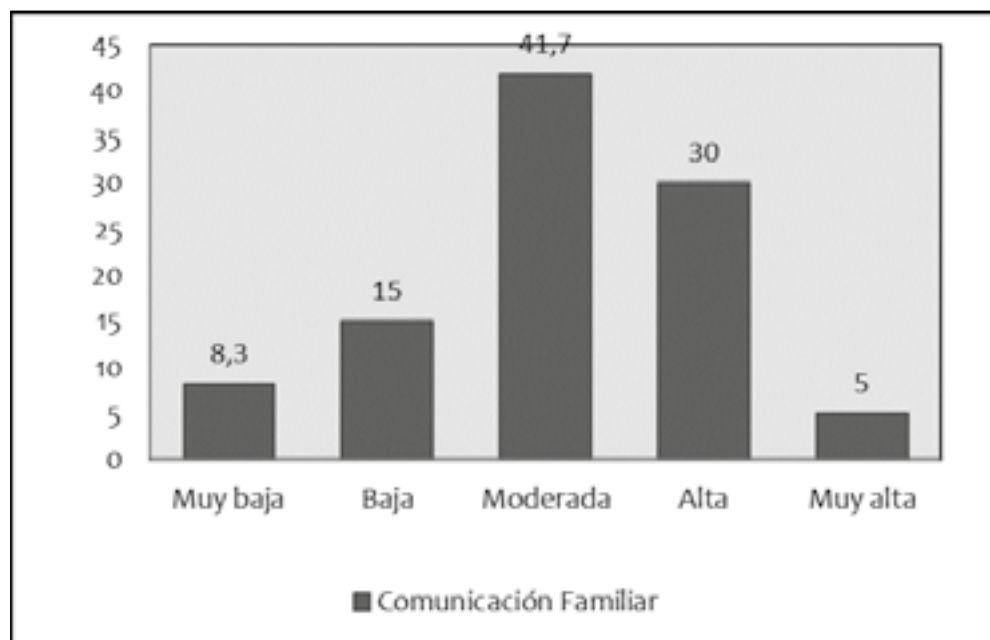


Figura 4. Comunicación familiar.

Según la Figura 4, la mayoría de la población participante, es decir el 41,7%, presenta una comunicación familiar moderada, seguida de una comunicación alta con 30 %; el 15 % indica la existencia de una comunicación baja al interior de su sistema familiar, mientras que el 8,3 % señala una baja comunicación y, finalmente, el 5 % refiere que la comunicación implementada en su familia es muy alta.

Tabla 1. Media total de las dimensiones del funcionamiento familiar

Tabla 1	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Cohesión	60	21,0	103,0	62,742	18,4277
Adaptabilidad	60	14,5	69,0	46,750	11,1692
Comunicación	60	12,0	99,0	51,017	21,3601
N válido	60				

En la Tabla 1 se puede observar el promedio en el cual se encuentran los adolescentes escolarizados en cuanto a todas las dimensiones del funcionamiento familiar.

Partiendo de la dimensión de cohesión, entendida como los vínculos emocionales entre los miembros de la familia, se encontró que el promedio se ubica en el nivel de cohesión conectada, lo que representa que la mayoría de la población tiene establecidos, dentro de su sistema familiar, vínculos emocionales sanos, significativos, importantes y próximos entre sí.

Seguido a eso, en cuanto a la dimensión de adaptabilidad, el promedio de la población se encuentra en el nivel de adaptabilidad flexible; esto señala que la mayoría de los adolescentes perciben, dentro de su sistema familiar, la existencia de disciplina democrática, reglas flexibles, liderazgo igualitario y la capacidad para aceptar y afrontar cambios en los roles familiares.

Finalmente, el promedio de la comunicación es moderada; es decir, los adolescentes dentro de su grupo familiar, se sienten bien con la comunicación implementada, aunque solo en algunas ocasiones comparten información, ideas, pensamientos y sentimientos con los miembros de su grupo familiar.

Por otra parte, y con el propósito de determinar la relación entre el funcionamiento familiar y el consumo de alcohol, se procedió a analizar la información de las pruebas de Chi-Cuadrado arrojadas bajo el programa estadístico informático SPSS.

Se evidenció la existencia de relación entre cohesión familiar y consumo de alcohol ($<0,05$), significando que la cohesión presente dentro del sistema familiar representa un factor protector frente al consumo de alcohol en los adolescentes.

Sin embargo, no se encontró relación entre adaptabilidad familiar y consumo de alcohol ($>0,05$), lo que significa que el nivel de adaptabilidad familiar no se relaciona significativamente con la ingesta de alcohol en los adolescentes. En otras palabras, la adaptabilidad manejada dentro del sistema familiar no representa un factor de riesgo para que el adolescente consuma alcohol.

En cuanto a la comunicación familiar, se encontró que ésta sí tiene relación con el consumo de alcohol ($<0,05$); es decir, la comunicación ejercida dentro de la familia y el consumo de alcohol en adolescentes tienen una relación estadísticamente significativa. Esto significa que la comunicación es un factor protector frente al consumo de alcohol.

4. Discusión

El resultado más relevante obtenido con respecto al consumo de alcohol es que una gran y significativa parte de los participantes no evidenció consumo de bebidas alcohólicas. Este resultado es positivo en la medida en que se considera que el consumo de alcohol en menores de edad está prohibido según la Ley 124 de 1994, la cual menciona literalmente que:

Se prohíbe el expendio de bebidas alcohólicas a menores de edad y se adopta medidas respecto de menores que sean encontrados consumiendo tales bebidas o en estado de beodez, estableciendo además que en ‘toda publicidad, identificación o promoción sobre bebidas embriagantes, se debe hacer referencia expresa a la prohibición establecida en la presente ley’ y adicionalmente, se consagra como deber de los establecimientos que venden bebidas alcohólicas, colocar en un lugar visible la prohibición de expendio a menores. (p. 1).

Según la Red Papaz (s.f.), el consumo de alcohol es ilegal en menores de edad, porque aumenta la probabilidad de continuarlo en la adultez y porque constituye un riesgo en su salud y bienestar, incluyendo problemas de memoria, aprendizaje y estado de ánimo, afectando su entorno social, familiar y escolar.

Con respecto a las dimensiones que contempla el funcionamiento familiar, los resultados obtenidos precisan que los estudiantes adolescentes viven en familias balanceadas donde predomina un nivel de cohesión conectada; esto significa la existencia de una buena cercanía emocional entre los miembros, donde se le da importancia al tiempo compartido; las decisiones son tomadas de manera conjunta y se respeta el espacio personal de todos y cada uno de ellos. Lo anterior es comprensible a la luz de la teoría planteada por Olson (1999), ya que la cohesión constituye una dimensión facilitadora para el buen funcionamiento familiar, la cual según el autor, consiste en interacciones afectivas sanas y significativas, donde individuos que componen la familia se encuentran emocionalmente conectados, el tiempo compartido es importante y el espacio privado es respetado. De igual modo, Sigüenza (2015) menciona que la cohesión familiar conectada corresponde ciertamente a una adecuada cercanía emocional, pero con separación personal, donde el tiempo que comparten los miembros de una familia no imposibilita el tiempo individual.

Por otro lado, el nivel de adaptabilidad familiar flexible fue el nivel que más prevaleció en esta investigación; eso quiere decir que los adolescentes pertenecen a familias balanceadas en cuanto a flexibilidad y cambio; estas familias mantienen

un liderazgo igualitario entre los miembros, donde cumplen reglas y existe disciplina, pero también existe la manera de negociar consecuencias de manera democrática. Esto probablemente ocurre debido a que, según Olson (1999), la adaptabilidad en un nivel flexible favorece a la familia al tener bien establecidos los aspectos necesarios para una buena disciplina y control en el hogar. Por tanto, coincide con el trabajo investigativo de Soledad (2014), quien refiere que la existencia de una adaptabilidad flexible en el hogar permite modificar su estructura, roles y reglas, según como las circunstancias lo requieran.

Los datos hallados en cuanto a la dimensión de comunicación, enmarcan la prevalencia del uso de una comunicación moderada. Olson (1999) menciona que la existencia de una comunicación familiar adecuada se basa en la claridad de expresión y escucha activa. Hecha esta salvedad, se encontró que los adolescentes se sienten generalmente bien con el proceso interactivo que se maneja al interior de su familia; reconocen que no en todas las ocasiones se comparte a cabalidad sentimientos, ideas e información entre sí, pero mantienen siempre el respeto en las interacciones.

Lo dicho hasta aquí coincide con Musitu, Suárez, Del Moral y Villarreal (2015), quienes afirman que la existencia de una comunicación apropiada dentro del hogar, es clave para la vida emocional y regulación de la conducta en el adolescente.

Cabe recordar que el funcionamiento familiar se da a partir de las dimensiones de cohesión, adaptabilidad y comunicación, lo cual significa que estas dimensiones no son independientes entre sí, permitiendo entender que dentro de la familia, los vínculos emocionales y la capacidad para afrontar cambios, sumados a las sanas interacciones, favorecen su buen funcionamiento.

Entonces, teniendo en cuenta los resultados y la relación de las dimensiones de cohesión, adaptabilidad y comunicación familiar según el modelo circumplejo de Olson, el tipo de familia más frecuente de los adolescentes fueron las familias ‘flexiblemente conectadas’, que corresponde al nivel de funcionamiento familiar balanceado caracterizado según Olson (citado por Meza, 2010) por ser familias con interacciones equilibradas entre los niveles de apego –cohesión-, flexibilidad al cambio –adaptabilidad- e interacciones adecuadas –comunicación-.

Las familias balanceadas -flexiblemente conectadas- se caracterizan, según Olson (1999), por mantener un liderazgo igualitario; la disciplina es negociable en sus consecuencias y usualmente es democrática; además, mantienen unión afectiva y lealtad; se toma decisiones a partir de la colectividad y se le otorga gran relevancia al tiempo compartido.

Por otra parte, los resultados hallados en esta investigación fueron comparados para determinar la correlación entre la variable de consumo de alcohol con cada una de las dimensiones de la variable de funcionamiento familiar. Acorde con lo mencionado, se encontró que aunque la mayor parte de la población goza de un buen funcionamiento familiar con equilibrio entre cohesión y adaptabilidad y una moderada comunicación, los factores protectores predominantes para que los adolescentes no consuman alcohol son los vínculos emocionales y los procesos adecuados de comunicación entre padres e hijos, más que la disciplina que se pueda impartir al interior de la familia.

Lo anterior supone la existencia de un adecuado funcionamiento familiar, como el aspecto más relevante para retardar el consumo de alcohol, pues la mayoría de los adolescentes concuerda en pertenecer a familias balanceadas con cohesión conectada, adaptabilidad flexible y comunicación moderada. Recuérdese en este sentido a Solórzano et al., (2016) quienes mencionan que la mejor fuente de seguridad y protección para los adolescentes es la existencia de una buena función familiar, ya que los ubicará en un lugar privilegiado dentro de la sociedad.

Como ya se afirmó, este estudio encontró que los adolescentes integran familias con un buen funcionamiento familiar, determinado por adecuados niveles en sus dimensiones. Dicho funcionamiento familiar se relaciona desde las dimensiones de cohesión y comunicación, con la manera en cómo se presentó el consumo de alcohol. Cabe aclarar que no se dio una relación estadísticamente significativa con la dimensión de adaptabilidad, por lo tanto, la existencia de vínculos emocionales cercanos y una clara y respetuosa comunicación entre padres e hijos se relaciona con la ausencia de consumo de alcohol en los adolescentes participantes.

De modo que, aunque para que haya un buen funcionamiento familiar se debe tener un buen nivel de adaptabilidad familiar, acompañado de un buen nivel de cohesión y una buena comunicación, son solo estos dos últimos los factores que proporcionan al adolescente una red de protección, apoyo y prevención frente a las amenazas que trae consigo el consumo de alcohol.

5. Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación fueron positivos en cuanto a la indagación de consumo de alcohol, ya que no se presentó consumo en casi la totalidad de la población y además se evidenció un buen funcionamiento familiar al encontrarse equilibradas las dimensiones de cohesión y adaptabilidad, favoreciendo el manejo prudente de la comunicación familiar.

Esto implica que, al integrar familias con un adecuado funcionamiento familiar, los adolescentes se han visto envueltos en una red protectora que los ha mantenido alejados de iniciar actividades referentes al consumo de alcohol.

Así mismo, los hallazgos de esta investigación no solo son satisfactorios sino interesantes, ya que demuestran la existencia de relación entre el funcionamiento familiar y el consumo de alcohol, pero cabe aclarar que dicha relación se presenta con una particularidad: solo dos de las tres dimensiones que conforman la variable de funcionamiento familiar presentan relación estadísticamente significativa con el consumo de alcohol: cohesión y comunicación.

Lo anterior permite inferir que las relaciones afectivas saludables y la buena comunicación entre los miembros de la familia, más que la norma impuesta en el hogar, son los que desempeñan un rol relevante para la prevención en el inicio del consumo de alcohol.

En definitiva, fueron los apropiados vínculos emocionales entre padres e hijos y las interacciones sanas y respetuosas entre sí, la red protectora que mantuvo al adolescente alejado de iniciar una relación directa con el consumo de alcohol.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Celis, J. (2012). Caracterización de la Función Familiar en consumidores de heroína, consultantes a Centros de Atención en Drogadicción en Pereira – Cartago 2011-2012 (Trabajo de Especialización). Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/6168915C392.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 124 de 1994 “por la cual se prohíbe el expendio de bebidas embriagantes a menores de edad y se dicta otras disposiciones”. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=291>
- González, J. (2007). Riesgos y familia en la adolescencia. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Juan N. Corpas y Fundasalud, Familia y Comunidad.
- Herrera, P. (1998). Principales factores de riesgos psicológicos y sociales en el adolescente. Revista Cubana de Pediatría, 71(1), 39-42.

- Meza, H. (2010). Funcionamiento familiar y rendimiento escolar en alumnas del tercer grado de secundaria de una institución educativa del Callao (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1233>
- Musitu, G., Suárez, C., Del Moral, G. y Villarreal, M. (2015). El consumo de alcohol en adolescentes: El rol de la comunicación, el funcionamiento familiar, la autoestima y el consumo en la familia y amigos. *Búsqueda*, 2(14), 45. Doi: 10.21892/01239813.58
- Olson, D. (1999). Circumplex Model of Marital and Family Systems. Recuperado de <https://www.uwagec.org/erurfamilies/ERFLibrary/Readings/CircumplexModelOfMaritalAndFamilySystems.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Organización Mundial de la Salud (OMS). (2008). Alcohol y Atención Primaria de la Salud. Informaciones clínicas básicas para la identificación y el manejo de riesgos y problemas. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Red PaPaz. (s.f.) ¿Cuáles son las consecuencias del consumo de alcohol en menores de 18 años? Recuperado de <http://alcohol.redpapaz.org/index.php/que-es/por-que-es-un-problema-que-los-menores-de-18-anos-tomen-alcohol/item/69-cuales-son-las-consecuencias-del-consumo-de-alcohol-en-menores-de-18-anos>
- Sigüenza, W. (2015). Funcionamiento familiar según el Modelo Circuplejo de Olson (Tesis de Maestría). Universidad de Cuenca. Recuperado de <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21878/1/TESIS.pdf>
- Soledad, M. (2014). Funcionamiento familiar percibido en la familia y el drogodependiente en procesos de recuperación (Trabajo de Grado). Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de <https://docplayer.es/15424092-Funcionamiento-familiar-percibido-en-la-familia-y-el-drogodependiente-en-proceso-de-recuperacion.html>
- Solórzano, F., Narváez, A., Alvarado, G., Silva, X., Guerrero, J., Poveda, X., ... Proaño, C. (2016). La familia y los amigos como riesgo de consumo de alcohol en adolescentes. *Revista Ciencia UNEM*, 9(17), 85-91.

Criteria

Evaluación de los daños ocasionados por sismos en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, México♦

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Máximo, P., Ramos, R., Soto, R., Sámano, B. I. y Tetlatmalzín, D.L., Galindo, V., Ávila, M. y Yáñez, G. (2019). Evaluación de los daños ocasionados por sismos en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, México. *Revista Criterios*, 26(2), 191-218.

Fecha de recepción: 28/05/2019
Fecha de revisión: 30/05/2019
Fecha de aprobación: 08/10/2019



DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/26.2-art9>

♦ Artículo resultado de Investigación. Los sismos del 15 de junio de 1999 y del 19 de septiembre de 2017 dejaron daños y colapsos en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, México. Este tipo de estructuras posee características particulares que las hace únicas e irremplazables, surgiendo la necesidad de aplicar técnicas y materiales adecuados para su restauración y rehabilitación estructural, sin alterar su valor intrínseco. En este trabajo se da a conocer parte de este Patrimonio Cultural dañado por el último sismo, una aplicación en Google Earth para visualizar los templos y los daños que tuvieron. Además, se presenta los daños en macroelementos producidos por los dos sismos y las técnicas de reparación (sismo de 1999).

* ✉ Maestra en Ingeniería; Ingeniera Civil. Profesora Investigadora, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: ing_patricia@yahoo.com.mx / patricia.maximo@correo.buap.mx

** Doctor en Ciencias; Ingeniero Topógrafo. Profesor Investigador, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: rogelio.ramosa@yahoo.com / rogelio.ramos@correo.buap.mx

*** Estudiante de la Licenciatura en Ingeniería Civil, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Correo electrónico: shzricardo@gmail.com / ricardo.soto@alumno.buap.mx

**** Estudiante de la Licenciatura en Ingeniería Civil, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: samano.icv@gmail.com / brayan.samano@alumno.buap.mx

***** Estudiante de la Licenciatura en Ingeniería Civil, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: dian_38@hotmail.com / diana.vazquez@alumno.buap.mx

***** Maestro en Ingeniería; Ingeniero Mecánico y eléctrico. Profesor Investigador, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: vgalop@hotmail.com / victor.galindo@correo.buap.mx

***** Maestro en Ingeniería; Ingeniero Topógrafo y Geodesta. Profesor Investigador, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: maxsurveyor@gmail.com / maximo.avila@correo.buap.mx

***** Maestra en Educación Superior; Licenciada en Informática. Profesora Investigadora, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: gabryp_3@hotmail.com / gabriela.yanez@correo.buap.mx

Patricia Máximo Romero*✉
Rogelio Ramos Aguilar**
Ricardo Soto Hernández***
Brayan Ibrahim Sámano Rojas****
Diana Laura Tetlatmalzín Vázquez*****
Víctor Galindo López*****
Máximo Ávila Cruz*****
Gabriela Yáñez Pérez*****

Resumen

La República Mexicana es una región altamente sísmica debido a la interacción de las placas del Pacífico, Norteamericana, de Cocos, Rivera y del Caribe. La sismicidad histórica reporta daños importantes en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, México, declarado en 1987 por la UNESCO como Patrimonio Cultural de la Humanidad. Este patrimonio fue dañado por los sismos del 15 de junio de 1999 y del 19 de septiembre de 2017. El último sismo dañó templos de municipios del Estado de Puebla, donde los daños en macroelementos fueron similares a los observados por el sismo de 1999. En este trabajo se hace referencia a diecisiete templos dañados por el sismo de 2017 y su localización en Google Earth, los principios de conservación y las técnicas de rehabilitación estructural. La rehabilitación del Templo de San Agustín permitió concluir que las técnicas aplicadas serán únicas, dependiendo del daño en el macroelemento.

Palabras clave: Sismo, Patrimonio Cultural, templo, evaluación, restauración, daño.

Evaluation of damages caused by earthquakes in the Cultural Heritage of the State of Puebla, Mexico

Abstract

Mexican Republic is a seismic region due to the interaction of the Pacific, North American, Cocos, Rivera and Caribbean plates. The historic seismicity reports important damage over Cultural Heritage of Puebla, State, Mexico, declared in 1987 by the UNESCO, Cultural Heritage of Humanity. The earthquakes of 15 June 1999 and 19 September 2017 damaged this Heritage. The last earthquake damaged temples of municipalities of the State of Puebla, where damages to macro elements were similar that those observed on 1999 earthquake. In this work, we refer to seventeen temples damaged on 2017 earthquake and their location in Google Earth, conservation principles and structural rehabilitation techniques. The rehabilitation of Temple of San Agustín allowed concluding that the applied techniques will be unique, depending on the damage in the macro element.

Key words: Earthquake, Cultural Heritage, temple, evaluation, restoration, damage.

Avaliação dos danos causados por terremotos no Patrimônio Cultural do Estado de Puebla, México

Resumo

A República Mexicana é uma região altamente sísmica devido à interação das placas do Pacífico, América do Norte, Cocos, Rivera e do Caribe. A sismicidade histórica reporta danos importantes ao Patrimônio Cultural do Estado de Puebla, México, declarado em 1987 pela UNESCO, Patrimônio Cultural da Humanidade. Este patrimônio foi danificado pelos terremotos acontecidos em 15 de junho de 1999 e em 19 de setembro de 2017. O último terremoto danificou os templos de alguns municípios do Estado de Puebla, onde os danos aos macroelementos foram semelhantes aos observados no terremoto de 1999. Neste trabalho são referenciados dezessete templos danificados no terremoto de 2017 e sua localização em Google Earth, princípios de conservação e técnicas de reabilitação estrutural. A reabilitação do Templo de San Agustín permitiu concluir que as técnicas aplicadas serão únicas dependendo dos danos no macroelemento.

Palavras-chave: Sismos, Patrimônio Cultural, templo, avaliação, restauração, dano.

1. Introducción

El centro de la ciudad de Puebla, México, fue declarado el 18 de noviembre de 1987 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como “Zona de Monumentos Históricos de la Ciudad de Puebla de Zaragoza” (UNESCO, Ref. 416) e incluida en la lista de Patrimonio Mundial desde el 11 de diciembre del mismo año; tiene una extensión de 6.99 kilómetros cuadrados con edificios históricos y arquitectónicos (Decreto 11-18-77). Esta zona abarca una extensión de 391 manzanas y 2.619 edificios con valor histórico, construidos entre los siglos XVI y XIX.

Los templos forman parte del Patrimonio Cultural, material reconocido por esta organización dentro de la clasificación de monumentos, cuyo objetivo principal es promover la identificación, protección y preservación del Patrimonio Cultural Material e Inmaterial en todo el mundo.

En el Estado de Puebla, los templos y los edificios civiles que forman parte del Patrimonio Cultural están construidos con mamposterías no reforzadas, compuestas de rocas naturales (cantería), piezas de adobe y ladrillos unidos con morteros de cal y arena fina, decorados con tableros de azulejo y molduras de yeso, predominando el estilo barroco y los elementos ornamentales. La combinación de estos materiales dio como resultado, construcciones robustas y de gran tamaño, cuyo método constructivo no se sustentó en un diseño ingenieril, sino que se limitó a la práctica de prueba-error. El sistema estructural trabaja por cargas de gravedad que son transmitidas a los elementos verticales como esfuerzos de compresión, limitando su capacidad para soportar esfuerzos de tensión y de cortante inducidos por las fuerzas sísmicas. El tapiado de arcos, la apertura de puertas y ventanas, las deficientes reparaciones, la unión con elementos constructivos modernos, las sobrecargas al cambiar su uso original (edificios históricos que actualmente funcionan como oficinas de gobierno, escuelas, etc.), la configuración asimétrica en planta y en altura, y los daños acumulados por sismos anteriores, han contribuido a su deficiente comportamiento sísmico. Las patologías originadas por la falta de mantenimiento y agentes contaminantes suspendidos en el ambiente han degradado los materiales de construcción, los cuales a lo largo del tiempo han perdido su resistencia original, incrementando su vulnerabilidad ante la acción sísmica.

La conservación de los templos requiere de proyectos de intervención que deberán incluir la configuración estructural y el levantamiento de daños para implementar técnicas adecuadas de restauración, refuerzo y/o rehabilitación estructural, utilizando materiales que no alteren su originalidad, y sobre todo,

pensando en la seguridad e integridad de las personas. También se deberá aplicar pruebas no destructivas para identificar los daños, sin alterar el valor intrínseco de los templos.

En la Carta de Venecia de 1964 (International Council of Monuments and Sites, ICOMOS, 1965) y en los criterios del Comité Científico para el Análisis y la Restauración de Estructuras del Patrimonio Arquitectónico (ISCARSAH) de ICOMOS, se establece los principios de conservación y los criterios modernos de intervención de monumentos, mismos que permiten seleccionar la técnica adecuada de intervención (Peña, 2010). Por tanto, cualquier reparación que se realice estará sujeta a los lineamientos establecidos en los documentos mencionados.

Los sismos ocurridos el 15 de junio de 1999 y el 19 de septiembre de 2017 dañaron severamente gran parte del Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, generando daños como fisuras y grietas en muros y bóvedas, colapsos parciales o totales en cúpulas y torres, principalmente. Como no existe un reglamento o norma para rehabilitar este patrimonio, solamente principios y criterios de conservación, entonces cada caso será particular y la solución deberá ajustarse al tipo de daño que tenga la estructura.

En el año de 1999, la información de los daños causados por el sismo no fluyó rápidamente. Pero los templos afectados fueron reconstruidos aplicando las técnicas que se conocía hasta el momento. Sin embargo, en 2017, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), a través de los medios digitales de comunicación, permitió conocer casi inmediatamente, los escenarios de desastre en forma visual y descriptiva.

En Italia, después del sismo de Friuli en 1976, los investigadores analizaron detalladamente la configuración estructural de los templos y su comportamiento sísmico, sentando las bases para su mejor comprensión.

La rehabilitación del Templo de San Agustín, localizado en el Centro Histórico de la ciudad de Puebla, el cual resultó dañado severamente por el sismo de Tehuacán, es un ejemplo que muestra cómo aplicar técnicas particulares de rehabilitación, según el tipo de daño en la estructura.

2. Metodología

Se seleccionó los sismos del 15 de junio de 1999 y del 19 de septiembre de 2017, porque fueron los dos eventos que causaron más daño al Patrimonio Cultural del Estado de Puebla.

Con respecto al primer sismo, se tomó como referencia el Informe Técnico del Sismo de Tehuacán del 15 de junio de 1999 (Alcocer et al., 1999) donde se describe las características del sismo y los daños que dejó en la infraestructura de los Estados afectados: Puebla, Morelos, México, Tlaxcala, Veracruz y Guerrero, así como los daños económicos y el costo de reposición. De igual manera, presenta el análisis de las fallas en los monumentos históricos, las frecuencias de los daños observados en sus macroelementos y las opciones de rehabilitación.

El sismo del 19 de septiembre de 2017 se documentó principalmente en periódicos digitales alojados en Internet, lo que facilitó el conocimiento, casi de forma inmediata, de los daños en la infraestructura. Este sismo dañó principalmente un número considerable de templos de los cuales se seleccionó 17, para crear una referencia en Google Earth que permitiera localizarlos fácilmente y relacionarlos con el tipo de daños reportados por los medios de comunicación digitales.

Se revisó documentos en la literatura especializada: artículos, memorias de congresos, etc., para conocer la configuración estructural de los templos y las recomendaciones de rehabilitación; inclusive, las pruebas no destructivas que se aplica a este tipo de estructuras.

La información de los macroelementos dañados en 1999 y 2017 sirvió para comparar y determinar los más vulnerables, de acuerdo con la configuración estructural de los templos, así como las propuestas de rehabilitación.

2.1 Sismicidad histórica del Estado de Puebla

El mapa de sismicidad de la República Mexicana ubica al Estado de Puebla en una zona de mediana intensidad. La frecuencia de sismos importantes varía en cuanto a su magnitud, pero resalta el ocurrido el 15 de junio de 1999 con magnitud de Mw 7.0 y epicentro a 20 km al suroeste de la ciudad de Tehuacán, Puebla (CENAPRED, 1999), y el ocurrido el 19 de septiembre de 2017 con magnitud de 7.1 y epicentro a 8 kilómetros al noroeste de Chiautla de Tapia, Puebla, datos reportados por el Servicio Sismológico Nacional (SSN, 2017).

Los sismos que afectan al Estado de Puebla tienen su origen en tres fuentes: la zona de subducción que corre a lo largo de la costa del Pacífico -sismos de subducción-; la zona donde la placa de Cocos subduce a la placa norteamericana a profundidades mayores a los 50 kilómetros -sismos de falla normal-; y los sismos generados por fallas locales.

La Tabla 1 muestra la sismicidad histórica de algunos eventos importantes que se ha sentido en el Estado de Puebla durante la segunda mitad del siglo XIX, el

siglo XX y lo que va del siglo XXI. Como puede observarse, los sismos pueden presentarse en cualquier momento y tienen características particulares en cuanto a magnitud, profundidad, epicentro, entre otras, que pueden hacerlos más o menos destructivos, dependiendo de la vulnerabilidad de su zona de influencia.

Tabla 1. Sismicidad histórica de la ciudad de Puebla

Fecha	Magnitud	Profundidad (Km)	Distancia epicentral
17/05/1879 ^{(3), (4)}	7.0	-	Entidad actual: Puebla Epicentro: Oaxaca
03/02/1911 ⁽¹⁾	6.5	80	19 km al este de Huajuapán de León, Oax
03/01/1920 ^{(2), (4)}	6.4	10	13 km al norte de Huatusco, Ver. Epicentro estimado: Puebla
19/04/1920 ^{(1), (4)}	6.7	110	9 km al sureste de Coscomatepec, Ver. Epicentro estimado: Veracruz
09/02/1928 ^{(1), (4)}	6.5	84	9 km al noreste de Acatlán de Osorio, Pue. Epicentro estimado: Puebla
14/01/1931 ^{(3), (4)}	7.8	40	30 km al oeste de Miahuatlán, Oax. Epicentro estimado: Oaxaca
25/07/1937 ^{(3), (4)}	7.3	85	24 km al norte de Tres Valles, Ver. Epicentro estimado: Veracruz
11/10/1945 ^{(1), (4)}	6.5	95	31 km al suroeste de Tehuacán, Pue. Epicentro estimado: Puebla
24/05/1959 ^{(1), (4)}	6.8	80	28 km al sureste de Tepelmeme, Oax. Epicentro estimado: Oaxaca
28/08/1973 ^{(1), (4)}	7.3	82	30 km al suroeste de Tierra Blanca, Ver. Epicentro estimado: Veracruz
24/10/1980 ^{(1), (4)}	7.1	65	19 km al oeste de Acatlán de Osorio, Puebla

15/06/1999 ⁽²⁾	7	70	20 km al suroeste de Tehuacán. Puebla
19/09/2017 ⁽¹⁾	7.1	57	8 km al noroeste de Chiautla de Tapia, Puebla

(1) Servicio Sismológico Nacional, (2) Servicio Sismológico de Estados Unidos, (3) Centro Nacional de Prevención de Desastres, (4) Asociación Mexicana de Instituciones de Seguros.

Elaboración: M. I. Patricia Máximo Romero.

El informe técnico publicado por el Centro Nacional de Prevención de Desastres (CENAPRED, 2001) reporta 1.124 edificios históricos dañados, de los cuales un 10 % tiene daños severos; un 40 % tiene daños moderados y un 50 %, daños leves. El sismo del 19 de septiembre de 2017 dejó daños en 465 inmuebles catalogados como Patrimonio Monumental, entre los cuales había 241 templos.

2.2 Daños en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla

A las 13:14:39 horas del día 19 de septiembre de 2017 el SSN reportó un sismo con magnitud 7.1 localizado en el límite estatal entre Puebla y Morelos, a 12 km al sureste de Axochiapan, Morelos, a 120 km de la Ciudad de México y a ocho kilómetros al noroeste de Chiautla de Tapia, Puebla. Las coordenadas epicentrales fueron: 18.40 latitud N y -98.72 longitud W con profundidad de 57 kilómetros, lo cual permitió considerar el sismo, de profundidad intermedia muy cercana a la superficial. De acuerdo con los estudios del SSN y de la UNAM, el rango de aceleración máxima del suelo en el Valle de México estuvo entre los 20 y los 112 cm/s^2 . EL sismo dejó daños principalmente en ocho Estados, en la infraestructura de orden público, en la propiedad privada y en el Patrimonio Cultural. Los Estados más afectados fueron Puebla y Morelos, incluyendo Ciudad de México, donde se percibió las intensidades más fuertes. La Figura 1 muestra el mapa de intensidades de este sismo en unidades PGA (cm/seg^2).

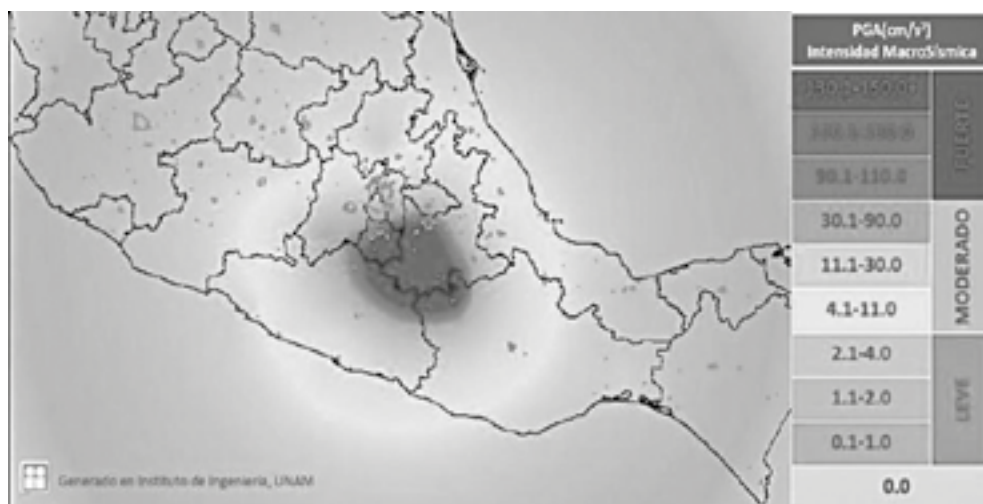


Figura 1. Mapa de intensidades del sismo del 19 de septiembre de 2017.

Servicio Sismológico Nacional. (2017). Recuperado de http://www.ssn.unam.mx/sismicidad/reportes-especiales/2017/SSNMX_rep_esp_20170919_Puebla-Morelos_M71.pdf.

En la capital del Estado de Puebla se contabilizó 97 edificaciones históricas afectadas, principalmente, construcciones ubicadas en esquinas y templos tales como: San Sebastián, La Compañía, El Carmen, La Ermita Ocotlán, Nuestra Señora de Ocotlán, Capilla de Corpus Christi, San Jerónimo, La Concordia, San Juan de Letrán, San Felipe Hueyotiplan, La Purísima Concepción, San Francisco de Asís, Casa de la Familia San Juan Pablo II, Parroquia de la Santa Cruz, San Juan del Río, Ecce Homo, El Cirineo, El Calvario y San Juan Bautista Rebozo.

Los municipios de San Pedro Cholula, Atlixco, Izúcar de Matamoros, Tochimilco y Huejotzingo son algunos de los que presentaron el mayor número de edificaciones dañadas. Capillas como la de San Francisco Huilango en el municipio de Tochimilco y la de Santa María Cohetzala, se desplomaron por completo; otras como la de Santiago Apóstol en el municipio de Atzala, colapsaron del techo y solo los muros de mampostería quedaron en pie; o la Iglesia de la Virgen de los Remedios en Cholula, que sufrió graves daños en sus torres (e-consulta, 2017).

La Figura 2 muestra los municipios localizados en la zona sísmica y parte de la zona penísísmica del Estado de Puebla, donde los templos fueron dañados:

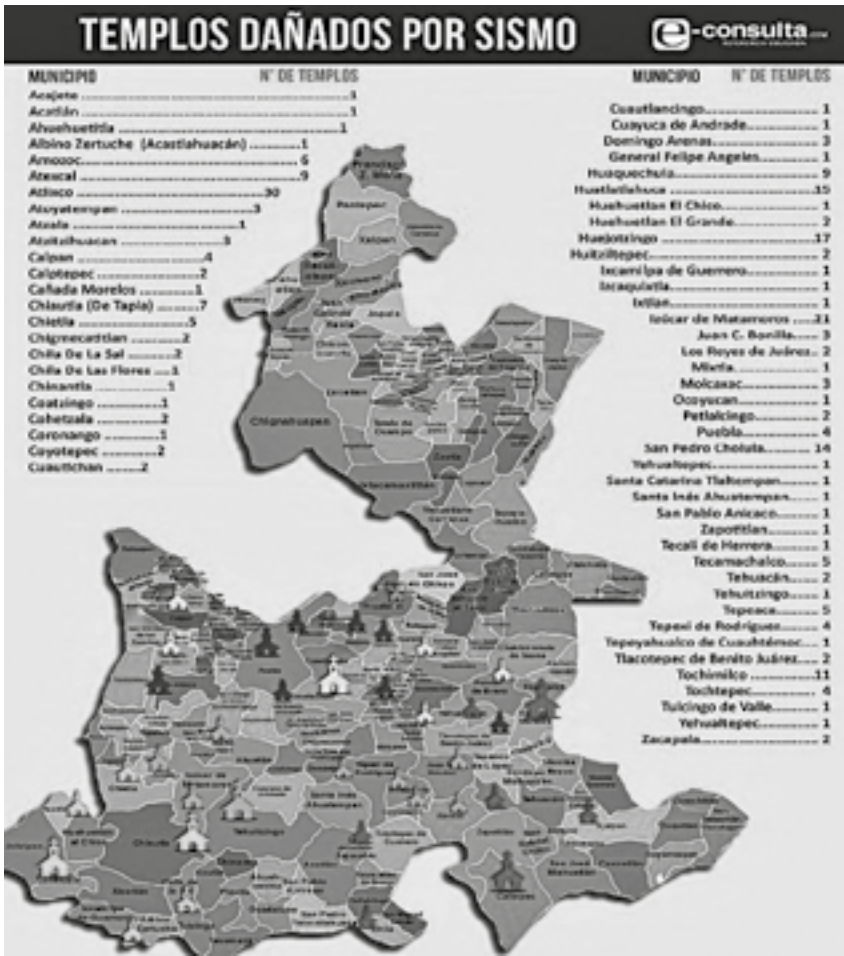


Figura 2. Mapa de los municipios del Estado de Puebla y el número de templos dañados por el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Fuente: Núñez (2017).

Del total de los templos afectados se seleccionó una muestra representativa de aquellos que tuvieron más daños y que se encuentran ubicados dentro de la Ciudad de Puebla, Atlixco, Cholula, Amozóc y Tecamachalco. Dicha selección se encuentra alojada en la nube bajo el nombre de Patrimonio Dañado Sismo 19S 2017, donde el link de descarga es https://docs.google.com/uc?export=download&id=1fvr1qkK2N_aES9prZkIFCiKcvqg1QO8.

La Figura 3 muestra un ejemplo de las imágenes de los templos en Google Earth, así como su localización, la descripción de los daños y el enlace donde se encuentra esta información.



Figura 3. Templo de San Pedro Mexicaltzingo, localizado en el municipio de Cholula, Puebla.

Las Figuras 4 y 5 muestran las imágenes de dos templos sin daño y el daño que ocasionó el sismo del 19 de septiembre de 2017.



Figura 4. Templo de Nuestra Señora de los Remedios localizado en San Pedro, Cholula.

Fuente: Méndez (2017).



Figura 5. Templo de San Francisco, localizado en la ciudad de Puebla (Delso, 2013).

2.3 Configuración estructural

Los templos edificados en la época de la Nueva España son construcciones de mampostería unida con morteros de cal, agua y arena que trabajan por gravedad; es decir, utilizan la carga muerta -peso propio- para estabilizarse y, aunque el espesor de sus elementos les proporciona cierto grado de estabilidad, algunos de éstos tienden a quedar expuestos ante cargas laterales producidas por sismo. Dichas construcciones fueron edificadas por el método empírico, careciendo de un diseño estructural, rigiéndose más por el diseño arquitectónico, lo cual plantea un problema importante relacionado con el comportamiento sísmico del inmueble.

La mayoría de los templos seleccionados pertenecen a los comúnmente conocidos como ‘franciscanos’. Existen documentos históricos en los que se narra la llegada de los misioneros franciscanos al territorio mexicano, donde en el año de 1524 arribó la primera Orden conformada por el grupo conocido como ‘Los Primeros Doce’, quienes se extendieron por todo el territorio edificando templos y conventos para evangelizar a diversos grupos indígenas, guardando en su arquitectura rasgos característicos tales como atrios, capillas abiertas, capillas posas, puerta porciúncula, orientación tradicional, capilla del tercer orden, claustros y conventos. Los templos franciscanos son, en su mayoría, asimétricos por geometría -con una sola torre-, concentrándose mayor cantidad de masa en una zona, factor que desfavorece a la edificación en general, debido a la concentración de esfuerzos que se genera durante un sismo.

El tamaño de estos elementos arquitectónico-estructurales, su ubicación en la configuración estructural, el tipo de suelo y los materiales de construcción, dan como resultado un conjunto de partes que reciben fuerzas externas y que interactúan entre sí a través de sus uniones. Sin embargo, el movimiento telúrico

afecta de manera particular a cada elemento, esperando que su comportamiento estructural sea diferente, cuya divergencia puede ser originada por la diferencia de materiales y su degradación, la relación de esbeltez, los elementos añadidos o no unidos, cargas añadidas o incluso la asimetría de las construcciones que puede inducir a fenómenos de torsión debido a la excentricidad entre el centro de masa y el centro de rigidez, como fue el caso del Templo de la Compañía, dañado por el sismo de Tehuacán en 1999.

Cuando los templos presentan daño ocasionado por un comportamiento sísmico no lineal, la acción de cargas sobre la estructura tiende a degradar su rigidez al no regresar a su posición original. Por tanto, es difícil encontrar la relación daño-comportamiento debido a las grandes dimensiones de las estructuras, dificultando la evaluación global.

El análisis del comportamiento sísmico de los templos y su relación con los daños se puede hacer aplicando la teoría de los macroelementos, que se basa en las observaciones de los daños en templos causados por el sismo de 1976 en Friuli, Italia (Doglioni, Grimaz y Moretti, 2018). Los macroelementos son los elementos que resultan de discretizar la estructura; es decir, de dividirla en partes para analizar y relacionar el tipo de daño con el elemento dañado, lo cual permite interpretar cualitativamente el comportamiento de los templos a través del daño. Este enfoque permitió evaluar e investigar las partes más vulnerables de los templos en Italia. La variada configuración estructural de estas edificaciones hacía casi imposible establecer correlaciones entre elementos arquitectónicos-estructurales y el daño. Por tanto, Doglioni et al. (2018) asumieron el macroelemento como unidad de referencia. La discretización en macroelementos hizo posible identificar, desde el punto de vista arquitectónico-estructural, fachadas, naves, ábsides, capillas, etc., la correlación entre los daños y su comportamiento sísmico. En la modelación numérica, los macroelementos son definidos como “partes de una iglesia que tienen un comportamiento estructural autónomo y unitario ante fuerzas sísmicas” (Meza, 2013, p. 21), facilitando la investigación sobre el daño y su vulnerabilidad local y global.

Lagomarsino (1998, citado por Meza, 2013) desarrolló una metodología para evaluar el índice de daño de los templos a través de una interpretación subjetiva de 18 indicadores, los cuales incluyen los modos de falla más comunes.

A continuación se da una breve explicación del significado de macroelementos, con el objetivo de relacionar su configuración estructural y la discretización de los elementos arquitectónico-estructurales en la modelación numérica,

así como en el análisis de registros de vibración ambiental para determinar su comportamiento sísmico, tanto en forma independiente como global.

Los macroelementos son formados cuando hay presencia de mecanismos de daño por sismo, creando secciones con comportamiento similar al de los cuerpos rígidos. Así, el daño actúa en forma de articulación o desliga el elemento del resto de la estructura (Doglioni et al., 2018). La Figura 6 evidencia la discretización en macroelementos de un templo en forma de cruz latina.

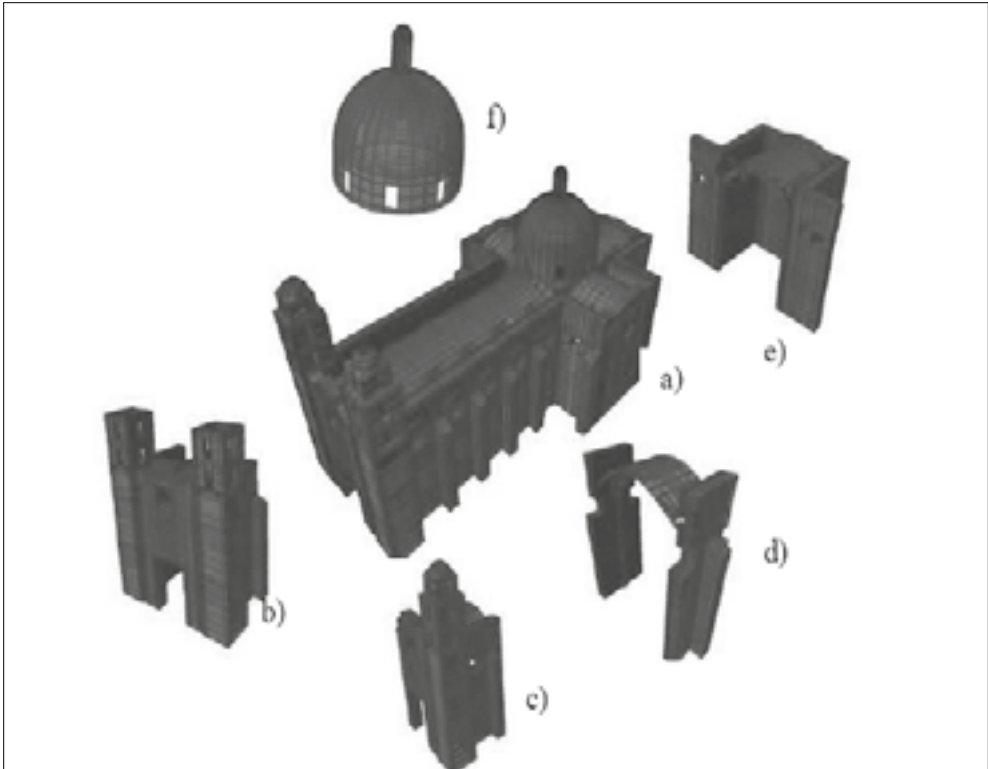


Figura 6. Macroelementos típicos de un templo en forma de cruz latina: a) modelo del templo completo; b) macroelemento fachada; c) macroelemento torre de campanario; d) macroelemento nave; e) macroelemento ábside; f) macroelemento cúpula.

Fuente: Peña (2010, p. 54).

2.4 Tipo de materiales

Los materiales utilizados en la construcción de los templos eran, en su mayoría, obtenidos de zonas cercanas a la ubicación del inmueble y con ellos no se construía en una sola etapa, pues en muchos casos se empleaba materiales diferentes y cuatrapeos de rocas con diversas formas geométricas que no tenían ningún orden. Este antecedente crea la necesidad de recabar información y documentar las etapas de construcción y de intervención para conocer los materiales y sistemas constructivos empleados.

Actualmente se tiene mayor conocimiento sobre las características de los materiales utilizados en la intervención, siendo los más comunes, la piedra, el mortero de cal-arena, la tierra y la madera.

Las rocas utilizadas fueron calizas, travertinos, tobas volcánicas, dolomitas, mármol, basalto, granito, sienita, diorita, entre otras, con resistencias mínimas a la compresión, que varían entre 200 y 1200 kg/cm².

La cal contenida en los morteros era elaborada con roca caliza (carbonato de calcio), sometida a calcinación, para obtener la cal viva; al hidratarse con agua o humedad, la transforma en cal apagada -hidróxido de calcio-. Una de las características más importantes de la cal apagada es que le proporciona al mortero mayor adherencia y plasticidad al lograr la compatibilidad a través de la homogeneización de los materiales originales con los materiales nuevos.

La tierra utilizada es altamente degradable por intemperismo y humedad, presentando baja resistencia ante la acción sísmica con un rango de variación de resistencia a la compresión de 2 a 3 kg/cm². La resistencia a la tensión es menor a 0.5 kg/cm². (Martínez, 2018).

2.5 Principios de conservación

En la Carta de Venecia de 1964 (ICOMOS, 1965) se estipula que la restauración deberá ser una operación con carácter excepcional, cuyo objetivo es conservar y revelar los valores estéticos e históricos del monumento, fundamentados en el respeto a la esencia antigua y a los documentos auténticos.

En México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) es el organismo federal encargado de proteger su Patrimonio Cultural, regulando las acciones para mantenerlo, conservarlo, restaurarlo y rehabilitarlo, según los criterios establecidos en los Lineamientos Institucionales Generales en Materia de Conservación del Patrimonio Cultural (INAH, 2014), en los cuales se define los conceptos que sustentan la conservación de los valores intrínsecos de este patrimonio, fundamentados en la Carta de Venecia y en los criterios ISCARSAH de ICOMOS:

Conservación: Acciones realizadas para salvaguardar el patrimonio cultural, respetando sus valores y significados, y garantizando su acceso y disfrute para generaciones presentes y futuras. El término “conservación” es genérico e incluye la conservación preventiva, las acciones de conservación directa y la restauración.

Conservación preventiva: Todas las acciones y medidas que controlan o retardan el deterioro sin que se requiera necesariamente de una intervención

directa. Se entiende que conservación preventiva es sinónimo de preservación y de mantenimiento.

Conservación directa: Acciones aplicadas de manera directa sobre un monumento, que tengan como objetivo, estabilizarlo o detener o limitar el deterioro que sufre.

Restauración: Acciones aplicadas de manera directa a un monumento estable, que tengan como objetivo, facilitar su apreciación, comprensión y uso. (pp. 1-2).

Considerando estos criterios, se sobreentiende que las técnicas aplicadas a la conservación del patrimonio no deberán alterar la historicidad de la obra; por el contrario, deberán contribuir a la continuidad natural de su historia y conservar sus características morfológicas, espaciales, tipológicas y tecnológicas.

En la República Mexicana, la intervención de los inmuebles catalogados ‘Patrimonio Histórico’, deberá ser autorizada previamente por el INAH, organismo que cuenta con un área de especialistas que laboran en las Coordinaciones Nacionales de Monumentos Históricos, quienes dan consulta para la correcta conservación del patrimonio. Además, es necesario contar con la autorización por medio del trámite INAH 00-008 que deberá ser presentado por un arquitecto con cédula profesional.

En los proyectos de conservación es importante poseer toda la información histórica del estado físico y estructural del inmueble, así como la documentación de todas las intervenciones realizadas, a través de todos los medios posibles: documentación escrita, fotográfica, filmación, fichas informativas, entre otras.

2.6 Rehabilitación estructural

En el proyecto de intervención se deberá incluir datos históricos del templo: etapas de construcción, tipo de materiales, restauraciones, rehabilitaciones estructurales, etc. Se hará mediciones de la respuesta *in situ*; se identificará patologías y tipos de fallas; se evaluará el nivel de seguridad estructural: crítico, moderado, leve. Por último, se determinará las medidas de intervención y se seleccionará las técnicas de rehabilitación.

Actualmente, para tener mayor conocimiento del estado físico y estructural de los inmuebles, se realiza pruebas experimentales que pueden ser destructivas y/o no destructivas. Las pruebas no destructivas en materiales son aquellas que permiten conocer el daño en los mismos:

1. Pruebas acústicas (velocidad de pulso de sonido, impacto-eco, tomografía sónica, georadar). Sirven para localizar oquedades, grietas, tipo de material, heterogeneidad, vacíos, espesor de elementos, etc.

2. Pruebas de resistencia a compresión. Se obtiene la resistencia a compresión en zonas de elementos estructurales potencialmente dañados, aplicando golpes con un esclerómetro.
3. Pruebas tensionales (gatos planos). Se obtiene la estimación del estado tensional de compresión en una zona localizada de la estructura, el módulo de deformación y el coeficiente de Poisson (Lombillo, Villegas, Silió y Hoppe, 2008).

Las pruebas no destructivas en estructuras son aquellas que permiten conocer el comportamiento dinámico de las mismas:

1. Pruebas con registros de vibración ambiental (periodos fundamentales de vibrar, formas modales, porcentaje crítico de amortiguamiento).
2. Pruebas con registro de sismos fuertes (periodos fundamentales de vibrar, formas modales, porcentaje crítico de amortiguamiento). Se obtiene resultados a largo plazo.

Los registros de vibración ambiental o de sismos fuertes son sometidos a un tratamiento que incluye la corrección de línea base, el filtrado de la señal, el cálculo de los espectros de Fourier y la Función de Transferencia aplicando alguna técnica específica.

Las pruebas destructivas son aplicadas para llevar a la falla un espécimen y determinar su resistencia máxima bajo la acción de una carga conocida:

1. Pruebas para obtener las propiedades mecánicas de los materiales.
2. Pruebas para determinar la respuesta de un elemento o sistema estructural.

También se puede realizar pruebas en modelos a escala e instrumentados con acelerómetros y potenciómetros, apoyados en mesas vibratorias para medir su respuesta ante un sismo dado, obteniendo desplazamientos máximos, periodos y porcentaje crítico de amortiguamiento (Peña y Lourenço, 2012).

El reforzamiento estructural promoverá el uso de materiales idénticos a los originales y técnicas modernas que mejoren la resistencia del inmueble.

Los materiales utilizados en la intervención deberán tener las siguientes características:

- Compatibilidad entre los materiales originales y los nuevos.
- Mayor tiempo de durabilidad de los elementos para mantener las propiedades mecánicas de la estructura.

- Reversibilidad que permita remover nuevos elementos para adaptarlos con soluciones futuras más eficientes.

A continuación se menciona brevemente algunas técnicas tradicionales de refuerzo:

- Conexiones locales (grapas).
- Confinamiento de columnas con placas de acero y confinamiento de muros con barras de acero inoxidable colocadas transversalmente.
- Contrafuertes.
- Reconstrucción local, reemplazando la mampostería dañada por mampostería nueva con propiedades similares a la original.
- Rejunteo, reemplazando el mortero dañado en las juntas por mortero nuevo compatible y durable que mejore las propiedades mecánicas.
- Substitución completa de elementos estructurales, preferentemente con materiales y tecnologías similares a las originales para recuperar la función original del elemento o la corrección de defectos.
- Tensores (cables o barras de acero) para anclar un elemento con el objetivo de mejorar la estabilidad de la estructura y evitar grandes deformaciones.
- Costuras armadas hechas con barras de metal en perforaciones que después sean inyectadas, generalmente, con mortero.
- Encamisados de concreto armado que cubran elementos originales sometidos a grandes niveles esfuerzos de compresión y deformación lateral excesiva, principalmente. También son utilizados para reforzar cimentaciones.
- Inyección con mortero o resinas epóxicas de cavidades, vacíos o grietas de elementos previamente tratados, para mejorar las características del material.
- Refuerzo en las caras externas de los elementos utilizando material de alto rendimiento (FRP, mallas de acero, polímeros, etc.) para incrementar su capacidad. (Peña y Lourenço, 2012).

2.6 Caso de aplicación. Templo de San Agustín

La figura 7 muestra la torre del Templo de San Agustín. Los autores de este artículo realizaron un estudio patológico en algunas zonas del templo. Se

elaboró un reporte fotográfico de las zonas afectadas, se tomó muestras físicas de elementos con patologías en zonas húmedas para conocer su composición química y determinar si existían contaminantes atmosféricos depositados que contribuyeran a la degradación de los materiales. También, se registró variables ambientales en el interior del templo y en su patio trasero para correlacionarlas con la degradación de los materiales y en algunos muros fueron determinadas las resistencias a compresión con un esclerómetro.



Figura 7. Torre del Templo de San Agustín, ubicado en la ciudad de Puebla.

Fuente: Máximo (2017).

La Figura 8 muestra la vista lateral izquierda del Templo de San Agustín y parte de dos muros del patio, donde se observa fuerte degradación de materiales por intemperismo y falta de mantenimiento.



Figura 8. Vista lateral izquierda del Templo de San Agustín y muros del patio.

Fuente: Máximo (2017).

La Figura 9 evidencia detalles de mamposterías combinadas con rocas de diferente tipo e inclusive pedacería de ladrillo rojo común, la superposición de las mismas, en algunos casos, sin confinamiento con mortero. De igual manera, se puede observar la degradación de materiales que han dado origen a patologías por la falta de mantenimiento.



Figura 9. Mamposterías combinadas en muros externos del Templo de San Agustín.

Fuente: Máximo (2017).

El caso del Templo de San Agustín es un ejemplo de cómo su estructura ha sido dañada a lo largo del tiempo por sobrecargas externas, incluyendo la sísmica, el

15 de junio de 1999, su posterior rehabilitación estructural y el comportamiento que tuvo la torre rehabilitada ante el sismo del 19 de septiembre de 2017.

Con respecto a los daños, se tiene información que data de 1863, donde el templo perdió casi la tercera parte de su torre al servir como fortaleza del movimiento armado. La restauración se realizó en 1870 con mezclas muy pobres y errores constructivos en la bóveda del remate de la torre, que no aseguraron su estabilidad, pero sí propiciaron el deslizamiento y el colapso de esa parte de la torre.

El sismo del 15 de junio de 1999 dañó gravemente el templo, aplastando los muros longitudinales en la región de apoyo del contrafuerte, que restringían el movimiento de la torre. Se formaron fisuras y grietas con desprendimiento de aplanados en la parte central de varias bóvedas, en los muros de la nave y en todas las caras de la torre. El peso estimado de la parte colapsada fue de 75 toneladas, de las cuales gran parte del material cayó sobre la bóveda de la primera capilla del templo en la que se desplanta la torre, formando grietas, fisuras y desprendimiento de aplanados en la bóveda de arista. También tuvo afectación, una ménsula de piedra que soportaba la madera sobre la que colgaba la campana principal.

La magnitud del daño que tenía el templo impidió priorizar acciones para su restauración, por lo que se decidió rehabilitar la torre debido al riesgo que representaba la parte que quedó en pie y que no tenía un soporte estructural que garantizara su estabilidad. En la propuesta de intervención se planteó consolidar la torre desde sus cimientos para estabilizarla y la reconstrucción de la parte faltante a través de una estructura espacial con peso ligero. Esta estructura se cubrió reproduciendo todos y cada uno de los elementos del último cuerpo de la torre con materiales diferentes a los originales, para diferenciar la intervención. Su remate fue a través de una cúpula geodésica, utilizando estructuras ligeras y desmontables, fáciles de construir y de transportar. Definida la estructura, se calculó y se modeló con elemento finito para conocer los esfuerzos ejercidos sobre la torre y la parte original de la misma que quedó en pie. Los resultados sirvieron para concluir que los apoyos de la estructura espacial deberían tener juntas de neopreno para amortiguar los esfuerzos de tensión y de torsión, así como tirantes interiores sujetos a los muros del primero y segundo cuerpo de la torre para lograr la homogeneidad del conjunto (Benítez, Fernández, Morales y Lobato, 2017).

En este proyecto de intervención se demostró que era posible restaurar y rehabilitar estructuralmente el patrimonio cultural con materiales y sistemas constructivos contemporáneos, sin alterar su valor intrínseco, pero la solución dependería del tipo de elemento y de su daño, en este caso, la torre.

Durante el sismo del 19 de septiembre de 2017, la torre se comportó satisfactoriamente, lo que demostró que las técnicas de reconstrucción fueron ideales, soportando un sismo de magnitud mayor a la del sismo de Tehuacán. Si las técnicas de reconstrucción dieron buenos resultados, las reparaciones inconclusas y la falta de mantenimiento originaron patologías importantes en sus materiales; por ejemplo, la falta de mantenimiento de la estructura tridimensional de acero que estabiliza la torre, ya muestra patologías por oxidación, como se puede observar en la Figura 10.



Figura 10. Estructura tridimensional que estabiliza la torre del Templo de San Agustín.
Fuente: Máximo (2017).

Actualmente, el INAH desarrolla el proyecto de intervención del Patrimonio Cultural dañado por el último sismo. El Templo de San Agustín ha sido restaurado y seguirá representando un legado para la humanidad.

En general, los templos antiguos tienen patologías causadas por humedad, y San Agustín no es la excepción. Como parte de la intervención de este templo, se impermeabilizó las bóvedas y las losas, aplicando una mezcla elaborada con nopal, jabón en barra y alumbre, siguiendo un procedimiento específico para su aplicación. La Figura 11 muestra el material de impermeabilización y su aplicación.



Figura 11. Material de impermeabilización y su aplicación en la losa del Templo de San Agustín.

Fuente: Máximo (2017).

Con este ejemplo queda demostrado que en cada templo dañado por sismo, deberá aplicarse técnicas de rehabilitación estructural propias de su configuración, macroelementos dañados, tipo de daño y grado de deterioro de sus materiales.

3. Resultados

Este estudio permitió realizar un compendio de información relacionada con los daños en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, debidos al sismo del 19 de septiembre de 2017. Se observó similitudes en los modos de falla, respecto a los ocurridos en el sismo de Tehuacán, concluyendo que los macroelementos más afectados fueron los cuerpos centrales de la fachada, las bóvedas y las torres. Estos macroelementos tienen un comportamiento dinámico independiente que no afecta la funcionalidad de la estructura a nivel global. Sin embargo, como medida de protección, deberá restringirse el acceso a las zonas donde haya daños.

La Tabla 2 muestra el resumen de daños en el Patrimonio Cultural reportado en el Informe Técnico del Sismo de Tehuacán del 15 de junio de 1999. El CENAPRED realizó la visita a 44 templos. El diario digital e-consulta.COM publicó la información recabada de los daños ocasionados por el sismo del 19 de septiembre de 2017, donde se observa que el número superó a los ocurridos por el primer sismo (Méndez, 2017 y Núñez, 2017).

Tabla 2. Daños en el Patrimonio Cultural reportados por el CENAPRED (Sismo de Tehuacán)

Tipo de Daño	Sismo 1999	Sismo 2017
	Frecuencia	Frecuencia

Agrietamiento en columnas de campanarios	26	27
Agrietamiento en cuerpo central de fachada	25	78
Agrietamiento inclinado en cuerpo de torres	18	37
Daño en linternas	16	4
Agrietamiento en cúpulas	15	30
Agrietamiento en bóvedas	14	54
Agrietamiento en contrafuertes	14	6
Agrietamiento en tambores	12	5
Daño o caída de almenas	10	1
Subtotal	150	242
Fisuras en arcos	No se reportó	30
Fisuras en muros	No se reportó	50
Total	150	322

3.1 Análisis de daño y técnicas de rehabilitación (sismo 1999)

Las columnas generalmente se agrietan en su extremo superior, ya sea por tensión directa o por cortante como tensión diagonal. Si en la columna se excede la capacidad de aplastamiento de la mampostería, se formará una articulación en su base. La reparación se podrá hacer por medio de aplanados de mortero y malla, la adición de diafragmas y el aumento local de la sección transversal de las columnas, utilizando grapas de varillas para ligar las pilastras.

Las fallas en las bóvedas y arcos son originadas por la acción de sismos significativos. La inestabilidad se da, cuando existe abertura de los apoyos y se modifica la línea de presiones de su trayectoria original. El uso de tensores de acero en el arranque de las bóvedas y arcos representa una solución adecuada. Cuando estos elementos se agrietan y cambian su geometría, la mampostería se consolida y se refuerza con membranas de mortero y malla, para reintegrar la resistencia original y adicionar capacidad a cortante y a flexión. Se presenta articulaciones en los arcos en forma de agrietamientos, y en el punto más alto del arco, llamado clave, evidencia agrietamientos por tensión directa.

Los agrietamientos en las cúpulas son reparados con membrana de mortero, malla y conectores, siempre y cuando se aplique, por lo menos a la superficie de la cara exterior del elemento a reparar. El desplante de las cúpulas se puede reforzar con zunchos fabricados de placas –solera- en combinación con aplanados de mortero sobre la mampostería, pero son más eficientes las dalas de concreto reforzado.

Las torres de los campanarios son elementos flexibles, cuya relación de esbeltez es del orden 1:4. Un método adecuado de reparación es el colado de diafragmas

de concreto con espesores de 8 a 10 cm en el nivel de piso de cada cuerpo, prolongando el mismo colado por el intradós de los arcos y entre pilastras. Se puede instalar un tensor para reintegrar la torre o las torres con la nave principal (De la Torre, et al., 2004).

Así como se rehabilitó el Templo de San Agustín después de realizar un análisis del daño, de la misma manera deberá analizarse detalladamente, los daños de todos los templos para proponer técnicas adecuadas y materiales que no alteren su valor intrínseco y que les proporcionen mayor seguridad ante movimientos telúricos de magnitud importante.

4. Discusión

El tema del patrimonio cultural dañado por sismo y su rehabilitación es muy amplio, ya que cada templo tiene una configuración estructural particular y materiales de construcción propios de la región. El proyecto de intervención deberá incluir datos históricos del inmueble, que puedan ayudar tanto a comprender el origen del daño, como a proponer la aplicación de pruebas no destructivas, modelos matemáticos y software especializado para su análisis, con el objetivo de proponer las técnicas más adecuadas de rehabilitación. Como complemento, se recomienda registrar vibración ambiental mediante acelerógrafos instalados en puntos estratégicos de la estructura para determinar los periodos y frecuencias de vibrar en las direcciones ortogonales del templo y en elementos como cúpulas, torres, bóvedas, etc., para determinar su comportamiento dinámico a nivel local e identificar las causas de los daños.

La comparación de los resultados de la técnica de vibración ambiental y el método de elementos finitos para determinar periodos y frecuencias de vibrar en cúpulas, torres y bóvedas, entre otros, se puede consultar en el estudio de Máximo (2009), donde se determinó los periodos fundamentales en el Templo del Refugio localizado en el Centro Histórico de la ciudad de Puebla, que sufrió graves daños causados por el sismo del 15 de junio de 1999.

En ese trabajo se determinó que las diferencias en los periodos de vibrar entre la técnica de vibración ambiental y el método de elementos finitos fueron del orden de centésimas y milésimas, lo que convalida los resultados. Sin embargo, estas diferencias pueden ser causadas por lo siguiente:

- La mampostería de las construcciones antiguas es heterogénea y aunque en las hipótesis de análisis se considere homogénea, en la realidad, la respuesta dinámica de la estructura depende de esta condición.

- En el registro de vibración ambiental, la señal considera implícitamente la estructura interna del material de la construcción, y los periodos de vibrar están en función de las ondas que viajan a través de dicha estructura.
- La construcción ya tiene elementos rehabilitados estructuralmente y reparaciones que modifican los períodos de vibrar. Esta información no se refleja en el modelo de elementos finitos.

Es importante mencionar que la intervención del Patrimonio Cultural deberá apegarse, en la medida de lo posible, a las recomendaciones de ICOMOS, asociación responsable de proponer los bienes que reciben el título de Patrimonio Cultural de la Humanidad, siendo su principal objetivo el de promover la teoría, metodología y tecnología aplicada a la conservación, protección y revalorización de monumentos y de sitios de interés cultural.

El Patrimonio Cultural se conservará cuando el mantenimiento sea continuo y la restauración y rehabilitación de los templos dañados sea de forma inmediata, después de un evento sísmico; de no hacerlo, estas estructuras se volverán más vulnerables, pues con el paso del tiempo y la falta de mantenimiento, los materiales se degradan y los elementos estructurales-arquitectónicos siguen perdiendo resistencia, surgiendo patologías de origen biológico, físico y mecánico que, bajo la acción del intemperismo y la contaminación ambiental, afectan más rápido los materiales.

Los materiales utilizados en la intervención deberán ser compatibles con los originales, además de mejorar su desempeño ante una sobrecarga. En el mercado existe una variedad de productos con características especiales para la rehabilitación; por ejemplo, hojas de fibra de carbono y resinas epoxi que poseen alta resistencia a la tensión y aseguran la compatibilidad de deformaciones; son utilizadas en el refuerzo de estructuras a flexión, cortante y compresión; varillas de fibra de carbono embebidas en una matriz de resina epoxi, mortero compuesto por hidróxidos cálcicos y áridos inertes, utilizado para la restauración de fachadas, muros y galerías deterioradas, reparación y sellado de juntas en ladrillo y piedra, relleno en cavidades de paredes y revestimiento de muros de mampostería.

En el tratamiento de humedades capilares presentes en elementos de soporte se puede utilizar mortero microporoso; también, la inyección de resina líquida a base de siloxanos concentrados sin disolventes, que al ser disueltos en agua, se activan formando una microemulsión repelente al agua.

Para la reparación y refuerzo estructural se utiliza, por ejemplo, el mortero monocomponente en sus diferentes presentaciones, dependiendo de la reparación que se necesite hacer: fraguado rápido, tixotrópico y sin retracción para la reparación de concreto y mampostería; morteros de fraguado rápido,

tixotrópico, modificado con polímeros e inhibidores de corrosión y reforzado con fibras sintéticas para la restauración de concreto y mampostería; mortero de reparación estructural modificado con polímeros, humo de sílice y reforzado con fibras sintéticas, entre otros.

5. Conclusiones

El Centro Histórico de la ciudad de Puebla tiene templos catalogados por la UNESCO como Patrimonio Cultural –material- y muchos de ellos han sido dañados por sismos. La degradación de los materiales por el paso del tiempo, la falta de mantenimiento, las reparaciones inconclusas, el cambio de uso, las modificaciones estructurales, entre otras, han originado el deficiente comportamiento sísmico de este patrimonio.

En el sureste de México, el movimiento de las placas tectónicas es causa de la constante actividad sísmica, ocurriendo fuertes sismos cuya intensidad ha afectado al Estado de Puebla, sin olvidar los sismos con epicentros locales. En este contexto, es una realidad que seguirá temblando, por lo que las autoridades competentes deberán realizar los proyectos de intervención necesarios para conservar el Patrimonio Cultural de este Estado, aplicando nuevas metodologías, técnicas y materiales, sin alterar sus valores intrínsecos.

La observación de los daños en templos afectados por el sismo de Friuli en Italia, permitió a los investigadores analizar la relación que existe entre el daño y el elemento dañado, para entender su comportamiento sísmico a nivel local y global, identificando patrones de daño en los macroelementos. Una muestra muy clara de macroelementos y su comportamiento independiente es el del Templo de Nuestra Señora de la Merced, ubicado en el Centro Histórico de la ciudad de Puebla, donde como consecuencia del último sismo, la fachada del templo se separó unos centímetros de la bóveda del sotocoro.

Considerando que el patrimonio cultural es parte fundamental de la identidad de una cultura, representa una fuente de información de la evolución histórica de los pueblos; en él se ve inmersos cientos de años, grandes personajes, avances tecnológicos, hechos que han cambiado el curso de la historia, entre otros. Por ello, es fundamental mirar hacia atrás y reconocer su importancia y, en el hoy, realizar un esfuerzo con dedicación para estudiarlo y conservarlo, y de esta manera poder transmitir a las generaciones futuras el mayor conocimiento posible para que ellos continúen con esta ardua e importante tarea.

6. Agradecimientos

Al Licenciado Juan Pablo Requena Márquez, estudiante de la Licenciatura en Ingeniería Industrial de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por su valiosa colaboración en la traducción al portugués e inglés del resumen de este artículo.

Al Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), que dio su autorización para realizar estudios en el Templo de San Agustín, sin olvidar al fraile Juan Manuel Sanabria, quien fue el primero en abrir las puertas de este templo a los autores del artículo.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Alcocer, S., Aguilar, G., Flores, L., Bitrán, D., Durán, R., López, O.,... Mendoza, J. (1999). Informes Técnicos. El sismo de Tehuacán del 15 de junio de 1999. Recuperado de <http://www.cenapred.gob.mx/es/Publicaciones/archivos/178-INFORMETCNICOELISISMODETEHUACNDEL15DEJULIODE1999.PDF>
- Benítez, A., Fernández, M., Morales, M. y Lobato, M. (2017). Análisis del comportamiento estructural ante la acción de un sismo. El caso del Templo de San Agustín, Puebla, México. Recuperado de <https://digital.cic.gba.gob.ar/bitstream/handle/11746/6675/T3-08.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Centro Nacional de Prevención de Desastres (CENAPRED). (2001). Programa especial de prevención y mitigación del riesgo de desastres 2001-2006. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/boletines/boletin8/publicaciones-recibidas-esp/CENAPRED-MX-Programa-de-prevencion-y-mitigacion-del-riesgo-de-desastres.pdf>
- De La Torre, O., López, R. y Salazar, A. (s.f.). Rehabilitación Estructural de Monumentos Históricos dañados en el Estado de Puebla por el sismo del 15 de junio de 1999. Recuperado de http://www.smie.org.mx/SMIE_Articulos/co/co_11/113.PDF
- Dogliani, F., Grimaz, S. y Moretti, A. (2018). How the 1976 Friuli earthquake prompted research into the seismic behavior of historical buildings and the formulating of effective and tailored seismic improvements. *Bollettino di Geofisica Teorica ed Applicata*, 54(4), 527-542.
- Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). (2014). Lineamientos Institucionales Generales en Materia de Conservación del Patrimonio Cultural. Recuperado de <https://www.normateca.inah.gob.mx/pdf/01472572392.PDF>
- International Council of Monuments and Sites (ICOMOS). (1965). Carta Internacional sobre la conservación y la restauración de monumentos y sitios (Carta de Venecia 1964). Recuperado de https://www.icomos.org/charters/venice_sp.pdf

- La Jornada de Oriente. (2018). A un año del 19-S el patrimonio cultural sigue fracturado con solo 118 edificios restaurados. Recuperado de <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/a-un-ano-del-19s-el-patrimonio-cultural-sigue-fracturado-con-solo-118-edificios-restaurados/>
- Lombillo, I., Villegas, L., Silió, D. y Hoppe, C. (2008). Evaluación no destructiva del patrimonio construido. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268400786_Evaluacion_no_destructiva_del_patrimonio_construido
- Máximo, P. (2009). *Determinación de los periodos fundamentales en las direcciones ortogonales del Templo del Refugio a través de vibración ambiental* (Tesis de Maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Recuperado de <http://www.remeri.org.mx/tesis/INDIXE-TESES.jsp?id=oai:tesis.bibliotecas.buap.mx:BAFA20102079>
- Méndez, P. (24 de septiembre de 2017). El antes y después del sismo que cambió el rostro a Puebla. Recuperado de <https://www.e-consulta.com/nota/2017-09-24/sociedad/el-antes-y-despues-del-sismo-que-cambio-el-rostro-puebla>
- Meza, J. (2013). *Metodología con base en macroelementos para la evaluación de resistencia y mecanismos de colapsos de iglesias antiguas de mampostería* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <http://www.ciencianueva.unam.mx/handle/123456789/97>
- Núñez, E. (20 de noviembre de 2017). Detalla el INAH daños en 241 templos en Puebla tras sismo. Recuperado de <https://www.e-consulta.com/nota/2017-11-20/ciudad/atlixco-el-municipio-con-mas-danos-en-monumentos-y-templos>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1987). Centro Histórico de Puebla. Recuperado de <https://whc.unesco.org/es/list/416>
- Peña, F. (2010). Estrategias para el modelado y el análisis sísmico de estructuras históricas. *Revista de Ingeniería Sísmica*, (83), 43-63.
- Peña, F. y Lourenço, B. (2012). Criterios para el refuerzo antisísmico de estructuras históricas. *Revista de Ingeniería Sísmica*, (87) 47-66.
- Presidencia de la República de los Estados Unidos Mexicanos. (1977). Decreto 11-18-77 “por el que se declara una zona de Monumentos Históricos en la ciudad de Puebla de Zaragoza, Estado de Puebla”. Recuperado de http://gobiernoabierto.pueblacapital.gob.mx/transparencia_file/gchpc/2018/77.fracc01.DecretoZonaMonumentosPuebla.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México y Servicio Sismológico Nacional (SSN). (s.f.). Reporte Especial. Sismo del día 19 de septiembre de 2017, Puebla-Morelos (M 7.1). Recuperado de http://www.ssn.unam.mx/sismicidad/reportes-especiales/2017/SSNMX_rep_esp_20170919_Puebla-Morelos_M71.pdf

Índice por autores Revista Criterios

Volumen 26 No. 2, Julio - diciembre de 2019

Aguirre Guancha, Eliana Alejandra. Prueba Psicométrica MEIL: Motivación Extrínseca e Intrínseca en el Contexto Laboral. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 35-59.

Álvarez Rivera, Deysy Yohana. Enfoque de derechos en la implementación del Modelo Integral de Atención en Salud (MIAS), municipio de Cumbal, Nariño. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 107-123

Ávila Cruz, Máximo. Evaluación de los daños ocasionados por sismos en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, México. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 191-218.

Baracaldo, Diana. Aportes desde iniciativas colectivas de mujeres negras para consolidar los procesos de afro-reparación en la transición política en Colombia. Una mirada desde la construcción del Estado del Arte. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 125-151.

Belalcázar España, Ana Patricia. El rol de las estrategias lúdicas en el fortalecimiento práctico de los valores éticos. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 87-105.

Bolaños Delgado, Marili Katherine. Modelo circuplejo de Olson y la relación con el consumo de alcohol en adolescentes. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 177-189.

Calvache Ramírez, María Cristina. Prueba Psicométrica MEIL: Motivación Extrínseca e Intrínseca en el Contexto Laboral. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 35-59.

Cepeda Guepud, Nancy Janneth. El rol de las estrategias lúdicas en el fortalecimiento práctico de los valores éticos. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 87-105.

Cruz Castillo, Alba Lucía. Aportes desde iniciativas colectivas de mujeres negras para consolidar los procesos de afro-reparación en la transición política en Colom-

bia. Una mirada desde la construcción del Estado del Arte. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 125-151.

Galindo López, Víctor. Evaluación de los daños ocasionados por sismos en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, México. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 191-218.

Madroñero Cerón, Mario Vicente. Efectos financieros de causas generadoras de glosas y descuentos en facturación. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 61-85.

Máximo Romero, Patricia. Evaluación de los daños ocasionados por sismos en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, México. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 191-218.

Medina Sarasty, Jhonny Alexander. Enfoque de derechos en la implementación del Modelo Integral de Atención en Salud (MIAS), municipio de Cumbal, Nariño. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 107-123

Martínez Ordoñez, Giovanni Andrés. Concepciones de los estudiantes acerca de la Educación Económica y Financiera (EEF). Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 153-176.

Ortega Urbano, Mónica Doralis. Concepciones de los estudiantes acerca de la Educación Económica y Financiera (EEF). Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 153-176.

Osejo Delgado, Daniela Stephanía. Prueba Psicométrica MEIL: Motivación Extrínseca e Intrínseca en el Contexto Laboral. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 35-59.

Pérez Báez, Johanna Maritza. El Aprendizaje Basado en Problemas: aplicación en un ambiente real de aprendizaje. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 13-33.

Pinzón Solarte, Marcela. Efectos financieros de causas generadoras de glosas y descuentos en facturación. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 61-85.

Quiroz Coral, Sandra Yaneth. Modelo circuplejo de Olson y la relación con el consumo de alcohol en adolescentes. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 177-189.

Ramos Aguilar, Rogelio. Evaluación de los daños ocasionados por sismos en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, México. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 191-218.

Sámamo Rojas, Brayán Ibrahim. Evaluación de los daños ocasionados por sismos en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, México. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 191-218.

Santacruz Estupiñan, José Luis. Enfoque de derechos en la implementación del Modelo Integral de Atención en Salud (MIAS), municipio de Cumbal, Nariño. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 107-123.

Soto Hernández, Ricardo. Evaluación de los daños ocasionados por sismos en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, México. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 191-218.

Tetlatmalzin Vázquez, Diana Laura. Evaluación de los daños ocasionados por sismos en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, México. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 191-218.

Yáñez Pérez, Gabriela. Evaluación de los daños ocasionados por sismos en el Patrimonio Cultural del Estado de Puebla, México. Vol. 26 No. 2 (Jul. – Dic., 2019), 191-218.

Índice Temático

- Actitud:** Martínez y Ortega (2019, Vol. 26 No. 2)
- Adaptabilidad:** Quiroz y Bolaños (2019, Vol. 26 No. 2)
- Administración:** Martínez y Ortega (2019, Vol. 26 No. 2)
- Afrocolombiano:** Cruz y Baracaldo (2019, Vol. 26 No. 2)
- Afro-reparación:** Cruz y Baracaldo (2019, Vol. 26 No. 2)
- Ahorro:** Martínez y Ortega (2019, Vol. 26 No. 2)
- Alcohol:** Quiroz y Bolaños (2019, Vol. 26 No. 2)
- Aprendizaje Basado en Problemas:** Pérez (2019, Vol. 26 No. 2)
- Cohesión:** Quiroz y Bolaños (2019, Vol. 26 No. 2)
- Competencia:** Pérez (2019, Vol. 26 No. 2)
- Comunicación:** Quiroz y Bolaños (2019, Vol. 26 No. 2)
- Confiability:** Aguirre, Calvache y Osejo (2019, Vol. 26 No. 2)
- Concepción:** Martínez y Ortega (2019, Vol. 26 No. 2)
- Conocimiento:** Martínez y Ortega (2019, Vol. 26 No. 2)
- Costos:** Madroñero y Pinzón (2019, Vol. 26 No. 2)
- Daño:** Máximo, Ramos, Soto, Sámano y Tetlatmalzin (2019, Vol. 26 No. 2)
- Deuda:** Martínez y Ortega (2019, Vol. 26 No. 2)
- Economía:** Martínez y Ortega (2019, Vol. 26 No. 2)
- Educación:** Martínez y Ortega (2019, Vol. 26 No. 2)
- Enfoque de derechos:** Álvarez, Santacruz y Medina (2019, Vol. 26 No. 2)
- Escenario de aprendizaje:** Pérez (2019, Vol. 26 No. 2)
- Equilibrio:** Madroñero y Pinzón (2019, Vol. 26 No. 2)
- Estrategias lúdicas:** Cepeda y Belelcázar (2019, Vol. 26 No. 2)
- Evaluación:** Máximo, Ramos, Soto, Sámano y Tetlatmalzin (2019, Vol. 26 No. 2)
- Familia:** Quiroz y Bolaños (2019, Vol. 26 No. 2)
- Finanzas:** Madroñero y Pinzón (2019, Vol. 26 No. 2); Martínez y Ortega (2019, Vol. 26 No. 2)
- Glosas:** Madroñero y Pinzón (2019, Vol. 26 No. 2)
- Habilidad:** Martínez y Ortega (2019, Vol. 26 No. 2)
- Implementación:** Álvarez, Santacruz y Medina (2019, Vol. 26 No. 2)
- Modelo integral de atención en salud:** Álvarez, Santacruz y Medina (2019, Vol. 26 No. 2)
- Motivación:** Aguirre, Calvache y Osejo (2019, Vol. 26 No. 2)
- Mujer:** Cruz y Baracaldo (2019, Vol. 26 No. 2)
- Negociación:** Martínez y Ortega (2019, Vol. 26 No. 2)
- Patrimonio Cultural:** Máximo, Ramos, Soto, Sámano y Tetlatmalzin (2019, Vol. 26 No. 2)
- Pedagogía:** Cepeda y Belelcázar (2019, Vol. 26 No. 2)

Población indígena: Álvarez, Santacruz y Medina (2019, Vol. 26 No. 2)

Presupuesto: Martínez y Ortega (2019, Vol. 26 No. 2)

Pruebas psicométricas: Aguirre, Calvache y Osejo (2019, Vol. 26 No. 2)

Reparación colectiva: Cruz y Baracaldo (2019, Vol. 26 No. 2)

Restauración: Máximo, Ramos, Soto, Sámano y Tetlatmalzin (2019, Vol. 26 No. 2)

Riesgo fiscal: Madroñero y Pinzón (2019, Vol. 26 No. 2)

Riesgo financiero: Madroñero y Pinzón (2019, Vol. 26 No. 2)

Sector salud: Álvarez, Santacruz y Medina (2019, Vol. 26 No. 2)

Sismo: Máximo, Ramos, Soto, Sámano y Tetlatmalzin (2019, Vol. 26 No. 2)

Templo: Máximo, Ramos, Soto, Sámano y Tetlatmalzin (2019, Vol. 26 No. 2)

Validez de contenido: Aguirre, Calvache y Osejo (2019, Vol. 26 No. 2)

Validez de constructo: Aguirre, Calvache y Osejo (2019, Vol. 26 No. 2)

Valores éticos: Cepeda y Belelcázar (2019, Vol. 26 No. 2)

Guía para los autores Revista Criterios

La **Revista Criterios** está dirigida a las diversas comunidades de especialistas, investigadores, académicos, autores, lectores y demás, tanto nacionales como internacionales, en las distintas áreas del conocimiento, puesto que su carácter multidisciplinar así lo ha estimado. La **Revista Criterios** tiene una periodicidad anual, que orienta su función esencial a la publicación de artículos originales e inéditos resultado de investigación, que respondan a la tipología declarada por **Publindex** de **Artículo de investigación e innovación**, el cual es considerado como documento que presenta la producción original e inédita, de contenido científico, tecnológico o académico, resultado de procesos de **investigación** –manuscrito que enseña de manera detallada, los resultados originales de investigación, el cual se estructura de la siguiente manera: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones-; **reflexión** - manuscrito que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales-; o **revisión** - manuscrito resultado de una investigación terminada donde se analiza, sistematiza e integra los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias-.

Condiciones para el envío de manuscritos

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

Las opiniones y afirmaciones presentes en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, entendiendo que el envío del manuscrito a esta revista compromete a los autores a no postularlo parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras.

Asimismo, los autores deberán declarar que los contenidos desarrollados en el manuscrito son propios de su autoría, y que la información tomada de otros autores y obras, artículos y documentos publicados, está correctamente citada y es verificable en la sección del texto de referencias bibliográficas.

Todos los manuscritos que se postulen para su publicación en la revista, deben seguir los lineamientos del Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association* APA 6ta. Edición. Además, el título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español, inglés y portugués.

Los manuscritos postulantes deberán ser presentados en el programa *Microsoft Word*, en hoja tamaño carta, con márgenes normales –sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, empleando como tipo de letra *Times New Roman* a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de 15 y máxima de 30 páginas –excluyendo figuras, imágenes, gráficos y tablas-.

Los manuscritos a postular deberán ser enviados vía correo electrónico a las siguientes direcciones: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revista-criteriosunimar@gmail.com, o preferiblemente a través del sistema *Open Journal Systems* (OJS) de la revista: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, claro está, una vez que se cumpla con todos los requisitos anteriores y aquellos de composición que se presenta a continuación:

Título: El título no deberá exceder las 22 palabras, asimismo, será claro, concreto y preciso; éste deberá tener una nota a pie de página en donde especifique las características del

proceso investigativo, de revisión o de reflexión desarrollado para la concreción del aporte escritural.

Ejemplo: Este artículo es el resultado de la investigación titulada: La competencia argumentativa oral en estudiantes de básica primaria, desarrollada desde el 15 de enero de 2009 hasta el 31 de julio de 2011 en el corregimiento de Genoy, departamento de Nariño, Colombia.

Autor/es: Posterior al título del manuscrito deberá ir el nombre del autor/es, seguido de los siguientes datos para cada caso: **nivel académico** – del grado mayor a menor, con las respectivas instituciones otorgantes-, **filiación institucional** –nombre completo de la institución donde labora-, **datos de contacto** –correo electrónico, personal e institucional, ciudad, departamento, provincia, país donde reside-.

Ejemplo: Luis Guillermo Mora Figueroa, Doctor en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA Universidad de Nariño), Magíster en Pedagogía (Universidad Mariana), Especialista en Pedagogía (Universidad Mariana), Licenciado en Lengua Castellana y Literatura (Universidad de Nariño); Profesor Titular Universidad del Cauca (Cauca, Colombia), integrante del grupo de investigación Mentefactumedu; Correo electrónico personal: lgmora@gmail.com, correo electrónico institucional: lmora@ucauca.edu.co

Resumen: El resumen incluirá los objetivos principales de la investigación, alcance, metodología empleada, y de igual manera, los resultados más destacados y las conclusiones más sobresalientes; por lo que este apartado será claro, coherente y sucinto, y no sobrepasará las 250 palabras.

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

Contenido –desarrollo-: De acuerdo con la sub-tipología de artículo de investigación e innovación a la que responda el manuscrito, éste deberá ordenarse en coherencia con los objetivos comunicativos propuestos. Sin embargo, todos los manuscritos deberán tener Introducción, Discusión, Conclusiones.

Para el caso de los manuscritos **resultado de proceso de investigación**, éstos estarán estructurados así:

Introducción: en donde se menciona el problema u objetivos del proceso investigativo, haciendo alusión a los posibles antecedentes bajo los cuales se fundamenta el trabajo investigativo; asimismo, se comenta el tipo de metodología empleada, una justificación de su elección, además de la inclusión pertinente y precisa del respaldo bibliográfico que fundamente teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

Metodología: en esta sección se menciona el diseño, técnicas y materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados; se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso; es decir, expresar claramente los tipos de diseño y de muestreo que fueron utilizados; de igual forma, es conveniente mencionar las técnicas estadísticas y demás instrumentos empleados para la recolección de la información –esta sección deberá estar escrita con verbos en tiempo pasado-.

Resultados: en esta sección se presenta los resultados obtenidos del proceso investigativo; es concretamente la contribución que se hace al nuevo conocimiento, en donde se evidencia la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de la investigación, y la información obtenida a través de los instrumentos de recolección;

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

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

Conclusiones: son expuestas de manera clara, concreta y coherente con los temas desarrollados en el manuscrito, por lo que deberán presentar los argumentos precisos que justifican y validan cada una de ellas.

Figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas: para el caso de las figuras, fotografías e ilustraciones, éstas deben ubicarse en el lugar respectivo dentro del manuscrito, estarán numeradas y descritas con una leyenda que comience con la palabra “Figura” en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí ubicado. Para el caso de los gráficos y tablas, estos deberán contener la información estadística que menciona el manuscrito; son enumerados al igual que las figuras, fotografías e ilustraciones, y además, contarán con una leyenda descriptiva del elemento que comience con la palabra “Gráfico” o “Tabla” según sea el caso. Para todas las figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas –se recomienda abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor–; en el caso de ser de autoría propia, es preciso señalarlo; cabe destacar que todo elemento gráfico deberá contar con las anteriores características para su aprobación.

Emplear las figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas únicamente cuando sean necesarias; no debe redundar la información que expresan éstas con el contenido textual; asimismo, serán auto-explicativas, sencillas y de fácil comprensión.

Citas: a continuación se presenta algunas indicaciones sobre la manera adecuada de citación que deben emplear los manuscritos que se postula para su publicación en la Revista Criterios.

- Si la cita directa tiene menos de 40 palabras, se presenta entre comillas y al final, entre paréntesis, se ubica los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Una situación de variación es “tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo” (Acosta, 2004, p. 112), como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada con la...

- Si la cita tiene más de 40 palabras, se omite las comillas, se sangra la cita (aproximadamente 2,54 cm) y se ubica, ya sea en la introducción de la cita o al finalizar ésta, los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un piquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás.

El segundo jurado, llegado el momento de la calificación del delito, dijo: el jurado de la calificación declara al señor doctor Domingo Miño culpable del quebrantamiento del artículo 759 del Código Penal en primer grado. Acogió el juez el anterior veredicto y condenó al doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Si la cita es un parfraseo, 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
<p>Libro impreso individual</p>	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i>. Ciudad: editorial.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i>. San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.</p>
<p>Libro impreso colaboración</p>	<p>Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. & Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i>. Ciudad: editorial.</p> <hr/> <p>Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i>. Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.</p>
<p>Capítulo de libro impreso</p>	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En: Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed). <i>Título del libro</i> (pp. Inicial – final). Ciudad: editorial.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.</p>

<p>Revista Impresa</p>	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i>, volumen (número), pp. Inicial – final.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115.</p>
<p>Revista electrónica</p>	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i>, volumen (número), pp. Inicial – final. Recuperado el x de x, de: dirección web.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115. Recuperado el 18 de agosto de 2012, de: http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/</p>
<p>Documento web</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: http://www.reacciones-emocionales.com</p>
<p>Tesis</p>	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. (Tesis de doctorado o maestría). Institución. Localización.</p> <hr/> <p>Morán, A. (2011). Competencia argumentativa oral. (Tesis inédita de la Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad del Valle. Disponible en la base de datos, Biblioteca Jorge Roa, en http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</p>

Formatos adjuntos

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

Formato de identificación de autor e investigación: Documento donde se consigna los datos requeridos sobre los autores, tipología del manuscrito postulado, y naturaleza de la investigación o el proceso para la configuración del artículo (debe diligenciarse por cada autor).

Declaración de condiciones: Carta donde se manifiesta que el artículo es original e inédito, y que su vez no ha sido enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras (debe diligenciarse por cada autor).

Licencia de uso parcial: Documento donde se autoriza a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que pueda ejercer sobre los manuscritos postulantes, atribuciones orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión que expresa la obra.

Proceso de evaluación

La revista, con previa autorización del autor/es, realizará los ajustes pertinentes a los manuscritos, con el propósito de dar mayor precisión, claridad, coherencia a la

propuesta escritural postulante, por lo que se solicita a todos aquellos interesados en enviar sus aportes, escribir con toda la rigurosidad a la que haya lugar; de igual manera, empleando debidamente las reglas ortográficas y gramaticales de la escritura científica, estructurando el manuscrito en general, a través de párrafos claros, coherentes y objetivos. En relación con lo anterior, se sugiere evitar redundancias, uso reiterativo de expresiones, conceptos, términos como “entre otros”; de similar manera, evitar el uso innecesario de siglas.

La revista, al ser arbitrada, realiza procesos rigurosos de evaluación y validación de los manuscritos postulantes, razón por la cual el tiempo estimado para el desarrollo óptimo de estos procesos y procedimientos comprende entre dos y cinco meses, claro está, dependiendo de la cantidad y calidad de los manuscritos postulados.

En primera instancia, el Comité editorial de la revista decide sobre la aceptación o rechazo de los manuscritos postulados, partiendo del cumplimiento de las políticas, criterios, disposiciones, y condiciones que la publicación ha establecido para la aceptación inicial de los aportes escriturales –proceso de evaluación del manuscrito por parte del Comité editorial-, tanto las disposiciones afirmativas como negativas serán comunicadas a los autores, quienes conocerán las razones por las que el manuscrito fue aceptado o rechazado.

En segunda instancia, el editor de la revista junto con el Comité editorial, selecciona aquellos manuscritos que cumplen con las calidades exigidas por la publicación, clasificándolos posteriormente según su área y temática abordadas, con el propósito de asignar a dos pares evaluadores –lo anterior, en coherencia con el sistema de evaluación adoptado por la revista, el cual es el de ‘doble ciego’-, quienes a través del formato de evaluación dispuesto para dicho procedimiento, realizarán las observaciones y sugerencias a las que haya lugar, expresando si efectivamente puede publicarse, o si necesita mejorar ciertos elementos para su posible publicación, o por el contrario, no es aceptado para su publicación en la revista; el Comité editorial recibe los conceptos de los pares evaluadores y toma las disposiciones con respecto a la publicación definitiva del artículo.

El editor envía a cada par evaluador la guía para los autores de la revista, el formato de evaluación correspondiente al manuscrito presentado (artículo de investigación, revisión o reflexión) para el desarrollo oportuno del proceso de evaluación; se le asigna a cada par evaluador un plazo entre dos y tres semanas para preparar y realizar el envío del concepto; cabe mencionar que en el formato de evaluación se les solicita a los pares indicar si el manuscrito cumple con las condiciones y criterios tanto de forma como de contenido que exige la revista; además, elaborará un concepto general sobre el manuscrito, en donde incluya sugerencias, observaciones y aportes; posteriormente, podrá recomendar la publicación del manuscrito, ya sea sin ninguna modificación, con algunas modificaciones, con modificaciones profundas, o de ninguna manera. Por lo anterior, en el formato de evaluación preparado por la revista, se pregunta a los pares si están dispuestos a evaluar nuevamente el manuscrito si se realiza los ajustes y observaciones que se les ha comentado a los autores, para dar continuidad al proceso hasta que el manuscrito sea un artículo con todas las condiciones de calidad para ser publicado.

Una vez el editor recibe los conceptos de los dos pares evaluadores, elabora un informe detallado del proceso de evaluación para enviar a los autores, el cual compila las observaciones y sugerencias de los pares, claro está, suprimiendo toda información que pueda develar e identificar a los evaluadores del manuscrito. Una vez los autores cuentan con el informe evaluativo de su manuscrito postulado, ellos decidirán si lo presentan nuevamente con las modificaciones y ajustes a los que los pares se han referido, remitiendo una nueva versión de su escrito, o por el contrario, lo retiran definitivamente del proceso; si los autores deciden enviar nuevamente la versión mejorada del texto, el editor asigna una fecha justa –de acuerdo con las modificaciones,

correcciones y ajustes- para la entrega de esta segunda versión del manuscrito. En el caso de que los autores decidan no continuar con el proceso de publicación del manuscrito, éste será retirado de la base de datos de la revista, y asimismo se informará a los evaluadores sobre dicha disposición.

Para el caso de los manuscritos rechazados completamente por los pares evaluadores, se informará a los autores que su manuscrito será retirado del proceso y de las bases de datos de la revista; adicionalmente, se les enviará el informe de evaluación con los conceptos que los pares determinaron para la toma de esta decisión.

Una vez que los autores han enviado la segunda versión del manuscrito, mejorada y atendiendo a todas las observaciones, ajustes y demás sugerencias realizadas por los pares evaluadores, el editor remite a los pares evaluadores de manera anónima, esta segunda versión del escrito y la evaluación del primer manuscrito, con el propósito de comprobar si los cambios y ajustes sugeridos fueron realizados por los autores; por lo anterior, a cada par evaluador se le solicita evaluar esta segunda versión del manuscrito y manifestar al editor si está en óptimas condiciones para ser publicado sin ninguna otra modificación, o si por el contrario, se tendrá que ajustar nuevamente el escrito si se desea su publicación.

Para la preparación final del manuscrito, el editor recibe los conceptos de los pares evaluadores, en el caso en el que los dos pares consideren que el escrito puede ser publicado; el editor envía dichos conceptos junto con la versión final del manuscrito al Comité editorial, con el propósito de verificar la rigurosidad y calidad del proceso, y asimismo, tomar una determinación con relación a la aceptación o rechazo del manuscrito para su publicación. Cabe mencionar que en el caso de que los conceptos de los dos pares evaluadores con respecto al manuscrito sean contradictorios y polémicos, se designará un tercer par evaluador que emita un concepto que permita solucionar dicho impase; por otra parte, en el caso de que alguno de los pares evaluadores considere que todavía el manuscrito no está listo para su publicación, el editor enviará las nuevas observaciones y recomendaciones del manuscrito a los autores, hasta que el escrito esté listo.

Es posible que los autores respondan a los comentarios y observaciones realizadas por los pares evaluadores, para dar explicación y justificar que algunos ajustes sugeridos no serán tenidos en cuenta, por lo cual se establece un diálogo ciego mediado por el Comité editorial de la revista entre autores y pares evaluadores, para debatir sobre la pertinencia y relevancia de las observaciones y arreglos propuestos.

Además de lo anterior, cabe mencionar que se remitirá a los autores las pruebas galeras de los artículos previamente a la impresión de la revista, en donde se revisará la disposición del artículo en la publicación, aclarando que en esta etapa no se aceptará nuevos párrafos, frases o secciones para agregar, ya que sólo se limitará el proceso a las correcciones de posibles erratas de digitación que contribuyan al perfeccionamiento de la versión final de la revista.

La revista está en constante contacto con los autores, dado que cuenta con el sistema de *Open Journal Systems (OJS)* <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios> en donde pueden estar enterados del estado de su manuscrito, lo cual posibilita una gestión efectiva y eficiente de los procesos y procedimientos editoriales. Además, si así lo desean, pueden solicitar información a través de los correos electrónicos: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revistacriteriosunimar@gmail.com

Convocatorias de escritura

En cualquier momento del año los autores pueden enviar sus manuscritos para su posible publicación en la revista.

Contraprestaciones

Aquellos autores que publiquen su artículo en la revista, recibirán un ejemplar impreso de la misma. En el caso de los pares evaluadores, además de recibir un ejemplar de la revista impresa, también se les entregará un certificado de su participación como evaluadores.

Información adicional

La revista cuenta con su página web <http://www.umariana.edu.co/RevistaCriterios/>, asimismo se gestiona a través de OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, en donde se ubica toda la información concerniente a la revista (Criterios se publica tanto en su versión impresa como digital; ésta última reside precisamente en dichos espacios virtuales); cabe mencionar que justamente en las direcciones citadas anteriormente, se puede descargar la “guía para autores”, el “formato de identificación de autor e investigación”, la “declaración de condiciones”, y la “licencia de uso parcial”, documentos y formatos estos, esenciales en el proceso de postulación del manuscrito a evaluación.

Crerios Journal Author's Guide

Crerios 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. **Crerios 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 *Crerios Journal*.

- If the direct quote is less than 40 words it is presented in quotation marks and at the end, in parentheses, job data (Name, year, and page) are located.

Example: A situation of variation is "both a scenario in which the elements in scene change over time" (Acosta, 2004, p. 112), as well as circumstances where the status change presents related...

- If the quote is more than 40 words, quotation marks are omitted, it is indented about 2.54 cm. and work details (Name, year, and page) are located in introducing the quotation or end.

Example: As the trial took place in the absence of the defendant, the judge ordered the soldiers to give prison to Mr. Miño, but this had traveled to Lima days earlier.

The second jury, when the time of the offense had come, said: the qualification jury declared Doctor Mr. Domingo Miño, guilty of breach of Article 759 of the Penal Code in first degree. The judge upheld the previous verdict and he sentenced to Doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213)

- If the quote is a paraphrase, it will be written without quotation marks and work details (Name, year) will be in brackets. It is recommended to note the page number or paragraph, especially in cases where is required find the extent to which reference is made.

Example: Ideological gaps that ended up exacerbating post-independence crisis and hit the country (Orquist, 1978).

Ideological gaps that ended up exacerbating post-independence crisis and hit the country... (Orquist, 1978, p. 8).

As Orquist (1978, p. 8) enunciated when establishing that those gaps which exacerbate the post-independence crisis because of its ideological character, hit the country.

- When several references to the same source are made consecutively in the same paragraph, it is appropriate to place the year of the cited work the first time; then this information is omitted and only the author's surname is written.

Example: According to Paulet (2010), a good scheme is crucial to the success of the argument. Paulet says...

- If a source is written by two authors, remember to write the name of the two both.

Example: Halliday and Paulet (2001) have established some of the methods employed in the discursive development.

- Remember that the names of the authors are joined by “&” when they are named inside the parentheses, but they will be joined with “and” if they are part of the textual statements, outside the parentheses.

Example: Halliday and Paulet (2001) have established some of the methods employed in the discursive development; but it is important to understand that the argumentative act is communicative act with a declared intention (Fernandez & Gómez, 2009).

- If a source with 3 to 5 authors is cited, the author names are written the first time they appear in the text; after that only the surname of the first author followed by “et al.”

Example: “The understanding of the world is a task of the mind and the senses” (Fernández, Gómez, Valdivia & Ochoa, 2005, p 145.). –First time-

Fernandez et al. (2005) understand the communicative act as rational interpretation of codes. -Second time-

- When citing sources with 6 or more authors the first citation is written with the first author’s surname, then “et al.” To the References section, write the names of the first 6 authors, later only “et al.”.

- If the author is an organization, corporation or similar, its full name is written; unless it is very long, its abbreviation is used, which will be identified on the first citation done in brackets, and will be used in the following.

Example: “Research should be designed from the publications, facilitating academic dialogue” (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77).

“Any initiative for improving research practices shall be for the benefit of the community” (UNIMAR, 2009, p. 80).

- If the document does not have an author, the first words of the title are cited and later ellipses; if it is the title of a chapter, quotes are included; if it is a book, it will be written in italics.

Example: “The crisis in the countries of the region is caused by the instability of their economies, so it is necessary to take measures to counter this situation” (“Plan of Government ...”, 2009, February 18).

- Personal communications are not included in the References section, but they may be cited in the text, by writing the initials of the author’s name, author’s last name and date.

Example: L. Montenegro (Mail, Sep 12, 2013) stated that...

- When a quote by quote is made, please mention the name of the original source; then the work that quote the original source of the phrase is written preceded “as quoted in”.

Example: In the book *The Lost Hope* of Fernandez Quesada (as quoted in Mora, 2009).

- In the wording of References, the source that contains the original document is cited.
- If a source on internet does not have page, it is necessary quantify the paragraphs in order to quote accurately; if they are not numbered, it is required to appoint the paragraph or section.

Example: Morales and Bernadez (2012) agree that “every human act is a constant supply of ideas, where some contribute more significantly than others” (par. 8).

- If the source does not have a date of publication, write to the corresponding place n.d.

Example: Castimaez and Vergara (n.d.) assume that “methodological constructions used

in the educational process are directed to the formation of the individual multi-dimensionally” (p. 9).

References: this is the last section of the manuscript, where all references cited in the article should be; their order will be established alphabetically, and following the provisions of Publication Manual of the American Psychological Association (apa) 6th edition.

The types of sources most used when structuring a scientific manuscript, a format and the corresponding example for each case are presented.

Types of sources	Format and example
Individual printed book	<p>Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i>. City: Publisher house.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2013). <i>Dilemmas of research</i>. San Juan de Pasto: UNIMAR Publisher house.</p>
Printed book in cooperation	<p>Last name, name's initial; Last name, name's initial. & Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i>. City: Publisher house.</p> <hr/> <p>Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i>. Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.</p>
Chapter of printed book	<p>Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. In: First letter of the name, Publisher's name (Ed). <i>Title of the book</i> (inclusive pages). City: Publisher house.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Complex thought. In: L. Castrillón (Ed.), <i>The human machine</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.</p>
Printed Journal	<p>Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the Journal</i>, volume (number), inclusive pages.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115.</p>
Electronic Journal	<p>Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the Journal</i>, volume (number), inclusive pages. Recovered the x of x, from: web address.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115. Recovered August 18 2012, from: http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/</p>
Web document	<p>Last name, name's initial. (Date of work). Title. Recovered the x of x, from: web address.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2010). Games Reactions and emotions. Recovered August 18 2012, from: http://www.reacciones-emocionales.com</p>

	<p>Last name, name's initial. (Date of work). Title. (Doctoral or Master Thesis). Institution. Location.</p>
<p>Thesis</p>	<p>Morán, A. (2011). Oral Argumentative Competence. (Unpublished Master Dissertation in Applied Linguistics). Universidad del Valle. Available in Jorge Roa Library database, in http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</p>

Attachments formats

To submit the manuscript to the assessment process for its possible publication, authors must send the following formats duly completed and clearly signed:

Author and research Identification Format: Document where it is placed: the required data on the authors, postulated manuscript typology and nature of the research or the process for configuring the article (it must be filled by each author).

Statement of Conditions: Charter where it is stated that the article is original and unpublished, that it has not been sent partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities (it must be filled by each author).

License for partial use: Document where *Universidad Mariana*, specifically *UNIMAR* Publisher house, is authorized for exercising abilities aimed to spread, facilitate, promote and deconstruct knowledge as a result of the research, review and reflection process expressing in the work.

Evaluation process

The Journal, with previous permission of the author /s, will make appropriate adjustments to the manuscripts, in order to give greater precision, clarity, consistency, so it asks those interested to send their contributions, write with the entire required rigor, using the proper spelling and grammar rules of scientific writing, structuring the manuscript in general, through clear, consistent and objective paragraphs. It is suggested to avoid redundancies, repetitive use of words, concepts, terms “among others”, “similarly”, and the unnecessary use of acronyms.

The Journal, for being arbitrated, makes a rigorous evaluation and validation processes, therefore the estimated time for the optimal development can take between two and five months depending on the quantity and quality of writings.

Firstly, the Editorial Committee of the Journal decides on the acceptance or rejection of manuscripts postulates, based on the compliance with policies, standards, regulations, and conditions established for initial acceptance of scriptural contributions - evaluation process of the manuscript by the Editorial Committee- both affirmative and negative provisions shall be communicated to the authors, who will know the reasons why the manuscript was accepted or rejected.

Secondly, the editor of the Journal and the Editorial Committee select those manuscripts that meet the qualifications required, classifying them by thematic area, in order to assign two peer reviewers, in consistency with the evaluation system adopted by the Journal - ‘double blind’ - who, through the evaluation form provided for such proceedings, will make comments and suggestions, expressing the possibility of the article could be actually published or if it is needed to improve certain elements for possible publication, or otherwise, it is not accepted for publication in the Journal. The Editorial Committee receives the concepts of peer reviewers and makes the concluding provisions.

The editor sends to each peer evaluator the Journal guide for authors, the format for the submitted manuscript (research article, review or reflection) for the timely development of the evaluation process, assigning them two or three weeks to prepare and to send the concept, mentioning if the manuscript meets the conditions and criteria of both form and content required by the Journal; in addition they will produce a general concept on the manuscript, where includes suggestions, comments and contributions; later, he or she shall recommend the publication of the manuscript, either without any modification, with some modifications, with profound changes, or under no circumstances. Therefore, in the evaluation form prepared by the Journal, the couple is asked if they are willing to re-evaluate the manuscript if adjustments and observations have done by authors, to continue the process until the manuscript is an article with all the quality requirements for publication.

Once the editor receives the concepts of the two peer reviewers, prepares a detailed report of the assessment process to send to the authors, the same that compiles the comments and suggestions from peers, by suppressing of course any information that may reveal and identify the evaluators. When the authors have the evaluation report of their manuscript, they may choose to present it again with the modifications and adjustments referred, by sending a new version, or otherwise, by withdraw it from the process; if the authors decide to send the improved version of the text again, the editor assigns a fair date, according to the changes, corrections and adjustments for its delivery. In the event that the authors choose not to continue the process of publication, the manuscript will be removed from the database of the Journal, and the evaluators will be informed.

In the case of manuscripts completely rejected by peer reviewers, authors will be informed about it; additionally, they will receive the evaluation report with the concepts that pairs took into account for making this decision.

Once the authors have improved and have sent the second version of the manuscript, doing the suggestions and other adjustments, the editor refers it to peer reviewers, together with the first anonymous manuscript evaluation, in order to check if the suggested changes and adjustments were done; from the above, each peer evaluator is asked to evaluate this second version of the manuscript and to manifest to the editor if this one is in top condition for publication without further modification, or if on the contrary, it will have to adjust again if desired written publication.

For the final preparation of the manuscript, the editor receives the concepts of peer-reviewers; in the case where they both consider that the work may be published, the editor sends these concepts together with the final version of the manuscript to the Editorial Committee for the purpose of verifying the thoroughness and quality of the process and also make a determination regarding acceptance or rejection of the manuscript for publication. It is worth mentioning that in the case that the concepts were contradictory and controversial, a third evaluator will be appointed to issue a concept that allows to solve this impasse; moreover, in the event that any of the peer reviewers considers that the manuscript is not yet ready for publication, the editor will send the new observations and recommendations to the authors until the manuscript is ready.

It is possible that the authors respond to comments and remarks made by peer reviewers to give explanation and justify that some suggested changes will not be taken into account, thus the Editorial Committee of the Journal shall do a blind dialogue between authors and peer reviewers, with the purpose to discuss the relevance and significance of the observations and proposed arrangements.

In addition, it is noteworthy that the galley proofs will be sent to the authors, previously at the printing of the Journal, where the provision of article will be reviewed in the publication, clarifying that at this stage, new paragraphs, phrases or sections will not be accepted, since

the process is only limited to the correction of possible typing errors contributing to the improvement of the final version of the Journal.

The Journal is in permanent contact with the authors, since it has the Open Journal Systems (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, where they can be aware of the status of their manuscript, which enables an effective and efficient management of processes and editorial procedures. Also, if they wish, they can request information through emails: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revistaunimar@gmail.com

Calls for Writing At any time of year, authors can submit their manuscripts for possible publication in the Journal.

Considerations

Those authors who publish their article in the Journal will receive a printed copy of it. Peer reviewers will receive in addition of the Journal, a certificate of their participation as evaluators.

Additional information

The Journal has its own web page <http://www.umariana.edu.co/RevistaCriterios/>; also be managed through OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, where all information regarding Journal is located (*Criteria* is published both in print and digital version; the latter is precisely these virtual spaces). In the addresses mentioned you can download the “Guide to authors”, the “Author identification and investigation format”, the “Declaration of Conditions”, and “License for partial use”, essential documents and forms in the application process of manuscript evaluation.

Guia para Autores Revista Criterios

A **Revista Criterios** é direcionada para as várias comunidades de estudiosos, pesquisadores, acadêmicos, autores, leitores e outros, de diferentes áreas nacionais e internacionais de conhecimento, devido a seu caráter multidisciplinar. A **Revista Criterios** tem uma periodicidade anual que orienta a sua função essencial para a publicação de artigos originais e inéditos, resultantes de pesquisas, de acordo com a tipologia declarada por **Publindex** de **artigo de investigação e inovação**, o que é considerado como um documento que mostra a produção original e inédita de conteúdo científico, tecnológico ou acadêmico, o resultado de processos de **investigação** - manuscrito que ensina em detalhes os resultados originais de pesquisas, estruturado da seguinte forma: Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão e Conclusões; **reflexão** - manuscrito apresenta resultados de pesquisa a partir de uma análise, interpretativa ou crítica sobre um tema específico, utilizando fontes originais; ou **revisão** - manuscrito resultado de uma investigação terminada que analisa, sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas ou não, em um campo da ciência ou da tecnologia, a fim de explicar o progresso e as tendências de desenvolvimento. Caracterizam-se por uma revisão bibliográfica completa de pelo menos 50 referências.

Condições para apresentação de manuscritos

Para fazer o pedido de manuscritos para a revista, é necessária a preparação do documento de acordo com o tipo declarado pela revista, para que as aplicações que não atendam as condições acima mencionadas não serão consideradas para publicação.

As opiniões e declarações em artigos são de responsabilidade dos autores, entendendo que o envio do manuscrito à revista compromete aos autores não postular parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente a outras revistas ou entidades de publicação.

Além disso, os autores devem declarar que o conteúdo do manuscrito é característico de sua autoria, e que a informação retirada de outros autores e obras, artigos e trabalhos publicados, é devidamente citada e é verificável nas referências bibliográficas de texto.

Todos os manuscritos que estão sendo executados para publicação na revista devem seguir as orientações do Manual de Publicação da *American Psychological Association* APA 6ta Edição. Além disso, o título, resumo e palavras chaves devem ser apresentados em Inglês, Espanhol e Português.

Manuscritos candidatos devem ser apresentados no programa *Microsoft Word* em papel tamanho carta, com margens normais - sup. 2,5 / inf. 2,5 / esq. 3 / dir. 3 -, utilizando-se como fonte *Times New Roman* 12 pontos, com um espaçamento de 1,15, e um comprimento mínimo de 15 e um máximo de 30 páginas, excluindo figuras, imagens, gráficas e tabelas.

Os manuscritos para postular devem ser enviados via e-mail para os seguintes endereços eletrônicos: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revistacriteriosunimar@gmail.com ou, de preferência através do sistema *Open Journal Systems (OJS)* de revista: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, registro prévio do utilizador –autor- nesta plataforma, é claro, uma vez que preenche todos os requisitos acima e aqueles da composição conforme definidos abaixo:

Título: O título não deve exceder 22 palavras, deve ser claro, específico e preciso; ele deve ter uma nota de rodapé na página onde especifica as características do processo de pesquisa, análise e reflexão desenvolvido para a realização da contribuição de escritura.

Exemplo: Este artigo é o resultado da pesquisa intitulada: A competência argumentativa oral em alunos do ensino primário, desenvolvido a partir de 15 de janeiro de 2009 até 31 de julho de 2011, na comunidade de Genoy departamento de Nariño Colômbia.

Autor / es: o nome do autor / es deve ser ao lado do título do manuscrito, seguido por os seguintes dados para cada caso: **nível acadêmico** - o grau mais alto para o

mais baixo, com as respectivas instituições concedentes-, **afiliação da instituição** -nome completo institucional em que trabalha-, **detalhes de contato**, e-mail pessoal e institucional, cidade, estado, província, país de residência.

Exemplo: Luis Guillermo Mora Figueroa, Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Nariño RUDECOLOMBIA), Mestrado em Educação (Universidade Mariana), Especialista em Educação (Universidade Mariana), BA em Língua espanhola e Literatura (Universidade de Nariño); Professor titular da Universidade de Cauca (Cauca, Colômbia), um membro do grupo de pesquisa Mentefactumedu; E-mail pessoal: lgmora@gmail.com, e-mail institucional: **Resumo:** O resumo inclui os principais objetivos da pesquisa, o alcance, a metodologia e da mesma forma, os resultados e conclusões mais importantes; por isso esta seção será clara, consistente e concisa, e não deve exceder 250 palavras.

Palavras chaves: é admissível um mínimo de três palavras chaves e um máximo de dez, o que permitirá localizar tematicamente o conteúdo do artigo; eles também devem ser relevantes e ajudar o indexado cruzado; recomendam-se a selecionar termos de preferência, presentes nos vários dicionários especializados.

Conteúdo - desenvolvimento: De acordo com o subtipo de pesquisa do artigo e inovação do manuscrito, deve ser organizado em relação aos objetivos de comunicação propostos. No entanto, todos os manuscritos devem ter Introdução, Discussão e Conclusão.

No caso de manuscritos **resultantes de processo de pesquisa**, estes serão estruturados da seguinte forma:

Introdução: onde está o problema ou os objetivos do processo de pesquisa, mencionando os possíveis antecedentes em que o trabalho de pesquisa se baseia; o tipo de metodologia utilizada, uma justificativa para sua escolha, além da inclusão relevante e precisa do apoio bibliográfico que fundamenta teoricamente esta primeira abordagem ao conteúdo do manuscrito.

Metodologia: Nesta seção, de preferência feita de maneira descritiva, menciona-se o design, as técnicas e os materiais utilizados na investigação a obtenção de resultados, mencionando todos os aspectos concebidos no momento do processo; é, exprimir e fundamentar de forma clara os tipos de design e de amostragem utilizados; da mesma forma, convém destacar as técnicas estatísticas e outros instrumentos utilizados para a coleta de dados. Esta seção deve ser escrita em verbos no passado.

Resultados: Nesta seção os resultados do processo de pesquisa são apresentados; é precisamente a contribuição que é feita a novos conhecimentos, onde se descobre a coerência entre os objetivos definidos no início da pesquisa, e as informações obtidas através deste instrumento de coleta. É aconselhável o evoque todos os resultados importantes alcançados, mesmo aqueles que se opõem à hipótese de que informou a pesquisa.

Discussão: Nesta seção são apresentados os relacionamentos, interpretações, recomendações que os resultados indicam em paralelo com outras investigações, antecedentes e teorias referidas para o tema abordado.

As conclusões são expostas de forma específica, clara e de acordo com os temas desenvolvidos no manuscrito, tão devem apresentar os argumentos que justificam e validam cada uma dessas.

Figuras, fotografias, ilustrações, gráficas e tabelas: devem ser localizadas em seu lugar dentro do manuscrito e ir numeradas, descritas com uma legenda que começa com a palavra “Figura”, onde o conteúdo do elemento localizado lá é consignado brevemente. Para o caso de gráficas e tabelas, estas devem conter informação estatística que menciona

o manuscrito, são listadas como as figuras, fotografias e ilustrações, e também terá um item de legenda descritiva começando com a palavra “Gráfica” ou “Tabela”, conforme apropriado. Todas as figuras, fotografias, ilustrações, gráficos e tabelas devem ter a fonte de origem. Recomenda-se a abster-se de colocar material que não tenha permissão do autor; no caso de ser autoria própria, precisa mencionar; ressaltar que todo o elemento gráfico deve ter as características acima, para sua aprovação.

Use as figuras, fotografias, ilustrações, gráficas e tabelas somente quando necessário; a informação que transmitem estes não deve ser maior ao conteúdo textual; devem ser autoexplicativas, simples e fácil de entender.

Citações: em seguida se apresenta algumas indicações sobre citação adequada para ser usado por manuscritos postulados para publicação no *Revista Criterios*.

- Se a citação direta é inferior a 40 palavras é apresentada entre aspas e no fim, entre parêntesis, se situa os detalhes do trabalho (nome, ano, página).

Exemplo: A situação de variação é “tanto um cenário em que os elementos de cena mudaram ao longo do tempo” (Acosta, 2004, p. 112), bem como as circunstâncias em que a mudança de status apresenta relacionada...

- Se o evento é mais de 40 palavras, aspas são omitidas, se faz a sangria à citação (aproximadamente 2,54 cm) é os dados do trabalho (Sobrenome, ano, página) são situados na introdução ou na extremidade desta.

Exemplo: Como o julgamento teve lugar na ausência do réu, o juiz ordenou ao pelotão de soldados para reduzir prisão Sr. Miño, mas ele começou a viagem dias antes para Lima.

O segundo júri chegou o momento da qualificação do crime, disse: o júri da qualificação declarado Sr. Dr. Domingo Miño culpado de violação do artigo 759 do Código Penal em primeiro grau. O juiz confirmou o veredicto anterior e condenou o médico Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Se a citação é uma paráfrase, os detalhes (nome, ano) devem ser escritos sem aspas e entre parêntesis. É recomendado anotar o número da página ou parágrafo, especialmente nos casos em que se quer localizar com precisão o fragmento referido.

Exemplo: Hiatos ideológicos que finalmente agravaram crise pós-independência e que atingiu o país (Orquist, 1978).

Hiatos ideológicos que finalmente agravaram crise pós-independência e que atingiu o país (Orquist, 1978, p. 8).

Como enunciou Orquist (1978, p. 8) no momento de estabelecer que esses hiatos que agravaram crise pós-independência, o seu caráter ideológico, atingiu o país.

- Quando várias referências são feitas com a mesma fonte consecutivamente no mesmo parágrafo, é adequado para colocar o ano do trabalho citado pela primeira vez, em seguida, basta pular esta informação e escrever o sobrenome do autor.

Exemplo: De acordo com Paulet (2010), um bom sistema é crítico para o sucesso do argumento. Paulet diz...

- Se a fonte é escrito por dois autores, lembre-se de escrever o nome dos dois.

Exemplo: Halliday e Paulet (2001) estabeleceram alguns dos métodos empregados no discurso do desenvolvimento.

- Lembre-se que entre parênteses os nomes dos autores, a serem citados, são unidos por “&”, mas se eles são parte de afirmações feitas fora dos parênteses, esses vão unidos por “e”.

Exemplo: Halliday e Paulet (2001) estabeleceram alguns dos métodos empregados no desenvolvimento do discurso; mas é importante entender que o ato comunicativo é o ato argumentativo com uma intenção declarada (Fernández & Gómez, 2009).

- Se uma fonte com 3 a 5 autores é citada, os nomes dos autores são escritos a primeira vez em que aparecem no texto; depois somente o sobrenome do primeiro autor, seguido de “et al.”.

Exemplo: “A compreensão do mundo é uma tarefa da mente e dos sentidos” (Fernández, Gómez, Valdivia & Ochoa, 2005, p. 145.). –Primeira vez-

Fernandez et al. (2005) compreendem o ato comunicativo como interpretação racional dos códigos. -Segunda vez-

- Quando sejam citadas fontes com seis ou mais autores, a primeira citação é escrita com o sobrenome do primeiro autor; em seguida a expressão “et al.” Para a seção de Referências, escreva os nomes dos seis primeiros autores, depois só «et al.”.

- Se o autor é uma organização, empresa ou similar, seu nome completo é escrito; a menos que seja muito longo, a sua abreviatura é usada, que é identificada entre parênteses quando na primeira citação é feita, e nas seguintes.

Exemplo: “A investigação deve ser concebida a partir das publicações, facilitando o diálogo acadêmico” (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p 77.).

“Qualquer iniciativa para melhorar as práticas de pesquisa, deve ser para o benefício da comunidade” (UNIMAR, 2009, p. 80).

- Se o documento não tem autor, as primeiras palavras do título sejam citadas e, em seguida se coloca elipses; se ele é o título do capítulo as aspas são incluídas; se é um livro o título é escrito em itálico.

Exemplo: “A crise nos países da região é causado pela instabilidade de suas economias, por isso devemos tomar as medidas necessárias para combater esta situação” (“Plano de governo...”, 2009, 18 de fevereiro).

- Comunicações pessoais não estão incluídas na seção de Referências, mas podem ser citadas no texto, escrevendo as iniciais do nome do autor, seu sobrenome e data.

Exemplo: L. Montenegro (Email, 12 de setembro, 2013) declarou que...

- Quando se faz uma citação de citação, por favor, mencione o nome da fonte original; posteriormente e escreve o trabalho que contém a fonte original, precedida da frase “como citado em”.

Exemplo: No livro *A Esperança Perdida* de Fernández Quesada (como citado em Mora, 2009).

- Na redação de referências cita-se a fonte que contém o documento original.
- Se uma fonte na Internet não tiver paginação, é preciso contar os parágrafos para citar com precisão; se eles não são numerados, é necessário nomear parágrafo ou seção.

Exemplo:

Morales e Bernadez (2012) concordam que “todo ato humano é fonte constante de ideias, onde alguns contribuem de forma mais significativa do que os outros” (parágrafo 8).

- Se a fonte não tem data de publicação, escreva para o lugar correspondente s.d.

Exemplo:

Castimáez e Vergara (s.d.) assumem que “construções metodológicos utilizados no processo educacional é direcionado para a formação do indivíduo multidimensionalmente” (p. 9).

Referências bibliográficas: Esta é a última seção do manuscrito; aqui deve ter todas as referências citadas no artigo, estabelecidas em ordem alfabética, e seguindo as disposições do Manual de Publicação da *American Psychological Association* APA 6ta Edição.

A seguir podem-se ver os tipos de fontes mais utilizados na estruturação de um manuscrito científico; da mesma forma o formato e o exemplo correspondente para cada caso.

Tipo de fonte	Formato e exemplo
Livro impresso individual	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). <i>Título</i> . Cidade: Editorial. Mora, J. (2013). <i>Os dilemas da investigação</i> . São Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.
Livro impresso colaboração	Primeiro sobrenome, Inicial do nome; Primeiro sobrenome, Inicial do nome. & Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). <i>Título</i> . Cidade: Editorial. Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Pensamento criativo</i> . Bogotá D. C.: ECOE Edições.
Capítulo de livro impresso	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). <i>Título do capítulo</i> . Em: Inicial do nome, Sobrenome do editor (Ed). <i>Título do livro</i> (pp. Inicial – final). Cidade: editorial. Mora, J. (2011). <i>Pensamento complexo</i> . Em: L. Castrillón (Ed.), <i>A máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.
Revista Impressa	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). <i>Título do artigo</i> . <i>Título da revista</i> , volume (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). <i>Teoria e ciência</i> . <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.

Revista eletrônica	<p>Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i>, volume (número), pp. Inicial – final. Recuperado o x de x, de: endereço web.</p>
	<p>Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115. Recuperado o 18 de agosto de 2012, de:</p>
Documento web	<p>Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. Recuperado o x de x, de: endereço web.</p>
	<p>Mora, J. (2010). Reações e emoções em os jogos. Recuperado 18 de agosto, de: com</p>
Tese	<p>Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. (Tese doutoral o mestrado). Instituição. Localização.</p>
	<p>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</p>

Formatos anexos

Para enviar o manuscrito para o processo de avaliação para possível publicação, os autores devem apresentar devidamente preenchidos - claramente assinados- os seguintes formatos:

Formato de identificação do autor e pesquisa: Documento que contém os dados necessários sobre os autores, tipologia do manuscrito postulado e natureza da investigação ou o processo para configurar o item (deve ser preenchido por cada autor).

Declaração de condições: Carta onde se afirma que o artigo é original e inédito, e por sua vez não foi enviado parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente a outras revistas ou entidades de publicação (deve ser preenchido por cada autor).

Licença de uso parcial: Documento onde Universidade Mariana, especificamente Editorial UNIMAR, está autorizada para poder ter sobre os manuscritos faculdades destinadas para se espalhar, facilitar, promover e desconstruir o conhecimento como resultado dos processos de pesquisa, revisão e reflexão expressados no trabalho.

Processo de Avaliação

A revista, com a autorização prévia do autor / s, faz os ajustes apropriados para os manuscritos, a fim de dar maior precisão, clareza, coerência a trabalho proposto, razão pela qual se pede aos interessados enviar os seus contributos, escrever com todo o rigor a que aplicável, usando a grafia correta e regras gramaticais da escrita científica, estruturando o manuscrito, em geral, por meio de parágrafos claros, consistentes e objetivas; pelo mesmo, sugere-se evitar redundâncias, uso repetitivo de palavras, conceitos, termos como “entre outros”, e o uso desnecessário de siglas.

A revista, por ser arbitrada, realiza uma rigorosa avaliação e validação dos manuscritos; por esse motivo o tempo previsto para o melhor 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-lhe um tempo de duas a três semanas para preparar e enviar o conceito, sendo convidados para indicar se o manuscrito cumpre as condições e critérios de forma e conteúdo exigido pela revista, e apresentar um conceito geral sobre o manuscrito, onde incluem sugestões, comentários e contribuições. Posteriormente poderão recomendar a publicação do manuscrito, seja sem modificação, com algumas modificações, com mudanças profundas, ou recusa cabalmente. Portanto, no formulário de avaliação elaborado pela revista se lhes pergunta se eles estão dispostos a reavaliar o manuscrito se aos autores fizeram os ajustes e observações exigidos, para continuar o processo até que o manuscrito seja feito um artigo com todos os requisitos de qualidade para publicação.

Uma vez que o editor recebe os conceitos dos dois revisores, prepara um relatório detalhado do processo de avaliação para enviar aos autores, o qual compila os comentários e sugestões dos colegas, é claro, eliminando qualquer informação que possa revelar e identificar os revisores do manuscrito. Quando os autores conhecem o relatório de avaliação do seu manuscrito postulado, eles podem optar por apresentá-lo novamente com as modificações e ajustes referidos, o envio de uma nova versão do trabalho, ou, pelo contrário, é finalmente removido do processo; se os autores decidem enviar a versão melhorada do texto novamente, o editor atribui uma justa data - de acordo com as alterações, correções e ajustes - para a entrega desta segunda versão do manuscrito. No caso em que os autores optarem por não continuar com o processo de publicação do manuscrito, ele será removido do banco de dados da revista, e os avaliadores conheceram sobre esta disposição.

No caso de manuscritos completamente rejeitados por revisores, os autores serão informados de que seu trabalho será retirado do processo e dos bancos de dados da revista; além disso, lhes será enviado o relatório de avaliação com os conceitos que os pares determinaram para tomar essa decisão.

Uma vez que os autores enviou a segunda versão do manuscrito, melhorada e aceitando os comentários, sugestões e outros ajustes feitos pelos revisores, o editor refere a estes últimos, de maneira anônima, esta segunda versão do trabalho e a primeira avaliação, a fim de verificar se as alterações sugeridas e ajustes foram feitas pelos autores. Então cada avaliador é convidado a ajuizar esta segunda versão do manuscrito e manifestar a editor se estão em condições superiores para a publicação sem outra precisão, ou se pelo contrário, terá que ajustar novamente, se desejar sua publicação.

Para a preparação final do manuscrito, o editor recebe os conceitos de revisores; no caso em que os dois pares consideram que o trabalho pode ser publicado, o editor envia esses conceitos juntamente com a versão final do manuscrito ao Conselho Editorial com a finalidade de verificar o rigor e a qualidade do processo e também fazer uma determinação quanto à aceitação ou rejeição do mesmo para publicação. No caso em que os conceitos dos dois revisores sobre o manuscrito sejam contraditórios e controversos, um terceiro avaliador é designado para emitir um conceito que permite resolver este impasse; por outra parte, no caso de qualquer um dos revisores considerarem que o manuscrito ainda não está pronto para publicação, o editor enviará as novas observações e recomendações para os autores do manuscrito até que o trabalho está concluído.

É possível que os autores respondam que alguns comentários e observações sugeridas por revisores não serão levados em conta; assim então se faz um diálogo anônimo entre autores e revisores, mediado pelo Conselho Editorial da revista para discutir a relevância e importância das observações e os mecanismos propostos.

Do mesmo modo, os autores receberão as provas tipográficas dos artigos antes da impressão da revista, onde será examinada a disposição do artigo na publicação, ressaltando que nesta fase, não aceitará novos parágrafos, frases ou seções de acrescentar, uma vez que o processo somente é limitado à correção de possíveis erros de digitação que contribuem para a melhoria da versão final da revista.

A revista está em constante contato com os autores, quando que tem o sistema *Open Journal Systems* (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, onde podem estar cientes de status de seu manuscrito, que permite o gerenciamento eficaz e eficiente dos processos e procedimentos editoriais. Além disso, se assim o desejarem, podem solicitar informações via email: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revistaunimar@gmail.com.

Convocação da escritura

Em qualquer época do ano, os autores podem submeter seus manuscritos para possível publicação na revista.

Contrapartidas

Esses autores que publicam o seu artigo na revista receberão uma cópia impressa do mesmo. Os revisores além disso recebem um certificado de participação como avaliadores.

Informações adicionais

A revista tem sua própria página web, e também gerenciada através de OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, onde destaca todas as informações sobre a revista (Critérios é publicada em versão impressa e versão digital, o último é precisamente nesses espaços virtuais); notável que precisamente nas direções mencionadas acima, você pode fazer o transferir por download a “Guia para os autores”, o “Formato de identificação do autor e investigação”, a “Declaração de Condições”, a “Licença de utilização parcial”, documentos e formulários essenciais para o processo de aplicação da avaliação de manuscrito.

Formato de identificación de autor e investigación			
I. Identificación			
Nombres y apellidos completos:			
Fecha de nacimiento (dd/mm/aa):		Lugar de nacimiento (municipio vereda/departamento/país):	
Tipo de documento de identidad:		Número de documento de identidad:	
Correo electrónico:			
Número telefónico de contacto:		Número celular o móvil de contacto:	
II. Formación académica			
Posdoctorado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Doctorado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Maestría			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Especialización			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Pregrado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Diplomados o cursos afines a su área de conocimiento			
Título obtenido:			
Institución otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
III. Filiación laboral			
Nombre de la institución donde labora:			

Cargo que desempeña:					
Tipo de vinculación con la Universidad Mariana:					
Vinculación con otras universidades:					
IV. Información de publicaciones (últimos 3 años)					
a.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
b.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
c.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					

ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:			
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
d.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
e.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
V. Información complementaria (únicamente para publicaciones resultado de investigación)					
Nombre del proyecto de investigación:					
Objetivo general del proyecto de investigación:					

Objetivos específicos del proyecto de investigación:					
Resumen del proyecto de investigación:					
Justificación del proyecto de investigación:					
Metas del proyecto de investigación:					
Descripción de necesidades del proyecto de investigación:					
Repercusiones del proyecto de investigación:					
Observaciones del proyecto de investigación:					
Tiempo de duración del proyecto de investigación en meses:		Fecha de inicio del proyecto de investigación (dd/mm/aa):		Fecha de finalización del proyecto de investigación (dd/mm/aa):	
¿El proyecto de investigación cuenta con el aval de una institución?: (marque con una x)	Sí:	No:	Nombre de la institución que avala la investigación:		
¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x)	Sí:	No:	Valor total del proyecto de investigación:		
			Valor ejecutado del proyecto de investigación:		
VI. Certificación					
Firma del autor registrado:					
Nota: Los datos consignados por el autor serán empleados únicamente con fines documentales; de igual manera, están resguardados por la Ley de Protección de Datos y, específicamente, por el Artículo 15 – Habeas Data- de la Constitución Política de Colombia.					

Author and Research Identification Format			
I. Identification			
Full name:			
Date of birth (dd/mm/yy):		Place of birth (municipality /village/ department/ country):	
Identity Document Type:		ID Card Number:	
Electronic address:			
Contact telephone number:		Cell phone number:	
II. Academic Training			
Post-doctoral Training			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Doctoral Training			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Master Studies			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Specialization			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Undergraduate studies			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Certification program or related courses to areas of knowledge			
Diploma obtained:			
Grantor Institution:			
Date of graduation:			
III. Professional association			
Name of the Institution or workplace:			

Position:					
Type of link with Universidad Mariana:					
Link with other universities:					
IV. Information about publications (last 3 years)					
a.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages: Initial Page– Final page:			Year:		
b.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages: Initial Page– Final page:			Year:		
c.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages: Initial Page– Final page:			Year:		
d.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		

Number of pages: Initial Page– Final page:		Year:			
e.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages: Initial Page– Final page:			Year:		
V. Supplementary Information (Only for Research Publications)					
Name of the research project:					
Overall objective of the research project:					
Specific Objectives of the research project:					
Abstract of the research project:					
Justification of the research project:					
Goals of the research project:					
Description of needs of the research project:					
Impact of the research project:					
Observations of the research project:					
Duration in months of the research project:		Initial date of the research project: (dd/mm/yy):		Final date of the research project: (dd/ mm/yy):	
¿Does the research project have the support of an institution? (Check✓)	Yes:	No:	Institution's Name that supports the research:		

¿Is the research project recorded by Colciencias? (Check ✓)	Yes:	No:	Total Research Project Budget		
		Executed Research Project Budget			
VI. Certification					
Registered author's signature:					
<p>Note: The information provided by the author will be used solely for documentation purposes; it will be equally protected by the Data Protection Law and specifically Article 15 - Habeas Data, of the Colombian Political Constitution.</p>					

Formato de identificação do autor e investigação			
I. Identificação			
Nomes e sobrenomes completos:			
Data de nascimento (dd/mm/aa):		Local de nascimento (cidade / vila/ departamento/país):	
Tipo de identificação:		Número de identificação:	
Correio eletrônico			
Número telefônico de contato		Número celular o móvel de contato:	
II. Formação acadêmica			
Pós-doutorado			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Doutorado			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Maestria			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Especialização			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Pré-graduação			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Cursos de especialização ou cursos afins a sua área de conhecimento			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
III. Filiação profissional			
Nome da instituição onde labora:			

Cargo que desempenha:					
Tipo de vinculação com a Universidade Mariana:					
Vinculação com outras universidades:					
IV. Informação de publicações (últimos três anos)					
a.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
b.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
c.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
d.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
e.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:

Título da publicação:			
ISBN da publicação:		ISSN da publicação:	
Número de páginas Página inicial – página final:		Ano:	
V. Informação complementar (somente para publicações, resultado de investigação).			
Nome do projeto de investigação:			
Objetivo geral do projeto de investigação:			
Objetivos específicos do projeto de investigação:			
Resumo do projeto de investigação:			
Justificação do projeto de investigação:			
Metas do projeto de investigação:			
Descrição de necessidades do projeto de investigação:			
Repercussões do projeto de investigação:			
Observações do projeto de investigação:			
Tempo de duração do projeto de investigação em meses:		Data de início do projeto de investigação (dd/mm/aa/):	Fecha de finalização do projeto de investigação (dd/mm/aa/):
¿O projeto de investigação conta com o aval de uma instituição? (Assinale com «X»)	Sim:	Não:	Nome da instituição que avaliza a investigação:
¿ O projeto de investigação é registrado em Colciencias? (Assinale com «X»)	Sim:	Não:	Valor total do projeto de investigação:
			V a l o r executado do projeto de investigação:
VI. Certificação			
Assinatura do autor registrado:			
Nota: Os dados constantes pelo autor serão utilizados somente com fines documentais; além disso, estão resguardados pela Lei de Proteção de Dados e, especificamente, pelo Artigo 15 – Habeas Data- da Constituição Política da Colômbia.			

Declaración de condiciones

Por medio de la presente declaración, informo que el manuscrito titulado:

--

que en calidad de autor/es presento a la **Revista Criterios** con el propósito de ser sometido a los procesos y procedimientos de evaluación para determinar su posible divulgación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación; de igual manera declaro que el manuscrito postulante no se ha propuesto para proceso de evaluación en otra revista, ni será enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras, durante el proceso de evaluación que realice la **Revista Criterios**.

Como autor del manuscrito me responsabilizo completamente por el contenido del escrito, declarando que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del manuscrito como en la sección final de referencias bibliográficas.

Atentamente:

Firma	
Nombres y apellidos completos	
Tipo de documento de identificación	
Número de documento de identificación	
Correo electrónico	

Requirement Declaration

Through the present document, I certify that the manuscript entitled:

--

that as author/s present to *Revista Criterios* with the purpose of being subjected to the processes and procedures of evaluation to determine its possible publication, has not been published or accepted for publication, nor proposed for the evaluation process in another journal, nor will be shipped partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities, during the evaluation made by *Revista Criterios*.

As author of the manuscript I take full responsibility for the content of the writing, stating that in its entirety is own intellectual production, where that information taken from other publications and sources, owned by other authors, is properly cited and referenced in both the development of manuscript and the final section of bibliographic references.

Cordially:

Signature	
Full name	
Identity Document Type	
ID Card Number	
Electronic mail	

Declaração de condições

Através desta declaração, eu informo que o manuscrito intitulado:

--

que como autor apresento para a *Revista Críterios* com a finalidade de ser submetido aos processos e procedimentos de avaliação para seu possível publicação, não sido publicado ou aceito para publicação em outro lugar, como tampouco foi proposto para o processo de avaliação em outra revista, nem será enviado parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente a outras revistas ou entidades de publicação, durante o período da avaliação que a *Revista Críterios* considere adequado.

Como o autor do manuscrito eu assumo total responsabilidade pelo conteúdo do escrito, afirmando que em sua totalidade é propriedade intelectual própria, onde essa informação tirada de outras publicações e fontes de propriedade de outros autores são devidamente citada e referenciada, tanto no desenvolvimento de manuscrito como na seção final de referências bibliográficas.

Atenciosamente:

Assinatura	
Nomes e sobrenomes completos	
Tipo de Documento de Identificação	
Número de Documento de Identificação	
Correio eletrônico	

Licencia de uso parcial

Ciudad, país	
Día, mes, año	

Señores

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Asunto: Licencia de uso parcial

En mi calidad de autor del artículo titulado:

--

A través del presente documento autorizo a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que pueda ejercer sobre mi obra, las siguientes atribuciones, facultades de uso temporal y parcial, orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión:

- a. La reproducción, su traslado a los sistemas digitales y disposición de la misma en internet.
- b. Su vinculación a cualquier otro tipo de soporte que disponga la revista, sirviendo de base para otra obra derivada en formato impreso o digital.
- c. La comunicación pública y su difusión por los medios establecidos por la revista.
- d. Su traducción al inglés, portugués y francés, para ser publicada en forma impresa o digital.
- e. Su inclusión en diversas bases de datos, o en portales *web* para posibilitar la visibilidad e impacto tanto del artículo como de la revista.

En relación con las anteriores disposiciones, la presente licencia de uso parcial se otorga a título gratuito por el tiempo máximo reconocido en Colombia, en donde mi obra será explotada única y exclusivamente por la Universidad Mariana y la Editorial UNIMAR, o con quienes éstas tengan convenios de difusión, consulta y reproducción, bajo las condiciones y fines aquí señalados, respetando en todos los casos y situaciones los derechos patrimoniales y morales correspondientes.

Entonces, en mi calidad de autor de la obra, sin perjuicios de los usos otorgados por medio de la presente licencia de uso parcial, se conservará los respectivos derechos sin modificación o restricción alguna, debido a que el actual acuerdo jurídico, en ningún caso conlleva a la enajenación tanto de los derechos de autor como de sus conexos, a los cuales soy acreedor.

Atentamente:

Firma	
Nombres y apellidos completos	
Tipo de documento de identificación	
Número de documento de identificación	
Correo electrónico	

License for partial use

City, country	
Day, month, year	

Sirs

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Subject: **License for partial use**

As author of the article entitled:

--

Through this document I authorize *Universidad Mariana*, specifically the Publishing House *UNIMAR*, to bear on my work, the following attributions, -powers of temporary and partial use- aimed at spreading, facilitate, promote and deconstruct knowledge, product of the research processes, review and reflection:

- a. Reproduction, transfer to digital systems and arrangement of the same on the internet.
- b. Its connection to any other support that the magazine put in place, providing the basis for a derived work, on printed or digital format.
- c. Public communication and dissemination by the means established by the magazine.
- d. Its translation into English, Portuguese and French, to be published in printed or digital form.
- e. Its inclusion in various databases, or web portals to enable the visibility and impact of both article and the magazine.

In connection with the above provisions, this license for partial use is granted free of charge by the maximum time recognized in Colombia, where my work will be operated exclusively by *Universidad Mariana* and the Publishing House *UNIMAR*, or with whom they have agreements of dissemination, consultation and reproduction, under the conditions and purposes set forth herein, respecting the concerned economic and moral rights in all cases and situations.

Therefore, as author of the work, with due regard to the uses granted by this license for partial use, the respective rights will be retained without modification or restriction, because the current legal agreement, in no case includes the sale of copyright or its related, to which I am creditor.

Attentively:

Signature:	
Full name:	
Form of identification:	
ID card number:	
Email:	

Licença de uso parcial

Cidade, país	
Dia, mês, ano.	

Senhores

Universidad Mariana

São Juan de Pasto, Nariño, Colômbia.

Objeto: **Licença de uso parcial**

Na minha qualidade de autor do artigo intitulado:

--

Através deste documento eu autorizo *Universidad Mariana*, Editorial UNIMAR especificamente, para que a mesma possa ter sobre o meu trabalho, os seguintes poderes, de uso temporário e parcial, visando à divulgação, facilitar, promover e desconstruir o conhecimento, produto do processo de pesquisa, análise e reflexão:

- A 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.

Assinatura	
Nomes e sobrenomes completos	
Tipo de Documento de identificação	
Número de Documento de identificação	
Correio eletrônico	



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana

Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/Criterios>