

Revista **UNIMAR**

Vol. 36 No. 1

Enero - Junio 2018

ISSN ELECTRÓNICO 2216-0116

ISSN 0120-4327

DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1>



Revista UNIMAR
Journal UNIMAR
Revista UNIMAR
Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 36 No. 1
Enero – junio de 2018
ISSN: **0120-4327**
ISSN Electrónico: **2216-0116**
DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1>

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:
Semestral – Semiannual - Semestral

Número de páginas - Number of pages - Número de páginas: **185**

Formato – Format - Formato:
22 cm x 28 cm

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

Director - Director – Diretor
Magíster **Luz Elida Vera Hernández**
Director Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Editora - Editor - Editor
Magíster **Luz Elida Vera Hernández**
Editorial UNIMAR, 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

Revisión Final –End Review -Revisão Final:
Magíster **Luz Elida Vera Hernández**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Diseño y Diagramación – Design and Diagramming –
Desenho e Diagramação:
Maestrante **David Armando Santacruz Perafán**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Comité Editorial - Editorial Committee - Comitê Editorial

Magíster **Luis Alberto Montenegro Mora**
Director Centro de Investigaciones
Universidad Mariana, Colombia

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

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

Doctor **José Luis Meza Rueda**
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Doctora **Yolanda Bañuelos B.**
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

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

Comité Científico - Scientific Committee - Comitê Científico

Doctora **Carolina González Hernando**
Universidad de Valladolid, España

Doctor **Jorge Enrique Correa**
Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, Colombia

Doctor **Carlos José Peña Parra**
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Doctora **Luciana Regina Ferreira da Mata**
Universidade Federal de São João Del Rei, Brasil

Doctor **Jaime Bassa Mercado**
Universidad de Valparaíso, Chile

Doctor **Emre Ünal**
Universidad de Nigde, Turquía

Doctor **Miguel Ángel Carbonero Martín**
Universidad de Valladolid, España

Doctora **María Rocío Cifuentes Patiño**
Universidad de Caldas, Colombia

Doctor **José Eduardo Padilla Beltrán**
Universidad Militar Nueva Granda, Colombia

Doctor **Carlos Mario Zapata Jaramillo**
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Doctoranda **Liliana Pérez Mendoza**
Universidad de Cartagena, Colombia

Doctora **Dora Inés Chaverra Fernández**
Universidad de Antioquia, Colombia

Doctorando **Juan Carlos García-Ojeda**
Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Doctora **Patricia Bañuelos-Barrera**
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Doctora **María Lourdes Álvarez Fernández**
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

Doctorando **Carlos Arturo Madera Parra**
Universidad del Valle, Colombia

Magíster **Alexandra López López**
Universidad Autónoma de Manizales, Colombia

Revista UNIMAR

Depósito legal

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las opiniones contenidas en los artículos de la *Revista UNIMAR* 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 UNIMAR* se encuentra indizada en: Directory of Open Access Journals (DOAJ), WorldCat Digital Collection Gateway, Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), e-revistas Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (RE-DIB), Google Scholar; además, están adscritas a la Budapest Open Access Initiative.



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

Comité de Arbitraje - Arbitration Committee - Comité de Arbitragem

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

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

Doctora **Vicky Del Rosario Ahumada De La Rosa**
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

Doctora **Luz Nelly Romero Agudelo**
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Doctora **Magda Milena Contreras Jauregui**
Universidad de Pamplona, Colombia

Magíster **Rocío del Pilar Martínez Marín**
Universidad de Santander, Colombia

Doctora **Gloria Mabel Carrillo González**
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Magíster **Carmen Lucía Niño Cardozo**
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Magíster **Álvaro William Santiago Galvis**
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Doctora **Dora Inés Chaverra Fernández**
Universidad de Antioquia, Colombia

Magíster **Oscar Fernando Acevedo Arango**
Universidad Santo Tomás, Colombia

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

Doctora **Lylliana Vásquez Benítez**
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Magíster **Martha Helena Barreto Ramírez**
Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Magíster **Jair Duque Román**
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Doctor **Pedro Felipe Díaz Arenas**
Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío, Colombia

Doctor **Mauricio Vera Sánchez**
Fundación Universitaria del Área Andina, Seccional Pereira, Colombia

Doctora **Lida Esperanza Villa Castaño**
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Magíster **Yenni Viviana Duque Orozco**
Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

Magíster **Carlos Arturo Téllez Bedoya**
Universidad San Buenaventura, Bogotá, Colombia

| | |
|--|-----|
| Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo Doris Lucía Córdoba Urbano, Hna. Marianita Marroquín Yerovi | 15 |
| Las actividades de aprendizaje y el rendimiento académico en la educación a distancia. Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador Nayive Moncayo Cárdenas, José Francisco Pereira Estupiñán, María Luján González Portela | 33 |
| Proyecto de vida: un ejercicio de aceptar, vivir y confiar. Visión pedagógica en instituciones reeducativas Gelber Yecid Roa Pinto | 49 |
| Imaginario social, territorios de frontera y fronteras imaginarias: Comuna 10 de Pasto Jonnathan Harvey Narváez, Lina María Obando, Catalina Pérez Caicedo | 63 |
| Impacto psicosocial del conflicto armado en familias víctimas de la desaparición forzada Erica Alejandra Castro, Yuri Dayana David Quenoran | 79 |
| Participación social de un grupo de adultos mayores del corregimiento de Obonuco Eunice Yarce Pinzón, Yohana Gabriela Hidalgo Sotelo, Roxana Narváez Ceballos | 93 |
| La responsabilidad social empresarial en La Amazonía Nancy Olaya Delgado, Adrián David Vargas, Yhonatan Saúl Jiménez Calderón | 109 |
| Propuesta pedagógica con énfasis en el aprendizaje significativo y la metacognición Hna. Marianita Marroquín Yerovi | 123 |
| Revisión Temática de Plan de egreso, otra competencia en enfermería Karina Gallardo Solarte, Vilma Tamara Ortiz Nieves, Simón Andrés Giraldo Oliveros | 137 |
| Índice por autores | 149 |
| Índice temático | 152 |
| Guía para los autores Revista UNIMAR | 152 |
| Formato de identificación de autor e investigación | 170 |
| Declaración de condiciones | 179 |
| Licencia de uso parcial | 182 |

| | |
|--|-----|
| Improvement of academic performance with the application of metacognitive strategies for meaningful learning Doris Lucía Córdoba Urbano, Hna. Marianita Marroquín Yerovi | 15 |
| Learning activities and academic performance in distance education Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador Nayive Moncayo Cárdenas, José Francisco Pereira Estupiñan, María Luján González Portela | 33 |
| Life project: an exercise of accepting, living and trusting. Pedagogical vision in educational institutions Gelber Yecid Roa Pinto | 49 |
| Social imaginary, frontier territories and imaginary borders: Commune 10 of Pasto Jonnathan Harvey Narváez, Lina María Obando, Catalina Pérez Caicedo | 63 |
| Psychosocial impact of the armed conflict on families that were victims of forced disappearance Erica Alejandra Castro, Yuri Dayana David Quenoran | 79 |
| Social participation of a group of older adults from the village of Obonuco Eunice Yarce Pinzón, Yohana Gabriela Hidalgo Sotelo, Roxana Narváez Ceballos | 93 |
| Corporate social responsibility in the Amazon Nancy Olaya Delgado, Adrián David Vargas, Yhonatan Saúl Jiménez Calderón | 109 |
| Pedagogical proposal with emphasis on meaningful learning and metacognition Hna. Marianita Marroquín Yerovi | 123 |
| Thematic Review of the Discharge Plan, another competence in nursing Karina Gallardo Solarte, Vilma Tamara Ortiz Nieves, Simón Andrés Giraldo Oliveros | 137 |
| UNIMAR Journal Author's Guide | 158 |
| Author and Research Identification Format | 173 |
| Requirement Declaration | 180 |
| License for partial use | 183 |

| | |
|--|-----|
| Melhoria do desempenho acadêmico com a aplicação de estratégias metacognitivas para aprendizagem significativa Doris Lucia Córdoba Urbano, Hna. Marianita Marroquín Yerovi | 15 |
| Atividades de aprendizagem e desempenho acadêmico da educação à distância Universidade Técnica Particular de Loja, Equador Nayive Moncayo Cárdenas, José Francisco Pereira Estupiñan, María Luján González Portela | 33 |
| Projeto de vida: um exercício de aceitar, viver e confiar. Visão pedagógica em instituições de ensino Gelber Yecid Roa Pinto | 49 |
| Imaginário social, territórios fronteiriços e fronteiras imaginárias: Comuna 10 de Pasto Jonnathan Harvey Narváez, Lina María Obando, Catalina Pérez Caicedo | 63 |
| Impacto psicossocial do conflito armado nas famílias vítimas de desaparecimento forçado Erica Alejandra Castro, Yuri Dayana David Quenoran | 79 |
| Participação social de um grupo de idosos do corregimento de Obonuco Eunice Yarce Pinzón, Yohana Gabriela Hidalgo Sotelo, Roxana Narváez Ceballos | 93 |
| Responsabilidade social das empresas na Amazônia Nancy Olaya Delgado, Adrián David Vargas, Yhonatan Saúl Jiménez Calderón | 109 |
| Proposta pedagógica com ênfase na aprendizagem significativa e na metacognição Hna. Marianita Marroquín Yerovi | 123 |
| Revisão Temática do Egresso hospitalar, outra competência em enfermagem Karina Gallardo Solarte, Vilma Tamara Ortiz Nieves, Simón Andrés Giraldo Oliveros | 137 |
| Guia para Autores Revista UNIMAR | 164 |
| Formato de identificação do autor e investigação | 176 |
| Declaração de condições | 181 |
| Licença de uso parcial | 184 |



Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo*

Doris Lucia Córdoba Urbano**✉
Hna. Marianita Marroquín Yerovi***

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Córdoba, D. y Marroquín, M. (2018). Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 36(1), 15-30. DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.1>

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2017
Fecha de revisión: 27 de octubre de 2017
Fecha de aprobación: 23 de febrero de 2018

RESUMEN

La investigación giró en torno al análisis del efecto en el rendimiento académico, con la implementación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo, en un curso de 52 estudiantes del programa de Odontología, durante el segundo período académico de 2016. La metodología se concretó con un paradigma mixto: estudio cuasi-experimental, correlacional transversal e interpretativo - comprensivo. Los resultados muestran que las estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo mejoraron el rendimiento académico de los estudiantes; existe diferencia significativa entre el grupo control y el experimental en la nota final del curso, $p < 0,001$. Al tener conciencia del aprendizaje, planificación de tareas, autorregulación, autoevaluación, logran dar un salto de nivel en el aprendizaje; son explícitas las manifestaciones del 'aprender a aprender'; los nuevos conocimientos son articulados al universo conceptual previo; la motivación intrínseca se acrecienta mediante la utilización de material potencialmente significativo, dando paso a la deconstrucción del conocimiento, para así obtener el nuevo conocimiento.

Palabras clave: aprendizaje significativo, metacognición, rendimiento académico, autopoiesis, control.

Improvement of academic performance with the application of metacognitive strategies for meaningful learning

ABSTRACT

This research refers to the analysis of the effect on the academic performance with the implementation of metacognitive strategies for meaningful learning in a class of 52 students of the Dentistry Program during the second academic period of 2016. Methodology was materialized with a mixed paradigm: quasi-experimental study, correlational, cross-sectional and interpretative - comprehensive. Results show that the metacognitive strategies for significant learning improve the academic performance of the students, where there is a significant difference between the control and experimental groups in the final course grading, $p < 0,001$. By being aware of learning, task planning, self-regulation, self-assessment, they manage to do a quantum leap in learning; the 'learn to learn' demonstrations are explicit; new knowledge is articulated to the previous conceptual universe; the intrinsic motivation increases by means of the use of potentially significant material, passing to the deconstruction of knowledge to obtain, this way, new knowledge.

Key words: meaningful learning, metacognition, academic performance, autopoiesis, control.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Efecto en el rendimiento académico con aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo - Universidad Cooperativa de Colombia 2016, desarrollada desde el 1 de agosto de 2016 hasta el 30 de noviembre de 2016, en la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia - sede Pasto*, en el departamento de Nariño, Colombia.

**✉ Odontóloga; Especialista en Docencia Universitaria; Especialista en Gerencia y Auditoría de la Calidad en Salud; Maestrante de Pedagogía. Decana de la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Pasto. Docente de la Especialización en Ortodoncia de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Pasto. Correo electrónico: doris.cordoba@ucc.edu.co / dolucordoba7@gmail.com

*** Doctora en Estudios Sociales y Políticos; Magíster en Docencia Universitaria; Maestra Superior. Docente titular, Universidad Mariana; líder del Grupo Praxis, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: marianitam80@gmail.com



Melhoria do desempenho acadêmico com a aplicação de estratégias metacognitivas para aprendizagem significativa

RESUMO

Esta pesquisa refere-se à análise do efeito sobre o desempenho acadêmico com a aplicação de estratégias metacognitivas para a aprendizagem significativa em uma classe de 52 alunos do Curso de Odontologia durante o segundo período acadêmico de 2016. A metodologia se materializou com um paradigma misto: estudo quase experimental, e de correlação cruzada interpretativa - abrangente. Os resultados mostram que as estratégias metacognitivas para aprendizagem significativa melhoram o desempenho acadêmico dos alunos, onde há uma diferença significativa entre os grupos controle e experimental na nota final, $p < 0,001$. Por estar cientes da aprendizagem, planejamentos de tarefas, auto-regulação, auto avaliação, eles conseguem dar um salto quântico na aprendizagem; as demonstrações de 'aprender a aprender' são explícitas; novo conhecimento é articulado ao universo conceitual anterior; a motivação intrínseca aumenta por meio do uso de material potencialmente significativo, passando à desconstrução do conhecimento para obter, assim, novos conhecimentos.

Palavras-chave: aprendizagem significativa, metacognição, desempenho acadêmico, autopoiesis, controle.

1. Introdução

La presente investigación surgió de la necesidad de reflexionar sobre el quehacer docente en la formación de futuros profesionales de Odontología en la Universidad Cooperativa de Colombia de la sede Pasto-Nariño-Colombia. Se hace realidad mediante la aplicación de técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje que vinculan la metacognición y su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes. Es importante que éstos asuman la conciencia de su proceso de aprendizaje, incluyendo la planeación de actividades, la motivación para continuar con el propósito de convertirse en profesionales, el auto-control que involucra su manera de pensar, actuar y sentir, la autoevaluación del proceso, y una retroalimentación permanente para obtener un aprendizaje para toda la vida; es decir, un aprendizaje efectivo aplicable en su desempeño profesional.

El proceso investigativo ha estado apoyado en los postulados de Mayor, Suengas y González (1999), quienes proponen un nuevo modelo de metacognición, que destaca los componentes de conciencia, control y autopoiesis; no obstante, para los autores éstos constituyen macrocomponentes, e incorporan subcomponentes como:

El análisis de la toma de conciencia, que implica toda actividad metacognitiva, se puede centrar sobre los diferentes niveles de conciencia, pero también puede profundizar en la intencionalidad –aspecto que incide críticamente en la definición de metacognición, ya

que la intencionalidad es la propiedad de la actividad mental por la cual ésta se remite siempre a un objeto distinto de ella misma, y eso es lo que ocurre con la metacognición, que tiene por objeto la cognición, pero, sin embargo, tanto una como otra son cognición -, y puede, por último, intentar clasificar el alcance y los límites, las condiciones y las restricciones de la introspección – instrumento sin el cual se hace difícil acceder y manejar la metacognición. (p. 56).

Para Marroquín (2015), el aporte efectuado a la metacognición por Mayor et al., (1999) está en concretar cómo ésta puede contribuir al desarrollo del pensamiento y la actividad crítica y autónoma, con relación a la autoevaluación que hace el individuo sobre su propio proceso de conocimiento, y como responsable de la revisión del producto de ese aprendizaje, de tal forma que puede implementar de manera autónoma acciones o estrategias para mejorar la calidad de los resultados. Por lo anterior, los autores consideran, además del control y la conciencia, la autopoiesis como componente importante en la metacognición; es el cierre y la apertura de la autoconstrucción del conocimiento para el aprendizaje; entonces, en este 'salto de nivel', se presenta el análisis de lo cognitivo, para ir más allá de lo aprendido. La recursividad en el contexto es esencial, con el apoyo de la aplicación de diferentes estrategias y herramientas, y la retroalimentación que permite percibir sus fortalezas y limitaciones, corregir y alcanzar las metas.

Se considera que el aprendizaje es un proceso complejo, en el cual el estudiante participa de manera

activa, aporta con experiencias y conocimientos previos para construir su propio conocimiento, y utiliza las estrategias para su propio aprendizaje; de esta manera, se produce un cambio importante: la interacción del profesor y el estudiante para la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, Bruner (1997) muestra que el objetivo fundamental de la educación es el desarrollo de la comprensión conceptual de las destrezas y estrategias cognitivas, que tienen un peso mayor que la adquisición de información; estas teorías hacen parte del constructivismo social, y sostiene que la educación incluye a la totalidad de la persona, y que el valor de 'aprender a aprender' radica en la posibilidad de transferir de una situación a otra, aquello que se aprende (Díaz y Hernández, 2002).

En el trabajo de investigación fueron consolidados los procesos metacognitivos que facilitan el aprender a aprender; se conoce que este tipo de aprendizaje es el que favorece el fortalecimiento de las actitudes biopsicosociales de los seres humanos en la formación por competencias, aplicada a la educación superior. Con la metacognición, el estudiante es capaz de analizar y reflexionar sobre los procesos que utiliza para conocer, aprender y solucionar problemas, mediante actividades como la planificación, la autorregulación y la autoevaluación (Flavell, 1987).

Así mismo, Novak (1998) plantea que construir significado implica pensar, sentir y actuar, aspectos que se integran para construir un aprendizaje significativo diferente, que conduce a crear nuevos conocimientos. Propone cinco elementos importantes en la educación: el aprendiz, el profesor, el conocimiento, el contexto y la evaluación, complementando así lo propuesto por otros investigadores. La enseñanza y el aprendizaje son hechos interactivos en los que intervienen los pensamientos, sentimientos y acciones tanto del profesor como del aprendiz; por tal motivo, todo hecho educativo es una acción compartida entre los dos, destinada a intercambiar significados y sentimientos:

Este intercambio o negociación es emocionalmente positivo, intelectualmente constructivo, cuando los aprendices aumentan su comprensión de un segmento del conocimiento o la experiencia; por el contrario, es negativo o destructivo cuando la comprensión se ofusca o surgen sentimientos de ineptitud. (p. 34).

Existen diferentes interpretaciones de cómo comprender el constructivismo, pero se confluye sobre la base de que el conocimiento es un proceso de construcción genuina del estudiante; por tanto, no surge de forma innata, se va construyendo a medida que avanza en dicho proceso (Coll, 2010; Martí, 1997, citado por Serrano y Pons, 2011). La construcción de significados se presenta cuando él aprende contenidos, no de manera memorística, sino atribuyéndoles significados a través de la construcción de representaciones mentales por imágenes o proposiciones verbales. En este sentido, Díaz y Hernández (2002) enuncian que:

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se posee previamente; esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas, o reestructurarlos a profundidad, como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje. (p. 17).

En cuanto al rendimiento académico, su definición y forma de abordaje son consideradas complejas; se modifica de acuerdo al objeto de estudio; el enfoque puede ser limitado o amplio, incluir aspectos netamente cuantitativos o cualitativos, o una mezcla de los dos. No obstante, todas las definiciones muestran similitud en cuanto a que el rendimiento académico que logran los estudiantes, se estructura en el proceso educativo relacionado con el aprendizaje y la conducta (Zimmerman, 2001).

Se determina el rendimiento académico (Zimmerman, 2001) por medio de calificaciones numéricas, y también por los juicios de valor que surgen al evaluar sus capacidades, enmarcadas en el desarrollo de competencias, que además del saber ser, saber conocer, saber hacer, entre otros, pueden ser influenciadas por aspectos relacionados con la dinámica de la universidad o el medio educativo, los sociales, familiares y personales, que conducen al éxito o al fracaso académico.

El abordaje del tema de rendimiento académico no puede ser asumido de manera unilateral; se debe observar desde la perspectiva integrada de proceso y resultado. Chadwick (1979, citado por Molina, 2015), expresa que se debe concebir desde lo cuali-

tativo cuando mide lo que arrojan las pruebas, y en forma cualitativa cuando se aprecia subjetivamente los resultados de la educación. Es importante tener en cuenta que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se posibilite la valoración global al final del proceso, con valoraciones parciales durante el logro de las competencias; además, entran en juego otros aspectos que pueden afectar el rendimiento académico, como los psicosociales, biológicos y familiares, además de las experiencias de aprendizaje y la calidad de la enseñanza brindada.

El resultado se expresa no solo en notas, sino también en acciones, entendidas como lo que efectivamente el estudiante logra hacer con lo aprendido. Según Chadwick (1979, citado por Molina, 2015), el rendimiento académico es la expresión de capacidades y características psicológicas del estudiante, que son actualizadas a través de un proceso de aprendizaje. Además, la evaluación cuantitativa para el rendimiento académico es simbólica; representa la valoración objetiva de dicho rendimiento, pero no se puede considerar esa objetividad como un término absoluto, como si fuera independiente del observador, del “mecanismo” mediante el cual se obtuvo y de las circunstancias en que se aplicó (Maturana, 2002, p. 26).

Otro aspecto importante es la necesidad de dinamizar el trabajo en el aula, a través del plan analítico, *syllabus* o microcurrículo que permite la integración del saber disciplinar y el saber pedagógico; es primordial tener en cuenta “el conocimiento de estrategias generales y específicas de aprendizaje; además, se debe tener presente que en procesos constructivistas del aprendizaje, se evalúa los procesos más que los resultados” (Marroquín, 2015, p. 49); utilizar estrategias metacognitivas que les permitan a los estudiantes cumplir el logro académico, mediante la automotivación, autodirigiendo la efectividad de su aprendizaje, autoevaluándolo y retroalimentándolo.

Así, la propuesta del microcurrículo que vincula estrategias metacognitivas y articula el saber pedagógico con el disciplinar, presentado como un modelo comprobado y efectivo por Marroquín (2015), fue la base teórico-práctica para diseñar el microcurrículo e implementarlo en el curso de Fundamentos de Bioseguridad, en el programa de Odontología de

cuarto semestre de la Universidad Cooperativa de Colombia, en el segundo periodo académico de 2016.

Respecto a las estrategias metacognitivas y técnicas aplicadas durante el desarrollo del curso de Fundamentos de Bioseguridad, tales como mapa conceptual, mapa mental, matriz semántica, V heurística, diagramas de nubes, diagramas de causa - efecto, prácticas en clínica odontológica, se puede determinar que permitieron valorar al estudiante de acuerdo con las bases conceptuales expresadas en el modelo educativo de la institución, que está basado en un enfoque de competencias (Unigarro, 2017), que involucró una evaluación integral con las dimensiones de lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental. Además, siguiendo los lineamientos académicos y en articulación con el desarrollo de las estrategias metacognitivas, se aplicó rúbricas de evaluación que fueron elaboradas con criterios definidos en coherencia con cada estrategia metacognitiva y actividad realizada. La metodología de investigación se desarrolló bajo el paradigma mixto, que permite una sinergia enriquecedora entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

Antecedentes

Nivel internacional. El proyecto META, *Metacognitive Enhancing Teaching Activities*, realizado por Henneesy (1993, citado por Soto, 2002), se centró en desarrollar habilidades metacognitivas en estudiantes de ciencias de los niveles básicos. El estudio introduce la conciencia como un rasgo fundamental de la actividad metacognitiva; se considera que la metacognición es la habilidad para pensar sobre lo que se conoce y cómo se conoce, con base en las bases conceptuales, evaluación y comparación de conceptos diferentes, el saber sopesar las propias creencias con evidencias nuevas que las contradigan o afiancen, considerar conscientemente el estatus de las creencias propias, y evaluar la consistencia y el nivel de generalización de las propias concepciones. El investigador concluye que el desarrollo de dichas habilidades es necesario para incentivar la metacognición.

En la investigación realizada por Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda (2006), los autores analizaron las diferencias entre estrategias cognitivas (selección, organización, elaboración y memorización de la información) y estrategias de autorregulación del estudio (planificación y super-

visión - revisión), según los niveles de las metas académicas de 447 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en Oviedo, España.

Los resultados revelaron que además de las metas orientadas al aprendizaje, hay otras (orientadas a la valoración social y a la consecución de una buena situación laboral en el futuro), que promueven el uso de estrategias y su implicación en el estudio. Los investigadores consideraron aspectos relacionados con la motivación, el sentido de pertenencia, el respeto hacia los otros, la búsqueda de la aceptación de los demás, la valoración social. Con base en los resultados, se considera los aspectos psicosociales necesarios para evaluar el desarrollo de estrategias cognitivas.

Labatut (2004) realizó un trabajo con estudiantes universitarios en Brasil, entre cuyos objetivos estaba el disminuir el fracaso estudiantil, entender la metacognición y su efecto en el aprendizaje significativo. Los resultados, relacionados con la estrategia metacognitiva, indican que los estudiantes universitarios, de manera general, utilizan con una frecuencia relativamente alta, la metacognición como una estrategia para el aprendizaje. Una vez observados los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas utilizadas por ellos, se considera importante y necesario que el docente universitario también pueda reconocerse como sujeto de su propio proceso de aprendizaje, generando una necesidad de diversificar el estilo de enseñanza.

Este trabajo resalta en las conclusiones, la importancia de involucrar estrategias de tipo metacognitivas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios, para lo cual es necesaria la motivación, planeación y cualificación del profesor al aplicar este tipo de estrategias, y al final propone un programa que permite el desarrollo de un aprendizaje significativo mediante la metacognición.

En el estudio de Escanero-Marcén, Soria, Escanero-Ereza y Guerra-Sánchez (2013), con 174 estudiantes de Fisiología, se analizó la relación existente entre los estilos de aprendizaje y el conocimiento metacognitivo con el rendimiento académico:

Los resultados mostraron que el estilo de aprendizaje que en primera opción manifiestan tener los estudiantes de fisiología, es el reflexivo (52 % de las mu-

eres frente a 36 % de los varones). Los porcentajes de puntuación obtenidos para los dos componentes de la metacognición están en torno al 75-80 %. No se encontró correlación entre la variable Nota y los distintos estilos de aprendizaje. La planificación (metacognición) y la nota obtenida se correlacionaron significativamente ($p < 0,05$). El estilo teórico se correlacionó positivamente con las estrategias de planificación ($p < 0,05$) y de evaluación ($p < 0,01$), y el estilo de aprendizaje reflexivo, con la estrategia de evaluación ($p < 0,05$). (p. 23).

Los autores concluyen que las estrategias de aprendizaje están ubicadas en el mismo nivel jerárquico de los conocimientos temáticos específicos de cada disciplina. Desde este punto de vista, el conocimiento de dichas estrategias se muestra como una acción prevalente en las instituciones dedicadas a la enseñanza superior; es indiscutible que las estrategias metacognitivas mejoran la acción docente.

Otro estudio importante de mencionar es el realizado por Martínez (2007), cuyo objetivo fue analizar la relación entre las concepciones de aprendizaje y las estrategias metacognitivas en 276 estudiantes universitarios del programa de psicología, distribuidos según su nivel de estudio (inicial, intermedio o final de la carrera). Los resultados muestran que los de nivel inicial obtienen mayor puntuación en la concepción directa (reproductiva) con relación a aquéllos de los niveles intermedio y final. Por su parte, los estudiantes de nivel medio poseen mayor puntuación en la concepción interpretativa, y los del nivel final obtienen una puntuación significativamente superior en la concepción constructiva. En cuanto a las estrategias metacognitivas, se observa que éstas son de mayor uso en los estudiantes de final de carrera. Finalmente, la relación entre las distintas categorías de concepción de aprendizaje (directa, interpretativa y constructiva) y estrategias metacognitivas, señala relación significativa entre las concepciones interpretativa y constructiva con un mayor empleo de estrategias metacognitivas.

Es indudable, según se expone en los resultados del artículo, que las estrategias metacognitivas contribuyen a desarrollar concepciones interpretativas y constructivas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios, que son más utilizadas por aquéllos de últimos semestres.

Sandoval, Benavides y Marroquín (2017) concluyen en su estudio que:

[Fueron superadas] las brechas epistemológicas y pedagógicas expresadas en la dispersión referida a técnicas y estrategias en la encuesta sociodemográfica – educativa; en cuanto a los resultados de la observación no participante, se evidenció un mejoramiento notable de las prácticas pedagógicas y en su preparación, en las Unidades Educativas Particulares tanto de Quito como de Ibarra, lo cual incide en el mejoramiento de sus prácticas educativas con calidad y calidez. (p. 137).

Y así, se logró vincular los dos saberes: el disciplinar y el pedagógico. Además, mediante un trabajo de campo variado, los hallazgos permitieron concluir que los docentes de la Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo (UEPES) en Quito, y la Unidad Educativa Particular Oviedo (UEPO) en Ibarra Ecuador, merecen reconocimiento por su grado de empoderamiento en el desarrollo de los temas sobre aprendizaje significativo y metacognición. También fue posible encontrar las formas adecuadas para superar los vacíos de conocimiento en ellos, en lo que se refiere al aprendizaje significativo, el mismo que ha dado un devenir de comprensión y acción en el aula, al igual que respecto a la metacognición y temas afines como la autorregulación, cuya novedad en el tema en los docentes, deja abierta la posibilidad de cualificación a través de la propuesta pedagógica.

Nivel nacional. Marroquín (2011) comprueba la efectividad de la aplicación del programa de metacognición y estrategias de aprendizaje, en beneficio de la docencia y el aprendizaje de estudiantes universitarios, los cuales consiguen un mejor rendimiento académico. La variada información obtenida en este estudio permitió obtener óptimos resultados en los esquemas mentales de los estudiantes; al tener ‘consciencia’ de su propio aprendizaje, se tiene la posibilidad de adquirir el ‘control’ o autorregulación en el proceso de ‘aprender a aprender’, como consecuencia de la autoevaluación de sus propios constructos, creando al mismo tiempo una mejor fuente de facilidades y oportunidades para un mayor aprendizaje.

Por último, cabe mencionar otro estudio de Marroquín (2012) en el cual destaca la importancia de la

relación del saber pedagógico y su ejecución en el aula de clase; trata algunas situaciones que evidencian la vigencia de algunos procesos, posibilitadores de un mayor nivel de calidad de la docencia; enfatiza sobre la formación del profesorado con enfoque constructivista, condición necesaria para esperar la unidad de criterios en el quehacer docente, donde se procura y favorece el respeto por el estudiante en su cotidianidad, respecto de la construcción de conocimiento, metacognitivamente evaluado bajo la motivación y percepción de sus maestros en el trabajo en el aula.

La autora también resalta que uno de los aspectos pedagógicos asumidos por los maestros, son los procesos metacognitivos, a través de los cuales se obtiene logros importantes por la planeación de estrategias debidamente respaldadas con hechos observables, sobre la premisa de que el conocimiento, para que sea comprobable debe ser explícito en la práctica. Si un maestro no hace autoevaluación sobre su propia docencia, es probable que no entre a otro nivel consecuente, como la autorregulación de sus actividades docentes; por ende, no puede motivar al estudiante para la autorregulación de sus aprendizajes, y que éstos alcancen su autonomía (Marroquín, 2012).

Las estrategias metacognitivas son alternativas viables que los profesores pueden aplicar para formar alumnos autónomos (Sandoval et al., 2017); se estimula la conciencia sobre sus propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos; con estas bases establecidas en el ámbito de la educación, se conduce a los estudiantes a aprender a aprender, que se manifiesta en un aprendizaje más autónomo que trasciende en el tiempo, e incluso puede permear otras actividades de su vida.

Los profesores desempeñan un rol concluyente, debido a que, para formar estudiantes metacognitivos, se necesita contar con profesores metacognitivos, que sean conscientes de sus debilidades y fortalezas, que planifiquen, controlen y autoevalúen su quehacer docente; así pueden regular sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, que les conducen a “enseñar a aprender” (Osse y Jaramillo, 2008, párr. 38), para que se produzca la autonomía del aprendizaje y éste haga parte de su vida.

2. Metodología

Se implementó el paradigma mixto, que enriquece la investigación por la validez del análisis y las inferencias para lograr un mejor entendimiento del fenómeno de estudio; lo cualitativo y lo cuantitativo se complementan mutuamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Se aplicó criterios de inclusión y exclusión, y la muestra la conformaron 52 estudiantes, 26 en cada uno de los grupos, así: los que se matricularon en el curso de Fundamentos de Bioseguridad en el primer semestre de 2016 (Grupo control) y los que se matricularon en el mismo curso en el segundo semestre de 2016 (Grupo experimental).

El objetivo general fue analizar la efectividad de la implementación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo, en términos del mejoramiento del rendimiento académico. Como objetivos específicos, se planteó: 1. Caracterizar al grupo de estudiantes que participaron en el estudio, 2. Describir la experiencia del aprendizaje significativo de los estudiantes mediante la aplicación de estrategias metacognitivas en el grupo experimental, 3. Determinar la efectividad en términos del rendimiento académico de la implementación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo, en los estudiantes que asisten al curso de Fundamentos de Bioseguridad en el segundo semestre de 2016.

Con relación a los instrumentos de recolección de información, se utilizó un cuestionario sobre aspectos sociodemográficos y los registros de las calificaciones de los dos grupos; se diseñó y aplicó la entrevista semiestructurada dirigida al grupo focal y se registró en el diario de campo. Los registros del rendimiento académico de los estudiantes tanto del primer período académico de 2016 como del segundo fueron obtenidos a través del Departamento de Registro y Control Académico de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Pasto.

Enfoque: cuasi-experimental, nivel correlacional transversal, que permitió comparar el rendimiento académico de los estudiantes que cursaron Fundamentos de Bioseguridad en el primero y segundo período académico de 2016. A partir de lo expuesto por Campbell y Stanley (1995), en este proyecto de investigación se aplicó un diseño con un grupo

de control no equivalente, por cuanto los grupos no fueron definidos aleatoriamente; en este caso, el grupo control corresponde a los estudiantes que cursaron Fundamentos de Bioseguridad en el primer semestre de 2016, con estrategias de aprendizaje poco definidas, relacionadas con el modelo tradicional; y el grupo experimental, constituido por estudiantes que cursan Fundamentos de Bioseguridad en el segundo semestre 2016, con los cuales se implementó estrategias metacognitivas para un aprendizaje significativo.

El análisis estadístico de los datos se realizó con el programa SPSS versión 24.0: se aplicó estadística descriptiva para caracterizar la población con datos sociodemográficos con medidas de tendencia central y variabilidad; para el análisis inferencial se aplicó pruebas estadísticas para comprobar la normalización de los datos de los grupos control y experimental mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, análisis de regresión y correlación para aceptar o rechazar las hipótesis mediante la prueba de U de Mann Whitney y Chi Cuadrado.

Enfoque: interpretativo - comprensivo: permitió interpretar los significados, intenciones, motivaciones y expectativas de las acciones de los estudiantes del grupo experimental desde su propia perspectiva, para describir las experiencias obtenidas al utilizar estrategias metacognitivas para un aprendizaje significativo. Se tomó como referente lo expuesto por Bonilla y Rodríguez (2005) para la categorización y codificación de los datos cualitativos obtenidos en la entrevista semiestructurada. Se realizó el vaciado de los testimonios codificados correspondientes a ocho estudiantes del grupo focal. Se identificó las recurrencias, las mismas que constituyen las categorías inductivas, con base en las cuales se realizó el análisis descriptivo y la identificación de patrones que orientaron la interpretación de los datos cualitativos.

Análisis de contenido aplicado al diario de campo descrito por Hernández et al. (2003), como una técnica para estudiar y analizar contenidos de una manera objetiva y sistemática. Rincón (2013), por su parte, describe unas etapas para llevar a cabo: identificación del material empírico, lectura superficial, definición de unidades de registro, análisis de las

unidades de contexto teóricas, para después realizar la codificación y posterior categorización según similitudes o diferencias. Una vez se ha identificado las categorías y a medida que se avanza en el análisis, se establece relaciones entre dichas categorías.

La codificación se implementó mediante tres etapas: abierta, axial y selectiva.

Triangulación: con la información sistematizada e interpretada se realizó la triangulación de los diferentes procesos de interpretación de resultados; luego, mediante las matrices de categorización se obtuvo las categorías inductivas, que surgieron de la observación y de las experiencias particulares de los estudiantes, que conducen al análisis y conclusiones preliminares. La triangulación efectuada fue por complementación de los hallazgos encontrados para generar la lectura de la realidad estudiada.

3. Resultados

Los resultados son presentados, en primera instancia, con relación al análisis obtenido a través del enfoque cuantitativo:

En el grupo experimental se encuentra un mayor número de mujeres, 65,4 %, frente al grupo control, 57,7 %.

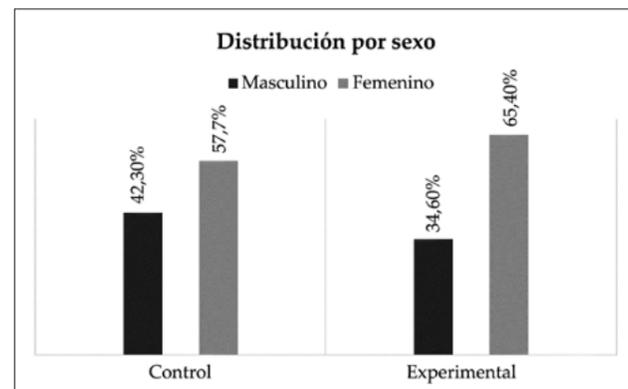


Figura 1. Variable 'Sexo'.

El promedio de edad del grupo control es de 21,96 años (DS 3,63) y el del grupo experimental es de 20,46 años (DS 2,35). En cuanto a la variable 'Raza', se observa que en el grupo experimental existen tres estudiantes afrodescendientes, una persona de raza blanca y el resto del grupo son mestizos; en el grupo control se observa un estudiante afrodescendiente, uno de raza blanca y el resto del grupo es mestizo.

En cuanto a la variable 'Estado civil', tanto en el grupo control como en el experimental, en muy alto porcentaje, los estudiantes son solteros, con un 96,2 % en el grupo control y 88,5 % en el grupo experimental. Referente al estrato socioeconómico, se observa diferencias en los grupos: en el grupo control, un 46,2 % pertenece al estrato 3 - medio, mientras que en el grupo experimental, un 26,9 % pertenece a este estrato; el porcentaje más alto pertenece al estrato 2, que corresponde al medio bajo, con 42,3 %.

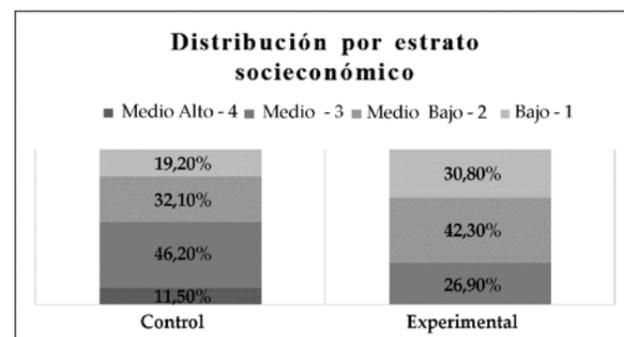


Figura 2. Variable 'Estrato Socioeconómico'.

La comparación de los dos grupos de estudio en las variables cuantitativas se realizó con la prueba U de Mann Whitney, que es una prueba no paramétrica, dado que no se cumplió el supuesto de distribución normal evaluado por la prueba de Shapiro Wilk. La correlación entre dos variables puede estudiarse estadísticamente de varias maneras, dependiendo de la naturaleza de las variables. En la presente investigación, la variable dependiente fue el 'Rendimiento académico' (cuantitativa); variable independiente: estrategias metacognitivas (cualitativa). Como son dos grupos, el indicador estadístico es la diferencia promedio en la nota final entre los dos grupos. Esta diferencia puede presentarse de manera absoluta restando la media de un grupo con la media del otro grupo (o restando las medianas (percentil 50). También se puede presentar de manera relativa, utilizando un estadístico llamado tamaño del efecto, que debe ser mayor a 0.50, si es no-paramétrico, como efectivamente se calculó; o mayor a 0.70, si es paramétrico (Cohen, 1988).

Se presenta diferencia significativa en la nota final del curso, indicando un efecto positivo de la implementación de las estrategias metacognitivas, $p < 0,001$ tamaño del efecto = 0,62 (TE), por cuanto lo esperado era que fuese mayor a 0,50. Nivel de

confianza del 95 %. La diferencia en los grupos, experimental y control, se comprobó al comparar las medias después de la aplicación de las estrategias metacognitivas, obteniéndose un valor calculado de 4,449. Por lo tanto, se acepta la hipótesis estadística de esta investigación, la cual establece que:

H: La implementación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo mejora el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Fundamentos de Bioseguridad del programa de Odontología.

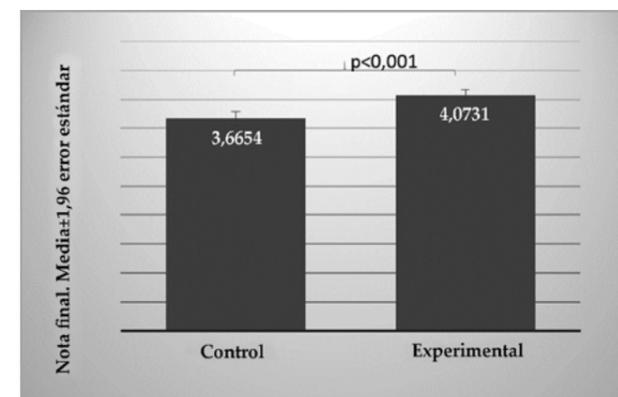


Figura 3. Tamaño del efecto.

Con respecto al enfoque cualitativo, los resultados muestran que las actividades de pensamiento que realizan los estudiantes para afrontar sus actividades académicas, son aquellas que permiten enriquecer su proceso de pensamiento en una retroalimentación continua. Para comprender cómo se manifiestan estos procesos de pensamiento, fue necesario establecer dos categorías y subcategorías:

Tabla 2. Categorías deductivas e inductivas

| Categorías | Categorías Deductivas | Categorías Inductivas |
|----------------------------|-----------------------|--|
| Estrategias Metacognitivas | Conciencia | Reflexionar la práctica. Analizar lo aprendido. Conocer para aprender. |
| | Control | Planeación. Organización Mental. Autoevaluación. |

Tabla 1. Categorías y Subcategorías del Estudio

| Categorías | Subcategorías |
|----------------------------|---|
| Estrategias Metacognitivas | Conciencia. |
| | Control. |
| | Autoipoiesis. |
| Aprendizaje Significativo | Conocimientos previos. |
| | Significatividad de nuevos conocimientos. |
| | Estructuras de conocimientos. |

La triangulación se realiza con base en los datos obtenidos en el desarrollo del trabajo de campo, el diario de campo que se elabora mediante las notas cortas y extensas, producto de la observación directa y la experiencia en el aula al aplicar el microcurrículo en el espacio académico de Fundamentos de Bioseguridad en cuarto semestre, y la entrevista semiestructurada al grupo focal (ocho estudiantes elegidos al azar), efectuada al finalizar el semestre académico. Las categorías de análisis y las preguntas de investigación guiaron el proceso de triangulación, estructurado según el contenido y las categorías de análisis.

Las categorías deductivas para la categoría 'Estrategias metacognitivas' son: conciencia, control y autoipoiesis. Para la categoría 'Aprendizaje significativo', son los conocimientos previos, significatividad de nuevos de conocimientos y estructura de conocimiento. El proceso de análisis que se logró por medio de la triangulación permitió obtener las categorías inductivas (Tabla 2).

| | | |
|---------------------------|----------------------------------|--|
| | Autopoiesis | Análisis y síntesis. Recursividad. Retroalimentación. |
| Aprendizaje Significativo | Conocimientos previos | Relaciona ideas. Comprende organizadores. |
| | Significatividad de Conocimiento | Construcción de significados. Reflexión del aprendizaje. |
| | Estructura de Conocimiento | Relaciona con la realidad. Coherencia entre lo aprendido y la práctica. |

Variables metacognitivas

Con relación a conciencia: a medida que realizaron sus actividades incorporando estrategias metacognitivas, los estudiantes desarrollaron la conciencia de su propio aprendizaje, autoconstrucción y posterior puesta en práctica. La reflexión y valoración sobre sus avances o dificultades les permitió realizar introspección para valorarse a sí mismos y actuar de manera consciente. La actividad metacognitiva es evidente porque demostraron una actitud receptiva que los llevó a revisar los procesos de conocimiento del contexto en el cual deben interactuar.

El control: la planeación, autorregulación y autoevaluación son actividades metacognitivas que los estudiantes desarrollaron a través de estrategias de aprendizaje. Planear sus actividades contribuye a realizarlas efectivamente; con la autorregulación pueden mejorar los resultados de aprendizaje y generar avances en el mismo. La autoevaluación se presenta tanto en el proceso como en el resultado, logrando valorar si cumplieron los objetivos, y al mismo tiempo observar la calidad de los resultados obtenidos, al hacer una autoevaluación más objetiva.

La autopoiesis: entre las estrategias de aprendizaje utilizadas estuvo el mapa semántico, para identificar acciones de riesgo en la atención odontológica, que se toma como la acción problemática cuando no se utiliza barreras de bioseguridad. El mapa se-

mántico condujo a los estudiantes a articular cada barrera de bioseguridad con el riesgo al que están expuestos el odontólogo y el paciente al no utilizar las barreras; así se construyó significados y planteó protocolos de atención, para aplicarlos antes, durante y después de la cita odontológica; de esta manera se organiza el conocimiento y se da la fijación temática para su aplicación en la práctica clínica con pacientes; esta estrategia contribuye a desarrollar autonomía en los estudiantes, pensamiento reflexivo y crítico sobre su propio aprendizaje, que son manifestaciones de la "metacognición".

Otra estrategia utilizada con los estudiantes fue el mapa mental para la temática de lavado de manos, antiséptico y quirúrgico, con una revisión previa de los tipos de lavado, los pasos de cada uno de ellos, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017). Se logró identificar los conceptos y jerarquizaciones; los estudiantes buscaron las imágenes relacionadas para construir el mapa mental; de esa manera interconectaron una serie de elementos que involucran los pasos en cada tipo de lavado de manos; con la autoconstrucción de su aprendizaje amplían sus capacidades de análisis sobre lo que están aprendiendo, y luego logran interpretarlo para aplicarlo en sus actividades clínicas y de la vida diaria, que dan lugar a reinterpretar ese nuevo conocimiento para mejorar en el aprendizaje, lo cual constituye la autopoiesis.

Aprendizaje significativo

Para el aprendizaje significativo se identificó los conocimientos previos de los estudiantes, a través de materiales como organizadores previos, mapas cognitivos, resúmenes y síntesis de lecturas, que contribuyeron a articular conocimientos previos para construir nuevos conocimientos. El hecho de tener conciencia de lo que hasta el momento están aprendiendo conduce a que asimilen mejor el nuevo conocimiento, y puedan darle el significado que le corresponde. Los nuevos conocimientos se nutren con experiencias, nuevas habilidades y actitudes que se generan al ir aprendiendo. Todo lo anterior ayuda a que se forje, en los escenarios académicos, ambientes de confianza que permiten la retroalimentación y comprensión del nuevo conocimiento para el aprender.

La significatividad de nuevo conocimiento: a través de estrategias aplicadas como el mapa conceptual, el mapa mental, el mapa semántico, la V de Gowin, los diagramas, las prácticas dirigidas, se generó en los estudiantes capacidades de reflexión, análisis, organización, planeación de su propio proceso de aprendizaje. Dichas estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicadas en el curso que involucra la metacognición, fueron significativas, vinculando los conocimientos previos, aplicables a nuevas situaciones y a evaluaciones pertinentes.

Además, dentro de las técnicas y estrategias para el quehacer docente, se trabajó análisis de casos clínicos y prácticas que acercaron a los estudiantes con la realidad que tienen que vivir en la profesión para la cual se están formando; de ahí que ese aprendizaje fue significativo. El profesor les motivó de manera permanente, actuó como mediador, apoyó de manera continua el proceso, y generó los espacios para la reflexión, la crítica y retroalimentación.

Con respecto a la estructura de conocimiento, se generó un aprendizaje propio no memorístico mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas; así, se estructuró ese nuevo conocimiento para integrarlo a los esquemas mentales de los estudiantes. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Moneo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1999), fueron planeadas sobre la base de propósitos claros y definidos que respondían a las necesidades de conoci-

miento y representatividad para el significado en el proceso de aprendizaje.

La estructuración de los significados del aprendizaje se relaciona con las posibilidades de integración al contexto, y es cuando toma su verdadero significado. La motivación de los estudiantes se refleja en todas las actividades; se esforzaron por aprender y hacer adecuadamente las actividades propuestas.

4. Discusión

Es necesario realizar la reflexión en torno a los resultados generados en este trabajo de investigación, que permitieron comprobar la hipótesis estadística planteada, las estrategias metacognitivas que contribuyeron a que el aprendizaje fuera significativo para los estudiantes y mejorara el rendimiento académico. Por otra parte, los resultados cualitativos que se estudió con base en las categorías y subcategorías de análisis, desarrolladas en esta investigación, frente a los aportes teóricos de los autores sobre la metacognición para el aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior, conducen a establecer que la motivación por aprender a aprender desde un proceso reflexivo y crítico, se obtiene al ser conscientes de su propio aprendizaje, de la planeación, autorregulación y deconstrucción, para construir nuevo conocimiento, con experiencias, nuevas habilidades y destrezas en ambientes de aprendizaje que potencializan y convierten en significativo ese nuevo aprendizaje.

Se plantea los siguientes interrogantes para orientar esta reflexión: ¿Cómo la aplicación de estrategias metacognitivas contribuye al aprendizaje significativo?, ¿Las estrategias que involucran la reflexión y conciencia del aprendizaje, la planeación y el control, permiten a los estudiantes avanzar en la apropiación del conocimiento?, La aplicación de un microcurrículo basado en un modelo experimental comprobado, que involucra estrategias metacognitivas bajo similares condiciones académicas, ¿es igualmente efectivo para mejorar el rendimiento académico?, ¿Es posible integrar la estructuración de los significados del aprendizaje con el contexto, para que sea significativo?

El trabajo de investigación permite dilucidar las respuestas a las preguntas en torno a los temas desa-

rollados y los resultados encontrados; la metacognición es un proceso motivacional que conduce al individuo a analizar qué hacer para conocer, aprender y resolver los problemas (Baker y Brown, 2002). Para Mayor et al. (1999), en la metacognición se establece macrocomponentes y subcomponentes como la conciencia, el control y la autopoiesis; así, a través de algunas estrategias metacognitivas desarrolladas durante el periodo académico, los estudiantes se motivaron para avanzar en su aprendizaje; encontraron diferentes niveles de conciencia que influenciaron los resultados del proceso mismo; la intencionalidad fue relevante, al igual que la introspección que se observa a través de la reflexión que realiza el estudiante sobre el avance en el proceso.

A través de la investigación se comprobó que el rendimiento académico de los estudiantes del programa de Odontología mejoró con la aplicación de estrategias metacognitivas. Esto se evidenció al comparar el rendimiento académico del grupo experimental con el grupo control. Además, en el microcurrículo elaborado para el desarrollo de la asignatura, se articuló el saber pedagógico con el saber disciplinar; se obtuvo resultados similares a los descritos en la tesis doctoral de Marroquín (2011), comprobándose así una vez más, la efectividad de la aplicación de estrategias metacognitivas en beneficio de la docencia y el aprendizaje de estudiantes universitarios, quienes consiguieron un mejor rendimiento académico al tener conciencia de su aprendizaje, que se manifestó de diferentes maneras, por lo cual, se considera una fuente de facilidades y oportunidades para un mayor aprendizaje.

Así mismo, se observa resultados similares con la investigación realizada por Daura (2015), quien analizó la vinculación que existe entre el rendimiento académico y la capacidad de autorregulación, actividad metacognitiva importante, en estudiantes de cuarto, quinto y sexto año de Medicina de una universidad pública, y otra universidad estatal de México, entre 2011 y 2013. La obtención de un alto rendimiento académico está relacionada con el aprendizaje autorregulado desarrollado por los estudiantes, y con otros factores; por esto, la motivación del profesor y del estudiante para los procesos de enseñanza y aprendizaje son determinantes para un mejor desempeño académico de estos últimos.

Se encontró diferencia con el estudio realizado por Rossi, Neer, Lopetegui y Doná (2010), cuyo objetivo era identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios según el género, y analizar la relación entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, y el promedio académico obtenido; los resultados mostraron que los estudiantes con calificaciones más elevadas no necesariamente utilizaban mayor cantidad de estrategias cognitivas o metacognitivas durante el aprendizaje, que aquéllos con promedios más bajos; de igual manera, no encontraron relación con el género y el tipo de estrategia.

En el estudio realizado por Gargallo, Suarez y Ferreras (2007) en dos universidades de Valencia, España, mediante pruebas estadísticas paramétricas, se logró comparar que las estrategias motivacionales, las estrategias metacognitivas y las de procesamiento, son las que contribuyen a mejorar el rendimiento académico. Igual sucede en el presente estudio, en el cual se aplicó variadas estrategias metacognitivas a lo largo del semestre B-2016, y se evidenció el mejoramiento del rendimiento académico de un grupo de estudiantes del programa de Odontología; por esta razón, Mayor et al., (1999) aseguran que la metacognición se presenta como un proceso de alcance progresivo, en el cual el individuo inicia con una conciencia vaga, y a medida que interioriza y analiza los conocimientos y el progreso en su aprendizaje, es cuando reflexiona de manera consciente y se apropia de este conocimiento.

Se consiguió verificar que las actividades que son ajustadas a la planeación, ayudan a desarrollar efectivamente las metas y objetivos de aprendizaje propuestos. Los estudiantes comprueban que se presenta un avance significativo en el aprendizaje en cada una de las actividades, cuando han realizado una planeación previa; además, la aplicación de estrategias para el aprendizaje debe estar incluida en la planeación, con el objetivo de poder construir conocimiento. La motivación que la mayoría de los estudiantes evidenció para progresar en el aprendizaje se considera un componente clave para aprender a aprender, como algo esencial en el proceso de formación, como lo expresan Ausubel, Novak y Hanesian (1983): “el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto en la infor-

mación adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada” (p. 69). Por consiguiente, para aprender significativamente el nuevo conocimiento, se debe interactuar con la estructura de conocimiento existente; y construir significado implica pensar, sentir y actuar, competencias que son integradas para lograr un aprendizaje significativo, que a su vez lleva a construir nuevo conocimiento.

Por otra parte, en un estudio efectuado en la ciudad de Lima, Perú, Thornberry (2008) muestra resultados similares al presente estudio, debido a que existen correlaciones positivas entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas, pero esta relación no logra ser predictiva. En cambio, la motivación académica consigue predecir el rendimiento en un 12,6 %. Con relación a los resultados del estudio realizado en Lima y este estudio, es lógico asegurar que las estrategias de aprendizaje deben estar concebidas, desarrolladas y evaluadas de forma activa y personal, tanto por el docente que enseña, como por el estudiante que se beneficia al aprender a aprender, lo cual posibilita que se manifieste el proceso abstracto e imperceptible de la metacognición (Marroquín, 2012).

Como refieren Ausubel et al., (1983) el aprendizaje significativo representa la integración constructiva de pensar, hacer y sentir, que hace al individuo competente. Es una interacción entre el profesor, el aprendiz y los materiales educativos del currículo, en el cual se conjuga con responsabilidad, los roles de profesor y estudiante, artífice éste último, de su propio aprendizaje, consciente de lo que necesita aprender y cómo lo puede aplicar. Es importante tener en cuenta que los nuevos conocimientos que se va involucrando en el proceso, no están aislados de la realidad en la cual debe interactuar, y que tienen que ver con la forma de pensar, sentir y actuar, en su rol de estudiante y posteriormente como profesional, con los valores éticos y morales que hacen parte de un componente importante como ser humano integral. No se puede avanzar con aprendizajes memorísticos, y por ello, la metacognición promueve en los estudiantes, la capacidad de reflexionar sobre su propio conocimiento y cómo transformarlo en proceso significativo, en la medida en que sea consciente de que lo aprende, no es para el momento, sino para toda la vida.

La reflexión contribuye a avanzar en su aprendizaje en una dinámica de mejoramiento y articulación al contexto. Por tanto, el aprendizaje es construcción del conocimiento, donde todo ha de conectarse de manera coherente, y como expresa Ballester (2002), el auténtico aprendizaje es el que se hace a largo plazo y que no se olvida. En este proceso de mejoramiento continuo, es primordial vincular la estrategia didáctica del profesor con las ideas previas del estudiante, para lograr convertir esa información en un proceso coherente y que a la vez pueda construir nuevo conocimiento de manera gradual, estructurada y sólida, en forma de una red de conocimiento.

La construcción de significados se logra cuando el estudiante aprende contenidos, no de manera memorística, sino atribuyéndoles significados a través de la construcción de representaciones mentales, por imágenes o proposiciones verbales (Díaz y Hernández 2002). El mejoramiento de los esquemas mentales de los estudiantes se percibió en sus prácticas clínicas, en las cuales aplicaron los nuevos conocimientos y los previos. Así, se observó el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas, con bases conceptuales que les permiten fundamentar su quehacer y una auténtica motivación, para desarrollar las competencias necesarias en cada ambiente de aprendizaje. Las prácticas ayudan a que el estudiante asuma una posición crítica y de responsabilidad frente a la realidad que debe enfrentar, entendiendo que necesita una mayor información y un mayor nivel de consulta, superando lo que puede consultar, y aprendiendo en el aula de clase, con la ayuda de su profesor.

Por último, es preciso plantear que, con el apoyo de los logros alcanzados, es pertinente replicar el microcurrículo que constituyó el aporte pedagógico, vinculando lo disciplinar en los programas del área de la salud. A través de las estrategias metacognitivas en ámbitos educativos similares, se espera un aprendizaje significativo, de tal manera que la estructuración de los significados del aprendizaje se relacione con las posibilidades de integrarlo en el contexto y, de esta manera, lograr un verdadero significado. La auténtica motivación de los estudiantes a la que se hizo referencia, se refleja en todas y cada una de las actividades; hubo esfuerzo por aprender y realizar adecuadamente las actividades propuestas.

5. Conclusiones

Mediante la estadística descriptiva y pruebas no paramétricas de estadística inferencial, se comprobó la hipótesis estadística cuyo efecto se atribuye a la implementación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo y el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes del curso de Fundamentos de Bioseguridad del programa de Odontología. La prueba U de Mann Whitney comprobó que el tamaño del efecto no paramétrico fue significativo, con un valor de 0,623; la diferencia fue significativa en el grupo experimental, frente al grupo control en la calificación final del curso, con un efecto positivo de la implementación de las estrategias metacognitivas, $p < 0,001$.

El mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas y su utilización bajo similares condiciones académicas puede ser replicado en otros grupos de estudiantes y obtener los mismos resultados efectivos; por ello, el microcurrículo con la inclusión de estrategias es aplicable a otros cursos, para el beneficio de la docencia y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

El desarrollo del microcurrículo que integra el saber disciplinar con el pedagógico, según Marroquín (2015), logra que los estudiantes, mediante la metacognición, asimilen el nuevo conocimiento con base en lo que saben previamente, como también, un aprendizaje de larga duración en coherencia con el ámbito de acción a través de estrategias que desarrollan la conciencia, planeación, autorregulación, autoevaluación, y es así como se consigue dar ese salto en el aprendizaje. Su autoconstrucción, que no es más que la autopoiesis, les permite deconstruir, para construir un aprendizaje significativo.

La aplicación de estrategias como: organizadores previos, mapas cognitivos, resúmenes, síntesis de lecturas, análisis de casos clínicos, la V de Gowin, los diagramas, las prácticas dirigidas, logró articular los conocimientos previos para construir nuevo conocimiento, los mismos que se expresa y evidencia en experiencias, con nuevas habilidades y actitudes.

6. Recomendaciones

Es pertinente trabajar con una base pedagógica y el apoyo del modelo de metacognición de Mayor et al.,

(1999) quienes proponen los tres componentes básicos como la consciencia, el control y la autopoiesis, los cuales dieron resultados efectivos en la investigación con los estudiantes de cuarto semestre del programa de Odontología.

Según los resultados obtenidos, es necesaria la aplicación de estrategias como: organizadores previos, mapas cognitivos, resúmenes, síntesis de lecturas, análisis de casos clínicos, la V de Gowin, diagramas, prácticas dirigidas, con las cuales se beneficia la docencia y se hace significativo el aprendizaje.

Puede haber efectividad en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, generado por la aplicación de un microcurrículo que integra el saber pedagógico con el saber disciplinar, mediante la incorporación de estrategias metacognitivas para lograr un aprendizaje significativo en un espacio académico de la facultad de Odontología, para lo cual es necesaria la implementación en todos los cursos del programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Pasto. Por tanto, se recomienda continuar con investigaciones basadas en lo pedagógico y lo disciplinar, que ayuden a la práctica docente y al aprendizaje, que repercutirán en altos niveles de rendimiento académico (Bruner, 1997).

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baker, L. & Brown, A. (2002). Metacognitive Skills and Reading. En P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading and Research* (pp. 353-394). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Recuperado de http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá de dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales* (3ª

ed.). Santafé de Bogotá D.C. Colombia: Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.

- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Editorial Visor DIS 2000.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores .
- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula. *Revista de Educación*, 70(1), 35-46.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Science* (2ª ed.). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Daura, F. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE*, 17(3), 28-45.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Escanero-Marcén, J., Soria, M., Escanero-Ereza, M. y Guerra-Sánchez, M. (2013). Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de fisiología. *FEM: Revista de la Fundación Educativa Médica*, 16(1), 23-29.
- Flavell, J. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gargallo, B., Suarez, J. y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 25(2), 421-441.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Labatut, E. (2004). *Aprendizaje Universitario: Un enfoque metacognitivo* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/4871/>

Marroquín, M. (2011). *Aplicación del programa: Metacognición y Estrategias de Aprendizaje en el quehacer docente de la educación superior 2009 en la Universidad Mariana de Pasto* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, España. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/23327>

----- (2012). Los procesos metacognitivos en la enseñanza: relación conceptual y realidad en el aula. *Revista UNIMAR*, 59, 55-64.

----- (2015). *Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos*. Pasto, Colombia: Editorial Unimar.

Martínez, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.

Maturana, H. (2002). *La objetividad. Un argumento para obligar* (2ª ed.). Palma de Mallorca, España: Dolmen Ediciones S.A.

Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1999). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.

Molina, M. (2015). Valoración de los criterios referentes al rendimiento académico y variables que lo pueden afectar. *Revista Médica Electrónica*, 37(6), 617-626.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (6ª ed.). Barcelona, España: Editorial Graó.

Novak, J. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2017). Los pasos para una técnica correcta de lavado de manos según la OMS. Recuperado de <https://www.elsevier.es/corp/generacionelsevier/los-pasos-una-tecnica-correcta-lavado-manos-segun-la-organizacion-mundial-la-salud/>

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.

Rincón, F. (2013). *La enfermedad coronaria en la mujer: un asunto de cuidado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Rossi, L., Neer, R., Lopetegui, M. y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Memoria Académica, Revista de Psicología*, 11, 199-211.

- Sandoval, M., Benavides, M. y Marroquín, M. (2017). Aprendizaje significativo y metacognición en un estudio de caso múltiple. *Revista Criterios*, 24(1), 117-140.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 13(1).
- Soto, C. (2002). *Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Thornberry, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Persona*, 11, 177-193.
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque en competencias*. Bogotá, D.C.: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. y González-Pianda, J. (2006). Metas Académicas, Estrategias Cognitivas y Estrategias de Autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 1656-170.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (Second ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Revista UNIMAR





Las actividades de aprendizaje y el rendimiento académico en la educación a distancia. Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador*

Nayive Moncayo Cárdenas**✉
José Francisco Pereira Estupiñán***
María Luján González Portela****

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Moncayo, N., Pereira J. y González, M. (2018). Las actividades de aprendizaje y el rendimiento académico en la educación a distancia. Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. *Revista UNIMAR*, 36(1), 33-47. DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.2>

Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2017

Fecha de revisión: 15 de noviembre de 2017

Fecha de aprobación: 21 de febrero de 2018

RESUMEN

La educación a distancia incorpora, a través de los entornos virtuales de aprendizaje, diferentes recursos pedagógicos como las actividades síncronas y asíncronas, que buscan la interacción del estudiante con el docente para aclarar o profundizar contenidos y potenciar el conocimiento en determinados temas. Esta investigación presenta un análisis de la participación de los estudiantes en estas actividades y la incidencia en su rendimiento académico. La muestra fue de 1.350 estudiantes de la Universidad Técnica Particular de Loja, en los componentes académicos de Biología General, Legislación Mercantil y Societaria y Antropología. El diseño metodológico se basó en la planificación e implementación de las actividades síncronas y asincrónicas y el análisis de las participaciones significativas. La participación en la actividad asincrónica del foro se destacó frente a las actividades síncronas. Se encontró que a mayor participación significativa, mayor incidencia en la obtención de un buen rendimiento académico.

Palabras Clave: aprendizaje virtual, educación a distancia, rendimiento académico, actividades síncronas y asíncronas.

Learning activities and academic performance in distance education Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

ABSTRACT

Through virtual learning environments, distance education incorporates different pedagogical resources such as synchronous and asynchronous activities, which seek the interaction of the student with the teacher in order to clarify or deepen content and enhance knowledge in certain subjects. This research presents an analysis of the participation of students in these activities and the impact on their academic performance. The sample was of 1.350 students of the *Universidad Técnica Particular de Loja*, in the academic components of General Biology, Corporate and Mercantile Legislation and Anthropology. The methodological design was

* Artículo resultado de la investigación denominada "Las actividades síncronas y asincrónicas y su incidencia en el rendimiento académico de estudiantes de modalidad a distancia" realizada en la Universidad Particular de Loja-Ecuador, aplicada a una muestra de 1.350 estudiantes de las asignaturas de Biología General, Legislación Mercantil y Societaria y Antropología.

**✉ Magister en Biodiversidad de Áreas Tropicales y su Conservación (Universidad Internacional Menéndez de Pelayo-España), Especialista en Educación con Énfasis en Pedagogía (Universidad Mariana), Bióloga con Énfasis en Ecología (Universidad de Nariño). Docente del Departamento de Ciencias Biológicas de la Universidad Particular de Loja, Ecuador; correo electrónico personal: nayivita@gmail.com, correo electrónico institucional: mnmoncayo@utpl.edu.ec

*** Magister en Derecho (Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador), Especialista en Derecho Financiero (Universidad Andina Simón Bolívar), Abogado (Universidad Técnica Particular de Loja). Docente del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad Técnica Particular de Loja; correo electrónico personal: jfpereira55@gmail.com correo electrónico institucional: jfpereira@utpl.edu.ec

**** Licenciada y Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid, y Máster en Docencia con mención en Educomunicación por la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. Docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Ibarra y en la Universidad Técnica Particular de Loja, en modalidad presencial y a distancia. Fue subdirectora académica en ambas universidades. Fue directora de Ordenamiento y Desarrollo de Educación a Distancia de la UTPL. Correo electrónico institucional: lujan@utpl.edu.ec



based on the planning and implementation of synchronous and asynchronous activities and the analysis of significant participations. Participation in the asynchronous activity of the forum stood out in the face of synchronous activities. It was found that the greater the significant participation, the greater the incidence in obtaining a good academic performance.

Key words: virtual learning, distance education, academic performance, synchronous and asynchronous activities.

Atividades de aprendizagem e desempenho acadêmico da educação à distância Universidade Técnica Particular de Loja, Equador

RESUMO

O ensino a distância incorpora, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, diferentes recursos pedagógicos, como atividades síncronas e assíncronas, que buscam a interação do aluno com o professor para esclarecer ou aprofundar o conteúdo e aprimorar o conhecimento em determinados assuntos. Esta pesquisa apresenta uma análise da participação dos alunos nessas atividades e o impacto no seu desempenho acadêmico. A amostra foi de 1.350 alunos da Universidade Técnica Particular de Loja, nos componentes acadêmicos de Biologia Geral, Legislação Corporativa e Mercantil e Antropologia. O desenho metodológico baseou-se no planejamento e aplicação de atividades síncronas e assíncronas e na análise de participações significativas. A participação na atividade assíncrona do fórum se destacou em face das atividades síncronas. Verificou-se que quanto maior for a participação significativa, maior será a incidência em obter um bom desempenho acadêmico.

Palavras-chave: aprendizagem virtual, educação a distância, rendimento acadêmico, atividades síncronas e assíncronas.

1. Introducción

En la actualidad se ha incrementado el uso de los procesos de formación en modalidad de estudios a distancia (EaD) basados en el uso de los recursos virtuales, situación que ha llevado a la búsqueda de herramientas pedagógicas y didácticas pertinentes a las necesidades del contexto, que posibiliten una interacción constante entre docente y estudiante, apoyados por la tecnología (Berridi, Martínez y García, 2015; Garduño, 2008). Las Tecnologías de la Información, como la Comunicación y educación a distancia se han convertido en la actualidad en un binomio inseparable debido a que se requieren mutuamente para llevar a efecto, en cualquier parte del mundo, programas educativos exitosos a distancia. Así, en el presente documento se reflexiona, entre otros aspectos, en torno a los siguientes asuntos: las instituciones de educación superior frente al uso de tecnologías en la educación a distancia; la industria tecnológica y educación a distancia; Panorama de la infraestructura tecnológica y de información en México de apoyo a la educación abierta y a dis-

tancia. La educación superior no se exime de estas exigencias globales, ya que al brindar formación en diferentes áreas del conocimiento, debe contar con unas condiciones estructurales y académicas acordes con estas necesidades.

Por esta razón, el desarrollo del proceso educativo en la modalidad de EaD a través del uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) ha requerido de la implementación de mecanismos que integren el quehacer del docente y de los estudiantes, teniendo en cuenta la pertinencia de los recursos académicos, las formas de presentación de los contenidos, la realización de actividades síncronas y asincrónicas, la comunicación asertiva entre docentes, estudiantes e institución, y el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Rodríguez-Ardura y Ryan, 2001; Salinas, 2004; Agudelo, 2009; Moreno, 2015; Cabero-Almenara, 2016). De esta manera son integrados los elementos didácticos desde los contenidos y los objetivos, hasta el nivel organizativo en el cual son incorporados, así como la capacitación y actualización de los docentes en

nuevas tecnologías, estilos de aprendizaje y estrategias pedagógico-didácticas coherentes a los requerimientos de la educación a distancia (Cabero y Llorente, 2005; Pagano, 2008; Dorfsman, 2012).

En consecuencia, la formación a través de los EVA no solo requiere de la implementación y ejecución de herramientas TIC, sino que debe garantizar la comunicación e interacción entre sus actores. De acuerdo con Pérez (2009), es importante para los procesos de EaD, ya que a través de ella se puede fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes para generar la construcción de un aprendizaje significativo.

En este contexto, entre las actividades que promoverían, parcialmente, la unificación de los criterios antes mencionados, se encuentra la planificación, realización y valoración de las actividades síncronas y asincrónicas (Cebrián, 2004; Castañeda, 2007). Éstas permiten al docente aplicar sus estrategias de enseñanza para abordar temas aclaratorios, complementarios o de profundización, y al estudiante, adquirir las destrezas y habilidades necesarias como parte fundamental de su proceso de formación, además de potenciar la comunicación con el docente y con otros estudiantes.

Las actividades síncronas son aquellas en las que el transmisor y el receptor del mensaje actúan en el mismo marco temporal; es decir, que permiten la comunicación directa y simultánea entre dos o más individuos a través de textos escritos, vídeos y/o audios. Esta comunicación debe ser fluida, rápida y asertiva (Oztok, Zingaro, Brett y Hewitt, 2013; Bertogna, Del Castillo, Soto y Cecchi, s.f.; Valverde, 2002), mientras que las actividades asincrónicas implican una comunicación diferida, cuyo objetivo es promover la comunicación, la interrelación y el trabajo colaborativo de los estudiantes, lo cual exige que la planificación sea coherente con las necesidades educativas, y que apunten a lograr un aprendizaje significativo, pertinente y contextualizado (López y Rosero, 2012; Chiarani, Daza y Tapia, 2010; Fëdorov, 2006).

Torres y Ortega (2003) sostienen que dentro de los criterios de calidad comunicacional en los EVA, como en las actividades síncronas y asin-

crónicas, se debe incorporar elementos que faciliten el conocimiento entre los estudiantes, para generar procesos adecuados de acción formativa. Es decir, las actividades síncronas y asincrónicas constituyen el medio de interacción y desarrollo intrínseco de la actividad tutorial, ya que por medio de éstas el tutor planifica, construye, guía, orienta y aplica estrategias para transmitir los conocimientos, genera espacios de discusión respecto a una temática determinada, y evalúa los aprendizajes (Cabero y Llorente, 2005; García y Pineda, 2010).

No obstante, la efectividad de los aprendizajes de los estudiantes en la modalidad de EaD, no solo depende del desarrollo de las actividades *per se*, sino que debe estar enmarcada dentro de un proceso interactivo pedagógico que posibilite el intercambio multidireccional de significados para favorecer la reconstrucción autónoma del conocimiento a partir de las capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas (Dorfsman, 2012; Onrubia, 2005).

Además, cabe resaltar que entre las actividades síncronas y asincrónicas también puede haber diferencias en cuanto a la planificación, el objetivo que se persigue, la participación y los resultados logrados. Para Holden y Westfall (2006, citados por Dorfsman, 2012), el proceso de enseñanza por medio de actividades síncronas parece proponer condiciones más adecuadas para la interacción e integración de diferentes recursos que la favorecen, como los visuales, auditivos, etc., y que no siempre son utilizados en la enseñanza asincrónica. Sin embargo, Mabruto (2006) expone que en algunos casos las actividades asincrónicas promueven una mejor participación colaborativa, en la que prevalece un mejor uso del lenguaje, escritura, búsqueda y preparación de las intervenciones, antes de la participación.

No se puede perder de vista lo que casi todos los estudios sobre EaD subrayan acerca de la centralidad del estudiante en el proceso de aprendizaje, y que de acuerdo con García (2016), adquiere ma-

por protagonismo que un estudiante de modalidad presencial, ya que se promueve, en mayor medida, un proceso de aprendizaje autónomo, autocontrolado y mediado. Sin embargo, la labor tutorial y de acompañamiento también constituye un pilar muy importante que busca apoyar al estudiante en el desarrollo de sus capacidades y la adquisición de destrezas en esta metodología de estudio.

Varios autores reconocen las ventajas del uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas en EaD mediada por EVA; no obstante, su validez se mide de acuerdo con la incidencia que pueden tener en el rendimiento académico de los estudiantes, aspecto que adquiere importancia en los sistemas educativos tradicionales, el cual depende de muchos factores. Según Edel (2003), es un fenómeno multifactorial que obedece a la condición socioeconómica, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, los conceptos previos, así como el pensamiento formal de los mismos. En EaD se suma otros factores, como el tiempo de dedicación al trabajo autónomo, la participación en las actividades planteadas y la comunicación que se mantenga entre estudiante y docente. La relación entre rendimiento académico y participación de los estudiantes a distancia en los EVA se ha estudiado en trabajos como el de González y Pereira (2016).

Entre los estudios recientes que han abordado una evaluación de los resultados de la interacción del estudiante en los EVA, y a través de las actividades sincrónicas y asincrónicas, se destaca el de Moreno (2015), quien realizó una investigación sobre los logros académicos de los alumnos en el entorno en línea, cuyos resultados establecen que el rendimiento académico y el incremento en el aprendizaje dependió, en gran medida, del diseño y planificación del docente y del trabajo individual del estudiante. También se destaca el estudio realizado por Montagud y Gandía (2014), cuya muestra de estudio fueron estudiantes de la asignatura de Contabilidad, para los que se aplicó la valoración del rendimiento académico a partir del uso de EVA, evidenciando que éstos prefirieron el uso de estas herramientas a las tradicionales, y resaltan el incremento del rendimiento académico en la asignatura estudiada. Otro dato importante a tener en cuenta fue que la implementación de esta estrate-

gia brindó ventajas para el profesorado, como el seguimiento individualizado de las actividades y la optimización del tiempo de dedicación.

En cualquier caso, es indiscutible que la interacción a través de las actividades sincrónicas y asincrónicas potencia tanto el aprendizaje autónomo del estudiante como el co-aprendizaje, además del trabajo colaborativo entre estudiante y docente. Sin embargo, gran parte de la interacción no está motivada por dudas o problemas con los contenidos, sino que el estudiante busca al docente o a sus compañeros, para aclarar aspectos técnicos del entorno virtual, o administrativos de la institución.

Para el caso del modelo híbrido de la educación abierta y a distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), en Ecuador, en el que se combina elementos de la EaD tradicional, como espacios presenciales de tutoría y evaluaciones, con componentes virtuales como el EVA, e-books, Recursos Educativos Abiertos (REA) y evaluación en línea, ha sido importante la incorporación de actividades sincrónicas y asincrónicas. Éstas apoyan la acción tutorial, favorecen la comunicación permanente entre estudiante, tutor e institución, y fomentan el ritmo constante del proceso formativo. No obstante, por la naturaleza inclusiva de la Universidad y el nivel de conectividad de Ecuador, el uso pedagógico de los EVA ha sido implementado gradualmente, de modo que las actividades en línea son complementarias al material didáctico impreso y a los recursos de aprendizaje tradicionales, cuya participación, al tiempo de elaborar el presente trabajo, era de carácter optativo para el estudiante.

Si bien se puede constatar la existencia de actividades pedagógicas inmersas en la EaD, son escasos los estudios y la información respecto a la relación entre la participación de los estudiantes y su incidencia en el rendimiento académico; de allí la necesidad de analizar de manera integral estos procesos, comprenderlos y generar información relevante que promueva el mejoramiento de esta modalidad de educación.

Con base en las herramientas pedagógicas que ofrecen los EVA para el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes, y a través de los datos de interacciones realizadas por éstos, que permite el propio Moodle (MLS sobre el que están construidos

los EVA de la UTPL), fue posible conocer la incidencia de la participación en las distintas actividades sincrónicas y asincrónicas en el rendimiento académico de los estudiantes. Previamente fueron definidos los parámetros que determinan el concepto de aprovechamiento de los EVA y el indicador de rendimiento, que es la calificación obtenida en la evaluación presencial.

Para ello se seleccionó tres asignaturas con un alto número de estudiantes: Biología General y Legislación Mercantil, correspondientes al primer ciclo de carrera, y Antropología, materia que se cursa en cuarto ciclo o en ciclos superiores. De cara a describir de modo más completo la realidad, los criterios de selección fueron la diversidad de áreas del conocimiento, la igual calidad y exigencia en la actividad tutorial y la responsabilidad y dedicación de los tutores en cada una de las actividades.

Por último, se subraya la intención que ha inspirado este estudio, como continuación de otros realizados anteriormente (González y Pereira, 2016), y es el empeño en que el estudiante de EaD adquiera altos niveles cognitivos en el desarrollo de su aprendizaje, en el mismo grado que los podría alcanzar en otras modalidades. Además, estamos convencidos de que esos aprendizajes y competencias no se logran solo con el aprendizaje autónomo sino con la ayuda que ofrece el uso de herramientas tecnológicas, como los EVA, y que, de acuerdo con Edel-Navarro (2010), son recursos que deben girar alrededor del acto educativo, y no a la inversa. Por otra parte, cabe recordar que la acción tutorial, como mecanismo de acompañamiento y seguimiento al estudiante y según los planteamientos de Valverde y Garrido (2005), debe cumplir un rol centrado fundamentalmente en el aprendizaje. Teniendo en cuenta estos planteamientos, se presenta este estudio, que puede aportar elementos y sobre todo esbozar resultados que orienten y reafirmen que el autoaprendizaje del estudiante debe ser el resultado de aprovechar e incluir los diferentes recursos que brindan y proporcionan la tecnología y la interacción docente-tutor y entre pares, dada la lógica en red que favorece cada vez más los EVA.

2. Metodología

La investigación es de tipo cualitativo, con un enfoque interpretativo, con el uso de herramientas

matemáticas que analizan la participación de las actividades académicas sincrónicas (chat y video-colaboración) y asincrónicas (Foro), y su incidencia en la aprobación de las evaluaciones presenciales. La población objeto de estudio fueron estudiantes de modalidad a distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja, con una muestra de 1.350 estudiantes (ver Figura 1) que cursaron durante el ciclo comprendido entre Octubre 2015 y febrero 2016, los componentes académicos de Biología General, Legislación Mercantil y Societaria y Antropología.

Inicialmente se realizó una descripción de las actividades sincrónicas y asincrónicas planificadas, teniendo en cuenta aspectos de carácter pedagógico y didáctico, así como la normatividad implementada por la Vicerrectoría de Modalidad a Distancia de la Universidad. La información se recolectó a partir de las fichas de descripción, con la siguiente información:

- Naturaleza de la actividad.
- Objetivo.
- Diseño y planificación.
- Periodicidad.
- Importancia.

Posterior a la descripción de las actividades, la participación de las actividades sincrónicas y asincrónicas con el uso pedagógico de los EVA se implementó en cada uno de los bimestres, seguida de la revisión y valoración de las actividades y el análisis de las participaciones significativas de cada uno de los estudiantes (se consideró como participación significativa, aquella valorada con un puntaje igual o superior a 0.5 sobre 1 punto).

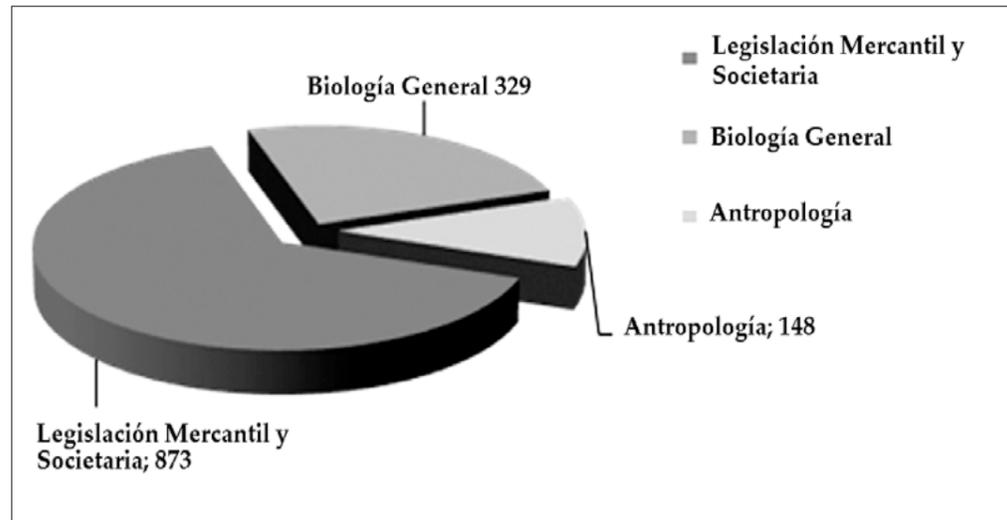


Figura 1. Número de estudiantes por componente académico

Se asignó el valor de «1» a las participaciones en las actividades de los EVA, calificadas con puntajes $\geq 0,5$; y con «0» a las que obtuvieron $< 0,5$ o no la realizaron. Se estableció tres actividades por bimestre, cada una de ellas valoradas sobre 1 punto; luego, el puntaje máximo para las tres actividades por cada bimestre fue de 3 puntos.

Con la información obtenida del sistema de gestión académica se elaboró una base de datos, mediante el uso de Excel, en la cual se registró la información según la participación en actividades del primero y segundo bimestre, versus las notas obtenidas en los respectivos exámenes parciales, considerando que este dato refleja de manera objetiva el rendimiento académico estudiantil (ver Tabla 1).

Fueron establecidos tres tipos de resultados en las pruebas parciales: Alto (≥ 10 puntos), Medio (Puntaje > 6.9 y < 10 puntos) y Bajo (< 6.9 puntos).

Tabla 1. Campos establecidas para el estudio.

| Campo | Descripción |
|----------------------|--|
| Código | Número asignado a cada uno de los estudiantes |
| Componente académico | Correspondiente a la asignatura |
| Paralelo | Identificación de cada curso según asignatura |
| Foro 1 y Foro 2 | Valoración significativa de la actividad asincrónica por cada uno de los bimestres |

| | |
|-------------------------|--|
| Chat 1 y Chat 2 | Valoración significativa de la actividad sincrónica por cada uno de los bimestres |
| Videocolaboración 1 y 2 | Valoración significativa de la segunda actividad sincrónica por cada uno de los bimestres |
| Total 1 y Total 2 | Sumatoria de las participaciones |
| Pre 1 y Pre 2 | Nota obtenida por el estudiante en la evaluación presencial del primer y segundo bimestre en la asignatura correspondiente, nota mínima 0 puntos, máxima 14 puntos |
| Cualificación | Valoración obtenida por el estudiante según el siguiente parámetro: 0 a 6.9 puntos = Bajo; 7 a 9.9 puntos = Medio; 10 a 14 puntos |
| TT | Valoración total por la participación en las actividades sincrónicas y asincrónicas del estudiante, con un máximo de 6. |

Finalmente, a partir de la información de la participación obtenida en cada una de las actividades sincrónicas y asincrónicas, se realizó el análisis descriptivo de la posible incidencia de esta participación, con los resultados de las pruebas parciales ubicadas en categorías media y alta.

3. Resultados y Discusión

Caracterización de las actividades sincrónicas y asincrónicas implementadas

La Universidad Técnica Particular de Loja, con el fin de operativizar la planificación del ciclo, hace una división en dos bimestres o parciales, de modo que las actividades sincrónicas y asincrónicas puedan ser realizadas en cada uno de ellos. Para el desarrollo de las actividades se cuenta con el MLS Moodle, cuyo EVA es diseñado por el Departamento de tecnologías para la educación de la Universidad, mientras que los contenidos, recursos académicos y actividades, son diseñados, planeados y ejecutados por los docentes y tutores.

Las actividades establecidas para el desarrollo de cada una de las asignaturas, fueron: el foro, el chat y la videocolaboración, cuya participación, según el modelo educativo vigente, era de carácter optativo; sin embargo, la participación e interacción eran evaluadas y acreditadas con el máximo de un punto por actividad, puntos con los cuales el estudiante podía mejorar la calificación lograda en las actividades obligatorias.

Actividades sincrónicas: como parte de esta categoría de participación se llevó a cabo el chat y la videocolaboración.

Para la planificación y realización del chat en cada uno los componentes académicos analizados, se tuvo en cuenta aspectos de alta relevancia dentro de las temáticas abordadas en el bimestre, cuyo aporte fue fundamental para complementar y aclarar las dudas respecto a los contenidos estudiados. Para cada paralelo o curso, la actividad se realizó en dos jornadas en la misma fecha, con el fin de ampliar y flexibilizar la participación de los estudiantes.

La configuración del chat constó de una descripción del tema, los criterios de participación, la rúbrica de evaluación y las fechas de participación. Toda esta información se publicó en la respectiva orientación académica, en el Aula Virtual de cada asignatura. Durante el desarrollo de esta actividad el estudiante interactuó con los participantes y con el docente, además de contestar las preguntas planteadas, por lo tanto la evaluación de la participación dependió

del cumplimiento de criterios y de la interacción, la respuesta oportuna a cada una de las preguntas, y los aportes personales.

La videocolaboración, a diferencia de la videoconferencia, fue una actividad más informal, dado que el docente podía realizarla sin necesidad de una infraestructura o siguiendo reglas que se debe cumplir para una videoconferencia; al contrario, y para nuestro caso, la versatilidad del software utilizado (*Blackboard Collaborate*) facilitó realizar la actividad con el uso de los computadores personales desde distintos lugares y en horas accesibles para los estudiantes, que preferentemente fueron en la jornada de la noche.

La planificación de esta actividad tenía como fin la aclaración de dudas respecto a los contenidos de una unidad o temática con cierto grado de dificultad abordada en el bimestre. La dinámica de trabajo inició con la presentación de un resumen, con la consecuente interacción y participación de los estudiantes, a través de la formulación de preguntas. El tiempo requerido para esta actividad varió entre una y dos horas como máximo. Todo el desarrollo de la videocolaboración quedó grabado y usado como un archivo, para que los estudiantes participantes y no participantes de la actividad tuvieran un acceso posterior.

Actividades asincrónicas: otra de las actividades planificadas a favor de la comunicación e interacción con los estudiantes fue el foro académico, que para la institución se ha constituido en una estrategia de debate y análisis de temas específicos, moderada por el docente-tutor.

Los foros aplicados para cada uno de los componentes académicos (asignaturas) objeto de estudio fueron realizados teniendo en cuenta una temática correspondiente a algunas de las unidades del bimestre respectivo. El espacio del foro tuvo una duración de ocho días, en los cuales los estudiantes adjuntaban su participación y opinaban respecto a las participaciones de otros estudiantes, y recibían la respectiva retroalimentación por parte del docente.

Para promover la participación de las actividades sincrónicas y asincrónicas, era necesario que el docente planificara y publicara, al inicio de las actividades académicas, los criterios de participación, la

temática a desarrollar, así como las fechas y horas para su realización; además, una semana antes de cada una de estas actividades, el docente recordaba, a través de los anuncios académicos y mensajes personalizados, sobre las actividades pendientes por desarrollar. La comunicación frecuente fue una de las estrategias para mantener al estudiante pendiente de sus actividades.

El objetivo de utilizar y aplicar las actividades sincrónicas y asincrónicas a estudiantes de la modalidad a distancia posibilitó en gran medida la interacción entre estudiantes-tutores y entre estudiantes-estudiantes; no obstante, estas actividades fueron de tipo opcional u optativo, y su valoración no era 'cuantitativamente determinante' para acreditar la asignatura. Según la normatividad universitaria, para acreditar una asignatura es primordial la presentación de actividades obligatorias como el trabajo de evaluación a distancia y la presentación de los exámenes bimestrales, de modo que la valoración de las actividades sincrónicas y asincrónicas solo constituía puntos adicionales que dependían de la participación voluntaria de los estudiantes.

La planificación y realización de estas actividades sirvió en gran medida como evidencia del desarrollo de estrategias pedagógicas con la utilización de herramientas TIC acorde con los procesos de enseñanza en modalidad de estudios de EaD, al igual que permitió la comunicación, interacción y seguimiento a los estudiantes. Estos resultados concuerdan con Agudelo (2009), quien hace énfasis en que en la planificación y diseño instruccional en un proceso de EaD, no debe dejarse de

lado la producción e implementación de ningún recurso educativo o ambiente virtual de aprendizaje; esto permite reafirmar que en todo proceso educativo, el aspecto pedagógico es fundamental, más aún si se trata de metodologías de este tipo.

Además, de acuerdo con el contexto estudiado, siempre surge la necesidad de implementar nuevas e innovadoras estrategias educativas que atraigan a los estudiantes no solo para obtener una valoración cuantitativa, sino que les permitan contextualizar los conocimientos adquiridos y se sientan en un espacio de formación pertinente y acorde a sus necesidades de aprendizaje. Estos criterios también son considerados por Alvarado (2003), quien argumenta que en el ámbito de la educación no solo es importante la implementación de tecnológicas en sí mismas, sino los procesos que llevan a innovar los procesos pedagógicos y didácticos, posibilitando nuevos escenarios y nuevos roles para el docente y el estudiante, asistidos a su vez por las demandas de la sociedad de la información y del conocimiento, y el predominio de las redes tecnológicas.

Participación en las actividades sincrónicas y asincrónicas

De los 1.350 estudiantes matriculados en los tres componentes académicos, el 61 % participó en al menos una de las actividades sincrónicas y asincrónicas. En la Figura 2 se muestra la relación porcentual de la participación general de los estudiantes.

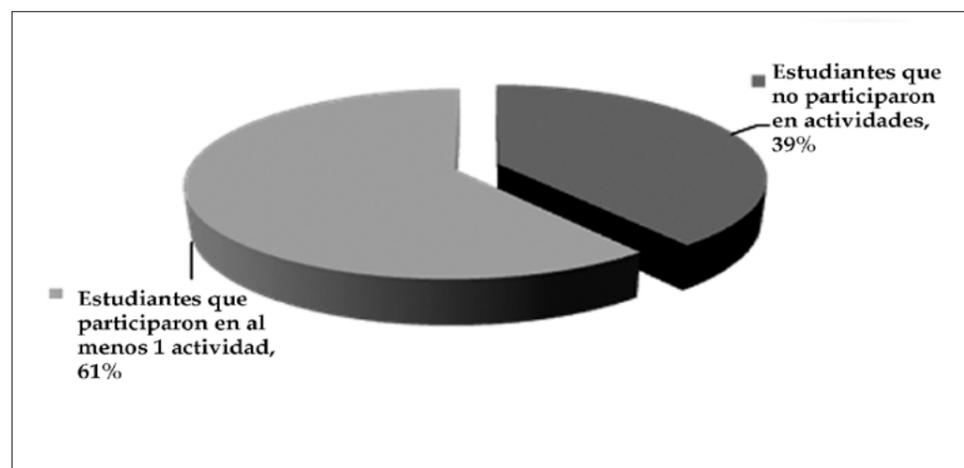


Figura 2. Porcentaje de estudiantes que participaron en las actividades sincrónicas y asincrónicas.

Como se mencionó, el carácter opcional de la participación de las actividades sincrónicas y asincrónicas fue, de alguna u otra forma, un elemento que incidió en el porcentaje total de la participación. Existen diferentes factores externos que pueden estar relacionados con ello. Un primer factor es la sobrevaloración que denotan las actividades obligatorias; esta característica promueve en el estudiante un enfoque conductista y mecánico de su proceso de aprendizaje, asumiendo que esta clase de actividades amerita un mayor tiempo de dedicación y compromiso, dejando las actividades de interacción para buscar respuestas o solución a problemáticas de tipo técnico, administrativo y pocas veces relacionadas con aspectos académicos.

Para Morán (2007), la concepción en la evaluación que denota un valor numérico, repercute en la educación misma del estudiante, lo que conlleva que su atención recaiga en la forma de aprobar, y no en el esfuerzo de aprender, enfatizando el valor de la calificación, y no el conocimiento mismo.

Desafortunadamente, en la actualidad aún el sistema de evaluación es responsable de que el estudiante solo se enfoque en aquello que le brinde una valoración cuantitativa, claro está, porque conoce que es la manera sobre la cual están valorando sus aprendizajes, y desconoce o simplemente no es de su interés participar en actividades que podrían aclarar temas, responder preguntas o generar debates.

Es de considerar que para la evaluación de los aprendizajes en modalidad a distancia debe primar la participación activa del estudiante, a través de actividades que despierten su interés y que logren aprendizajes significativos, pertinentes y contextualizados, aspectos que no los proporciona solo una prueba escrita que es determinante para la acreditación de una asignatura. Actualmente, y gracias a las TIC, existe gran diversidad de herramientas y mecanismos que ayudan al docente y al estudiante a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con las necesidades de la modalidad.

Un segundo factor está relacionado con la actividad económica de los estudiantes; un alto porcentaje de ellos, de modalidad a distancia, se dedican a actividades laborales, situación que para muchos casos significa dividir el tiempo entre el trabajo, la familia

y los estudios; por lo tanto, es más conveniente enfocarse en las actividades obligatorias que en las optativas, cuya participación, aunque también ofrece un puntaje, éste puede ser considerado muy bajo o de poca transcendencia. Esta información coincide con la encontrada por Carrillo y Ríos (2013), quienes estudiaron la relación entre el trabajo y el estudio, en instituciones de educación superior (IES) como factor que influye en el rendimiento académico de los estudiantes, y sostienen que para algunos, su ocupación laboral les reduce el tiempo disponible para las actividades universitarias, lo cual afecta negativamente su rendimiento académico; sin embargo, también encontraron casos en los cuales la duración de la jornada laboral es una variable importante a tener en cuenta. Para el presente estudio, es necesario realizar una valoración de carácter cuantitativo que permita establecer de manera más objetiva, los factores laborales y socioeconómicos que influyen en la participación de los estudiantes en las actividades académicas, y por ende, en la obtención de mejores resultados.

La generación de espacios de interacción y la disponibilidad de los estudiantes posibilita que los procesos formativos en modalidad a distancia sean más satisfactorios para éstos y el docente, siempre y cuando la interacción sea frecuente y asertiva.

En la Figura 3 se presenta los porcentajes de participación en cada una de las actividades sincrónicas y asincrónicas establecidas. Teniendo en cuenta las actividades planteadas y el número de estudiantes con una participación significativa (>0.5), se encontró que para los dos bimestres, la actividad más destacada fue el foro, seguida de las actividades sincrónicas del chat y la videocolaboración.

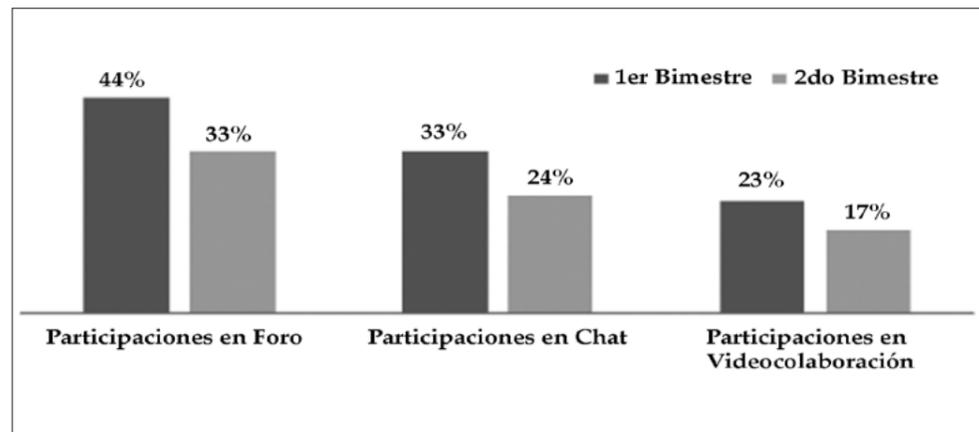


Figura 3. Número de participaciones según el tipo de actividad.

La planificación del foro para una semana fue un factor que influyó en el porcentaje de participación, puesto que ofreció una mayor flexibilidad de horarios para que el estudiante ingresara, adjuntara su participación e interactuara de acuerdo con la intervención de otros estudiantes y del docente. Por otra parte, es relevante mencionar que la temática abordada y la comunicación previa, también fueron factores cruciales a la hora de participar. Estos resultados guardan relación con los encontrados por Moreno (2015) y Montagud y Gandía (2014), quienes destacan que esta actividad ofrece al estudiante un rango de participación más amplio, dinámico y colaborativo. De igual manera, Mabrito (2006) resalta que en las actividades asincrónicas como el foro, prevalece un mejor uso del lenguaje, de la escritura, de la búsqueda y la preparación de las intervenciones antes de la participación, aspectos que también se pudo evidenciar en los aportes de los estudiantes objeto de este estudio.

Para el caso de las actividades sincrónicas, cuyo porcentaje de participación fue menor, es posible que este hecho se diera por tres razones: la primera hace referencia a las fechas y horas programadas; tanto para el chat como para la videocolaboración solo se programó una fecha en el bimestre, con una hora de duración cada una, y aunque se enviaron mensajes para recordar la realización de la actividad, fue recurrente que los estudiantes olvidaran las fechas de participación o las confundieran con las actividades de otras asignaturas. Una segunda razón se relaciona con la disponibilidad de tiempo

que tienen los estudiantes que laboran en diferentes jornadas, situación que se ha convertido en una limitante para el cumplimiento de las competencias comunicativas, y la tercera razón, se asocia al desinterés por actividades que ofrecen un bajo puntaje, pues los estudiantes solo tienen en cuenta aquellas donde se pueda obtener una valoración superior a 8 en la evaluación presencial.

Para Holden y Westfall (2006, citados por Dorfman, 2012) la enseñanza por medio de actividades sincrónicas provee condiciones más adecuadas para la interacción y para la integración de diferentes recursos, tanto visuales como auditivos, etc., y el contacto directo entre docente y estudiante, pero no es determinante ni asegura que todos los estudiantes participen masivamente de estas actividades, más aun si la actividad es de carácter optativo, como lo ejemplificado en el presente estudio.

Referente a la videocolaboración, uno de los inconvenientes presentados y que de hecho fue una limitante para una masiva participación de los estudiantes, fue el acceso al entorno virtual, apoyado por *Blackboard collaborate*. Aunque éstos tenían previo acceso a los instructivos para el uso de esta plataforma, al momento de ingresar al sistema en muchos casos hubo problemas en la descarga e instalación del software, situación que les hizo desistir en continuar con la comunicación. Hay que resaltar que esta actividad es una variante de la videoconferencia, que facilita el intercambio de opiniones con el docente en tiempo real, y promueve un rol más activo del estudiante. De hecho, la utilidad de la herramienta fue base para el

desarrollo de actividades en el contexto de la UTPL, que facilitó la comprensión de los contenidos.

La videocolaboración, considerada una videoconferencia de escritorio, resultó una herramienta útil en la medida en que resolvió problemas de interacción entre el docente y los estudiantes, además de constituirse en un apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, respaldado por un mecanismo de mediación pedagógica y desarrollo de habilidades didácticas. No obstante, cabe resaltar que en los procesos de formación mediados por la tecnología, no solo bastan la intencionalidad y el desarrollo pedagógico, sino que el acceso y el buen uso de las mismas, son factores preponderantes en el proceso formativo en modalidad a distancia.

En este orden de ideas y dada la naturaleza de los estudiantes de primer ciclo, que por lo general piensan que estudiar en modalidad a distancia es más fácil que la modalidad presencial, se encuentran ciertos obstáculos que impiden que su participación sea la más adecuada. Uno de ellos es el mismo uso de la tecnología y las diferentes herramientas pedagógico-didácticas que se provee a través de los EVA. La parte activa del aprendizaje por su medio, requiere que el estudiante conozca y se familiarice con cada uno de los componentes de la interface para tener acceso a los cursos, los contenidos, las actividades, así como a la información y al acompañamiento del docente; sin embargo, esta condición puede ser limitante para aquellos que nunca han realizado una labor académica en modalidad a distancia, virtual o en línea, lo que conlleva, sobre todo en el primer ciclo, la frustración e incluso el abandono temprano del proceso formativo.

En la Figura 3 también se puede observar que el porcentaje de participación de las tres actividades del primer bimestre se destaca frente a las del segundo. Hay que tener en cuenta que el desarrollo y resultados académicos del primer ciclo fueron cruciales para el proceso de aprendizaje del estudiante. Esta primera parte se constituyó, de cierta forma, en una fase experimental en la cual el estudiante debía adaptarse a un nuevo sistema de formación, lo que implicaba establecer un cronograma personal de actividades, hacer lectura de los recursos académicos como la guía didáctica, el libro base y el trabajo

de evaluación a distancia, así como la revisión de los anuncios académicos y los recursos académicos complementarios publicados en los EVA. Por lo tanto, la novedad y el ánimo del estudiante por empezar un nuevo reto fueron claves para mantener la comunicación y la participación activa durante esta fase. Sin embargo, la adaptación al sistema, los resultados y el rendimiento académico del primer bimestre, fueron factores que determinaron la continuación o no de algunos en la titulación correspondiente, situación que influyó en la disminución de participaciones de las actividades sincrónicas y asincrónicas.

Por otra parte, la valoración obtenida en la evaluación presencial determinaba si el puntaje de las actividades sincrónicas y asincrónicas se tenía en cuenta o no, razón por la cual para el segundo bimestre muchos estudiantes prefirieron no participar, con la consecuente disminución en la participación en estas actividades.

Relación de participación e incidencia en el rendimiento académico

Teniendo en cuenta el número de actividades sincrónicas y asincrónicas realizadas en cada bimestre, se observó que existe un aumento en el porcentaje de calificaciones altas, cuanto mayor es el número de participaciones en las actividades de los EVA. También se evidencia que, a mayor participación en actividades, menor porcentaje de notas bajas.

Las Tablas 2 y 3 dan cuenta, desde la perspectiva de cada bimestre, que los porcentajes de calificaciones bajas tienden a disminuir mientras aumenta el número de actividades realizadas por el estudiante, estableciéndose cierta tendencia al respecto.

Tabla 2. Incidencia de calificación según la participación en actividades del Parcial 1-

| Actividades | No. Alumnos | Cualificación | | |
|---------------|-------------|---------------|---------|--------|
| | | % Alto | % Medio | % Bajo |
| 0 Actividades | 612 | 6,86% | 28,27% | 64,87% |
| 1 Actividades | 290 | 9,66% | 31,72% | 58,62% |
| 2 Actividades | 254 | 9,84% | 30,31% | 59,84% |
| 3 Actividades | 194 | 17,01% | 29,38% | 53,61% |
| Total | 1.350 | | | |

Tabla 3. Incidencia de calificación según la participación en actividades del Parcial 2

| Actividades | No. Alumnos | Cualificación | | |
|---------------|-------------|---------------|---------|--------|
| | | % Alto | % Medio | % Bajo |
| 0 Actividades | 773 | 14,36% | 23,16% | 62,48% |
| 1 Actividades | 248 | 19,76% | 33,47% | 46,77% |
| 2 Actividades | 189 | 24,34% | 40,74% | 34,92% |
| 3 Actividades | 140 | 23,57% | 38,57% | 37,86% |
| Total | 1.350 | | | |

En la Tabla 4 se puede observar que existe un mayor porcentaje de calificaciones altas, ante una mayor participación en las actividades, pasando de 0 actividades con un 21,74 %, a 6 actividades con un 46,59 %; es decir, aproximadamente uno de cada cinco estudiantes que no participa en actividades, obtiene una nota alta, en tanto que uno de cada dos estudiantes que participa en las seis actividades durante el ciclo, obtiene una nota alta.

Tabla 4. Consolidado de actividades en el ciclo con incidencia en calificaciones altas

| Actividades | No. Alumnos | Calif. Altas | Porcentaje |
|-----------------|-------------|--------------|------------|
| Con 0 Actividad | 531 | 115 | 21,66% |
| Con 1 Actividad | 222 | 53 | 23,87% |
| Con 2 Actividad | 161 | 48 | 29,81% |
| Con 3 Actividad | 135 | 37 | 27,41% |
| Con 4 Actividad | 116 | 40 | 34,48% |
| Con 5 Actividad | 97 | 33 | 34,02% |
| Con 6 Actividad | 88 | 41 | 46,59% |

La Figura 4 nos permite visualizar la diferencia entre el número de estudiantes de acuerdo con la realización o no de actividades, y la incidencia en calificaciones altas, notándose una importante diferencia en el caso de aquéllos que no han participado en actividades, frente al grupo que realizó todas las actividades síncronas y asíncronas propuestas.

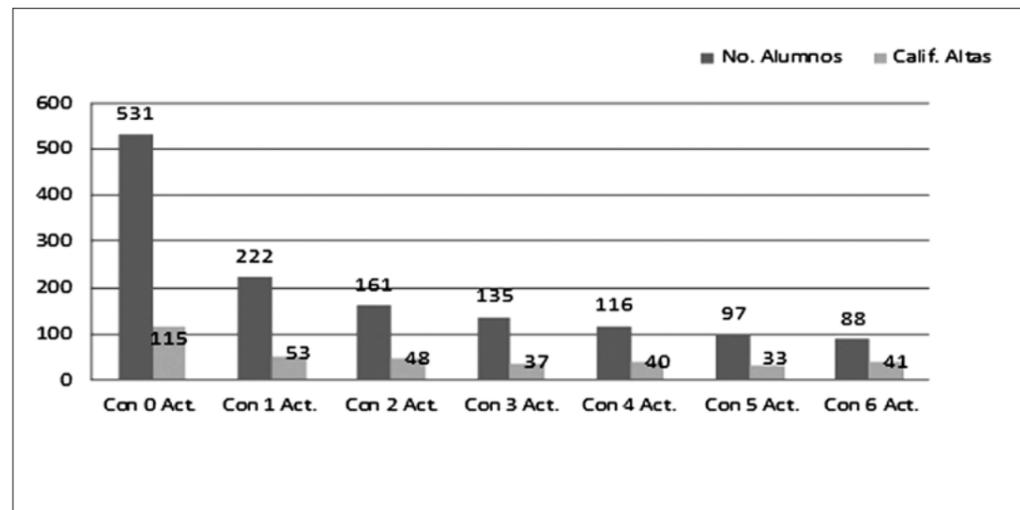


Figura 4. Consolidado de actividades en el ciclo, con incidencia en calificaciones altas.

Sin embargo, también se evidencia que al comparar la actividad de los estudiantes de un periodo a otro, esto es, desde el primero al segundo bimestre, se da una disminución de la participación en las actividades, pues en función de lo detallado en la Tabla 2, se observa que para el primer bimestre, 612 alumnos no realizaron actividades; y aunque se hubiera esperado que esta cantidad disminuyera, el número aumentó a 773 al verificar este dato en la Tabla 3. De la misma manera, al comparar los datos de las

Tablas 2 y 3, se puede apreciar que la cantidad de estudiantes que realiza 1, 2 o 3 actividades, disminuyó del primero al segundo bimestre, resultado no esperado, pues se podría pensar que los estudiantes incrementarían su participación en las actividades, conforme avanzaba el ciclo académico.

Más allá de inferir de acuerdo a los resultados obtenidos, si la participación del estudiante en una actividad síncrona es la más adecuada para su apren-

dizaje, o si por el contrario la actividad asíncrona aporta en mayor medida a su formación académica, se debe convenir en que cualquiera sea la actividad o recurso que el docente-tutor exponga en el Aula Virtual, servirá en todo caso, para que el estudiante pueda ampliar su conocimiento y profundizar su entendimiento, lo que deviene en obtener mejores resultados en las evaluaciones presenciales.

Para tener una aproximación sobre las causas del mayor o menor rendimiento académico del estudiante, es de relevancia considerar otras variables como la edad, los ingresos, o el número de asignaturas que cursa, tal como lo plantean Moncada y Gómez (2011) en su estudio sobre rendimiento académico, en el cual demuestran estadísticamente que el rendimiento académico depende de un análisis multifactorial, pero al igual que en el presente estudio, estos autores establecen que hay mayor probabilidad de obtener un mejor rendimiento si el estudiante participa activamente de las actividades propuestas en el EVA.

Ahora bien, desde la perspectiva de que las notas obtenidas por el estudiante sean un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, como lo establece Garbanzo (2007), todo estudio e investigación que apunte a explicar este indicador, será importante en la medida en que contribuya a este fin desde distintas perspectivas, y es por esta razón que los resultados del presente estudio se convierten en un proceso preliminar que muestra una tendencia en cuanto a la participación de los estudiantes en las actividades síncronas y asíncronas, y cómo estas pueden ser la base para el desarrollo de procesos de formación pertinentes y de acuerdo al contexto de la EaD; sin embargo, es prioritario adelantar investigaciones con un enfoque cuantitativo, que aporte datos que expliquen los factores que inciden en la cantidad y calidad de la participación de los estudiantes en las actividades planificadas y en el rendimiento académico.

4. Conclusiones

Se considera necesario recalcar que los recursos pedagógicos que el docente-tutor establezca en los EVA, ya sean foros, chats, videocolaboraciones u otros, deben obedecer a una adecuada planificación, además de contar con la rúbrica respectiva, a

fin de que el estudiante tenga claridad en la actividad a realizar y en los criterios de evaluación, y se logre los objetivos académicos deseados.

Con relación al detalle de las actividades síncronas y asíncronas, se aprecia que el foro es la actividad de mayor participación, en tanto que el chat y la videocolaboración ocupan el segundo y tercer lugar, respectivamente. Este resultado guarda relación con otros trabajos y artículos revisados, en los que también la actividad asíncrona es la más utilizada por el estudiante, aspecto que obedecería al tiempo de apertura y desarrollo de la actividad.

Unido a lo anterior, tanto el foro académico como otras actividades asíncronas, deben ser potenciados y privilegiados en las modalidades de estudio abierto y a distancia, dado que por su flexibilidad, favorecen la participación del estudiante y, con ello, el logro de aprendizajes y competencias. A ello se añade otra ventaja, que deberá ser objeto de estudios específicos, y es la capacidad del foro y de la 'wiki' para el co-aprendizaje y el aprendizaje colaborativo, propiedades fundamentales del aprendizaje a distancia.

Con los resultados obtenidos en el presente trabajo se puede establecer que efectivamente existe incidencia en el resultado académico de los alumnos que participan e interactúan en las actividades planteadas por el tutor en los EVA, de tal manera que al interpretar los resultados que arroja el análisis de los datos de la muestra, se determina que aquel estudiante que participa en actividades síncronas y/o asíncronas, tiene mayores probabilidades de obtener una nota alta en la prueba presencial, que aquél que no participa en estas actividades.

En síntesis, a mayor participación en actividades por parte del estudiante, mayor es la incidencia en las calificaciones altas en las pruebas presenciales; es decir, se comprueba que la correlación entre participación en actividades del alumno en los EVA y la consecución de notas altas, va en aumento de acuerdo con la frecuencia con la que realice las actividades.

Según el porcentaje de participación en actividades, se observa que aproximadamente dos de cada tres estudiantes han realizado al menos una de las actividades planteadas por el docente. Si bien se puede

apreciar que es una mayoría la que participa, al menos una vez en las actividades no obligatorias, existe todavía un importante porcentaje de estudiantes que se conforman con esa escasa participación, y cuando lo hacen, no son participaciones cognitivamente significativas.

La baja participación significativa del estudiante que refleja el estudio, permite concluir la importancia de diseños de actividades en línea coherentes con los aprendizajes y competencias enunciados en los currículos, para que los resultados de las mismas permitan identificar a los estudiantes con más dificultades, e intervenir oportunamente. Cabe destacar que el riesgo de actividades mal diseñadas, es que las 'buenas' calificaciones obtenidas desfiguren la situación real del aprendizaje. De este modo, además de todas las ventajas mencionadas, las actividades en línea pedagógicamente diseñadas, son un buen termómetro del progreso de los estudiantes y un importante factor de prevención del fracaso académico y del abandono.

De igual manera, los procesos de EaD requieren que todas las actividades sincrónicas y asincrónicas sean planificadas con un buen sustento pedagógico y didáctico, a fin de que tengan o procuren tener la misma significancia académica, a efectos de que el docente tenga la capacidad de valorar el proceso de formación del estudiante, desde una perspectiva más integral.

Se considera que la modalidad abierta y a distancia contempla interesantes desafíos para la educación superior en el futuro, pues muchos de los recursos de aprendizaje diseñados y utilizados en dicha modalidad, ya sean sincrónicos o asincrónicos, están siendo introducidos paulatinamente en la modalidad de estudios presencial o tradicional. Es por ello que estudios como éste, así como otros análisis, estudios de caso y de buenas prácticas, que se realice sobre la modalidad abierta y a distancia, no solo son fundamentales para el desarrollo pedagógico-didáctico de la misma, sino para la educación superior en general.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. En J. Sánchez (Ed.), *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 5, 118-127.
- Alvarado, Á. (2003). Diseño instruccional para la producción de cursos en línea y e-learning. *Docencia Universitaria*, 4(1), 9-24.
- Berridi, R., Martínez, J. y García, B. (2015). Validación de una escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 116-129.
- Bertogna, L., Del Castillo, R., Soto, H. y Cecchi, L. (s.f.). Clases Sincrónicas Virtuales en la Enseñanza a Distancia: una implementación a bajo costo. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19102/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Cabero, J. y Llorente, M. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. *Revista Electrónica Alternativas de Educación y Comunicación*. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24672/file_1.pdf?sequence=1
- Cabero-Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 15(1), 1-6.
- Carrillo, S. y Ríos, J. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 9-34.
- Castañeda, L. (2007). Herramientas sincrónicas y cuasi-sincrónicas para la comunicación educativa. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/13416/1/videoymnsn.pdf>
- Cebrián, M. (2004). Herramienta asincrónica para una enseñanza presencial: el foro en unas prácticas de laboratorio. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 55-64.
- Chiarani, M., Daza, M. y Tapia, M. (2010). *Los foros de debates, un espacio para evaluar el aprendizaje*. Trabajo presentado en el Tercer Congreso Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia. Recuperado de http://www.dirinfo.unsl.edu.ar/profesorado/Pag-Proy/articulos/2_2_3_CHIARANI_Marcela_DAZA_Monica_TAPIA_Maria_Mercedes_Los_foros_de_debates_un_espacio_para_evaluar_el_aprend.pdf
- Dorfsman, M. (2012). Sobre el lugar de los contenidos, la interacción y el tutor en un modelo de enseñanza en línea. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 30(1), 3-17.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Edel-Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje: la contribución de "lo virtual" en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 7-15.
- Fedorov, A. (2006). Foro virtual como una estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad. *Innovación Educativa*, 6(30), 62-72.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=44031103>
- García, L. (2016). El juego y otros principios pedagógicos. Supervivencia en la educación a distancia y virtual. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 9-23.
- García, B. y Pineda, V. (2010). La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 85-111.
- Garduño, R. (2008). Las Tecnologías y la Educación Superior a Distancia en México. *Revista Digital Universitaria*, 9(9), 3-16.
- González, M. y Pereira, J. (2016). Aprovechamiento de los recursos de aprendizaje en línea y tasa de aprobación en modelos híbridos de educación a distancia: caso UTPL. En *Libro de Comunicaciones del V Congreso CREAD Andes y V Encuentro Virtual Educa Ecuador, Calidad y accesibilidad de la educación superior a distancia: América, África, Europa y Asia* (pp. 311-334). Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.
- López, I. y Rosero, T. (2012). Los foros como estrategia de aprendizaje colaborativo los posgrados virtuales. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8521>
- Mabrito, M. (2006). A Study of Synchronous Versus Asynchronous Collaboration in an Online Business Writing Class. *American Journal of Distance Education*, 20(2), 93-107.
- Moncada, L. y Gómez, M. (2011). Determinantes inmediatos del rendimiento académico en los nuevos estudiantes matriculados en el sistema de educación superior a distancia del Ecuador: caso Universidad Técnica Particular de Loja. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 75-95.
- Montagud, M. y Gandía, J. (2014). Entorno virtual de aprendizaje y resultados académicos: evidencia empírica para la enseñanza de la Contabilidad de Gestión. *Revista de Contabilidad*, 17(2), 108-115.
- Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, 48, 9-19.
- Moreno, O. (2015). Evaluación de la modalidad de interacción de la tutoría y los efectos en logro académico en entornos en línea. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1), 231-255.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf
- Oztok, M., Zingaro, D., Brett, C., & Hewitt, J. (2013). Exploring asynchronous and synchronous tool use in online courses. *Computers & Education*, 60(1), 87-94.
- Pagano, C. (2008). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2).
- Pérez, M. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 1(1).
- Rodríguez-Ardura, I. y Ryan, G. (2001). Integración de materiales didácticos hipermedia en entornos virtuales de aprendizaje: retos y oportunidades. *Revista Iberoamérica de Educación*, 25.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.
- Torres, S. y Ortega, J. (2003). Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: una aproximación sistemática. Recuperado de http://bibliografia.eovirtual.com/TorresS_2003_Indicadores.pdf
- Valverde, J. (2002). Herramientas para la comunicación sincrónica y asincrónica. En: J.I. Aguaded y J. Cabero (Eds.), *Educación en red* (pp. 57-81). Málaga: Aljibe.
- Valverde, J. y Garrido, M. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 4(1), 153-167.



Proyecto de vida: un ejercicio de aceptar, vivir y confiar. Visión pedagógica en instituciones reeducativas*

Gelber Yecid Roa Pinto**✉

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Roa, G. (2018). Proyecto de vida: un ejercicio de aceptar, vivir y confiar. Visión pedagógica en instituciones reeducativas. *Revista UNIMAR*, 36(1), 49-61. DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.3>

Fecha de recepción: 15 de junio de 2017
Fecha de revisión: 10 de agosto de 2017
Fecha de aprobación: 24 de septiembre de 2017

RESUMEN

La pedagogía reeducativa, con su visión humana, se convierte en referente conceptual y práctico para la adecuada atención de toda clase de población, en especial de aquella vulnerable, ofreciendo alternativas de crecimiento para el desarrollo y transformación social. Trabajar el carácter integral en los procesos de reeducación, así como la búsqueda de sentido de vida y la potencialización de las oportunidades y fortalezas en jóvenes adolescentes, se considera una necesidad para su futuro.

En el presente artículo se da a conocer el proceso por el cual se establece una estrategia pedagógica clara para el abordaje de dicha necesidad, denominada 'Proyecto de Vida', considerada como un ejercicio práctico en el Aceptar, Vivir y Confiar; esta estrategia se adapta a la población, a los contextos, a las sanciones estipuladas por la ley (cuando es el caso) y se consolida como la manera más coherente para guiar la elaboración y acompañar el plan integral de intervención, posibilitando con ello la interacción e integración interdisciplinar, así como la consolidación y formalización del propósito vital que cada ser humano posee. Se puede constatar las contribuciones que realiza el Proyecto, por medio de la profundidad en el conocimiento del ser humano, de sus mecanismos de participación social, de su abordaje integral a las problemáticas que se presenta, y de la necesidad imperante que posee el medio educativo y formativo de tener estrategias prácticas, recursivas y unificadoras, que propendan por un futuro de bienestar, felicidad y realización.

Palabras clave: Pedagogía, proyecto de vida, proceso de reeducación, interdisciplinariedad, adolescente.

Life project: an exercise of accepting, living and trusting. Pedagogical vision in educational institutions

ABSTRACT

Re-educational pedagogy, with its human vision, becomes a conceptual and practical reference for the adequate attention of all kinds of population, especially the vulnerable, offering growth alternatives for development and social transformation. Working the integral character in the processes of reeducation, as well as the search for a sense of life and the potential of opportunities and strengths in young adolescents is considered a necessity for their future.

In this article, it is made known the process by which a clear pedagogical strategy for addressing this need is established, called 'Life Project', considered as a practical exercise in Accept, Live and Trust; this strategy is adapted to the population, to the contexts, to the sanctions stipulated by the law (when it is the case) and it is consolidated as the most coherent way to guide the elaboration and accompanying the integral plan of intervention, making possible the interaction and interdisciplinary integration, as well as the consolidation and formalization of the vital purpose that each human being possesses. It is possible to confirm the contributions made by the Project, through the depth of knowledge of the human being,

* Artículo Resultado de Investigación.

**✉ Magíster en Pedagogía; Especialista en Adicciones; Licenciado en Pedagogía Reeducativa y Filosofía. Consejero en el abuso de sustancias psicoactivas modelo Daytop Internacional Inc. Correo electrónico: gelbertyroa@hotmail.com



its social participation mechanisms, its integral approach to the problems that are presented, and of the prevailing need of the educational environment and formative to have practical, recursive and unifying strategies that promote a future of well-being, happiness and fulfillment.

Key words: Pedagogy, life project, re-education process, interdisciplinarity, teenager.

Projeto de vida: um exercício de aceitar, viver e confiar. Visão pedagógica em instituições de ensino

RESUMO

A pedagogia de reeducação, com sua visão humana, tornam-se uma referência conceitual e prática para a atenção adequada de todos os tipos de população, especialmente os mais vulneráveis, oferecendo alternativas de crescimento para o desenvolvimento e a transformação social. Trabalhar o caráter integral nos processos de reeducação, bem como a busca por um sentido de vida e a potencialização de oportunidades e fortalezas em jovens adolescentes, é considerado uma necessidade para o seu futuro.

Neste artigo, é dado a conhecer o processo pelo qual se estabelece uma clara estratégia pedagógica para abordar esta necessidade, denominada 'Projeto de Vida', considerada como um exercício prático de Aceptar, Viver e Confiar; esta estratégia é adaptada à população, aos contextos, às sanções estipuladas pela lei (quando é o caso) e se consolida como a maneira mais coerente de orientar a elaboração e acompanhamento do plano integral de intervenção, possibilitando a efetivação da ação, interação e integração interdisciplinar, bem como a consolidação e formalização do propósito vital que cada ser humano possui. É possível confirmar as contribuições feitas pelo Projeto, através do profundo conhecimento do ser humano, de seus mecanismos de participação social, de sua abordagem integral aos problemas apresentados e da necessidade predominante do ambiente educacional e de formação de ter estratégias práticas, recursivas e unificadoras que promovam um futuro de bem-estar, felicidade e realização.

Palavras-chave: pedagogia; projeto de vida; processo de reeducação; interdisciplinaridade; adolescente.

I. Introducción

El proyecto de vida denota la observancia consciente de una actitud positiva y propositiva frente a la existencia; se debe considerar como un horizonte en el que se describe, comprende y planifica las metas, los objetivos y los propósitos trazados, no sin antes aceptar la vida y confiar en las personas que la construyen de manera conjunta.

La creciente reincidencia, las pocas oportunidades laborales y educativas, la falta de sentido de vida evidenciada en los crecientes casos de intentos e ideación suicida, obligan a prestar especial atención a dichos aspectos, e incorporarlos como situaciones posibles en los procesos pedagógicos reeducativos, dando una visión oportuna desde su comprensión y acercamiento, pero en especial

creando estrategias que permitan su atención y prevención.

La lectura sincrónica entre lo teórico y lo práctico hace de este artículo un paso provechoso para continuar sobre el propósito contemporáneo de darle sentido a la vida, descubriendo el manto que cubre aquel abismo existencial que libera de responsabilidades vitales, simplemente por no descubrir conscientemente el devenir histórico desde lo personal, familiar y social; por ello, la necesidad de acercarse al hombre, a lo propio y lo humano, es una tarea constante de reconocimiento como ser único, capaz, libre e irrepetible en el mundo. "Cada ser humano, por el hecho de haber nacido, está llamado a crear y recrear su unicidad de forma constante. Ésta es su tarea a lo largo de la vida, y en eso consiste el camino del ser, porque somos únicos e irrepetibles" (Tierno, 1998, p. 113).

El acercamiento a una población vulnerable, como la consumidora de sustancias psicoactivas (SPA) y con problemas de conducta, se torna difícil, en especial cuando se propende por la búsqueda de sentido de vida, y con ella de orientación a la misma, teniendo presente que el sentido de vida en esta población es reducido por falta de tratamientos, oportunidades y apoyo.

En distintas aproximaciones se constata la evidente necesidad de orientar a la población vulnerable, y con ella enmarcar una dirección clara para la realización de proyectos encaminados a la emancipación vital y a asumir la responsabilidad del cambio.

De Salvador (1999) propicia las directrices generales para la conformación de programas dedicados a la atención de población vulnerable, haciendo especial énfasis en la recuperación de problemáticas adictivas, sin descartar la presencia de problemas legales anexos.

Esta investigación parte de la necesidad de articular los esfuerzos de las diversas disciplinas que intervienen en los procesos de reeducación y rehabilitación de los consumidores de sustancias y/o problemas de conducta de manera integral, pero no se queda en ello, sino que posibilita la puesta en práctica de material general que puede interesar a la población en formación y que desea propiciar un proyecto de vida.

La experiencia institucional y profesional fortaleció este proceso, y lo condujo por una ruta de reflexión en la que la participación y el trabajo grupal sumaron esfuerzos, resaltando aspectos necesarios como: el trabajo personal y el acercamiento al interior de cada joven, como actor de su tratamiento, entendiendo de manera propia lo que quiere, puede y desea en su proyecto de vida, la posibilidad de ser consciente en las habilidades, destrezas, conocimientos, fortalezas, que se manifiestan en la cotidianidad, y con ellas las debilidades, limitaciones y amenazas que se tiene. Se pretende acercarse a la realidad de estar y ser parte de una sociedad, tener el convencimiento de ser un miembro importante para la comunidad en la que se desenvuelve y se interrelaciona, confiando en los demás, y por último, trazando un rumbo específico, dinámico y complejo que le dé al ser humano la posibilidad siempre visi-

ble de encontrar la felicidad, la plenitud y el sentido de existir.

Los profesionales que propenden por la realización de otros, se comprometen inexorable e implícitamente a buscar su propia realización; por ello la responsabilidad de compartir sus hazañas y construir con los demás un mundo diferente, más próspero, seguro, equitativo, igualitario y justo, desde la visión de aceptar, vivir y confiar, como propuesta manifiesta y complementaria al tratamiento reeducativo.

La investigación establece un derrotero de reflexiones en torno a la posibilidad de encaminar la vida, comprendiendo la existencia y teniendo siempre la posibilidad de crecer, sentir y vivir plenamente, incluso ante los retos más complicados, trascendiendo con ello los formatos o estructuras, y confiando en la decisión y la carta de ruta que cada ser humano construye de manera autónoma y con acompañamiento.

2. Metodología

Este trabajo investigativo posee un enfoque cualitativo. En la perspectiva cualitativa, "la investigación, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa" (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994, p. 35). Se desarrolla un proceso de comprensión inductiva de la realidad, interpretando las interrelaciones disciplinarias y articulándolas con las experiencias institucionales, sin dejar de lado las manifestaciones particulares que atienden los diferentes profesionales; de esta forma se crea categorías generales que atiendan y respondan a la necesidad y objeto de estudio, en este caso la creación de una estrategia pedagógica que incida positivamente en el mantenimiento, intervención y proyección del ser humano que inicie un proceso reeducativo por consumo de sustancias o por infracción a la ley penal.

La búsqueda de transformación de la realidad de una población vulnerable como la de los consumidores de SPA y conductas asociadas a los menores infractores de la ley penal, se convierte en una necesidad primordial que solo con la interpretación de la

realidad, la comprensión y el análisis de la misma, se puede lograr.

Existe un interés por comprender a los sujetos dentro de sus contextos o mundos de vida, y para ello se busca el sentido de la acción humana; se pretende mostrar los cambios que operan en los procesos de construcción de la realidad social e indagar por las representaciones e imaginarios que las personas tienen de sí mismas, de sus grupos, su entorno, su vida cotidiana y su hacer. (Quiroz, Velásquez, García y González, s.f., p. 40).

Como producto de una investigación acción participativa, este ejercicio investigativo conduce a la interpretación de la información, a la reflexión constante de la realidad, y por tanto a la construcción formal de nuevos rumbos en la materia pedagógica reeducativa.

La investigación es una forma de indagación autorreflexiva, emprendida por participantes en situaciones, con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales y educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar. (Pérez, 1994, p. 150).

La investigación acción propicia el cambio de la realidad e invita a la permanente reflexión crítica de la misma, comprometiendo a los participantes a impulsar propuestas y proyectos que transformen el medio, haciéndolos autores de su futuro y visualizando nuevos caminos de acción. Se retoma la investigación acción participativa “como la posibilidad para generar en las personas, grupos y comunidades, una reflexión más profunda sobre su realidad social, a partir de la generación de conocimientos que guíen su práctica hacia la modificación de esa realidad” (Quiroz et al., s.f., p. 61).

El cambio se centra en la búsqueda de conocimiento, reflexión y análisis del equipo interdisciplinario, que al interactuar con las experiencias institucionales y la atención de los adolescentes vinculados al programa, posibilitan la construcción de estrategias pedagógicas que minimicen la reincidencia, la falta de oportunidades laborales y educativas y el sin sentido por la vida.

2.1 Unidad de análisis

Este trabajo investigativo vinculó a cuatro equipos interdisciplinarios de la Comunidad Terapéutica

San Gregorio, del municipio de Cota (Cundinamarca), integrados por los profesionales que en ella laboran.

Estos profesionales se encargan de orientar y acompañar los procesos reeducativos de los jóvenes residentes de la institución; sus funciones giran en torno a la atención e intervención de las problemáticas del consumo de sustancias y de las conductas delictivas asociadas; desarrollan los procesos de manera integral, atendiendo a la familia e incidiendo con ello a la sociedad donde se desenvuelven; poseen amplio conocimiento de la población y gran experiencia fortaleciendo el ambiente terapéutico y formativo de la institución.

El proyecto de vida incursiona en los jóvenes consumidores de SPA y con problemas de conducta asociados, por medio de los ciclos terapéuticos, entendidos como las intervenciones que realizan los distintos profesionales, y el seguimiento al proceso reeducativo, articulándolas en nodos de trabajo tales como: Adaptación, Familia, Sanación, Estrategias de afrontamiento, Habilidades sociales, Sexualidad, entre otras, ofreciendo de esta manera un trabajo progresivo, especializado y gradual que les permite al adolescente y a la familia ahondar en las problemáticas y buscar alternativas que son ejecutadas en la realidad, en compañía de personal idóneo y capacitado que posibilitará su desarrollo como ser humano digno e integral.

Los ciclos terapéuticos son desarrollados en la institución, durante el proceso del adolescente y atendiendo a la norma, como se estipula y contempla en la Ley 1098 de 2006 en su Capítulo II, concerniente al restablecimiento de derechos. Se entiende por restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, la restauración de su dignidad e integridad como sujetos, y de la capacidad para hacer un ejercicio efectivo de los derechos que les han sido vulnerados.

Son restablecidos los derechos que le han sido negados al adolescente, y se proyecta su vida de manera integral, con la esperanza de que asuma responsablemente sus actos y contribuya a la sociedad, ofreciéndole la posibilidad de reconocimiento de su propia dignidad y fomentando su desarrollo personal, familiar y social, desde la perspectiva pedagógica,

como señala la misma Ley 1098 de 2006 en su artículo 140.

La finalidad del sistema de responsabilidad penal para adolescentes, tanto en lo concerniente al proceso como en las medidas que se tome, son de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral. El proceso deberá garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño.

2.2 Unidad de trabajo

Los equipos interdisciplinarios de la comunidad terapéutica San Gregorio se encuentran conformados por dos pedagogos, un psicólogo, una trabajadora social, un especialista en adicciones, un licenciado encargado de la parte académica, y un instructor encargado de la parte técnica o pre-laboral. Los equipos trabajan con jóvenes, niños y niñas, de edades que oscilan entre los 14 y los 18 años de edad, todos ellos vinculados a medidas de restablecimiento de derechos o al sistema de responsabilidad penal para adolescentes.

Las categorías de reflexión académica y profesional partieron de la experiencia de los profesionales, del trabajo precedente en la institución, desde la óptica de la preparación para la vida en la etapa de post-institucional, que representa la última etapa del proceso pedagógico reeducativo, en la cual se prepara al adolescente para que enfrente su realidad y su contexto, posibilitándole oportunidades educativas y apoyo en la prevención a posibles recaídas, como también orientación a la familia, para que restablezcan la comunicación y tracen objetivos familiares comunes. Y con ella, el ciclo terapéutico de habilidades para la vida, aspectos que posibilitaron la creación de un formato de proyecto de vida que posteriormente fue vinculado y resignificado a cada ciclo terapéutico de intervención, dando a conocer cuatro categorías que viabilizan un proyecto de vida como estrategia pedagógica, alejándose de un formato y consolidándose como insumo fundamental en el proceso reeducativo.

Las categorías son:

1. Acercamiento y comprensión del concepto y definición del proyecto de vida.

2. Comprensión del ser humano y sus capacidades internas (Auto-conocimiento).

3. Aceptación del ser humano desde sus capacidades y debilidades (Sentido de realidad).

4. Establecimiento de confianza en sí mismo y en los demás.

2.3 Técnicas de recolección de información

Para la presente investigación se utilizó dos técnicas de recolección de información, a saber:

1. Revisión documental, para lo cual se crea una ficha ajustada al fin del trabajo, centrándose en aquellos datos que designan, refieren, comentan, sugieren y analizan las categorías establecidas, “datos que suelen estar diseminados, ya que el material escrito corrientemente se dispersa en múltiples archivos y fuentes de información” (Sabino, 1992, p. 132). Y las mesas de trabajo en metodología de taller, donde se patrocina la participación y creación espontánea del saber con respecto a las categorías constituidas, “proceso grupal donde se construye conocimientos, planteamiento, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes con respecto a un tema; es un espacio en el cual cada persona aporta según sus capacidades, experiencias y particularidades” (Quiroz et al., s.f., p. 110).

2. Revisión documental: material compuesto de 20 formatos de proyecto de vida establecidos institucionalmente y articulados a cuatro ciclos terapéuticos, denominados: Adaptación, Estrategias de afrontamiento, Familia, y Sanación, así como tres líneas clínicas de intervención complementaria, llamadas: Género, Escuela de padres y Espiritualidad, material desarrollado por los profesionales y que hace parte del proceso pedagógico reeducativo del adolescente.

3. Mesas de trabajo: cuatro, desarrolladas por medio de la metodología de talleres, en las cuales los diferentes profesionales de la atención de los jóvenes vinculados a los procesos pedagógicos reeducativos ponen en consideración los casos y establecen características generales que deben llevar un proyecto de vida.

Este procedimiento se llevó a cabo por medio de cinco pasos:

1. Autorización de directivas de la comunidad terapéutica san Gregorio para el desarrollo de la investigación.

2. Consentimiento por parte de los equipos interdisciplinarios que desarrollan los procesos de intervención y atención de jóvenes con problemas de drogas y conductas asociadas.

3. Recolección de información:

- **Revisión documental:** Se revisa documentos como formatos de proyecto de vida en donde se establece pautas generales de egreso del programa, líneas clínicas de atención con sus respectivos temas, ciclos terapéuticos y la sustentación teórica que cada uno de ellos contempla.

- **Mesas de trabajo:** Se realiza las mesas de trabajo con guía de preparación y elaboración de actas en las que se establece los acuerdos, compromisos y tareas de los profesionales que participan, teniendo como mínimo de participantes, dos pedagogos, un psicólogo, un trabajador social, un licenciado, un instructor y un especialista en adicciones.

4. Categorización y análisis de información: Se realiza la categorización y análisis por medio de un proceso de triangulación y convergencia entre la revisión documental y las mesas de trabajo de los profesionales.

5. Formalización de propuesta: Como evidencia del trabajo investigativo, se presenta a la institución un acercamiento reflexivo y argumentativo de la elaboración de un proyecto de vida y su respectiva justificación como estrategia pedagógica, desde las categorías que establecidas.

3. Resultados

Esta investigación fortalece de manera efectiva la interacción de los profesionales, consolidando los procesos de verificación y seguimiento de los proyectos de vida de los residentes de la institución; se ratifica y fortifica las categorías existentes, construyendo en ellas una fundamentación académica reflexiva de la necesidad de seguir trabajando y ahondando; de igual forma, se observa que el trabajo de intervención por ciclos terapéuticos con temas específicos atienden y abordan las problemáticas con las que llegan los adolescentes, haciendo del proceso pe-

dagógico reeducativo un proceso efectivo, siempre y cuando se le dé continuidad en el apoyo post egreso.

El proyecto de vida es algo tan propio, que solamente puede ser desarrollado por la persona. Todos los elementos sociales, ambientales e históricos que intervienen en su construcción, adquieren sentido a partir del sujeto como centro del proceso y responsable de su ejecución. Esto implica la apelación a un sentido consciente de la responsabilidad sobre la propia vida, y por eso mientras más tempranamente el ser humano se apropie de su puesto y función en el mundo, más posibilidades tendrá para definir sus propósitos, aspiraciones e ideales, y con mayor claridad aplicará a su existencia el sentido y el ingrediente de la intencionalidad. (López, 2005. p. 148).

El trabajo continuo de los profesionales en el seguimiento al proyecto de vida constata que solo con la constancia y el valor que se presta a la posibilidad de construir y proyectar una vida con objetivos claros de existencia, se logra fortificar el proceso pedagógico reeducativo y lo catapulta a la realización del ser humano.

El equipo interdisciplinario formula la necesidad de establecer un panorama inicial que fortalezca el significado de aquello que representa el proyecto de vida en la existencia de cada ser humano, el acercarse a la comprensión desde la comunicación de los parámetros esenciales y simbólicos para tener un futuro positivo, de representar el paso del tiempo con ganancias y, en especial, el sentirse parte de un proyecto que se realiza desde el interior y se fortalece en el exterior. "Leer en los renglones de la vida personal, para que el pasado sea elemento iluminador del presente, y el presente sea garantía de airoso caminar en el futuro, es la base de la comunicación de la persona consigo misma" (López, 2005. p. 63).

Comprender al ser humano es intentar acercarse a la visión y el conocimiento que cada uno tiene de sí mismo; identificar todo aquello que define sus rasgos de personalidad y desarrollo, de manera que se posea la conciencia necesaria para saber qué se quiere, qué se desea y qué se espera. Las oportunidades institucionales se dan de manera interna, vigorizando las capacidades personales y sociales en la interacción cotidiana de los adolescentes, y solo existen oportunidades externas que genera la

familia, cuando ésta existe y es un referente positivo para el usuario. La institución debe propiciar oportunidades externas que respondan a la realidad del contexto en el que viven los adolescentes y promover su mantenimiento en el medio, una vez egresen.

Dejar de esperar, es reconocerse vencido sin ni siquiera haber aceptado el desafío; es hacer vano cada uno de nuestros esfuerzos. La formación de la personalidad exige, como singular punto de partida, un desprendimiento radical: reconocerse vulnerable, perfectible, tomar conciencia de que te mueves en tierras inciertas, intentar saber por qué combates alegremente. (Jollien, 2012. p. 30).

Las categorías representativas que se pudo evidenciar en la investigación, propiciaron la reflexión y análisis de las herramientas que ya eran utilizadas por los profesionales y que los jóvenes realizaban como instrumento para abordar y trabajar el proyecto de vida durante su proceso pedagógico, reeducativo institucional:

1. Acercamiento y comprensión del concepto y definición del proyecto de vida: se hace necesario realizar un acercamiento en palabras claras y comprensibles sobre lo que es o quiere decir, la realización de un proyecto de vida, alejando mitos y consideraciones que dañan el propósito general que dicho trabajo y ejercicio comportan para la existencia, por lo tanto el proyecto de vida trasciende del diligenciamiento de uno o varios formatos o registros diseñados para la recolección de información, y se formaliza el compromiso personal de asumir responsablemente la intención de mejorar continuamente por iniciativa y autonomía.

2. Comprensión del ser humano y sus capacidades internas: es fundamental reconocer el mayor número de aspectos positivos que contribuyan a la realización del ser humano que las posee, las habilidades, destrezas, fortalezas, oportunidades y experiencias significativas que desarrollen entramados importantes para la toma adecuada de decisiones, para el apoyo ante realidades, dificultades, problemas y obstáculos que se deba superar. El ser humano debe responder y ufanarse de hacerlo de la mejor forma, reconociendo de igual manera sus debilidades, y con el conocimiento necesario, sacarles provecho para asumir la existencia con simplicidad, espontaneidad y aceptación.

3. Aceptación del ser humano desde sus capacidades y debilidades: la aceptación debe tener un espacio especial y adecuado donde el ser humano pueda acercarse a su mundo interior, como primera medida, y conseguir una reconciliación o sanación que posibilite su encuentro con el exterior. La aceptación también le da libertad al ser humano para actuar de manera adecuada y consciente.

4. Establecimiento de confianza en sí mismo y en los demás: la confianza se convierte, no en una tarea por ejecutar, sino en un compromiso y en un reto interno y externo de reconocimiento del valor social que representan los demás en la vida del ser humano. Confiar es, o se convierte en, el sentimiento más difícil de asumir, en especial cuando la historia personal ha sido marcada constantemente por traiciones, intereses, conflictos, desilusiones, ataques y menosprecios.

Estas categorías vislumbran una estructura de emancipación personal, familiar y social con respecto a las problemáticas que el adolescente posee. El proceso pedagógico reeducativo se complementa con la presencia de una proyección vital real y contextual que le permita al ser humano responsabilizarse de sí mismo y trascienda como protagonista de su propia vida.

Una vez el adolescente y su familia asumen responsablemente su proyecto de vida y cuentan con el acompañamiento de los profesionales, se logra evidenciar la dignidad que los resguarda, por medio del acercamiento y comprensión de lo que ha de representar la vida y su proyección hacia el futuro, la comprensión de las capacidades internas y de los valores y principios con los cuales se actúa y decide, la aceptación de las debilidades, así como las destrezas y habilidades con las que se enfrenta a la realidad, y por último, la confianza de permitirse transformar y evolucionar como autor de la propia existencia. Con ello se crea condiciones especiales y efectivas para desarrollar el proceso pedagógico reeducativo de manera plena, eficiente y eficaz; de igual forma, reducir la reincidencia constituyendo y construyendo los procesos desde la verdad, la realidad y la confianza, ofreciendo con ello múltiples y diversas oportunidades como las educativas, laborales, espirituales, familiares, profesionales, académicas, sociales, entre muchas más que aparecen

cada vez que se afianza y robustece las ganas de seguir existiendo y viviendo con significado y sentido.

En el escrutinio del material proporcionado por la revisión documental y con la interacción de los profesionales, se pudo constatar que aquellos adolescentes que vivieron su proceso pedagógico reeducativo de manera consciente, que aceptaron su realidad y ofrecieron alternativas certeras de cambio y tuvieron confianza en sus padres y profesionales a cargo, continuaron estables una vez egresaron de la institución, siempre con objetivos y propósitos de vida claros, reduciendo de esta manera la posibilidad de reincidir y recaer.

4. Discusión

En una aproximación de estudios previos tales como los presentados por equipos interdisciplinarios de la misma institución Comunidad Terapéutica San Gregorio y con el auspicio de la Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE), se logra constatar la imperante necesidad de estructurar procesos pedagógicos reeducativos que brinden alternativas ante las necesidades de la población vulnerable, apostando por propuestas trascendentes que empoderen al ser humano y le devuelvan la dignidad perdida, desde la autogestión y la autopromoción; el sistema de autogestión tiene como objetivo primordial, permitir el conocimiento integral del joven en la fase residencial, mediante la inducción en el sistema participativo, en la gestión cotidiana de la comunidad.

Se presta especial atención a la intervención de las problemáticas, y se acentúa la necesidad de abordar la realidad desde el presente, que ya evidenciaba un alto grado y nivel de reincidencia y deserciones del programa. El nivel de efectividad en la línea terapéutica diseñada y luego desarrollada por el comité técnico de cada fase podrá ser evaluada en función del número de deserciones, en el bienestar de la población atendida en cada fase y en el total de la población abordada.

Al desarrollar un manual para el montaje de programas terapéuticos en instituciones que cubren la población adolescente e infantil en alto riesgo, consumidores de SPA, patrocinado por la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD) y la Organización de los Estados Americanos (OEA), se cubre generosamente la necesidad de

estructurar y formalizar una propuesta de intervención y atención de adolescentes vulnerables, con la prioridad de formalizar la efectividad de un programa pedagógico.

Es frecuente que dentro del trabajo realizado por los comités técnicos o grupos interdisciplinarios que cubren población en alto riesgo, existan diferentes modelos que, aunque parecidos en sus fines, en el momento de ser diseñados o desarrollados se muestran como un cúmulo de propuestas sobrepuestas que influyen desde diferentes enfoques. (De Salvador, 1999, p. 85).

Al constatar la necesidad de articular una estrategia pedagógica con énfasis humano que enriquezca el proceso reeducativo y complementa las acciones de la propuesta de intervención, del seguimiento a la realidad y al contexto, así como de aporte a la estabilidad y continuidad a los procesos, germina como consecuencia el concepto de Proyecto de vida, visto como un ejercicio participativo, dinámico, exigente y honesto en el que todo el equipo interdisciplinario posee un papel primordial, dándole una perspectiva de cambio y transformación al propósito de vida y al impulso que representa existir en el mundo, maximizando con ello las oportunidades y restableciendo la dignidad que pudo haber sido negada.

Esta investigación describe de manera breve una forma de establecer el proyecto de vida, en especial a jóvenes internos en programas donde se busca el restablecimiento de sus derechos por medio del acompañamiento y la guía especializada, cuando hayan perdido las riendas de su propia vida. Se basa en la experiencia de una comunidad terapéutica en la que se atiende jóvenes de 14 a 18 años, con problemas de consumo de SPA y conductas asociadas. Este ejercicio práctico transforma la manera como se ve la vida y en ella la historia, tratando de considerar todos aquellos hechos que han marcado la existencia, y aprendiendo de ellos, así como aceptándolos, sanándolos, perdonándolos y sacándoles provecho para llegar al triunfo.

Estudios realizados en Argentina en la prevención del delito juvenil en población popular, dan cuenta de experiencias y acercamientos al proyecto de vida, precisando la necesidad que se ha de solventar

en dicho tema, sin distinción alguna, viendo la carencia de recursos, no como un obstáculo de transcendencia vital, sino como una oportunidad y un reto para salir adelante.

La concreción de un “proyecto de vida” suele estar entre los objetivos más o menos explícitos de programas sociales para jóvenes. Este proyecto de vida incluye un componente temporal al suponer cierta organización del curso vital, entendido como un desarrollo finito, y un componente racional e individual en las decisiones tomadas al diseñarlo. La juventud parece ser el momento propicio para gestarlo, y suele relacionarse con la educación como preparación para acceder al mundo laboral (legal). (Medan, 2012, p. 80).

De igual forma, al analizar los datos arrojados por dichos estudios, se concluye que existe en aquel contexto un esfuerzo constante por desarrollar y establecer estilos de vida prósperos, libres de prácticas delictivas.

Los datos expuestos y su análisis señalan que el programa tiene como objetivo, la trasmisión de un legado que toma la forma de un proyecto de vida regido por el esfuerzo y la perseverancia, libre de prácticas delictivas y “violentas”, con unas particularidades vinculadas a la inserción educativa y laboral (legal). (Medan, 2012, p. 88).

Y con énfasis especial da cuenta de la necesidad de asistencia y acompañamiento al proyecto de vida, sin limitaciones y condicionamientos que puedan entorpecer la asesoría de los profesionales o adultos que busquen el restablecimiento de los derechos y de la dignidad que poseen los adolescentes.

Pone el foco de la intervención en la condición etaria de los sujetos destinatarios desde que los define como carentes de un proyecto de vida, noción ligada a la organización del ciclo de vida que atraviesa clases de edades y se propone guiarlos en el diseño de un proyecto de vida, porque no pueden hacerlo por sí solos. La necesidad de explicitar esta guía señala un momento crítico. (Medan, 2012, p. 88).

El proyecto de vida se debe entender como una estrategia integradora que fortalece diferentes aspectos del ser humano, como lo personal, familiar, social, espiritual y, en especial, la visión de la reali-

dad particular que tiene cada quien y la búsqueda constante de identidad.

Por tanto, la propia formación de la identidad social es el marco en el que [son configuradas] las identidades individuales. El estudio de la formación de la identidad es, pues, el de procesos que articulan el espacio de lo social y lo individual desde muchas perspectivas. Se necesita categorías abarcadoras de la multiplicidad y complejidad de estas interacciones entre estructuras psicológicas y sociales, que permitan un enfoque holístico de las direcciones esenciales en las que se construye la identidad personal y social. En este sentido, la formulación de categorías integradoras como la de “proyecto de vida” puede propiciar ese objetivo. (D’Ángelo, 2000, p. 270).

El propósito general que se busca es dar orientaciones claras y precisas a todo aquel que piense que la vida o el destino no puede ser cambiado, y permitir con ello una transformación que engrandezca el alma y vea en ella la principal característica que une a la humanidad y la hace digna de llegar a la realización y a la felicidad como condiciones naturales con las que se nace y que el mundo trata de coartar.

El proyecto de vida tiene una visión del deber ser, de manera que se convierta en necesidad, mas no en imposición; en una oportunidad de conocimiento propio y no en una forma de ventilar la intimidad; en una fortaleza para enfrentar el mundo y no en una carga pesada de obligaciones; en una manera de buscar la felicidad y no en un mecanismo de infelicidad.

Seguirse a sí mismos dentro de una sociedad, pero asumiendo su talento y responsabilidad, con el objetivo de vivir de la manera más congruente que se pueda entre lo que piensan, lo que dicen, lo que hacen y lo que sienten. (Puig y Armella, 2002, p. 153).

Se debe hacer un acercamiento a la comprensión y entendimiento de lo que es un proyecto de vida, que en términos generales, es la fuerza interna que cada ser humano experimenta en el apremiante ejercicio de existir; es el impulso constante de realización, de sentirse mejor consigo mismo, de luchar y de llevar a cabo todas las empresas que le entregan sentido y significado a su estadía pasajera en el mundo. Cabe anotar que la experiencia de los equipos

interdisciplinarios de vivir y compartir con un sin número de jóvenes, en especial infractores de la ley y farmacodependientes, marca la necesidad de formar y enseñar el valor de los principios y valores fundamentales como: la vida, la libertad, el amor propio, el sentido social, el amor a la familia y la amistad. Su propósito debe ser el de guiar y propiciar un sentido diferente por el cual vivir, y buscar la realización como seres humanos, miembros de la sociedad y con las mismas oportunidades, tratando de comprender al ser humano, desde todo aquello que hay dentro de sí, posibilitando con ello un engrandecimiento de la condición propia como ser único, completo y con las capacidades suficientes para buscar y hallar la realización.

Cada característica del ser humano pone en relieve la importancia del abordaje y estudio del *ontos*, o la ciencia del ser; ellas representan las cuestiones y precipitaciones más comunes para vislumbrar el sendero viable de las nuevas bases en construcciones dialógicas de lo misterioso y de lo común u ordinario. El alma y su participación con el cuerpo hacen explorar de forma básica su gran articulación y complemento como partes que modelan y forman un solo conjunto, como un todo cíclico que al contraerse y retraerse en sí mismos, obtiene un acercamiento oportuno al autoconocimiento, a lo propio, a lo ajeno, a lo natural y a la libertad. La capacidad de tomar la vida en las propias manos y de ordenar la propia vida desde su yo real, en función de un proyecto concreto y realista, definido desde unos determinados valores, dará la medida de la identidad y coherencia de una existencia integrada (Ilarduia, s.f.).

Se debe concentrar en la aceptación del hombre como ser natural, rodeado por un mundo lleno de significados y siempre expectante a los cambios sociales y culturales. El ser humano debe vivir y saberlo hacer como miembro de una sociedad, con grandes contribuciones internas y externas que ofrecer, comprendiendo las riquezas que hay en su interior y fortalecerlas, del mismo modo que sin ocultar las dificultades, aprender de ellas con un propósito vital. Saber qué terreno pisa, cómo lo pisa, por qué lo hace, buscando las razones por las cuales está en un aquí y en un ahora específico; saber a quién obedece y por qué lo hace, saber qué

universo real le rodea, es el principio del final de la agonía del sin sentido y de la opresión que se encuentra en ocasiones tan grata; un proyectar la historia de vida es hacer camino, un camino que solo su arquitecto puede construir y recorrer, descalzo, consciente, sin apegos y sin temor.

Se debe conducir al ser humano a ver dentro de sí, a contemplar la historia que se ha marcado y se sigue marcando en la vida, y entender la necesidad que se tiene de atender a dimensiones necesarias para el adecuado desarrollo y crecimiento en la búsqueda constante por la felicidad; es fundamental el trabajo continuo y asiduo de establecer condiciones mínimas para conducir la vida y encontrarle sentido; se debe centrar las fuerzas en no perder el camino o equivocarlo; todo depende de estar despiertos y contemplar siempre la carta de navegación que conduce a un final con éxito.

El llamado a la confianza, a encontrar en el otro el valor que posee, a evidenciar que solo con el trabajo conjunto y compartido, en equipo, se puede lograr grandes empresas, con menos esfuerzo y menos dificultades, lo mismo que el seguimiento, acompañamiento y consejo, requieren confianza. "La confianza en que hay una vinculación directa e inmediata entre conocimiento y acción se apoya en la creencia de que la comprensión del pasado otorga pleno manejo de la situación actual" (Pereyra et al., 2005, p. 13). La confianza en los demás es el trabajo gradual de confiar en sí mismo y entender de esta forma la gran importancia que tienen los otros en la propia realidad, su incidencia y la posibilidad que poseen de transformar la individualidad, el egoísmo, la soledad y la competencia en una vida solidaria, respetuosa, libre, digna y comunitaria.

Ser horizonte y responder al llamado cambio de mentalidad supone entrar a lo nuevo, desde el pensamiento y desde el comportamiento. Un nuevo sentir pensando, pero haciéndolo con sentimientos dotados de significación, de acción y verdadera participación como humanidad, "considerando al hombre como un ente histórico cuyas dimensiones y posibilidades solo [son desarrolladas] dentro de la historia y de un modo progresivo" (Rodríguez, 2003, p. 84). El proyecto de vida se dimensiona como historia y horizonte, relatada y guiada por el autor,

quien es participe de la propia felicidad que supone su encuentro consigo mismo.

4.1 Propuesta de trabajar los componentes vitales generales

Esta propuesta se articula y complementa el proceso pedagógico reeducativo que cada institución desarrolla, fortaleciéndolo y dándole una visión con perspectivas personales en las que cada adolescente trabaja su proyecto de vida con responsabilidad, con sentido de realidad y con la esperanza fundamentada en que todo cuanto aprenda, viva y practique de la experiencia dentro de la institución, le servirá para su futuro, siempre acompañado de los profes-

sionales que ejercen su trabajo como una respuesta positiva en la transformación y cambio de los seres humanos que les han sido confiados.

El proyecto de vida se compone de tres etapas generales: aceptar, vivir y confiar, que se articulan entre sí y se desarrollan progresivamente, afectándose una a otra como un sistema total, que aunque se divida, no pierde las propiedades de la otra y juntas propician un movimiento potencializador del ser humano integral. El proyecto de vida como estrategia pedagógica permite que sea transversal durante los procesos pedagógicos – terapéuticos, y hará un marco especial al mantenimiento y sostenimiento del propósito vital que se trace.



Figura 1. Propósito Vital

El propósito vital fundamentado en la raíz principal de la honestidad y la consciencia, fuente de la aceptación y la libertad para confiar en sí mismo y en el otro, ganando seguridad para llegar al estado de la transformación y la felicidad.

Aceptar: La etapa de aceptación hace referencia a decidir de manera voluntaria, libre y responsable; comporta el valor de tomar una decisión oportuna para ver la vida con otros ojos, que añoren y esperen la plenitud y la felicidad, que reflejen el poder

único e innegable de estar en el mundo y existir con y por un propósito. “La aceptación de sí mismo está en constante interacción y retroalimentación por vasos comunicantes con la libertad, creatividad y actitudes dialogantes” (Tierno, 1992, p. 23).

Aceptar la realidad personal, familiar y social, así como la realidad institucional, grupal y de actor principal de un proceso pedagógico reeducativo, es la tarea que asume el ser humano que quiere desarrollar un proyecto de vida.

Vivir: en esta etapa, el vivir hace referencia a la conciencia con la que el ser humano debe sembrar y cultivar la semilla de la humanidad que impulsa a proyectar un estilo de vida sano y vigoroso; es la etapa de aceptar plenamente el compromiso con la vida, y reconocerse parte importante de la misma; es la etapa de crear su propia historia, y permitirse con ella la recompensa de sentirse satisfecho con sus características específicas, su identidad y sus manifestaciones propias de responderle al mundo; de lo contrario, valdría la pena preguntarse, como Pereyra et al. (2005):

¿Para qué la historia? Puede barajarse infinitas respuestas: historia para atender las urgencias y preguntas del presente, para afianzar o inventar una identidad y reconquistar continuamente la certeza de un sentimiento colectivo o personal; historia para dimitir las legitimidades del poder, para imponer o negar la versión de los vencedores, para rescatar o rectificar la de los vencidos. O para el ejemplo de la vida, para el repertorio infinito de la acción. En fin, historia para deshacerse del pasado, para evitar su acción incontrolada sobre las generaciones que la ignoran, para sustraerse al destino previsto por el aforismo de Santayana según el cual los pueblos que desconocen su historia están condenados a repetirla. (p. 147).

Confiar: para llegar a esta etapa se debe confiar en sí mismo y en los demás; es la integración plena y dinámica de cada ser humano a la sociedad, y recoger con ello la cosecha que ha sido plantada.

La confianza es un sentimiento-convencimiento que se va adueñando progresivamente de nosotros de forma natural. La paz y serenidad que sentimos ante quien nos inspira verdadera confianza nos lleva a expresar sin reservas nuestros pensamientos y sentimientos, sin frenos ni disimulos. La confianza es algo que debe ser conquistado y ganado pacientemente:

nace de lo más profundo de nuestra personalidad. (Tierno, 1992, p. 26).

Los profesionales que intervienen institucionalmente son acompañantes de una parte de la existencia, así como la familia y todos aquellos seres humanos que comparten de una u otra forma los momentos, las experiencias y los espacios que complementan la vida; por tanto, vivir en armonía con todos ellos es la manifestación práctica de la confianza.

Cada etapa desarrolla pasos con los que el ser humano se dispone a encontrarse a sí mismo, para reflexionar en su proceso y comprometerse con él; estos pasos son cíclicos, progresivos y graduales, en consecuencia, su reflexión en sí misma no termina ni se agota, sino que se complementa y dinamiza.

5. Conclusiones

El proyecto de vida es un ejercicio transversal del proceso pedagógico reeducativo en el cual su principal autor y responsable es el adolescente que lo realiza, y se va ejecutando como una respuesta a la necesidad de buscar la felicidad, con la ayuda de las personas que comparten su existir en el mundo, teniendo como base fundamental la conciencia y el valor en sí mismo, ofreciendo oportunidades que nacen del valor como ser humano y son traducidas en la presencia de la educación, el trabajo, las habilidades para la vida, la familia y una amplia perspectiva de éxito.

Comprender que el proyecto de vida es un ejercicio de aceptar, vivir y confiar, es acercarse a la historia vital de cada ser humano, y construir con ello una forma diferente de ver la vida, de pensarla, reflexionarla y vivirla, dándole una identidad propia a cada sueño, propiciando con ello la realización a nivel personal, familiar y social, aportando sentido y significado a la existencia y a la vida, aprendiendo de la realidad y trascendiendo como un ser único capaz de llegar a la felicidad.

El equipo interdisciplinar fortalece el proyecto de vida con el seguimiento y acompañamiento que le proporciona al joven que se encuentra en camino y en ruta de conseguir la felicidad. Su responsabilidad como profesionales radica en enriquecer, como aquél que sabe de un área y aplica los conocimientos a su propia vida, como un referente de autoridad

moral y autoexigencia, incidiendo positivamente en la reducción de la reincidencia y de las recaídas, y fortaleciendo los procesos reeducativos pedagógicos para la efectividad de los mismos.

El proyecto de vida conduce a la realización personal, familiar, social y comunitaria, recordándole siempre al ser humano, que posee una gran riqueza en sí mismo, desde los valores y principios con los que vive, en especial con la dignidad como miembro de una sociedad, reconociéndole desde su humanidad como ser integral.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa, Fundamentos y Metodologías*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Ley de infancia y adolescencia “por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”. Bogotá, Colombia. Recuperada de https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf
- D’Ángelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), pp. 270-275.
- De Salvador, G. (1999). *Manual para el montaje de comunidades de programas terapéuticos en instituciones que cubren población adolescente e infantil en alto riesgo, usuarios de sustancias psicoactivas*. Bogotá: Congregación Religiosos Terciarios Capuchinos.
- Ilarduia, J. (s.f.). El proyecto personal como voluntad de autenticidad. Recuperado de <http://docplayer.es/34027154-Indice-el-proyecto-personal-como-voluntad-de-autenticidad-juan-mari-ilarduia-introduccion-7.html>
- Jollien, A. (2012). *El oficio de ser hombre*. España: Ediciones Octaedro, S.L.
- López, M. (2005). *La parábola del retorno: introducción a la reingeniería vocacional*. Bogotá, Colombia: Sociedad de San Pablo.
- Medan, M. (2012). ¿“Proyecto de vida”? Tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), pp. 79-91.
- Pereyra, C., Villoro, L., González, L., Blanco, J., Florescano, E., Córdova, A.,... Bonfil, G. (2005). *Historia ¿para qué?* (21ª ed.). México: Siglo Veintiuno Editores S.A. de C.V.
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid, España: Editorial La Muralla S.A.
- Puig, Y. y Armella, A. (2002). *Nacemos desprotegidos. De qué manera podemos enfrentar la tristeza, la angustia, los celos, la soledad, la frustración y otros sentimientos*. México: Editores mexicanos unidos S.A.
- Quiroz, A., Velásquez, Á., García, B. y González, S. (s.f.). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Recuperado de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf
- Rodríguez, E. (2003). *Antropología. Curso Básico* (3ª ed.). Bogotá, Colombia: Editorial El Búho.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Bogotá, Colombia: Editorial Panamericana.
- Tierno, B. (1992). *Valores Humanos* (1er. Vol.). Madrid, España: Editorial Taller de Editores S.A.
- (1998). *Valores Humanos* (4º Vol.). Madrid, España: Editorial Taller de Editores S.A.



Imaginario social, territorios de frontera y fronteras imaginarias: Comuna 10 de Pasto*

Jonnathan Harvey Narváez**✉

Lina María Obando***

Catalina Pérez Caicedo****

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Narváez, J., Obando, L. y Pérez, C. (2014). Imaginario social, territorios de frontera y fronteras imaginarias: Comuna 10 de Pasto. *Revista UNIMAR*, 36(1), 63-76. DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.4>

Fecha de recepción: 18 de julio de 2017

Fecha de revisión: 14 de agosto de 2017

Fecha de aprobación: 24 de octubre de 2017

RESUMEN

Los imaginarios sociales son entendidos como aquellas construcciones mentales socialmente compartidas y encarnadas en las instituciones sociales, por lo cual surge el interés de develar aquéllos que son construidos en torno al territorio y a las fronteras imaginarias al interior de la Comuna 10 de Pasto. Esta investigación se desarrolló con base en el paradigma cualitativo con enfoque fenomenológico, usando técnicas de recolección de información como el grupo de discusión y el grupo focal. Entre los principales resultados se encontró que los imaginarios sociales instituyentes están relacionados con concepciones como la territorialidad, la muerte, el conflicto intergeneracional, el honor, la familia y la lealtad, mientras que los instituidos se forman por el control territorial y los micropoderes, todo lo cual influye en la consolidación de fronteras imaginarias, medios de subsistencia y marco representacional de la violencia urbana en el devenir de los micropoderes en la Comuna 10.

Palabras clave: Imaginario social, imaginario instituyente, imaginario instituido, violencia urbana y fronteras imaginarias.

Social imaginary, frontier territories and imaginary borders: Commune 10 of Pasto

ABSTRACT

Social imaginaries are understood as those mental constructions socially shared and incorporated in social institutions, for which the interest arises in unveiling those that are built around the territory and imaginary borders within the Commune 10 of Pasto. This research was developed based on the qualitative paradigm with a phenomenological approach, using data collection techniques such as the focus group and discussion group. Among the main results, it was found that the institutional social imaginaries are related to conceptions such as territoriality, death, intergenerational conflict, honor, family and loyalty, while the established ones are constituted by territorial control and micro-powers, which greatly influence the consolidation of imaginary frontiers, means of subsistence and representational framework of urban violence in the becoming of micro-powers in Commune 10.

Key words: Social imaginary, institutive imaginary, instituted imaginary, urban violence and imaginary borders.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte del proyecto de investigación: "Dinámicas Instituyentes de Fronteras Imaginarias en la Comuna 10 de Pasto-Colombia", proyecto financiado, convocatoria docente 2014, Vipri - Universidad de Nariño.

**✉ Magíster en Investigación Integrativa; Especialista en Estudios Latinoamericanos; Psicólogo; Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico. Docente e investigador de Psicología, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: jonnathanhar@hotmail.com

*** Psicóloga. Maestrante en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: linamariaobandoguerrero@gmail.com

**** Psicóloga. Maestrante en Psicología Clínica, Universidad Autónoma de Querétaro, México. Correo electrónico: catalinaperezcaicedo@hotmail.com



Imaginario social, territórios fronteiriços e fronteiras imaginárias: Comuna 10 de Pasto

RESUMO

Imagínários sociais são entendidos como aquelas construções mentais compartilhadas socialmente e incorporadas nas instituições sociais, perante isso surge o interesse em desvelar aqueles que são construídos em torno do território e das fronteiras imaginárias dentro da Comuna 10 de Pasto. Esta pesquisa foi realizada com base no paradigma qualitativo com abordagem fenomenológica, usando técnicas de coleta de informações como a discussão em grupo e grupo focal. Entre os principais resultados constatou-se que os imaginários sociais institucionais estão relacionados a concepções como territorialidade, morte, conflito intergeracional, honra, família e lealdade, enquanto o que os estabelecidos são constituídos por controle territorial e os micropoderes, que influenciam fortemente a consolidação de fronteiras imaginárias, meios de subsistência e estrutura representacional da violência urbana na evolução dos micropoderes na Comuna 10.

Palavras-chave: Imaginário social, imaginário institucional, imaginário instituído, violência urbana e fronteiras imaginárias.

1. Introducción

Actualmente las ciudades contemporáneas han sufrido diversas transformaciones en la organización territorial, donde se presenta una fuerte homogeneidad interna y una disparidad social; por ello, existen zonas que tienen menores beneficios y oportunidades para su desarrollo, lo que explica el incremento en las tasas de marginalidad y los niveles de delincuencia (Zunino, Hidalgo y Marquardt, 2011). Es así como los sujetos suelen acceder a nuevas fuentes de ingresos, en su mayoría relacionadas con trabajos ilegales, como el hurto y el microtráfico. A partir de ahí se construye nuevas dinámicas que consolidan imaginarios sociales que dan paso a la naturalización de la violencia, siendo ésta evaluada como un mecanismo de supervivencia que se basa en el control territorial y en la instauración de fronteras imaginarias al interior de la comunidad.

El imaginario social es tomado como aquella concepción de la realidad que los sujetos construyen, interpretan y leen en un momento histórico social determinado (Erreguerena, 2002, citada por Juárez-Salazar, 2017). Por su parte, Pintos (2000) conceptualiza los imaginarios sociales como aquellos esquemas construidos socialmente, que le permiten al individuo percibir, explicar e intervenir en lo que cada sistema social considera como realidad. Mediante su fortalecimiento y desarrollo se genera la formación de subjetividades que dan paso a la asignación de un papel o rol que debe desempeñar cada

miembro de una comunidad (Castoriadis, 1994, citado por Erreguerena, 2001). Dichas significaciones y subjetividades son tomadas como imaginarias, dado que no están sustentadas en elementos racionales o reales, sino que están dadas por creación social (instituidas), siendo objeto de participación de un ente colectivo impersonal y anónimo.

Según Cabrera (s.f.), los imaginarios sociales son la última articulación de la sociedad, de su mundo y de sus necesidades, que generan esquemas organizadores basados en la representabilidad de todo lo que en una comunidad puede darse. Por su parte, Fernández (2007, citado por Agudelo, 2011), sugiere que un imaginario social es aquel conjunto de significaciones por las cuales un colectivo, sea un grupo, institución o sociedad, se instituye como tal. Dichas significaciones orientan y dirigen toda la vida de los individuos, haciendo que un 'mundo' funcional y simbólico sea una pluralidad ordenada, organizando lo diverso sin eliminarlo, haciendo emerger lo valioso y lo no valioso, lo permitido y lo prohibido (Cabrera, s.f.).

El imaginario social planteado por Castoriadis (2007, citado por Cancino, 2011) explica las diferencias que existen entre cada sociedad, plasmándose en instituciones, entendiendo por tal, a las normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las prácticas sociales instituidas. Las instituciones se encuentran conformadas por significaciones socialmente sancionadas y

de procedimientos creadores de sentido; estas significaciones son esencialmente imaginarias -y no racionales, funcionales o reflejos de la realidad-, es decir, según Castoriadis, son significaciones imaginarias sociales.

Se plantea entonces que las significaciones imaginarias sociales cumplen una triple función dentro de una sociedad:

1. Constituyen el conjunto de representaciones mediante las cuales un grupo constituye un mundo, se sitúa en él y se autorrepresenta.
2. Definen las funciones de los miembros de un grupo y su qué hacer.
3. Determinan el tipo de afectos predominantes en una sociedad. Estas significaciones en cada contexto socio-histórico son introyectadas en los individuos a través de agentes socializadores como la familia, la escuela, las instituciones políticas, económicas, religiosas, etc., (Valencia, 2016).

Desde esta concepción, Castoriadis (citado por Agudelo, 2011) sugiere que las significaciones imaginarias sociales son constituidas, en primer lugar, por el imaginario social efectivo o instituido al que pertenecen los conjuntos de significaciones que consolidan lo establecido (tradicción, costumbre, memoria); y en segundo lugar, por el imaginario social radical o instituyente, el cual se manifiesta en el hecho histórico y en la constitución de sus universos de significación (lo nuevo, las nuevas formas de ver y pensar la realidad, las modas, los cambios, las revoluciones). El primero es lo dado como efectivo, lo inserto en la historia; el segundo es lo nuevo posible. El imaginario social instituido mantiene unida una sociedad, la cohesionada; el imaginario social instituyente fragmenta, crea fisura y hace posible la transformación social.

A partir de lo anterior, se define al imaginario instituyente como aquél que se manifiesta en el hecho histórico y en la constitución de la universalidad de significación; es decir, en las nuevas formas de ver y pensar la realidad, los cambios y las revoluciones; pretende mostrar cómo en la historia, desde el origen, se constata la emergencia de lo nuevo radical,

y si los sujetos no pueden recurrir a factores trascendentes para dar cuenta de eso, deben postular necesariamente un poder de creación inmanente tanto a las colectividades humanas como a los seres singulares (Hurtado, 2008). Por tanto, este tipo de imaginario supone una transformación que reivindique una nueva forma de significación de la sociedad desde el acto creativo y la emancipación dirigida hacia formas de gobierno autónomas de pensamiento, posibilitando así el surgimiento de una sociedad re-significada (Castoriadis, 1997).

Todas estas concepciones son desarrolladas en la Comuna 10 de Pasto, la cual está conformada por 40 barrios (Alcaldía de Pasto, s.f.), y en donde a pesar de la presencia de asociaciones como ASOCOMUNA 10 y la Organización de la Sociedad civil, que tienen como fin, desarrollar procesos de construcción colectiva del plan de vida desde 2004 mediante proyectos y alianzas con la institucionalidad pública y privada, así como a través de procesos culturales y sociales en materia de prevención y promoción de alternativas para la adecuada utilización de tiempo libre y búsqueda de alternativas laborales (Obando, 2011), sus habitantes viven un constante fenómeno de violencia, producto de la falta de planificación y de la confluencia de población con diversas problemáticas, entre éstas, el desplazamiento forzado a causa del conflicto armado interno, los altos niveles de pobreza y la recepción de comunidad reinsertada de grupos armados ilegales.

Asimismo, existen dificultades con la educación, donde gran parte de la población adolescente presenta problemas para culminar sus estudios secundarios, lo cual se toma como un factor de riesgo para su integración en pandillas que se dedican mayormente al hurto y/o consumo de sustancias psicoactivas (SPA) (Bernal, 2013). Dentro de esta comunidad se desarrolla imaginarios instituidos e instituyentes; en el primero se encuentra el control territorial que tiene como fin, mantener y salvaguardar la dignidad tanto grupal como individual a través del uso de la fuerza y el poder; y los segundos, confluyen en una práctica social marcada e inherente, relacionada con la construcción de fronteras imaginarias que sostienen la violencia urbana, incrementando de esta manera la inseguridad y el temor al interior de la comunidad.

En este sentido, Arteaga, Restrepo, Munera y García (2010), toman a las fronteras imaginarias como espacios de confrontación a partir de las cuales se genera una afirmación de poderes, un reconocimiento de lo idéntico y de lo diferente, una identificación del amigo y el enemigo, que tiene como objetivo la restricción de la movilidad y la ocupación del espacio público, así como la naturalización del miedo y la desesperanza entre los habitantes. Dichas fronteras se encuentran organizadas por agentes espaciales concretos y generadores de conflicto, que determinan límites imaginarios que se instituyen en función de intereses específicos. Según González, López y Rivera (2015) éstas son zonas en donde existen divisiones imaginarias del territorio, trazadas por los actores armados, a partir de las cuales la población civil se ve asociada a las dinámicas del conflicto.

Como estado del arte en torno a la categoría 'Violencia urbana en la Comuna 10', Narváez (2014) develó en su estudio, las dinámicas instituyentes de las fronteras imaginarias y los procesos emergentes en un grupo de jóvenes vinculados a pandillas y bandas urbanas pertenecientes a la Comuna 10 del municipio de Pasto, Colombia, y encontró que las fronteras imaginarias de carácter barrial reproducen violencias y sentires simbólicos, a través de bandas y pandillas urbanas que suprimen el lugar para el ser en común, el espacio de encuentro y construcción de sentidos comunitarios, dando cabida a fenómenos como la marginalidad, desesperanza, segmentación y apatía.

Narváez (2013) también refiere que las fronteras imaginarias se relacionan e influyen en el mantenimiento de la violencia barrial, la cual constituye un multi universo de estructuras y dinámicas en el devenir del poder, que, combinadas con la violencia física, psicológica e ideológica, hacen que la comuna 10 viva en una tensión social convertida en dinámicas de agresión, intimidación y miedo.

En este orden de ideas, se puede inferir que en la comuna 10 algunos grupos de interés dinamizan la violencia urbana y construyen sus propios imaginarios sociales, catalogando al territorio como la principal fuente de abastecimiento, factor que conlleva el control territorial que permite imponer el respeto del grupo en la comunidad. Asimismo, las

fronteras imaginarias son establecidas como aquel factor que limita el acceso a las personas que van en contra de los valores e ideologías que presenta el grupo o comunidad, razón por la cual es el interés del artículo actual, develar los imaginarios sociales que se construye en torno al territorio y a las fronteras imaginarias al interior de la comuna 10 de Pasto.

2. Metodología

La presente investigación se realizó con base en el paradigma cualitativo, a través del cual se puede incorporar ideas, actitudes, pensamientos e interpretaciones que los sujetos hacen de la realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), efectuando su análisis por medio de la conceptualización de experiencias (Quecedo y Castaño, 2002).

El estudio se desarrolló a partir del enfoque histórico - hermenéutico, dado que éste tiene como fin, identificar cómo el sujeto interpreta los símbolos e imaginarios que constituyen su realidad (Cifuentes, 2011). Desde esta perspectiva se busca develar los imaginarios sociales que se elabora en torno al territorio y que reproducen fenómenos sociales emergentes como las fronteras imaginarias. Se pretende que mediante el discurso de los propios sujetos se identifique las construcciones que se ha realizado en torno al territorio, y cómo desde ahí direccionan sus comportamientos, con el propósito de que los individuos reflexionen en cuanto a la responsabilidad que tienen como miembros de la comunidad.

La investigación se desarrolló a partir del método fenomenológico que busca abordar la realidad, partiendo del marco de referencia interno del individuo, basándose en la comprensión del mundo vital del sujeto a través de la interpretación de las situaciones cotidianas por las que pasa. Así, las experiencias, recuerdos, pensamientos y percepciones son realizados desde un marco de referencia interna. El interés principal de la fenomenología es el estudio del significado esencial de los fenómenos y el sentido que éstos tienen; su eje de análisis se basa en la importancia de los procesos subjetivos en la estructuración de los imaginarios sociales (Ayala, 2008). De este modo, se puede comprender y develar los imaginarios sociales que los

miembros de la Comuna 10 construyen en torno a su cotidianidad y a la realidad en la cual se encuentran inmersos.

Para la recolección de la información se hizo uso de dos técnicas principales: en primera instancia se ejecutó un grupo de discusión, cuyo propósito principal era investigar los tópicos y lugares comunes que recorren la intersubjetividad (Canales, 1996), permitiendo reflejar los valores personales por medio del habla, contrastando las ideas, opiniones y formas del comportamiento individual, hacia un determinado tema. Para su aplicación fue necesario el diseño de un formato con las preguntas que permitían conducir la sesión alrededor de los objetivos dispuestos para el estudio. Posteriormente se procedió con el desarrollo de sesiones del grupo focal, entendiéndolo como una herramienta que permite el surgimiento de actitudes, sentimientos, experiencias y reacciones frente a un tema específico (Escobar y Bonilla, s.f.). Por medio de los relatos de los sujetos se hace posible la identificación y develación de las experiencias cotidianas, teniendo como propósito registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad (Canales, 2006). Frente a esto, se logró analizar las diferentes reacciones que los individuos tenían, a medida que se iba desarrollando la temática que giraba hacia los imaginarios sociales y las fronteras imaginarias.

La Unidad de análisis estuvo conformada por veintisiete adolescentes y jóvenes procedentes de los entornos barriales de la Comuna 10 de Pasto, que presentan mayor tasa de violencia y que pertenecen a procesos asociativos ligados a conductas delictivas.

El primer contacto inicial se realizó con los participantes, a quienes se les explicó la intencionalidad del estudio y la importancia de su participación, exponiéndoles que se les garantizaría los elementos éticos, con el fin de que hicieran parte de la investigación sin ninguna coacción. De este modo, las personas que voluntariamente deseaban participar firmaron el consentimiento y el asentimiento informado correspondiente, donde se incluye las condiciones de su participación y los derechos con los que contaban, estipulando que en cualquier momento podrían dejar de hacer parte del estudio,

y que esto no traería repercusiones para su integridad.

Posteriormente se llevó a cabo la observación participante a través de la cual se dio la inserción en el contexto en el que se encontraban los sujetos de estudio. Ésta fue la apertura para ejecutar el trabajo de campo, que se basó en el desarrollo de un grupo focal y un grupo de discusión con tres grupos diferentes, los cuales fueron fructíferos en la medida en que se generaba ambientes de confianza, pues al principio los sujetos en algunas preguntas preferían quedarse callados o se aislaban del grupo.

Finalmente, se implementó el plan de análisis de información en el cual se organizó toda la información recolectada y se estableció las conclusiones, acorde al objetivo de la investigación.

2.1 Plan de análisis de información

El análisis de datos cualitativos se basa en la organización y manipulación de la información recogida, para establecer así relaciones entre las variables, generar interpretaciones y análisis, y construir una descripción completa de cada categoría con sus respectivos significados y conclusiones (Spradley, 1980).

Para el análisis de la información se sigue el modelo planteado por Rodríguez, Quiles y Herrera (2005), el cual se basa en los pasos expuestos a continuación:

2.2 Reducción de Datos

El proceso de Reducción de datos y generación de categorías atiende a la aplicación de la técnica de categorización, a través de la cual se pudo ordenar la información registrada. Fue así como se aplicó criterios de orden, utilizando matrices y la codificación (Díaz, 2009).

2.3 Elaboración de Unidades de significado general

Para la elaboración de unidades de significado general se realizó la recolección y agrupación de todas las categorías deductivas y emergentes del proceso investigativo, las cuales fueron contrarrestadas con diversas fuentes teóricas, con el fin de consolidar una matriz de organización categorial

que refleje la relación fenomenológica de los hallazgos (Marí, Bo y Climent, 2010). Seguido a ello, se establece las relaciones teóricas con el objetivo de develar el horizonte interpretativo de la vivencia procedente de narrativas, acciones e interacciones de los participantes frente al fenómeno en estudio (Rodríguez et al., 2005).

2.4 Generación de resultados y conclusión

Se constituye como la fase de consolidación teórica, discusión crítica con otros postulados y el establecimiento de conclusiones (Rodríguez et al., 2005).

3. Resultados

Pensar los imaginarios sociales que se derivan del establecimiento de violencias urbanas en la Comuna 10 de Pasto, involucra a su vez la concepción instituida del control territorial como dinámica instituyente de la violencia. En ese marco de comprensión, la violencia se sostiene a partir de construcciones imaginarias que establecen prácticas rituales al interior de un entorno territorial en disputa; allí, los imaginarios instituyentes como concepciones imaginarias de la realidad, llevan a los individuos a

crear marcos representacionales de la misma, desde los cuales instituyen patrones comportamentales, prácticas ceremoniales y un conjunto de simbolismos desde donde se afirma identidades societales diferenciales, mismas que inauguran y mantienen los procesos sociales de violencia.

De acuerdo con el imaginario social instituyente, la sociedad es creación, y creación en sí misma. En efecto, la territorialización de la violencia conlleva la creación de diversas concepciones de realidad, las cuales, al estar en disputa, son a su vez ampliamente diferenciadas en simbolismo, mas no en prácticas ceremoniales, como veremos en el imaginario social instituido. De modo que, hablar de significaciones imaginarias sociales instituyentes en escenarios de violencia urbana nos ubica en el conjunto de significaciones sociales compartidas por un grupo de sujetos con control y dominio territorial. En la Comuna 10, las significaciones imaginarias están animadas por concepciones como la territorialidad, la muerte, el conflicto intergeneracional, el honor, la familia y la lealtad. En la Tabla 1 se presenta los imaginarios instituyentes, las concepciones imaginarias que se reproduce y su articulación con los factores sociales de violencia urbana.

Tabla 1. Imaginario social instituyente frente a la violencia urbana en la Comuna 10

| Imaginario social instituyente | Concepciones imaginarias derivadas (Reportes verbales) | Factor de violencia urbana asociado |
|--|---|---|
| La muerte (El cual se sostiene en estructuras de sentido como: "La muerte es cosa de todos los días; los matamos o nos matan". "Los muertos se deben saldar a plomo") | <p>"Todos hemos perdido a alguien cercano, por eso las ganas de acabarlos a todos".</p> <p>"Acá lo que hay es una guerra; nos debemos muertos así que no hay que dar papayazos".</p> <p>"Es cuestión de muertos; o ellos o nosotros".</p> <p>"Acá la muerte es cosa de todos los días, los matamos o nos matan, por eso es que debemos ser los más fuertes".</p> <p>"Ayer fuimos nosotros, mañana serán ellos... Eso es cuando uno está peleando y pierde a una persona o lo apuñalean, entonces sabe que eso no se queda así, que uno tiene que hacer lo mismo".</p> | <p>Legado intergeneracional de la violencia</p> <p>(La violencia urbana es un proceso social compartido intergeneracionalmente, por tanto heredado por grupos de interés, quienes en la actualidad reproducen lo que históricamente vivieron sus familiares).</p> |

| Territorialidad | Micropoderes |
|---|--|
| <p>(Se sostiene en estructuras de sentido, como: "Es la dignidad lo que está en juego en la frontera" "Acá mandamos nosotros, si alguien se mete lo chuzamos".</p> | <p>"Límites que uno traza, que restringen la libertad, dado que si se da un mal paso, lo quiebran".</p> <p>"La frontera es una advertencia; si todos respetamos las barreras, nada pasa – No es imaginaria, es real, yo la veo ahí al frente, la frontera dice de donde nos responden a plomo".</p> <p>"La familia no puede pasar porque saben que son familia y por hacernos daño a nosotros les hacen daños a ellos".</p> <p>"Las reglas están claras; cuando alguien entre, qué viene a hacer acá, entonces, suave, le damos triquitraque".</p> |
| <p>Honor y conflicto intergeneracional (Establece estructuras de sentido, como: "En los tropeles se juega todo; perder es cosa de honor, y el honor lo es todo".</p> <p>"Cuando se tropelea, se va es a ganar, por los viejos, por los parceros caídos").</p> | <p>Venganza intergeneracional (Ligado al carácter intergeneracional de la violencia, la venganza representa un proceso dinamizador de la confrontación directa entre los micropoderes al interior del territorio, y constituye el eje desde el cual se afirma las diferencias y se busca el aniquilamiento del enemigo histórico).</p> |
| <p>Familia y lealtad (Entre las estructuras de sentido que sostienen este imaginario se encuentra: "La hipocresía y la chimbada (deslealtad) se pagan con sangre". "Mi parche (pandilla) lo es todo; mi sangre, mi familia").</p> | <p>Pandillas (A diferencia de los micropoderes, las pandillas cumplen una función afiliativa, socioafectiva e identitaria, desde la cual se recrea simbolismos y se suple vacíos afectivos y normativos).</p> |

Es así como las concepciones imaginarias se derivan de imaginarios instituyentes sostenidos por los diferentes agentes al interior de una zona de frontera,

los cuales a su vez establecen los diversos procesos de violencia. En efecto, la frontera imaginaria se establece en los escenarios de violencia como una

institución imaginaria ubicada en un momento histórico-social específico que determina a futuro los significados, normas sociales y las prácticas desde donde se recrea la realidad histórica de la violencia urbana. Es el imaginario de frontera el que integra y dota de sentido las significaciones imaginarias de la lealtad, la familia, el honor y su permanente relación con la muerte y la territorialidad, significaciones condicionantes de la realidad creada al interior de la Comuna 10. En efecto, la frontera imaginaria se constituye en la institución que produce intergeneracionalmente, individuos socializados dentro de un marco de conducta destinado a la reproducción y mantenimiento de la violencia histórica, siendo aquélla la que determina lo que es real y lo que tiene sentido dentro de un escenario territorial de violencia, condición fundamental para la imposición de procesos de socialización instituidos.

En tanto la frontera imaginaria instituye el conjunto de significaciones que determinan la sociedad que enmarca la violencia urbana en la Comuna 10, ésta determina un conjunto de estructuras materializadas en signos, símbolos y procesos interaccionales denominados a partir de la literatura de Castoriadis (2007, citado por Cancino, 2011) como imaginario social instituido.

La Tabla 2 da cuenta de los imaginarios sociales instituidos, sus significaciones imaginarias y los contenidos de materialización simbólica que les sostienen como dinámicas imaginarias al interior de la Comuna; finalmente se articula los imaginarios sociales con algunas dinámicas instituyentes de violencia urbana inferidas del análisis causal del contexto, que surgen a partir de la materialización simbólica del imaginario y que constituyen los efectos de la violencia urbana en la vida social.

Tabla 2. Imaginario social instituido frente a la violencia urbana en la Comuna 10

| Imaginario social instituido | Materialización simbólica (Forma en la que se representa el imaginario en la vida comunitaria de la frontera) | Dinámicas instituyentes de violencia urbana asociadas |
|---|--|--|
| Control territorial: | Territorialización | Segregación espacial |
| Determina los procesos de territorialización y el posicionamiento defensivo de los micropoderes, instituyendo dinámicas como la segregación espacial. | <ul style="list-style-type: none"> -División y repartición territorial de las cuadras. -Asignación simbólica de límites invisibles e imaginarios. -Establecimiento de normas de control local. -Atrincheramiento de pandillas. <p>Posicionamiento defensivo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de la fuerza física y agresión simbólica. -Violencia intensiva y permanente. -Lucha permanente por el control territorial. -Relativización de detonantes (Cualquier cosa o situación puede desencadenar un conflicto). -Ostentación del poder. | Proceso mediante el cual, como efecto de la territorialización y el posicionamiento defensivo, se genera dinámicas de aislamiento y exclusión social de un territorio frente a su entorno social global. |

| Micropoderes: | Iniciación intergeneracional | Prácticas discriminatorias |
|---|---|--|
| Heredan un conjunto de simbolismos mediante prácticas rituales, sirviéndose de las pandillas y procesos identitarios juveniles, en aras de salvaguardar el funcionamiento social de la violencia en asocio entre criminalidad – conflicto barrial. Su estructuración orgánica se impone en la dinámica social en el ejercicio de la violencia simbólica a través de prácticas discriminatorias, coacción e intimidación social. | <ul style="list-style-type: none"> -Legado de la violencia. -Prácticas rituales de iniciación de los preadolescentes. <p>Estructuración orgánica de pandillas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Función afiliativa y de protección. -Organización de espacios de tiempo libre y prácticas de ocio. -Consolidación de estructuras grupales sólidas (sistema normativo, jerarquías y roles). -Articulación con estructuras delincuenciales. -Anomia colectiva. <p>Mecanismos de subsistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conductas delictivas. -Narcomenudeo y microtráfico. -Delitos contra la propiedad. | <p>Los procesos de diferenciación ‘nosotros’ – ‘ellos’, imprimen en los escenarios de violencia urbana una connotación simbólica que lleva a la exclusión de ciertos habitantes que no reproducen las prácticas sociales interpuestas por el micro poder: ‘Si no eres como nosotros, sos como ellos’.</p> <p>Coacción e intimidación social</p> <p>Representa el mecanismo de control social mediante el cual son normalizados los comportamientos al interior de la frontera, promoviendo el silenciamiento, la homogeneización y la obediencia.</p> |

Como se puede ver, la frontera imaginaria, como institución, integra un conjunto de significaciones que remiten al ámbito de la materialización simbólica desde donde se constituye la realidad social instituida por una amplia red simbólica de imaginarios instituyentes como familia, honor, territorialidad y muerte, de los cuales son establecidos como imaginarios sociales instituidos, el control territorial y los micropoderes. Los dos están constituidos por un conjunto de significaciones imaginarias sociales y de instituciones cristalizadas (procesos de materialización simbólica), lo que asegura una serie de dinámicas sociales que conllevan a la repetición de procesos de violencia urbana que regulan los modos de vida en la Comuna 10.

En efecto, el imaginario social instituyente de las fronteras imaginarias acciona como aquel mecanismo de afirmación de los diferentes grupos que se desarrollan dentro de una comunidad basada en

la defensa del territorio, estableciendo límites en la zona y nexos desde una frontera hacia la ciudad. Así mismo, el control territorial se ve sustentado por el poder ejercido de los micropoderes los cuales establecen un sistema normativo que se basa en el poder autoritario, disminuyendo la posibilidad de autodeterminación de las comunidades presas de las estructuras de violencia.

4. Discusión

Pensar el imaginario social con relación a los territorios de frontera y las fronteras imaginarias, permite un marco de comprensión desde la generatividad del sentido, donde cada sujeto como actor en un contexto común significa su entorno bajo la influencia de un conjunto de significaciones que bien son heredadas o reproducidas inconscientemente. De acuerdo con Castoriadis (1983, citado por Miranda,

2014) toda sociedad existe en tanto plantea la exigencia de la significación como universal y total, y en tanto postula su mundo desde las significaciones imaginarias sociales (SIS), aquéllas que a su vez, inauguran e instituyen lo histórico-social, entendido en el marco de la institución imaginaria de la sociedad, como aquella materialización simbólica donde el individuo, inmerso en un entorno societal, es atravesado por una magna de construcciones imaginarias que le constituyen.

Tal es el caso de las fronteras imaginarias y los territorios de frontera derivados de las significaciones imaginarias de la violencia urbana, convertidas en un conjunto de instituciones que determinan los *modus operandi* de individuos, grupos y comunidades al interior de un territorio común trastocado por procesos como el control social, el conflicto urbano y la marginalidad, procesos evidentes en el abordaje de los imaginarios sociales sobre la violencia urbana en la Comuna 10, donde la defensa del territorio es la consecuencia del imaginario instituyente del honor y el control intergeneracional, el cual dota a la venganza de un valor dinamizador del conflicto agravante de la agresión grupal, dotándole amplio valor imaginario a la perspectiva del enemigo histórico, lo que sumado a lo planteado por Angarita (2003), da cuenta de la amplia complejidad del fenómeno de la violencia urbana en las ciudades, al coexistir dentro de las mismas dos realidades: una formal (para quienes rigen la justicia estatal) como el caso de la ciudadanía amplia, y otra informal, en la cual, como consecuencia de las precariedades económicas y la insatisfacción de los derechos básicos, se desborda la violencia, creándose grandes limitaciones para el desarrollo de lo público-estatal, lo que erosiona formas alternas de organización social, con amplia incidencia sobre las voluntades individuales y los procesos de colectivización de los grupos, familias y sujetos inmersos en escenarios de violencia, inaugurando estructuras como los micropoderes y las pandillas, principales agentes de violencia en territorios como la Comuna 10.

Según Miranda (2014), el imaginario social instituyente de la sociedad es la democracia directa; el campo donde la sociedad se da sus propias leyes, donde el colectivo participa de las decisiones de lo público y tiene conciencia para saber autolimitarse,

imaginario que en territorios de frontera como la Comuna 10, es desplazado por instituciones imaginarias como la lealtad, la familia, el honor y su permanente relación con la muerte y la territorialidad. Dentro de los principales imaginarios pertenecientes a los territorios de frontera, se indica la existencia de un enemigo presente, donde el ejercicio del poder no está sujeto al mantenimiento del ideal de democracia, sino al imaginario del control social, y el poder se mide en la capacidad de sostener los límites territoriales, estructura social que se sostiene por medio de las fronteras imaginarias instituidas por la interrelación entre espacio territorial - ambiente social, donde se genera límites imaginarios en función de intereses de los micropoderes en disputa y de los usos que los agentes de poder determinan para el territorio, postulado compartido por Ortega (2014), para quien los jóvenes conforman su visión de barrio a partir de la presencia de ciertos límites al interior del sector, que contribuyen a circunscribir sus prácticas y usos del espacio, según las conductas desarrolladas en ellos.

En cuanto al imaginario social instituido, en la Comuna 10 hay control territorial y presencia de micropoderes. En cuanto al control territorial, en un análisis de las fronteras imaginarias en el contexto de las maras salvadoreñas con amplia similitud con lo que acontece en el sujeto de estudio, Murcia (2015) sostiene que la creciente vinculación de las maras con el narcotráfico se explica a partir del control y dominio territorial que éstas ejercen, fortaleciendo procesos de territorialización y posicionamiento defensivo, situación similar con la Comuna 10, donde son evidentes la división, repartición territorial, asignación simbólica de límites imaginarios, establecimiento de normas de control local e institución de la frontera como medio de atrincheramiento de las pandillas y de encubrimiento de las caletas de estructuras delincuenciales más amplias. También Pérez (2008), sostiene que el control territorial es un proceso que se desarrolla a través de vías de hecho para la apropiación y el ejercicio del poder, que se nutre y reproduce aprovechando las fracturas sociales, por el abandono gubernamental del Estado, que facilita la acción y control territorial de los micropoderes.

Para Gómez (2012), las principales acciones que realizan los grupos para obtener el control territorial

incluyen el establecimiento de fronteras territoriales ilegales, entendidas como la delimitación y demarcación de lugares que indican espacios de confrontación violenta, de control no disputado y de prohibición de la libre circulación, razonamientos que dan cuenta del posicionamiento defensivo de los actores al interior de la frontera, quienes operan con base en la intimidación, la violencia y quizás con algún grado de consentimiento por parte de los miembros de sus comunidades. La intimidación es, en consecuencia, el principal mecanismo de control y normalización social al interior de las fronteras, como puede verse en la Comuna 10, que involucra el uso de la fuerza física y la agresión simbólica desde violencias sistemáticas y permanentes sobre la propia comunidad y los enemigos circundantes con quienes mantienen la lucha permanente por el control territorial, control ligado a la observancia de códigos de conducta que demarcan la institución de relaciones sociales ampliamente simbólicas, donde lo instituyente determina el conjunto de valores y prácticas, buenas o malas, y juzga aquellos comportamientos que irrumpen con el orden social establecido, siendo la reproducción de códigos de conducta la marca simbólica que permite diferenciar entre quienes son como ellos (el nosotros) y quienes no (los otros) (Luncke, 2016).

Desde el proceso de diferenciación del 'nosotros' y 'los otros', se comprende la construcción imaginaria de la relación amigo-enemigo. Para Delgado (2011), los micropoderes establecen un principio de oposición y complementariedad, sin duda; sin los otros no es posible ser nosotros, y sin ellos no son posibles las lógicas conflictuales al interior de la frontera. En efecto, la percepción que un grupo desarrolla de sí mismo con relación a los otros es un elemento que al mismo tiempo lo cohesiona y lo distingue, de tal modo que para esta autora, de acuerdo con Schmitt, el proceso de diferenciación simbólica permite reconocer implícitamente que dentro del territorio de frontera, la construcción del enemigo es fundamental para la reproducción histórica, cultural y moral del amigo y de su sentido peculiar del mundo, de las prácticas sociales, del conocimiento y del poder. Entre tanto, "la posibilidad de reconocer al enemigo implica la identificación de un proyecto político que genera un sentimiento de pertenencia" (p. 178).

En la Comuna 10, la construcción imaginaria del amigo-enemigo da cuenta de que los territorios de frontera son organizados como una compleja red de relaciones sobre las que los micropoderes sostienen discursos y prácticas sociales, manifestándose el imaginario social, en lo simbólico del accionar concreto de los sujetos que comparten el territorio de frontera. En efecto, lo imaginario trasciende la dimensión subjetiva de la individualidad para sumir a los actores en el marco de una materialización simbólica colectiva, mediante patrones espacio-temporales definidos para sus juicios y acciones, los cuales inciden a su vez en las representaciones imaginarias que funcionan como principio regulativo de las conductas o códigos de conducta que homogenizan los actores y establecen el orden simbólico de las fronteras (Gómez, 2001). De acuerdo con Murcia (2012), aunque el imaginario radical-social instituyente no crea imágenes, mediante las fronteras imaginarias establece el conjunto de símbolos, formas, significaciones e instituciones que determinan las dinámicas de poder y el conjunto de principios de normalización que preestablecen un orden y una realidad factible de ser organizada.

Dentro de este escenario, las fronteras imaginarias en la Comuna 10, al reproducir el imaginario social instituyente, son el punto de partida para la formación y reforzamiento de estereotipos y estigmatizaciones mutuas (Goffman, 2006, citado por Pérez, 2008), definiendo simbólicamente límites territoriales artificiales que determinan los simbolismos, imágenes y significados que se les atribuye al espacio territorial, al ambiente social y al conjunto de prácticas sociales al interior de un entorno social vivo (Cools, 2010, citado por Alonso, Arango, Barrera, Campo, Guerra, et al., 2014), proceso de simbolización presidido por micropoderes responsables de mantener el sometimiento social y el dominio del territorio.

Para Alonso et al. (2014) las fronteras imaginarias implican formas cooperativas de asociación, donde sus habitantes asumen una lógica particular de representar y habitar el mundo, incorporando en sus prácticas cotidianas nuevas significaciones que les permiten "adaptarse a las condiciones sociales y replicar en sus neo-miembros, pautas de conducta y estructuras psicológicas" (p. 16). La frontera ima-

ginaria, como imaginario instituyente, delimita el radio de acción identitario de sus miembros, definiendo el conjunto de simbolismos válidos dentro de un territorio común, juzgando cualquier comportamiento que irrumpa con las normas de homogeneidad establecidas, como defensa del orden y control social instituido por los micropoderes al mando, lo que demarca procesos de subjetivación, donde las pandillas ampliamente conformadas por jóvenes construyen sus territorios físicos y sociales incorporando prácticas, ceremoniales y roles que les dotan de identidad y les diferencian con otros actores en confrontación (Herrera, Vega, Kala y Chávez, 2016), conductas tendientes a vulnerar el orden jurídico mediante la trasgresión violenta que contribuye de manera progresiva a la normalización de la conducta delictiva como *modus operandi* dentro de los territorios de frontera (Ortega, 2014).

Para Valenzuela et al., (2007, citados por Cruz, 2014), las fronteras barriales y las pandillas se endurecieron junto con el crecimiento de la violencia urbana y el narcotráfico, dotando de mayor poder de estructuración simbólica al imaginario instituyente, entre tanto las dinámicas y las formas de vinculación se han visto trastocadas por el crimen organizado, pero también por la mayor precariedad, pobreza y marginación de los jóvenes, principales actores de la violencia urbana, y presas fáciles para las estructuras delictivas, situación que según Carrión (2008), representa un mecanismo de subjetivación frente a la escasa normatividad que le ofrece el espacio privado-doméstico al joven, el cual le obliga a salir a disputar en el espacio público, su sentido de existencia, sentido que le es esquivo dentro del imaginario instituyente, si asume una ruta distinta a la que le impone el micropoder al que territorialmente se haya circunscrito, razón por la cual el territorio de frontera se constituye en el espacio público-colectivo-, escenario de expresión simbólica, afirmación subjetiva e integración social, donde el individuo afirma su identidad, lucha por su seguridad y reproduce dinámicas instituyentes que dotan de significado a la vida colectiva en la frontera.

Es así como el imaginario social comporta un conjunto de significaciones que dotan de sentido a la vida social, las cuales al establecerse sobre los territorios, instituyen en territorios como la Comuna 10, lógicas imaginarias que determinan formas simbó-

licas de violencia, como las fronteras imaginarias, estructuras territoriales que fortalecen el escenario de la violencia urbana, obstaculizando el establecimiento del orden social simbólico en el rechazo al aparato jurídico del Estado, y a cualquier estructura social que se interponga a los micropoderes asociados de manera progresiva y determinante con la delincuencia organizada, la criminalidad y la intimidación sistemática, razón por la cual los imaginarios sociales, frente a la violencia urbana en la Comuna 10, se constituyen en singulares matrices de sentido existencial, desde los cuales cada individuo, atravesado por una estructura de sentido elabora su propio sentido subjetivo, determinante de su discurso, esquemas cognitivos y campos de acción social desde los cuales interactúa y se construye como sujeto individual y colectivo. Finalmente, de acuerdo con Baeza (2000), los imaginarios sociales siempre son contextualizados, ya que les es propia una historicidad caracterizante; en efecto, este marco representacional imaginario está dotado de sentido para el contexto histórico social de la Comuna 10 en un tiempo específico, donde las condiciones sociopolíticas determinan su carácter dinámico y creador, con aplicación contextualizada a escenarios sociales que comparten una herencia cultural y sociopolítica similar al contexto estudiado.

5. Conclusiones

Los imaginarios sociales, entendidos como construcciones colectivas, influyen en la cotidianidad de los miembros de la Comuna 10, quienes establecen pautas e instituyen patrones comportamentales a través de los cuales crean nuevos símbolos y afirman identidades que mantienen los procesos sociales de violencia. Fue así como en el presente estudio se develó los imaginarios instituyentes, los imaginarios instituidos y se estableció la relación de éstos con las fronteras imaginarias.

El imaginario social instituyente se comprende como aquel campo en el cual la sociedad crea y desarrolla sus propias leyes, participando de manera colectiva en las decisiones de lo público y las autolimitaciones que la rigen. Al hablar de significaciones imaginarias sociales instituyentes en escenarios de violencia urbana, se observa que dentro de la Comuna 10, dichas significaciones están animadas por concepciones como la territorialidad, la muerte, el

conflicto intergeneracional, el honor, la familia y lealtad, sostenidas por los diferentes agentes que existen al interior de una zona de frontera, dinamizando los diversos procesos de violencia urbana.

En cuanto al imaginario social instituido, se constituye por factores como el control territorial y los micropoderes, los cuales son explicados a partir del control y dominio territorial que ejercen los micropoderes, fortaleciendo procesos de territorialización y posicionamiento defensivo; lo anterior se observa directamente en la Comuna 10 a través de la división, repartición territorial, asignación simbólica de límites imaginarios, establecimiento de normas de control e institución de las fronteras territoriales.

Las fronteras imaginarias reproducen y mantienen la violencia urbana al interior de la Comuna 10, dado que a través de ellas son definidos simbólicamente los límites territoriales y la diferencia entre los grupos. Se determina un nuevo significado al territorio y se lo comprende como una estrategia de supervivencia, enfocada a la consecución de medios de subsistencia, y a suplir las funciones afiliativas y de seguridad.

6. Recomendaciones

Es importante que en el desarrollo de planes y programas que busquen contrarrestar los efectos sociales y comunitarios de la violencia urbana, se reconozca la estructura simbólica desde donde se construye los imaginarios sociales de violencia, de tal manera, que los objetivos de la política social en términos de seguridad no se centre únicamente en la criminalidad y desestructuración de los micropoderes o agentes de violencia, sino en la transformación histórico-cultural de los imaginarios sociales y las dinámicas instituyentes que fundan la violencia como realidad histórico social.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

Alcaldía de Pasto. (s.f). Comunas, Barrios, Corregimientos y Veredas. Recuperado de <http://www.pasto.gov.co/index.php/comunas-barrios-corregimientos-veredas>

Agudelo, P. (2011). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11(3).

Alonso, A, Barrera, Á., Arango, C., Palacios, C., Jara, C., Campo, D.,... Realpe, Y. (2014). Pedagogía y praxis social: una aproximación contextual a la realidad Latinoamericana. Recuperado de <http://www.editorialabiertafai.com/libros/PEDAGOGIA%20Y%20PRAXIS%20SOCIAL%20Una%20aproximacion%20contextual%20a%20la%20realidad%20latinoamericana.pdf>

Angarita, P. (2003). Conflictos, guerra y violencia urbana: interpretaciones problemáticas. *Nómadas*, 19, 96-104

Arteaga, J., Restrepo, J., Munera, J. y García, E. (2013). *Fronteras invisibles: como espacios formativos para la construcción de interacciones sociales* (Trabajo de Grado). Universidad de San Buenaventura, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1558/1/Fronteras_Espacios_Formativos_Arteaga_2013.pdf

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 26(2), 409-430.

Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.

Bernal, R. (23 de marzo de 2013). Comuna 10, Zona de inseguridad en Pasto. Diario del Sur. Recuperado de <http://diariodelsur.com.co/comuna-10-zona-de-inseguridad-en-pasto-34214>

Cabrera, D. (s.f.). Imaginario social, comunicación e identidad colectiva. Recuperado de http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143_cabrera.pdf

Canales, M. (1996). El grupo de discusión. *Revista de Sociología No. 9, Universidad de Chile*.

----- (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Cancino, L. (2011). Aportes de la noción de imaginario social para el estudio de los movimientos sociales. *Pólis*, 10(28), 69-83.

Carrión, F. (2008). Violencia urbana: un asunto de ciudad. *EURE (Santiago)*, 34(103), 111-130.

Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires, Eudeba.

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

- Cruz, S. (2014). Violencia y jóvenes: pandilla e identidad masculina en Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(4), 613-637.
- Delgado, M. (2011). El criterio amigo-enemigo en Carl Schmitt. El concepto de lo político como una noción ubicua y desterritorializada. *Cuaderno de Materiales*, 23, 175-183.
- Díaz, M. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66.
- Erreguerena, M. (2001). Cornelius Castoriadis: sus conceptos. *Anuario 2001 UAM-X (México)*, 2002, 39-47.
- Escobar, J. y Bonilla, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico: Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 17(1), 195-209.
- Gómez, H. (Comp.). (2012). *Control territorial y resistencias. Una lectura desde la seguridad humana*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- González, D., López, J. y Rivera, N. (2015). Fronteras invisibles en "Belén, Medellín, Colombia". División imaginaria, marcas reales: lógicas de poder, territorio y resistencia. *Prospectiva, Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 20, 193-211.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, J., Vega, J., Kala, J. y Chávez, A. (2016). Territorialidad, poder y agresión: Constantes en las pandillas de León, Guanajuato. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 4(7), 31-41.
- Hurtado, D. (2008). La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 81-110.
- Juárez-Salazar, E. (2017). Memoria y significación social: burocracia y archivo histórico sobre la guerra sucia en México. *Revista Colombiana de Sociología*, 40(1), 83-100.
- Luncke, A. (2016). Inseguridad ciudadana y diferenciación social en el nivel microbarrial: el caso del sector Santo Tomás, Santiago de Chile. *Eure*, 42(125), 109-129.
- Marí, R., Bo, R. y Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de Ciencias de la Educación*, 8(1), 113-133.
- Miranda, E. (2014). *El imaginario social bajo la perspectiva de Cornelius Castoriadis y su proyección en las representaciones culturales de Cartagena de Indias* (Tesis de pregrado). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4323068.pdf>
- Murcia, W. (2015). *Las pandillas en El Salvador. Propuestas y desafíos para la inclusión social juvenil en contextos de violencia urbana*. Naciones Unidas, Santiago: Comisión Económica para América Latina y El Caribe CEPAL.
- Narváez, J. (2013). Violencia barrial, la tensión social como crisis humanitaria. *Tesis Psicológica*, 8(1), 56-67.
- (2014). *Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Ciudad, fronteras y violencias urbanas sobre el territorio* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://www.multiversidadreal.edu.mx/wp-content/uploads/2015/09/TESIS-FINAL-Mayo.pdf>
- Obando, A. (2011). La Comuna 10 en Pasto. Recuperado de <http://arturobando.blogspot.com.co/2011/08/la-comuna-diez-en-pasto.html>
- Ortega, T. (2014). Criminalización y concentración de la pobreza urbana en barrios segregados. Síntomas de guetización en La Pintana, Santiago de Chile. *EURE (Santiago)*, 40 (120), 241-263.
- Pérez, T. (2008). Fronteras imaginarias en América latina. La experiencia migratoria de haitianos en Chile. *Rumbos TS*, 3(3), 69-82.
- Pintos, J. (2000). Construyendo realidad (es): Los imaginarios sociales. Recuperado de <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/construyendo.htm>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Rodríguez, C., Quiles, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y Práctica del Análisis de Datos cualitativos. Proceso General y Criterios de Calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.
- Spradley, J. (1980). *Observación Participante*. Minnesota, Estados Unidos: Holt, Rinehart and Winston.
- Valencia, H. (2016). La política y la democracia como creaciones imaginarias: de los griegos a nosotros. *Atenea*, (513), 125-135.
- Zunino, H., Hidalgo, R. y Marquardt, E. (2011). Vivienda social y segregación espacial en la Ciudad de Pucón, Chile: entre el enclaustramiento y la integración con el hábitat turístico. *Revista INVI*, 26 (71), 15-55.

Revista UNIMAR



Impacto psicosocial del conflicto armado en familias víctimas de la desaparición forzada*

Erica Alejandra Castro**✉
Yuri Dayana David Quenoran***

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Castro, É. y David, Y. (2018). Impacto psicosocial del conflicto armado en familias víctimas de la desaparición forzada. *Revista UNIMAR*, 36(1), 79-91. DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.5>

Fecha de recepción: 07 de junio de 2017
Fecha de revisión: 16 de agosto de 2017
Fecha de aprobación: 07 de enero de 2017



RESUMEN

El presente artículo es el resultado del encuentro con las familias víctimas de desaparición forzada, desarrollado con el interés de conocer su impacto psicosocial. En este sentido, es importante reconocer los objetivos focalizados en el impacto psicosocial a nivel individual, familiar y social, con el fin de buscar una mejor comprensión y clarificación de información que permita intensificar los posibles cambios y daños que las víctimas indirectas deben manejar y afrontar.

La investigación se realizó mediante una metodología que contiene el paradigma cualitativo; intenta percibir la realidad de la información desde un punto objetivo y cognoscible, con un enfoque histórico hermenéutico que busca el verdadero sentido de interpretación de la información obtenida, convirtiéndose en una investigación etnográfica, haciendo énfasis en el proceso de análisis e interpretación del ámbito sociocultural en el que se desarrolló la investigación.

Las técnicas utilizadas para la recogida de información fueron historia de vida y grupo focal, dando como resultados, que el impacto psicosocial a nivel individual, reconoce la afectación en los pensamientos, sentimientos, sensaciones, deseos a nivel personal, así como también, el factible desequilibrio de la dinámica y comunicación familiar ante la desaparición de su ser querido. Finalmente, a nivel social se observa cómo el acompañamiento a las víctimas se torna incompleto por parte de las entidades encargadas de la atención; así mismo, hay que reconocer que ante la desaparición forzada, la sociedad se intimida hasta el punto de obstaculizar la interacción familia - sociedad.

Palabras clave: Impactos psicosociales, desaparición forzada, familias, metodología, dinámica, víctimas.

Psychosocial impact of the armed conflict on families that were victims of forced disappearance

ABSTRACT

The present article is the result of the encounter with families that were victims of forced disappearance, developed with the interest of knowing their psychosocial impact. In this sense, it is important to recognize the objectives focused on the psychosocial impact at the individual, family and social level, in order to seek a better understanding and clarification of information that allows intensifying the possible changes and damages that the indirect victims must manage and face.

The research was carried out using a methodology that contains the qualitative paradigm; it tries to perceive the reality of information from an objective and knowable point, with a historical hermeneutical focus that seeks

* Resultado de Investigación.

** Psicóloga. Empresa ASOPASTOS, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: alejitarvin@gmail.com

*** Psicóloga. Censista rural DANE, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: yuridayana davidquenoran@gmail.com



the true meaning of interpretation of the information obtained, becoming an ethnographic research, emphasizing the process of analysis and interpretation of the sociocultural field in the one that developed the investigation.

The techniques used for the collection of information were life history and focal group, giving as results, that the psychosocial impact at the individual level, recognizes the affectation in thoughts, feelings, sensations, desires on a personal level, as well as, the feasible imbalance of the dynamics and family communication before the disappearance of a loved one. Finally, at the social level it is observed how the accompaniment of the victims becomes incomplete on the part of the entities in charge of the attention; likewise, it must be recognized that in the face of forced disappearance, society is intimidated to the point of hindering the interaction between family and society.

Key words: Psychosocial impacts, forced disappearances, families, methodology, dynamics, victims.

Impacto psicossocial do conflito armado nas famílias vítimas de desaparecimento forçado

RESUMO

O presente artigo é resultado do encontro com famílias vítimas de desaparecimento forçado, desenvolvido com o interesse de conhecer seu impacto psicossocial. Nesse sentido, é importante reconhecer os objetivos voltados para o impacto psicossocial em nível individual, familiar e social, a fim de buscar uma melhor compreensão e esclarecimento das informações que permitam intensificar as possíveis mudanças e danos que as vítimas indiretas devem enfrentar.

A pesquisa foi realizada utilizando uma metodologia que contém o paradigma qualitativo; tenta perceber a realidade da informação a partir de um ponto objetivo e cognoscível, com um enfoque hermenêutico histórico que busca o verdadeiro sentido da interpretação das informações obtidas, tornando-se uma pesquisa etnográfica, enfatizando o processo de análise e interpretação do campo sociocultural no que desenvolveu a investigação.

As técnicas utilizadas para a coleta de informações foram história de vida e grupo focal, dando como resultado, que o impacto psicossocial em nível individual, reconhece a afetação em pensamentos, sentimentos, sensações, desejos em nível pessoal, bem como, o possível desequilíbrio da dinâmica e comunicação familiar antes do desaparecimento do seu ente querido. Finalmente, no nível social observa-se como o acompanhamento das vítimas torna-se incompleto por parte das entidades encarregadas da atenção; da mesma forma, deve-se reconhecer que, diante do desaparecimento forçado, a sociedade é intimidada a ponto de dificultar a interação entre família e sociedade.

Palavras-chave: impacto psicossocial, desaparecimento forçado, famílias, metodologia, dinâmicas, vítimas.

I. Introducción

La investigación se realizó con familias víctimas de desaparición forzada, desde una perspectiva analítica y descriptiva de los impactos individuales, familiares y sociales, con el fin de diseñar una propuesta de acompañamiento.

Al hablar de impacto individual, se reconoce las secuelas psicológicas que se manifiestan en el ser humano a nivel individual, por la desaparición forzada de un familiar, que pueden ir desde el insomnio hasta los pensamientos de minusvalía, los recuerdos constantes o las imágenes recurrentes sobre la violencia sufrida, asociada a la pérdida de sus seres queridos. Como lo mencionan Martin y González (2013), muchas veces las secuelas psicológicas

se tornan en pesadillas, introducidas justamente por el miedo vivenciado ante la violencia de los grupos armados.

En cuanto al impacto familiar, la familia y los amigos de las personas desaparecidas sufren una tortura mental lenta, ignorando si la víctima vive aún, esperanzados en su regreso, manifestándolo por medio de sus acciones (guardar su alcoba, servir la comida), bajo la nula información sobre el lugar donde se encuentra su familiar, y bajo qué condiciones de vida o de salud.

El impacto social en gran parte se ha dado por los medios de información, que han influido en la distinción sobre las familias víctimas de desaparición forzada. La sociedad presenta un marco atencional

de miedo (incertidumbre al acercarse a las familias víctimas de desaparición forzada, por temor a que les pase algo similar a ellos o a uno de sus familiares).

Paralelamente a la investigación y los resultados, se creó una visión transformadora, generada por la necesidad de contribuir a la población de familiares víctimas de desaparición forzada, dirigida a un restablecimiento del impacto psicosocial a nivel individual, familiar y social, generado por el prolongado conflicto armado interno.

En este sentido, la pertinencia de buscar involucrar al apoyo psicosocial a las familias se dio en torno al interés de contribuir al mejoramiento de las esferas del ser humano, emocional y psicosocial; por ello se realizó la creación de la propuesta de acompañamiento para la población de estudio, la cual contiene métodos lúdicos que se basan en el teatro, herramienta que contribuye a la permeabilidad del entorno y la realidad de las familias víctimas, logrando un espacio de expresión y comunicación para trabajar el proceso de resiliencia con poemas y cantos, medios que reflejarán sus metas a corto, mediano y largo plazo, con el fin de potencializar los recursos existentes en la población, y finalmente el muralismo, que tiene como fin, favorecer la creatividad de expresión interna y conectarla con el exterior, proceso que ayuda a plasmar sentimientos en una voz de escucha para la sociedad.

Esta propuesta tiene el fin de contribuir en el proceso de fortalecimiento de las familias de las víctimas de desaparición forzada, esperando que sirva de guía para favorecer el proceso de adaptación individual de los familiares, mejorando el proceso de relaciones interpersonales entre los integrantes, psicoeducando sobre estrategias de afrontamiento y motivando a construir escenarios de desarrollo personal. Finalmente, el delineamiento de esta propuesta de acompañamiento, estuvo fundamentado en técnicas de acompañamiento, fue impreso y puesto a disposición para su respectivo uso.

2. Metodología

La metodología utilizada en el desarrollo del trabajo investigativo corresponde al paradigma cualitativo, el cual, según Medina (2001) "constituye un

intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos" (p. 83). Por ello, la investigación partió de la subjetividad de las familias víctimas de desaparición forzada; se tuvo en cuenta las motivaciones, predisposiciones, actitudes, a partir de las hipótesis, ideas y pensamientos que se hicieron fundamentales en cuanto a la comprensión del fenómeno de la desaparición forzada, basándose en una estricta especificación de las vivencias y realidades de cada familia víctima de este flagelo, describiendo el contexto como un todo cambiante, mediado por el lenguaje que también es cambiante y encierra múltiples significados que posibilitan que la interpretación no sea unívoca.

En este sentido, la investigación ayudó a percibir e interpretar cómo han asumido estas familias la desaparición forzada de su familiar, partiendo de sus propios relatos, que dan a conocer el sentido oculto que cada individuo tiene acerca de la desaparición forzada de su familiar, construyendo así la historia por la cual han atravesado como familias víctimas.

La investigación se realizó mediante la etnografía, desde una perspectiva analítica que mostró el camino para guiar la observación por medio de la interacción, involucrando el trabajo con las familias víctimas de desaparición forzada. Los relatos ayudaron en la creación de registros, descripciones de aquellos contextos individuales, familiares y sociales en los que se ven afectadas las familias víctimas.

La población en la que enfatizó la investigación fueron quince representantes de familias víctimas (un integrante por familia) de desaparición forzada de la Unidad de Atención y Reparación Integral a Víctimas (UARIV), que cumplieron con los criterios de edad (15 y 90 años), lugar específico de población (UARIV), participación voluntaria, motivación de participación, género (hombre / mujeres), nivel escolar, indiferente.

Mediante la información recolectada por la historia de vida, instrumento que permitió que los sujetos participantes explicaran su realidad actual, cada una de sus vivencias a lo largo del conflicto armado, partiendo de la narración del día a día, esclarecieron las visiones que tienen los actores principales, que

son las familias víctimas de la desaparición forzada, ante los sucesos de los cuales han sido partícipes sin permiso alguno, considerando las situaciones, experiencias o relaciones que han visto lesionadas frente a sus creencias e ideologías, que con el transcurso del tiempo se han tornado como experiencias vitales que han dejado huella y que suelen convertirse en sensación tormentosa cuando de describir las se trata.

Sin embargo, el grupo focal fue un instrumento que sirvió de complemento con la recolección de la información, centralizando la atención e interés en el tema específico de la investigación (Villarreal, 2014), convirtiéndose en un espacio de escucha, de aprender de la interacción que se dio con las víctimas del hecho victimizante de la desaparición forzada, convirtiéndose en un ambiente empático donde prevaleció la confianza de hablar y expresar sus sentimientos.

3. Desarrollo

El conflicto armado interno en Colombia conlleva una larga trayectoria de violencia, y con ello, las ideologías y las estrategias focalizadas en el apoyo psicosocial continuamente se han visto lesionadas por la falta de organización del Estado, lo cual ha originado represión política, desequilibrio en el bienestar social, produciendo un sin número de víctimas que en la actualidad persisten, población que debe tratarse con mucho tacto y preocupación.

Así, el conflicto por medio de sus enfrentamientos se convirtió en un tema importante, ante lo cual es necesario conocer el concepto (Alerta 2008):

Todo enfrentamiento protagonizado por grupos armados regulares o irregulares con objetivos percibidos como incompatibles en el que el uso continuado y organizado de la violencia, provoca un mínimo de 100 víctimas mortales en un año y/o un grave impacto en el territorio [...] y la seguridad humana [...] y pretende la consecución de objetivos diferenciables de los de la delincuencia común, y normalmente vinculados a demandas de autodeterminación y autogobierno, o aspiraciones identitarias, la oposición al sistema político, económico, social o ideológico de un Estado, o a la política interna o internacional de un gobierno, lo que en ambos casos motiva la lucha para

acceder o erosionar al poder, control de los recursos o del territorio. (p. 19).

En este contexto, el conflicto armado se ha convertido en uno de los principales agentes causantes de daño que conlleva violación de derechos humanos a personas inocentes; por ello fue importante describir los hechos victimizantes más relevantes para la investigación, como:

Desaparición Forzada

La Organización de los Estados Americanos (OEA) (2015) en la Convención Interamericana sobre desaparición forzada de personas, consideró y definió este flagelo como:

La privación de la libertad a una o más personas, cualquiera que fuere su forma, cometida por agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúen con la autorización, [...], seguida de la falta de información o de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o de informar sobre el paradero de la persona, con lo cual se impide el ejercicio de los recursos legales y de las garantías procesales pertinentes. (Párr. 13).

Los grupos armados han desarrollado acciones de barbarie y salvajismo que han reducido al ser humano integral a un ser humano sometido arbitrariamente, vulnerando sus derechos, incluida la toma de decisiones en cuanto a sus acciones y su voz, una voz en el olvido que mientras más proclama ser escuchada más es aislada, degradándolo a un proceso de conformidad. Así es cómo el silencio que ocasiona el hecho victimizante de la desaparición forzada, demuestra los actos inhumanos que las personas deben afrontar, generando bloqueos existenciales difíciles de recuperar. Las personas tienen un legado de libertad que quebranta su dignidad, a partir del momento de la violación de sus derechos. Muchas veces ni siquiera importan los sentimientos y los pensamientos por la ausencia, convirtiendo la desaparición en un calvario. A pesar de las negligencias por parte del Estado, posiblemente existen agentes protectores y sentencias en cuanto a la justicia que claman las víctimas directas e indirectas de la desaparición forzada; debido a ello, es relevante tener en cuenta las manifestaciones que ésta puede ocasionar a nivel individual, familiar y social:

Impacto individual. Es difícil calcular la magnitud de sentimientos y bloqueos personales que los familiares deben afrontar ante la desaparición forzada de un familiar, y lo que puede causar a nivel individual; el solo hecho de confrontar una realidad poco reconocida, marca al individuo desde un plano emocional, social y estructural, por el sentimiento de injusticia, los cambios en la visión del mundo de las víctimas, y el no desarrollo de sus proyectos de vida, que modifican su proyecto personal.

El ámbito individual es la relación de la persona consigo misma; es decir, la percepción sobre su mundo emocional y las motivaciones personales que movilizan sus decisiones. Tiene que ver con los significados que le dan sentido a la historia que nos contamos de nosotros/as mismos/as, de nuestros sueños, valores y de todas aquellas características que nos atribuimos como propias y que nos diferencian de los/as demás.

En este sentido, el seguimiento del primer objetivo de la investigación sobre el impacto individual, considera que cada integrante de las familias que tienen una víctima de desaparición forzada, posiblemente no presentará manifestaciones similares frente a la experiencia vivida; por lo tanto, algunos de los miembros podrán tener sufrimiento y desbordamiento en su estabilidad espiritual, su conducta emocional y física, ocasionando graves damnificaciones en las familias, por lo cual cada miembro será receptor del delito de la desaparición de su ser querido, desde diferentes puntos de vista.

Impacto Familiar. El deterioro de los vínculos familiares se da en muchos casos por un distanciamiento de las relaciones con parientes cercanos; esto tiene una consecuencia inmediata que deriva en un mayor aislamiento y soledad de la familia. Los fracasos en la búsqueda, la falta de respuestas concretas por parte de las autoridades, el paso del tiempo, van configurando un contexto de desesperanza en el que se plantea la desaparición. Se presenta la discusión en torno a una diada de posibilidades: ¿estará vivo o muerto?; En esta etapa se asocia la aceptación de la desaparición con fantasías de torturas, vejaciones, imágenes de un estado físico y psíquico deplorable del desaparecido, los tormentos literales sufridos en sus cuerpos y mentes. “Esto facilita la

aparición de [la] culpa y el sentimiento de pérdida [en] los seres más cercanos; hay mucha angustia contenida; [aparecen] cuadros depresivos, evidentes u ocultos, que se manifiestan en períodos de mayor frustración” (Antillón, 2008, p. 32).

Frente a ello, las diversas perspectivas de las familias víctimas de desaparición forzada, pueden quebrantar el núcleo familiar, modificando el contexto emocional, la aceptación de la realidad que se da en medida a las pocas respuestas y diversas preguntas que se genera en torno a la ausencia, polarizando así ideologías que al final terminan desmoronando a la familia por el hecho victimizante, dejándola en un pantano de soledad de incertidumbre difícil de llenar, manifestando sentimientos de inferioridad que posiblemente crean bloqueos y cambios en las condiciones actuales. Así mismo, el valor frente a las relaciones con los demás pierde sentido ya que se aferran a un pasado, a una historia que en sus recuerdos se repite sin nunca acabar. Muchos de los sucesos son enmarcados en poderosos sufrimientos que conllevan contemplar fantasías basadas en la desesperación y la angustia.

Impacto social. La Coordinación Colombia-Europa-Estados Unidos (2007), aborda el impacto individual como:

A nivel comunitario, las familias se enfrentan a la estigmatización y al aislamiento por parte de la sociedad y del Estado. La desaparición forzada tiene el efecto de romper el tejido social, propagar el miedo, la desconfianza y la sensación de inseguridad. Precisamente, uno de los objetivos de las desapariciones forzadas es enviar un mensaje aleccionador al conjunto de la sociedad, destinado usualmente a las personas involucradas en el activismo social, político o comunitario, con el fin de que se abstengan o renuncien a su labor. La consecuencia, es que las personas y las comunidades se inhiben de participar en procesos políticos, erosionando la democracia y debilitando el Estado de Derecho. Sumado a todo esto, la impunidad en la que permanecen las desapariciones, profundiza los daños psicosociales sufridos por las víctimas, al tiempo que constituye un estímulo para los perpetradores, al ver que pueden cometer los crímenes sin que haya ninguna consecuencia. (p. 9).

Si bien el hecho victimizante de la desaparición forzada en la sociedad, a lo largo de la historia, ha generado información, por el mismo hecho de no presenciarlo, no se siente; al igual que los medios de

comunicación se encargan de brindar información que solo se mantiene en la brecha de conocimiento, no traspasa la barrera de indiferencia que se espera no causar en la sociedad; es por ello que se puede hablar del bajo apoyo que estas familias reciben, en donde la sociedad crea un escenario de revictimización para las familias víctimas.

Las familias en busca de ayuda, en el desespero de la ausencia de sus familiares, fragmentan la cotidianidad de la vida que tenían; el entorno se vuelve más pequeño, pues el afán de encontrar a su ser querido se vuelve prioridad; la vida misma se paraliza ante tal flagelo, pues la lucha de enfrentamiento tanto de las mismas emociones como de la necesidad de información y justicia de su ser querido, les sujetan desde un calvario de incertidumbre, encadenadas a la profundización de los sucesos por los cuales está atravesando su víctima.

4. Discusión

El conflicto en la historia de Colombia ha marcado una trayectoria de violencia desde lo político, mediante la deshumanización:

La desaparición de personas [ha sido] la principal metodología de lucha contra la oposición política e ideológica utilizada por [los gobiernos]. Esta particular metodología [consiste], por un lado, en el secuestro de la persona y su traslado a un centro clandestino de detención -en donde [es] alojada en condiciones infra-humanas y sometida a toda clase de torturas- y, por el otro, en la falta total de información a los familiares sobre su destino y suerte. (Malarino, 2009, p. 24).

Todo con el fin de buscar cumplimiento a sus propios intereses, a costa de la sociedad y su tranquilidad, tomando como lucha y empoderamiento, la desaparición forzada ante la expresión y oposición de ideologías políticas (Ambos et al., 2009). Por ello, la importancia de identificar cómo la violencia ha permeado a la sociedad, reconociendo la práctica de la investigación como una estrategia de involucramiento para conseguir transformaciones en las familias víctimas y en la sociedad. Las consecuencias dejadas por los escenarios de violencia marcan huellas en las personas inocentes que han tenido que enfrentarse ante este conflicto, ignorando sus opiniones y derechos hacia una vida digna y respetable; es

ahí donde la retórica obtenida por la investigación enlaza a los participantes para un mejor desarrollo frente a la ideación de la propuesta de acompañamiento a las familias víctimas; una propuesta firme ante la dignificación de cada víctima. Un llamado a la creación que hacen las voces de aquéllos que no han sido escuchados, tal como lo menciona uno de los entrevistados: “La desaparición forzada es una violación al derecho de cualquier ser humano a tener libertad” (Sujeto 18), aquella que manifiesta una herida, dolor y sufrimiento por el cual se evidencia las secuelas del conflicto armado en Colombia y en el mundo.

La investigación evoca un análisis de categorías en el impacto psicosocial individual; se encontró la pérdida de identidad y altibajos en los estados de ánimo. En el impacto psicosocial familiar se descubre los daños afectivos y económicos familiares, mecanismos de afrontamiento, comunicación familiar y evocación de recuerdos. De igual manera, en el impacto psicosocial comunitario se da una revictimización, no hay acompañamiento psicosocial y sí una marcada indiferencia ciudadana, las cuales serán descritas a continuación:

Pérdida de identidad

Desde la perspectiva de memoria de cada uno de los integrantes de las familias víctimas de desaparición forzada, enlazar el pasado y el presente evidencia referenciar significados que han contribuido a transformar su identidad y el mundo. De allí la importancia de realizar una aproximación a la identidad, conceptualizándola a partir de Giménez (citado por Vera y Valenzuela, 2012): “el concepto de identidad no puede verse separado de la noción de cultura, ya que las identidades solo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa” (p. 273). De esta forma, la desaparición deja un sello en la vida de las familias que soportan este delito; esto se corrobora en las narraciones de los participantes: “La desaparición de mi familiar ha sido una experiencia difícil que nos ha marcado para toda la vida” (Sujeto 3).

El desafío de integrar los relatos de las víctimas indirectas, en este caso las familias víctimas de desaparición, implica reconocer la identidad desde su propia existencia, la cual ha sido modificada en

cada uno de los integrantes, haciendo evidente la necesidad de la creación de espacios de escucha que permitieron ampliar la información y contribuir a la comprensión de las secuelas que ha dejado la violencia sociopolítica en cada uno de ellos, incluyendo precisamente que la identidad se ocasiona frente a una resignificación entre individuo y sociedad ante el innegable proceso de convivencia.

La información recolectada focaliza los impactos psicosociales que atraviesan los familiares, por medio de los cuales se denota la inestabilidad emocional de un individuo, que se centraliza en la pérdida de la identidad ante el fuerte suceso de la desaparición forzada de un familiar que los integrantes de las familias se han visto obligados a atravesar, reflejando la sobre exigencia de pensamientos difíciles de soltar y que los sigue atando a lo largo de la historia, siendo las narraciones, una prueba en la que manifiestan que en su vida hay cambios drásticos, marcada por un antes y un después, sin importar el tiempo transcurrido. Así lo demuestra la información recolectada mediante la historia de vida: “la desaparición de mi ser querido tuvo que ver mucho con mi integridad, porque cuando me pasó eso, ni yo sabía quién era yo misma, me descontrolé; mi mundo no era el mío” (Sujeto 12).

Estados de Ánimo

En efecto, al retomar los estados de ánimo, es importante conocer que éstos “viven en el trasfondo desde el cual actuamos. Ellos se refieren a esos estados emocionales desde los cuales se realiza las acciones” (Echeverría, 1998, p. 273). La relación de cada uno de los integrantes de las familias víctimas con los estados de ánimo, resalta que la ausencia de un ser querido puede generar “estados de ánimo negativos en cada uno de [ellos], provocando procesos estancos, y por ende no generar acciones productivas” (p. 10).

Sin duda alguna, la desaparición forzada es una de las diversas maneras para infundir terror en la sociedad, como muestra de imposición ante sus propias ideologías. Las dimensiones de sentimientos de pérdida a los que se deben enfrentar las familias víctimas, implica una gran afectación, que muchas veces traspasa el umbral de percepción de cada individuo, y se hace notorio en el discurso de los par-

ticipantes al expresar que “la desaparición de mi familiar fue de una forma injusta, porque sin esperar y sin saber por qué, destruyó la tranquilidad de mi familia” (Sujeto 11).

Se requiere, en consecuencia, conocer la experiencia directa de las familias víctimas de la visualización de un acontecimiento pasado, por medio de sus oratorias, las cuales evidencian cambios a nivel individual, perpetuando efectos que en el presente se ven marcados y han sido manejados en silencio, muchas veces desequilibrando a la persona desde su integridad hasta su forma de actuar inesperadamente. La pérdida ocasiona efectos inmediatos difíciles de manejar, situaciones que alteran psíquicamente al individuo, acompañado de marcados cambios en los estados de ánimo, provocando dolor profundo, pérdida de interés que perjudica su vida cotidiana, así como la inhibición que impide desarrollar sus actividades.

El impacto individual crea transformaciones, partiendo de la propia identidad, generando graves desestructuraciones en la adaptación, depresión, y tantas otras problemáticas que las familias víctimas intentan mediatizar mediante la incesante búsqueda de encontrar a su familiar. Aunque nunca tengan respuesta, su lucha siempre encarnará la búsqueda, a costa de su propia estabilidad y felicidad, sin importar el poco apoyo que les brindan. Este proceso de búsqueda mediatiza la individualidad y el silencio, porque muchas veces el dolor de una víctima se marca por un antes (desaparición - desolación) y un después (ansiedad - culpabilidad), que, mientras siga la desaparición, son espacios difíciles de sanar.

Primeros auxilios psicológicos

La investigación contó con el acompañamiento inicial de las víctimas, puesto que es el primer contacto que guía a la reparación, y por lo tanto, al no establecerse adecuadamente, entra en juego el proceso de acompañamiento e incluso podría cerrar la relación de víctima con el Estado, dando paso a la revictimización, dejando como consecuencia más sufrimientos ante el conflicto armado; es por eso que las víctimas sugieren “preocuparse más por los estados de cada caso, en qué van, en cuanto a la búsqueda de los desaparecidos” (Sujeto 4) y que “deberían tomar iniciativas de compromiso con las personas

que estamos pasando por esto, que no solo nos usen a solo sacarnos información, sino que nos ayuden, porque este dolor es insoportable". (Sujeto 10).

El acercamiento al brindar protección a las víctimas es para que se sientan seguras y protegidas, y empieza por dirigir las a lugares seguros, conectarlas con recursos personales y sociales que les sean útiles para sus familiares, que encuentren centros de información que puedan servirles de apoyo, y finalmente, tratar que la intervención se focalice en las reacciones agudas, sin descuidar otros posibles comportamientos.

Desde la perspectiva familiar de las víctimas, se observa la necesidad de interiorizar en el núcleo familiar para reconocer las dificultades y daños que muestran los familiares después de la desaparición, motivo por el cual es ineludible renombrar la categoría inductiva:

Daños afectivos y económicos

Las secuelas de daño a nivel afectivo en las familias víctimas de desaparición forzada son graves y pueden ser evidenciadas en la dificultad de ejecutar una adecuada comunicación familiar. De acuerdo al fracaso de respuestas ante la desaparición de su familiar, se va estableciendo la desesperanza que mediatiza sentimientos de inferioridad ante la impotencia. Según Antillón (2008), "la aceptación de la desaparición se asocia con fantasías de tortura y otros vejámenes. Esto facilita la aparición de culpa y el sentimiento de pérdida de los seres más cercanos" (p. 32); esto demuestra que en las familias se crea pensamientos deplorables ante la situación ocasionada por un conflicto que solo genera violencia a costa de las vidas inocentes de una sociedad. Es importante reconocer las voces de las familias víctimas quienes dan testimonio de que "la desaparición forzada es una crueldad, porque es una violencia que envuelve a personas inocentes que no pueden hacer nada" (Sujeto 9).

En este sentido, la propia familia se convierte en la red de apoyo más fuerte para sobrepasar por las situaciones de desaparición de un ser querido; no se niega que el equilibrio familiar es difícil de conseguir, pero el intento de mantener viva la esperanza de regreso y las ansias de espera hace que los fa-

miliares busquen una modificación de roles que los ayude a continuar.

Sin embargo, en la desaparición forzada, los familiares o aquellas personas físicas a cargo de la víctima directa que tienen una relación inmediata con ella, son víctimas indirectas (López, s.f.). En este caso, la familia representa un papel importante en el circuito de violencia, porque también se perjudica indirectamente, convirtiéndola en protagonista, disminuyendo su calidad de vida por mantener un obstinado presente basado en recuerdos, obligándola a marcar responsabilidades que nunca las había ejercido, y de hecho la manutención de la familia marca un punto de partida fuerte en una familia víctima de desaparición, por la contradicción de dolor ante su familiar desaparecido y la lucha ante la escasez de dinero.

Estrategias de afrontamiento

Es importante acercarnos a la proximidad de una definición de las estrategias de afrontamiento, que clarifique y ayude a profundizar en un mejor entendimiento; por ello se reconoce estas estrategias en familias víctimas, como el "conjunto de recursos y esfuerzos comportamentales y cognitivos orientados a resolver la situación amenazante o adversa, a reducir la respuesta emocional o a modificar la evaluación que se hace de dicha situación" (Lazarus y Folkman, 1984, p. 91). Cuando se genera un acercamiento conceptual ante la situación a la que se enfrentan las familias, es necesario mencionar que la desaparición forzada es un hecho extremo que conlleva responder de manera distinta a cada uno de los familiares, según su actual comportamiento. Esto se hace evidente ante la situación de angustia a la que se ven sometidos, pues la tortura psicológica a la que se ven enfrentados se convierte en un castigo familiar, encaminando a la familia a proyectar afrontamientos que les ayuden a sobrellevar esta situación extremadamente inesperada. En este sentido, se retoma el relato que hace el sujeto 11: "Cuando él desapareció y no sabía de ella, casi me alico; yo lloraba, gritaba; fue horrible, porque ese día lo revivo todos los días sin saber nada".

La investigación logró comprobar claramente que el sufrimiento obliga a las familias a generar estrategias de afrontamiento que contribuyan a sobrellevar la incertidumbre de pérdida, así como para

otras, el aislamiento ha sido una de sus soluciones; para otras, recurrir a un ser supremo que les brinde esperanza y confianza de un esperado retorno ha sido lo que los mantiene fuertes y llenos de proyecciones, mediados por la fe. Las familias víctimas, en su gran mayoría, se centran en las emociones que genera esta situación, en una represión emocional que desequilibra la estabilidad familiar. Esto demuestra que el valor de aferrarse a algo, en este caso espiritualidad, les ha ayudado a continuar con su vida, aunque no igual que antes, dado que siempre existen grandes modificaciones. En este sentido, los relatos de los participantes reafirman la información, así:

Después de mi ser querido, he tratado de seguir adelante, pero a veces uno no puede expresar lo que siente; muchas veces me toca pedir a Dios, sola en mi cuarto, la fortaleza para seguir luchando por mi hija, porque ella no se merece que la deje sola. (Sujeto 16).

Es importante reconocer otras formas de afrontamiento, y para ello Gantiva, Luna, Dávila y Salgado (citados por Giraldo, Gómez y Maestre, 2008) aseguran que se genera afrontamiento con la religión.

Con respecto a las estrategias de afrontamiento, se identifica que el uso de la reacción agresiva es un factor de riesgo para el consumo de alcohol, mientras que el uso de la religión es un factor protector. La evitación emocional, la reacción agresiva y la negación, incrementan la presencia del sentimiento de que alguien quiere herirle o hacerle daño, mientras que la evitación cognitiva y la autonomía reducen la probabilidad de presentación de dicho sentimiento. El uso de habilidades de afrontamiento como la religión, la evitación emocional, la agresión, la negación y la falta de autonomía incrementan la presentación de ansiedad-depresión, mientras que el uso de las habilidades de afrontamiento de reevaluación positiva y solución de problemas, la disminuye. (Hewitt et al., 2016, párr. 35).

Las familias víctimas crean un proceso de afrontamiento, y descubren formas de sobrellevar la pérdida de un familiar; la forma que más se acomode a sus necesidades será la que prevalezca en este proceso; esto se evidencia en cada uno de los relatos de las familias participantes en la investigación, que aportaron información sobre todo el proceso que

han atravesado, las cuales, a pesar de todo el tiempo transcurrido, evidenciaron que cada estrategia de afrontamiento se ha relacionado con su perspectiva de dolor.

Comunicación familiar

La dinámica familiar se encuentra afectada porque gira en torno al nivel de tensión que se ha generado en cada uno de los integrantes. En tales condiciones, es importante tener en cuenta que los sentimientos que se genera en cada uno de ellos, en la mayoría de situaciones, es de represión, puesto que el temor de expresar y causar más daño en la familia impide la comunicación directa. Es así como Sarmiento, Calvo y Molina (2016) sostienen que por la desaparición forzada, hay una fragmentación de la unidad familiar, un cambio en el sentimiento de unidad, una reasignación de roles para enfrentar la ausencia de la persona desaparecida. Esto se manifiesta a través de los relatos de las familias víctimas cuando dicen "La desaparición en mi familia se demuestra de una manera triste; casi no hablamos" (Sujeto 7).

Cabe aclarar que la ausencia por la desaparición no genera la misma reacción en todas las familias; en algunas se da el aislamiento, en otras se da la unión, la comprensión, dado que el escenario que cada una vivencia, demuestra que el sufrimiento solo lo conoce la familia que está pasando por esta situación; para cada una es diferente la perspectiva de ver las cosas, el manejo de su cotidianidad según su pensamiento. Ante ello se retoma relatos que clarifican la información: "Ante la desaparición, queda uno con miedo de expresar y de que pueda seguir pasando lo mismo" (Sujeto 6).

En función de este concepto, se recalca que las familias víctimas del conflicto armado guardan la vivencia de un pasado; este delito de desaparición forzada se mantiene intacto en las rutinas diarias, en el dolor de cada día, en el presente de su ciclo vital, lo que da paso a que los recuerdos permanezcan.

Revictimización

Para Rozanski (2003, citado por Gutiérrez de Piñeres, Coronel y Pérez, 2009) la revictimización o doble victimización son las repetidas situaciones por las que tienen que pasar las víctimas ante los organismos judiciales, después de haber sido afectadas

por algún delito; se ven “obligadas a testificar un número infinito de veces, perjudicando psicológica y emocionalmente de manera más profunda y traumática a la víctima” (p. 51), y quisieran que cuando son interrogadas, las personas que lo hacen tuvieran más consideración. Así se evidencia en el relato de los sujetos: “Que sientan el dolor de víctimas, que no sean personas frías a la hora de tratarlo a uno, que sean más considerables” (Sujeto 3).

Hay que tener en cuenta que el manejo de las familias víctimas por parte de los funcionarios judiciales debería basarse en un trato digno y respetuoso, más aun, teniendo en cuenta el desequilibrio al que se ven enfrentadas, por la frialdad en la comunicación que se genera al momento de tramitar el hecho, siendo esto más que una queja, un llamado a la humanización.

Al intentar brindar un acercamiento con las familias víctimas, se reconoció por medio de éstas, que los procesos judiciales son realizados de manera solo procedimental, sin un poco de humanización en el trato con las personas cuando acuden a hacer la demanda. No significa que se sobre exija una demanda excepcional en atención, pero sí una atención amable de escucha, acogedora, porque, partiendo del trato con las personas, éstas pueden generar episodios de frustración que perjudican su integridad, ahondando en la pena por la desaparición de su familiar. La ayuda brindada a las víctimas es deplorable, ya que muchas sienten el aislamiento que se les brinda desde el momento de recibir información, y es aquí donde se observa que deben soportar el sufrimiento de la indiferencia y el rechazo por parte de algunos funcionarios que están a cargo de los procesos de desaparición forzada.

En esta perspectiva se hace necesario hablar de cómo las familias interpretan el acompañamiento recibido; por ello la creación de esta categoría inductiva:

Acompañamiento psicosocial

El acompañamiento a víctimas se ha convertido en un servicio lamentable, ya que las instituciones no reconocen a las familias víctimas como sujetos de derechos, que pueden exigir un trato digno que contribuya a establecer una adecuada valoración y seguimiento del proceso de atención que garantice

la reparación de familias afectadas ante la desaparición de su familiar; es por ello que las familias participantes en esta investigación reclaman un reconocimiento de los aspectos fundamentales que deben tener en cuenta para la respectiva atención. Así como manifiestan los relatos de los participantes, diciendo: “yo iba a la fiscalía y había una doctora que me hablaba de cosas... que yo qué voy a hacer de eso” (Sujeto 9).

La postura de acompañamiento psicosocial está enfocada a incorporar mejoras en pro de las familias víctimas, pero en la diversidad de ideas fijadas en el cumplimiento, no se les brinda la suficiente cobertura de cumplimiento. Es claro insinuar que la atención de los profesionales con las víctimas se encuentra afectada por las actitudes de ellos con las personas que requieren atención, en este caso, víctimas de desaparición forzada, evidenciando posiblemente que el acompañamiento muchas veces puede quedar incompleto, lo cual perjudica a las familias víctimas, quienes necesitan un impacto a nivel emocional mediante acompañamientos psicosociales.

El proceso de estudio ante las familias víctimas requiere una crítica en el modo en que las instituciones están generando la atención, ya que la prioridad de los profesionales a cargo de mantener los procesos activos debe estar encaminada a fortalecer su calidad y pertinencia. Frente a la postura de atención se destaca la intención de intervenir en procesos de acompañamiento, pero es necesario destacar que se está excluyendo los procesos de interiorización emocional en las familias víctimas; no se da un acercamiento y un acompañamiento efectivo. Por medio de sus relatos manifiestan algunas inconformidades, como se evidencia en los relatos: “no hay acompañamiento; a mí me gustaría que me hubieran acompañado cuando apenas comenzó” (Sujeto 6).

Finalmente, el análisis de las categorías inductivas frente a los resultados expuestos a través del proyecto retoma la

Indiferencia ciudadana

...como un estigma social que se ha generado en la sociedad por el inadecuado conocimiento de la desaparición forzada; es aquí donde se denota que la estrategia de infundir el miedo, el terror en la socie-

dad, funciona de manera innata; la inseguridad se convierte en la monotonía creada por un conflicto, que en vez de acabar, crece y es así como la sociedad prefiere guardar distancia de las personas que de alguna manera se han involucrado. Frente a esta perspectiva, Villarreal (2014) afirma que “son escasas las manifestaciones de solidaridad hacia los desaparecidos y sus familiares, más allá del apoyo que reciban de una organización de derechos humanos; en general, se les suele dejar solos con sus demandas de justicia” (p. 127). Es importante reconocer las voces de las familias víctimas de desaparición forzada, las cuales manifiestan: “a uno le duele que no apoyen, que no lo ayuden, que no entiendan las cosas que a uno le pasó” (Sujeto 7).

La realidad por la que día a día atraviesan las familias víctimas de desaparición forzada evidencia el nulo compromiso ciudadano que se ha estado perpetuando, situación que se ignora y solo es vivenciada por ellas. Sin embargo, es importante reconocer que:

La indiferencia es contraria a la responsabilidad social. El sujeto que se coloca en posición indiferente frente a otro, es porque el sentimiento de responsabilidad ante la humanidad del otro no lo perturba. Los ejecutores del exterminio y los indiferentes, también son individuos corrientes; excepcionalmente son monstruos asesinos. Lo que ocurre es que la indiferencia cala de manera que no hay reconocimiento, no del semejante, sino de la responsabilidad que se tiene con él. Entonces, mientras no haya reconocimiento de la responsabilidad con el semejante, lo que hay es goce del semejante, al reducir a éste a la condición de objeto, de cualquier tipo, bien sea de asistencia, de dominio, etc., pero donde se borra los ideales colectivos, y se actúa bajo el egoísmo y la inhumanidad. (Velásquez, 2008, p. 3).

En este orden de ideas, los relatos de las familias víctimas muestran que la indiferencia ciudadana es una de las duras realidades de Colombia, a la cual las víctimas del conflicto armado se enfrentan en su vida cotidiana; sin importar este duro enfrentamiento, las víctimas se convierten en seres invisibles ante la mirada de los otros, porque no son escuchados, no sienten apoyo de los demás, y por lo tanto sufren. Tal como lo mencionan los participantes: “a veces la gente es muy imprudente y empiezan a ha-

cer muchas preguntas, y eso es incómodo y algunas veces doloroso” (Sujeto 18); “la sociedad, nada; siempre lo miran a uno con ojos de lástima, y eso es ofensivo porque uno no merece la lástima de nadie; sí, es una situación dolorosa, pero uno necesita apoyo, no lástima” (Sujeto 17).

5. Conclusiones

El conflicto armado ha sido un escenario producto de la indiferencia y abatido por la demostración de ideologías que buscan el poder, dejando víctimas marcadas de dolor, impactadas de una violencia estructural; en este sentido, no solo es víctima la persona que presencia la violencia, sino también su familia, que se convierte en una víctima indirecta que debe soportar la ausencia de un familiar, sin conocimiento alguno de su paradero; por ello esta investigación comprende el impacto psicosocial que ha generado el conflicto armado.

Así mismo la investigación permitió dar cuenta que el impacto psicosocial individual ante la desaparición forzada de un familiar, une un pasado ante un presente violento, marcado por la ausencia; la falta de ese otro puede llegar a desestructurar a nivel individual, ya que su visión global e integradora no logra construirse, por las contradicciones generadas, (Alvis-Rizzo, Duque-Sierra y Rodríguez-Bustamante, 2014). La ausencia del familiar limita la significación como persona; por lo tanto, el hecho traumático modifica los pensamientos, emociones de cada integrante, y por ende, cada uno atraviesa momentos diferentes al de los demás miembros, identificándose que en algunos puede estar más marcada la ausencia que en otros, quizá por las responsabilidades que asume cada uno. Cabe resaltar que la cultura es fundamental a nivel individual, ya que la estructuración individual parte de la interacción que se da en las culturas, y una situación extrema como lo es la desaparición forzada, posiblemente implica una ruptura en el intercambio familiar.

Las dinámicas familiares se ven afectadas frente a la comunicación familiar, ya que cada individuo que conforma la familia demuestra silenciamiento, como respuesta para no afectar a los demás integrantes, conllevando la poca organización del sistema familiar y generando estrategias de afrontamiento, entre las cuales se tiene la evitación emocional, la agresión,

la negación y la falta de autonomía, que incrementan niveles de ansiedad y de profundos estados de tristeza. La estrategia de afrontamiento más relevante fue la creencia espiritual, que se fundamenta en conservar la esperanza del retorno de su familiar (Salgado, citado por Giraldo et al., 2008). Dentro del ámbito familiar hay que reconocer las secuelas en cuanto a los daños económicos y afectivos, que generan procesos perturbadores y un largo trascurso adaptativo a la realidad y a las nuevas responsabilidades. En este sentido, la familia logra convertirse en algunos casos en la red de apoyo más fuerte para sobresalir y mediatizar la aceptación de pérdida de sus seres queridos. Sin embargo, la situación a la que se enfrentan las familias víctimas desarrolla estrategias de afrontamiento que éstas se ven mediadas a proyectar, entre ellas la evitación emocional, agresión, negación, falta de autonomía y la más inclinada, la creencia espiritual. Así mismo, hay que tener en cuenta que las familias han desatado el recuerdo como una forma de supervivencia, ante la incertidumbre de la desaparición forzada de su ser querido. Todo esto desata un fuerte complemento familiar que muchas veces es ignorado, pero que en su interior está en constante transformación, para poder asimilar y enfrentar la realidad.

El proceso investigativo permite visualizar cómo la asistencia realizada por profesionales es cuestionada, desencadenando la revictimización de las víctimas (Mantilla, 2015); esto implica reconocer que las respuestas precarias que jurídicamente han recibido las familias víctimas, han desconfigurado la interacción profesionales - familias víctimas, evidenciando que si el proceso jurídico no aporta soluciones, el proceso de acompañamiento psicosocial se verá directamente afectado; el acompañamiento se brinda de forma incompleta, lo cual implica que las familias víctimas de desaparición forzada se han sometido a procesos inconclusos que solo delegan información, sin importar la recuperación emocional, teniendo en cuenta que suele ser el único apoyo profesional por parte del Estado, pero esto lleva a las familias a un distanciamiento desde el área judicial, puesto que se pierde la credibilidad de apoyo, y por lo tanto acuden a otras medidas como formar grupos de familiares para poder solventar su angustia.

La indiferencia ciudadana por parte de la sociedad hacia las familias víctimas desata una responsabi-

lidad colectiva basada en el egoísmo y la inhumanidad (Velásquez, 2008); esta construcción estigmatiza a las familias víctimas, impidiéndoles la interacción con la sociedad por los señalamientos que se les hace, sin desarrollar la empatía por la situación torturante de la desaparición forzada que están atravesando, convirtiéndose en un desconocimiento que permite hablar, sin tomarse el tiempo de interiorizar en el tema.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Acevedo, N., Bartolo, J. y Gómez, L. (2016). Intervención psicosocial con familiares de víctimas de desaparición forzada: estudio de caso con cuatro psicólogos de la ciudad de Medellín (Trabajo de Grado). Recuperado de <http://200.24.17.74:8080/jspui/handle/fcsh/447>
- Alerta 2008. (s.f.). Conflictos Armados. Recuperado de <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2008/6694.pdf?view=1>
- Alvis-Rizzo, A., Duque-Sierra, C. y Rodríguez-Bustamante, A. (2014). Configuración identitaria en jóvenes tras la desaparición forzada de un familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 963-979.
- Ambos, K. (Coord.). (2009). Desaparición forzada de personas Análisis comparado e internacional. Bogotá, Colombia: Editorial Temis S.A.
- Antillón, X. (2008). La Desaparición Forzada de Rosendo Radilla en Atoyac de Álvarez. Informe de afectación psicosocial. México: Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, A.C. (CMDPDH).
- Coordinación Colombia-Europa-Estados Unidos. (2012). Desapariciones forzadas en Colombia. En búsqueda de la justicia. Recuperado de <http://www.rebelion.org/docs/150986.pdf>
- Echeverría, R. (1998). *Ontología del Lenguaje* (5ª ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Giraldo, L., Gómez, J. y Maestre, K. (2008). Niveles de depresión y estrategias de afrontamiento en familiares de víctimas de desaparición forzada en la ciudad de Medellín. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 27-33.
- Gutiérrez de Piñeres, C., Coronel, E. y Pérez, C. (2009). Revisión teórica del concepto de victimización secundaria. *Liberabit, Revista de Psicología*, 15(1), 49-58.
- Hewitt, N., Juárez, F., Parada, A., Guerrero, J., Romero, Y., Salgado, A. y Vargas, M. (2016). Afectaciones Psicológicas, Estrategias de Afrontamiento y Niveles de Resiliencia de Adultos Expuestos al Conflicto Armado en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 125-140.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- López, G. (s.f.). Reparación del Daño para Víctimas de Desaparición Forzada. Recuperado de <http://www.bdlg.mx/premios2/gabriela.pdf>
- Malarino, E. (2009). Descripción fáctica del fenómeno y derecho aplicable. En Ambos, K. (Coord.). (2009). *Desaparición Forzada de Personas. Análisis comparado e internacional*. Bogotá, Colombia: Editorial Temis S.A.
- Martin, C. y González, E. (2013). El oasis de la memoria: Memoria histórica y violaciones de derechos en el Sahara occidental. Recuperado de <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/281>
- Mantilla, S. (2015). La revictimización como causal del silencio de la víctima. *Revista de Ciencias Forenses de Honduras*, 1(2), 4-12.
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2015). *Convención Interamericana sobre desaparición forzada de personas*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/desaparicion.asp>
- Velásquez, J. (2008). La indiferencia como síntoma social. Recuperado de <http://www.revistavirtualia.com/storage/articulos/pdf/AkQzBYtFxS2E44nInIHibu61xwR8oTRZ7pexhiTZ.pdf>
- Vera, J. y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282.
- Villarreal, M. (2014). Respuestas ciudadanas ante la desaparición de personas en México. *Espacios Públicos*, 17(39), 105-135.

Participación social de un grupo de adultos mayores del corregimiento de Obonuco*

Eunice Yarce Pinzón**✉

Yohana Gabriela Hidalgo Sotelo***

Roxana Narváez Ceballos****

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Yarce, E., Hidalgo, Y., y Narváez, R. (2018). Participación social de un grupo de adultos mayores del corregimiento de Obonuco. *Revista UNIMAR*, 36(1), 93-107. DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.6>

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2017

Fecha de revisión: 24 de agosto de 2017

Fecha de aprobación: 05 de diciembre de 2017



RESUMEN

Objetivo: Determinar la participación social a partir de la exploración de intereses ocupacionales y uso de los espacios de vida de los adultos mayores de 60 años del corregimiento de Obonuco de la ciudad de San Juan de Pasto. **Metodología:** Estudio de tipo cuantitativo descriptivo, con una muestra de 70 adultos mayores de 60 años, a quienes se les aplicó el Cuestionario de intereses ocupacionales para el adulto mayor, que determina el tipo de actividad, nivel de interés, frecuencia, autoeficacia percibida y con quién lo realiza, y la evaluación de espacios de vida con el cuestionario *Life Space Assessment (LSA)*. **Resultados:** Las actividades que se presentan con mayor grado de interés son, asistir a misa, bailar, visitar familia y amigos, con una frecuencia de una vez por semana, con alta percepción de autoeficacia, sin ninguna compañía de algún familiar, amigo o cuidador, además de tener interés por participar de grupos de estudio. **Conclusión:** Prevalcen las relaciones intrafamiliares e intrapersonales, que han demostrado que llegar a esta etapa de la vida no es un impedimento para socializar y compartir con los suyos y la comunidad.

Palabras clave: Participación social, adultos mayores, intereses, ocio y tiempo libre.

Social participation of a group of older adults from the village of Obonuco

ABSTRACT

Objective: Objective: Determine the social participation from the exploration of occupational interests and use of the living spaces of the adults over 60 years of age in the Obonuco annexed village of San Juan de Pasto. **Methodology:** Descriptive quantitative study, with a sample of 70 adults older than 60 years, to whom the Questionnaire of occupational interests for the older adult was applied, which determines the type of activity, level of interest, frequency, perceived self-efficacy and with whom they do it; and the evaluation of living spaces with the Life Space Assessment questionnaire (LSA). **Results:** The most frequent activities are attending mass, dancing, visiting family and friends, with a frequency of once a week, with high perception of self-efficacy, without any company of a family member, friend or caregiver, in addition to having interest to participate in study groups. **Conclusion:** The intra-family and intrapersonal relationships prevail, which have shown that reaching this stage of life is not an impediment to socialize and share with theirs and the community.

Key words: Social participation, older adults, interests, leisure and free time

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: "Caracterización de la participación social de los adultos mayores del Programa de Bienestar Social en el corregimiento de Obonuco de la ciudad de Pasto" desarrollada desde febrero de 2016 hasta mayo de 2017. Departamento de Nariño, Colombia.

**✉ Magister en Pedagogía; Especialista en Gestión para el Desarrollo Empresarial; Terapeuta Ocupacional. Docente investigadora de Terapia Ocupacional, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: eyarce@umariana.edu.co

*** Terapeuta Ocupacional. Correo Electrónico: yghidalgo@umariana.edu.co

**** Terapeuta Ocupacional. Correo Electrónico: roxanarvaez1288@gmail.com



Participação social de um grupo de idosos do corregimento de Obonuco

RESUMO

Objetivo: A presente investigação tem como objetivo, determinar a participação social, a partir da exploração de interesses ocupacionais e uso dos espaços de vida dos adultos maiores de 60 anos do corregimento de Obonuco da cidade de San Juan de Pasto. **Metodologia:** estudo quantitativo descritivo, com uma amostra de 70 adultos com mais de 60 anos, a quem foi aplicado o Questionário de interesses ocupacionais para adultos mais velhos, que determina o tipo de atividade, nível de interesse, frequência, autoeficácia percebida e com quem eles fazem isso, e a avaliação de espaços de vida com o questionário *Life Space Assessment* (LSA). **Resultados:** as atividades que são apresentadas com maior interesse são: atender a missa, dançar, visitar familiares e amigos, com uma frequência de uma vez por semana, com alta percepção de autoeficácia, sem nenhuma companhia de um membro da família, amigo ou cuidador, além de ter interesse em participar de grupos de estudo. **Conclusão:** as relações intrafamiliares e intrapessoais prevalecem, as quais mostram que atingir essa fase da vida não é um impedimento para socializar e compartilhar com a comunidade e a comunidade.

Palavras-chave: Participação social, idosos, interesses, tempo de lazer.

I. Introducción

Es conocido que el creciente número de personas mayores y el desarrollo de estilos de vida diferentes a los tradicionales, está contribuyendo a cambiar la perspectiva del envejecimiento. Ya la vejez no se concibe como una etapa final de la vida, sino que se convierte en un estadio de evolución, con múltiples transformaciones de la ocupación y, por supuesto, de la participación, donde se hace necesario el desarrollo de nuevas habilidades y exploración de nuevos intereses (Herrera y Guzmán, 2012), visto el desempeño ocupacional, como uno de los mejores indicadores de salud y bienestar, con la capacidad de la persona para adaptarse y participar en la sociedad. De ahí que las actividades de la vida diaria representan un papel fundamental para la autonomía, participación familiar y social, los cuales el terapeuta ocupacional se encarga de evaluar, analizar, graduar y adaptar, con el objetivo de alcanzar un desempeño autónomo e independiente para la población adulta mayor (Mercado y Ramírez, 2008).

La participación social de las personas mayores contribuye a su calidad de vida, a alargarla y, lo que es más importante, a hacerla más útil y placentera; en numerosas ocasiones la participación social ha sido relacionada con la calidad de vida de las personas mayores, y ha sido medida en ín-

dices de satisfacción, depresión, integración o fragilidad, entre otras (Santos, 2009).

Por estas razones, la presente investigación surge por la necesidad de comprender los diferentes espacios de vida e intereses ocupacionales de ocio y tiempo libre del adulto mayor en el municipio de Obonuco, para lo cual se realizó una revisión teórica de los diferentes conceptos que son de utilidad para el desarrollo de los objetivos propuestos, descritos en el presente documento.

Como bien se sabe, el envejecimiento es un proceso normal y natural que sufren todos los seres vivos, y el hombre hace parte de ello; por lo tanto, hablar de vejez es tratar de una etapa normal de la vida, la cual ha sufrido cambios en su connotación por las diversas transformaciones que ha tenido la sociedad (Canales, 2015); entre estos está la evolución de la ciencia y la tecnología, que ha incrementado la esperanza de vida, provocando un cambio en el imaginario social acerca de lo que es el envejecimiento, como proceso de crecimiento que se da desde el momento mismo del nacimiento del hombre hasta su muerte, y la vejez, como el periodo de edad que va de los 60 años en adelante (Ley 1251 de 2008).

Este cambio no solo se ha visto reflejado en los conceptos, sino también en la forma de tratar a los

adultos mayores. Desde un punto de vista cultural, anteriormente los ancianos eran considerados los más importantes de una familia, en quienes recaía la toma de decisiones de su núcleo, y a quienes por edad se les atribuía la experiencia y el conocimiento para decir la última palabra (Serna, 2003). Actualmente, con los cambios económicos a nivel mundial, se está produciendo diferentes dinámicas sociales, como migraciones, modificaciones en la composición familiar, en los patrones de trabajo, entre otros, que han hecho ver a la vejez como un problema, por no ser productivos, requiriendo mayor atención e inversión estatal (Robledo, 2016).

Según Chávez y Collaguazo (2015), la brecha generacional que se ha creado entre la población joven y los adultos mayores, es más grande, no solo por lo ya referido, sino también por los imaginarios que dan los medios de comunicación, presentando siempre a jóvenes exitosos y con miedo a envejecer; por ser sinónimo de enfermedad, no productividad, lentitud, incapacidad, dependencia e incluso discapacidad (Flores, Cervantes, González, Vega y Valle, 2012). En consecuencia, a nivel mundial se ha realizado avances, reflejados en la legislación para dar protección y cambiar la visión frente a la población, para que, en vez de considerar a los ancianos como un problema, sean vistos como actores activos y valiosos para la sociedad (Benavides, 2015); de igual manera, ocurre desde la perspectiva ocupacional, específicamente en la Terapia Ocupacional, donde se busca reconocer al adulto mayor como un ser productivo y funcional.

Es así como, desde la Terapia Ocupacional (Corregidor, 2010), como disciplina encargada de evaluar, analizar, graduar y adaptar las actividades, tanto básicas para el automantenimiento, como la participación familiar y social, busca alcanzar en el individuo, para este caso, en los adultos mayores, un desempeño autónomo que les permita continuar involucrados en la comunidad. Aunque son pocos los datos conocidos relacionados con los intereses ocupacionales y la movilidad social que tienen los adultos mayores, que permitan desarrollar estrategias o implementar programas para promover su participación social como parte de un envejecimiento activo y efectivo, se realizó una investigación en esta temática, con resultados importantes referidos en el presente artículo.

Con relación a la participación social de las personas mayores, Duque y Mateo (2008), realizaron inicialmente una revisión de la literatura referida a las personas mayores, con una perspectiva teórica y práctica de la incidencia de la participación social en las personas mayores, dando como resultado el concepto y la puesta en práctica del envejecimiento activo. Plantearon un proyecto cuyo objetivo fue la construcción de un sistema de indicadores para la medición y valoración de la participación de los adultos mayores, desde los diversos entornos de participación, los cuales fueron determinados como participación política, laboral, social, en medios de comunicación y en actividades de ocio y tiempo libre, cada uno de los cuales se convirtió en indicador de medición, definidos, según la dinámica del sistema del país donde se desarrolló el estudio, aplicados a población en edades desde los 55 años en adelante, en proceso laboral, así como en etapa de prejubilación y jubilación.

Con respecto al ocio, en el estudio de Caride (2012) se da una conceptualización acerca del ocio, el cual está relacionado con la educación y los aprendizajes desde la infancia hasta la muerte. El autor define el ocio como una necesidad y un derecho cívico, del cual se espera que contribuya a mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas, así como a educar en valores y significados culturales para el desarrollo humano.

Otro estudio relacionado con el ocio y el tiempo libre del adulto mayor es el de Acosta y González-Celis (2009), el cual expone que las actividades más comunes en la población adulta mayor son: tratar niños, vecinos, amigos y familiares, salir de viaje y otras semejantes, las cuales son reconocidas como actividades informales; participar en grupos de Adultos Mayores, cuidar enfermos, recibir clases de manualidades, llevar a cabo tareas religiosas, etcétera, también llamadas actividades formales, y leer libros o periódicos, ver la televisión, escuchar la radio y otras similares, que son agrupadas como actividades solitarias. Adicionalmente, los tipos de actividades que desempeñan los ancianos en el tiempo libre son numerosas, dependiendo del dinero, la salud, la capacidad de moverse y las preferencias personales del individuo. Algunas de las actividades más populares para ocupar el tiempo libre en la vejez son practicar la jardinería o la lectura, ver

la televisión, observar acontecimientos deportivos, participar en actividades sociales, visitar amigos y familiares, pasear y poner interés en sucesos educativos y creativos.

Sobre la calidad de vida del adulto mayor, Marín y Castro (2011), definen que la calidad de vida tiene diferentes componentes, como: la salud, seguridad personal, relaciones personales, amistades, aprendizaje, trabajo, expresión creativa, participación social, actividades de descanso, actividades recreativas, que los adultos mayores tienen derecho a poseer y ejercer, siendo importante porque asocia el ocio y el tiempo libre, así como la participación social, con la calidad de vida de la población sujeto de investigación, asociando los conceptos desde la política pública.

Por otra parte, frente a la participación social y recreativa de la población, Pinillos-Patiño, Prieto-Suárez y Herazo-Beltrán (2013), encontraron que existe una tendencia a una menor participación en la medida en que la edad incrementa, donde el aislamiento social es un factor de riesgo para la calidad de vida de este grupo de personas, con recomendaciones dirigidas hacia el fortalecimiento de redes sociales significativas que promuevan la salud y la calidad de vida en esta población.

Otra relación con la participación social está dada desde la utilización de los espacios de vida, la cual está determinada por la movilidad y los factores externos que permitan darle al adulto esa posibilidad de participar, tal y como se ve en un estudio realizado a nivel regional (Yarce, Botina, Cuero y Ortiz, 2016), cuyo objetivo fue determinar la utilización de espacios de vida y los factores asociados que pueden afectar la participación social de un grupo de adultos mayores de la zona rural, concluyendo que dicha población se limita a desplazarse y a participar en actividades que se planea en la zona urbana, por la distancia desde su residencia, y a patologías asociadas con la edad, además de que no existen programas que sean de fácil acceso en su comunidad, siendo factores que restringen su total participación social.

Para el abordaje ocupacional del adulto mayor, se tomó como referencia el Modelo de Ocupación Humana (MOH) de Kielhofner (2004), el cual postula y reconoce la importancia de la ocupación, como medio de evaluación e intervención en Terapia Ocupacional.

Este modelo presenta a los seres humanos como sistemas abiertos y dinámicos que siempre están en desarrollo y cambiando a través del tiempo. Algunos autores mencionan que el modelo utiliza tres dimensiones para examinar lo que una persona 'hace' y cómo 'lo hace' en el curso de sus ocupaciones. Según De Las Heras y Cantero (2009), las tres dimensiones de análisis son la participación ocupacional, el desempeño ocupacional y la destreza ocupacional. La primera es un proceso consciente que forma parte del 'hacer' por medio del desempeño y el uso de destrezas. La segunda incluye los grupos de acción más grandes que permiten ver la ocupación como un proceso o 'misión coherente'. Y, por último, las destrezas ocupacionales son las acciones que forman y/o permiten el desempeño en las diferentes habilidades motoras, procesales y/o de comunicación.

El MOH también incluye los contextos ambientales del comportamiento ocupacional, que son una combinación de espacios, objetos, formas ocupacionales y/o grupos sociales coherentes que constituyen un contexto significativo para el desempeño. Dentro de estos están: el hogar, vecindario, escuela, lugar de trabajo y lugares de reunión y recreación.

La profesión de Terapia Ocupacional aporta y promueve el desarrollo de destrezas a través de las ocupaciones, para lograr un grado de independencia óptimo, calidad de vida y bienestar. La participación en ocupaciones significativas influye positivamente en la salud y el bienestar, y promueve la satisfacción y el sentido de competencia del individuo (Mercado y Ramírez, 2008). El profesional de Terapia Ocupacional tiene un papel importante en cuanto a mejorar la productividad y la satisfacción del adulto mayor en sus ocupaciones. Según Kaminsky (2010, citado por Cruz, Arias, Figueroa, Llavona y Rivera, 2014), el envejecimiento productivo se da cuando el individuo es independiente en sus actividades de la vida diaria, alcanzando el éxito en su desempeño ocupacional a partir de su adaptación ocupacional en este ciclo vital.

Teniendo en cuenta que el envejecimiento involucra transformaciones biológicas, mentales, psicológicas, sociales, familiares, laborales, entre otros, no implica el fin de un tiempo ni el ingreso a una etapa donde todo termina; a pesar de las evidentes

pérdidas de algunas capacidades físicas y funciones fisiológicas para adaptarse al medio, es preciso que la persona continúe su integración a la sociedad, al igual que sucede en las otras etapas de la vida (Corregidor, 2010).

De esta manera, un conocimiento más amplio acerca de la participación social de las personas mayores permite fortalecer los programas dirigidos a esta población con necesidades y demandas específicas del entorno social, cultural y familiar que les rodea. Así, se perfiló como objetivo del estudio, determinar el nivel de participación de las personas mayores en las actividades sociales y recreativas en el corregimiento de Obonuco de la ciudad de San Juan de Pasto.

Conceptos como 'calidad de vida' y 'envejecimiento activo' han remarcado la necesidad de pensar la adultez mayor como una etapa que exige un espacio adecuado para desenvolverse y seguir siendo parte activa y vital de la sociedad, tal como lo plantean Molina, Meléndez y Navarro (2008). Sin embargo, esta participación debe ser real y traducirse en un efectivo proceso de integración en la sociedad, permitiendo a los adultos mayores ser actores sociales y, por ende, participar en la toma de decisiones a nivel social y político (Sepúlveda, 2012).

Este desafío debe ser abordado desde la propia perspectiva de los adultos mayores, conociendo cómo viven esta etapa de sus vidas, qué significado tiene para ellos la participación a nivel social y político, entre otros aspectos, aportando con esta información al estado del arte sobre su situación actual.

El concepto 'ocio y tiempo libre' puede tener comprensiones muy diferentes, dependiendo del contexto y la sociedad donde sean planteados, y la finalidad que se persiga. Para el presente estudio, significa aquellos recursos o actividades que, de manera opcional, ocupan nuestro tiempo. Subjetivamente, supone además una experiencia gratificante que refleja en cierta manera nuestras preferencias y también nuestra forma de ser y manifestarnos libremente. No depende tanto del tiempo empleado o la formación y el nivel adquisitivo del que lo experimenta; es más bien una consecución y expresión de los propios deseos y sentimientos que laten tras un mundo deseado. En la misma línea, el ocio, según

Elías y Dunning (1992), ha de sustentarse en dos supuestos básicos: por un parte, lo que se hace en ese tiempo, debe implicar actividades voluntarias, libremente elegidas, y no impuestas por ningún estado de necesidad; por otra, que no sean actividades lucrativas, independientes de cualquier clase de retribución diferida, pues su única recompensa inmediata ha de ser la misma participación.

Dado que en los últimos años, el uso del tiempo entre las personas mayores está experimentando cambios notables, desde diversas instancias sociales y políticas está resultando de gran trascendencia el acercamiento a los intereses, motivaciones, demandas y deseos de esta población, puesto que gran parte del desarrollo y el funcionamiento de nuestra sociedad dependen directamente de las actividades que todos realizamos en el vivir de cada día.

Del mismo modo, el empleo del tiempo puede ser considerado un indicador de la calidad de vida de las personas, expresan Montero y Bedmar (2010), y sostienen que en la actualidad se habla de tres tipos de envejecimiento, que no siempre son justamente diferenciados: satisfactorio, productivo y activo. Así, el envejecimiento satisfactorio es el preocupado por la mejora de los aspectos físicos o fisiológicos, como evitar enfermedades y discapacidades, mantener un buen funcionamiento físico y cognitivo, y sentirse vivo. Otro concepto relacionado es el de envejecimiento productivo, que además de hacer referencia al sentido económico, representa las actividades significativas, sean o no remuneradas, que pueden contribuir al bienestar social, ya sea con una producción o desarrollo de bienes o servicios, que dan satisfacción personal, familiar y social, y por último, el envejecimiento activo que permite el mantenimiento de las habilidades y capacidades físicas, cognitivas y sociales.

Por su parte, Landinez, Contreras y Castro (2012) utilizan el término 'envejecimiento activo', para expresar el proceso por el cual son optimizadas las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda la vida, con el objetivo de ampliar la esperanza de vida saludable, la productividad y la calidad de vida en la vejez. Es importante tener en cuenta los conceptos que van unidos al envejecimiento activo, promovidos desde las actividades del ocio y tiempo libre, descritos a continuación:

Actividad física: definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018), como una amplia variedad de actividades y movimientos que incluyen las actividades cotidianas o domésticas como subir y bajar escaleras, salir a pasear, jardinear, bailar y realizar ejercicios como el golf, la natación y el ciclismo, todos en un contexto no competitivo.

Estimulación Cognitiva: dentro de las habilidades que están en la base del desempeño autónomo y funcional, están los procesos cognitivos, como los mentales, involucrados en el procesamiento de la información, mediante los que se logra el aprendizaje y la reelaboración de habilidades, conocimientos y valores (Rozo, Rodríguez, Montenegro y Dorado, 2016). La importancia de los procesos cognitivos radica en que permiten la realización de actividades cotidianas, como conversar, preparar una taza de café, manejar dinero, entre otras, y de tareas más complejas como leer sobre un tema de poco conocimiento, encontrar la mejor solución a un problema complejo, aprender un instrumento musical, etc.

Debido a cambios asociados al envejecimiento, algunos procesos quedan comprometidos, como señalan algunos estudios referentes a este tema (CogniFit, 2018), no obstante, se ha determinado que las funciones cognitivas pueden ser fortalecidas a través de la estimulación cognitiva, que tiene como propósito, conservar la capacidad intelectual y poder llevar a cabo estrategias que permitan compensar los cambios en el procesamiento mental que se produce con el aumento de edad.

La educación: la capacidad mental conservada es proporcional a la duración de la educación durante la juventud. Los efectos de la educación prolongada persisten durante más de 50 años en forma de una mayor capacidad de procesamiento mental, pensamiento lógico y un fondo de conocimientos, a medida que el sujeto envejece; al mismo tiempo, reduce el ritmo del deterioro del rendimiento mental en los últimos años de la vida; de ahí la importancia de continuar realizando 'ejercicios cognitivos' que incluyan tareas complejas que desafíen la propia capacidad, y mantengan el sentido de la propia eficacia, la creencia, la seguridad y la práctica de que se puede hacer lo que hay que hacer, o lo que se espera de la persona, y no rendirse sin hacer un buen intento; por eso es conveniente y saludable, llevar

a cabo una actividad física regular que dé lugar a un incremento de la respiración y de los latidos del corazón (Camacho y Lachuma, 2014).

Autocuidado: la salud es uno de los mayores bienes que posee el hombre; ésta permite crecer y desarrollarse, cumplir el rol que le corresponde en la familia y en la sociedad, y vivir con plenitud en cualquier etapa de la vida (Córdoba, 2012). La importancia de adoptar hábitos saludables con relación a algunas necesidades básicas del ser humano, como la nutrición, la actividad física, el reposo - sueño, la salud mental y la higiene personal, debe motivar a las personas mayores a asumir la responsabilidad que tienen en el cuidado de su salud. Esta participación es lo que se conoce como el autocuidado, definido como el conjunto de actividades que realizan las personas, la familia o la comunidad, para asegurar, mantener o promover al máximo su potencial de salud.

Actividades significativas de la vida: la autoconfianza es característica de las personas que han sabido adaptarse y han tratado de superarse, reconociendo sus logros y debilidades, sin sobreestimarse o subestimarse. Una fuente real de felicidad es aprender a disfrutar de lo que la vida nos ofrece cada día, sin detenernos en el pasado, con ilusión y optimismo hacia el futuro. La vejez exitosa depende de las destrezas, estrategias y experiencias que se ha adquirido para enfrentarse a nuevos roles y actividades (Uriarte, 2014).

Por otra parte, utilizar el tiempo libre de buena manera, como por ejemplo compartiendo con los seres cercanos, amigos y familiares, permite que la persona no pierda sus capacidades sociales y no baje su autoestima, evitando también el deterioro mental. Utilizar el tiempo libre en los adultos mayores ayuda a aumentar la esperanza de vida, representando un beneficio para la salud tanto psicológica, como mental y física, manteniéndolos ocupados, evitando enfermedades y pensamientos como, que ya no tienen nada más que hacer o que ya no son necesarios (Fulgeri, 2012).

La población adulta mayor cuenta con un marco jurídico y legal a nivel internacional, nacional y departamental, que ha orientado los procesos dirigidos a esta población. En el marco internacional,

la temática del adulto mayor se ha puesto en escena desde el año 1948 con la Asamblea General de la ONU, quien aprobó la Resolución 213, relativa al proyecto de declaración de los derechos de la vejez. Para el año de 1982 se realizó la Primera Asamblea mundial sobre envejecimiento en la ciudad de Viena (Codón, 2003), orientada a resaltar aspectos como la economía, la salud y nutrición, la vivienda, la educación y el bienestar social, y de ahí en adelante han sido promulgadas diversas resoluciones, convenciones y asambleas a lo largo de los años.

En el campo nacional, es en el año de 1975 cuando se proclama la Ley 29, enfocada a la protección nacional a la ancianidad por parte del gobierno nacional, y se crea el Fondo Nacional de la Ancianidad Desprotegida. Para el año 1986, con la Ley 48 se autorizó a las Asambleas Departamentales y al Distrito de Bogotá, el diseño de una estampilla para la construcción de los Centros de Bienestar al Anciano, pero es con la Constitución Nacional de 1991 en donde se reconoce al Adulto Mayor como uno de los miembros de la familia con tratamiento jurídico especial, en donde se expone la responsabilidad tanto de la familia, como de la comunidad y del Estado frente al bienestar de estas personas. Esto abrió una puerta para que se tuviera en cuenta a este grupo poblacional en tanto sujeto de derechos y deberes, razón por la cual, en el año 2007, con la Ley 1171 se les concedió a las personas mayores de 62 años, beneficios para garantizar sus derechos a la educación, recreación, salud y un mejoramiento en sus condiciones generales de vida.

En el año 2008 se promulgó la Ley 1251, con el objeto de proteger, promover, restablecer y defender los derechos de las personas mayores, con políticas que tengan en cuenta el proceso de envejecimiento, mediante planes y programas por parte del Estado, la sociedad civil y la familia, y regular el funcionamiento de las instituciones que prestan servicios de atención y desarrollo integral de las personas en su vejez, con base en la publicación de la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007 - 2019, en la que:

Se expresa el compromiso del Estado colombiano con una población que por sus condiciones y características merece especial atención. Se plantea fundamentalmente, una visión de futuro con el proceso de

envejecimiento, y acciones a corto, mediano y largo plazo para la intervención de la situación actual de la población adulta mayor. (p. 6).

A nivel departamental se cuenta con la Política Pública Departamental de Envejecimiento y Vejez 2013 - 2023 que, al igual que la nacional, busca proteger los derechos de las personas en proceso de envejecimiento y las que se encuentran en estado de vejez.

2. Metodología

La investigación tuvo un enfoque empírico analítico, transversal y descriptivo, con una población de adultos mayores de ambos sexos, de 60 años de edad del corregimiento de Obonuco de la ciudad de San Juan de Pasto. Para el tamaño de la muestra se tuvo en cuenta los registros de inscripción de los adultos mayores en el Programa de Bienestar Social del municipio de Pasto, que viven en el corregimiento de Obonuco. La selección de la muestra fue no probabilística, a conveniencia, correspondiente a 70 personas, con aceptación de participar en la investigación por medio del consentimiento informado, aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad Mariana.

Como técnica de recolección se utilizó la entrevista través del instrumento estandarizado que evalúa el uso de espacios de vida *Life Space Assessment* (LSA), y el cuestionario de exploración de intereses ocupacionales de ocio para adulto mayor, que indica las condiciones de participación social que posee el grupo investigado, las cuales se describe a continuación:

Espacio de Vida, *Life-Space-Assessment* (LSA). Es un instrumento para medir la movilidad, que refleja el interjuego del funcionamiento físico con el género y el medio ambiente físico y social, validado en Colombia por Curcio, Alvarado, Phillips, Gómez, Guerra y Zunzunegui (2012, citados por Yarce et al., 2016). La escala tiene un total de 20 ítems y el puntaje total va de 0 a 120. Los altos puntajes indican amplios espacios de vida. Se puede utilizar de una manera simple, sumando los puntajes totales de cada espacio de vida, para obtener el máximo espacio de vida. Altos puntajes indican un espacio de vida sin restricciones. Un espacio de vida 'restringido', significa que está confinado al vecindario (3 puntos o menos), o 'restricciones' concepto que implica ser

capaz de salir a la ciudad de forma independiente (cuatro puntos). Los espacios de vida están relacionados a cinco niveles, a saber: Nivel 1: Otra habitación de la casa, diferente donde duerme; Nivel 2: Área fuera de su casa, como terraza, pasillo, garaje o jardín; Nivel 3: sitios del vecindario, que no sea su propio jardín o edificio; Nivel 4: sitios fuera del vecindario, dentro de la ciudad; Nivel 5: sitios fuera de la ciudad. Además, se determina la frecuencia de uso y el apoyo requerido.

Exploración de Intereses Ocupacionales de Ocio para Adulto Mayor. El instrumento está diseñado para recolectar datos de carácter sociodemográfico, que incluyen la fecha en la que se realiza la aplicación, nombre y apellidos, fecha de nacimiento, cédula de ciudadanía, edad, dirección, grado de escolaridad, ocupación actual y anterior. El instrumento se divide en diez categorías, las cuales son: Jardinería/horticultura, espectáculos, deportes, informática, lectura, creativas, actividades religiosas/sociales, juegos y cuidado de animales, y dentro de ellas, se encuentra 38 ítems. Se califica teniendo en cuenta cinco parámetros, diseñados para determinar el grado de interés, la frecuencia de la actividad, autoeficacia percibida, nivel de satisfacción y con

quién hace la actividad (Yarce, Chalapud y Martínez, 2017).

3. Resultados

Con relación a los aspectos sociodemográficos, se encontró que la población de estudio se caracteriza por estar, en su mayoría, en un rango de edad de 70 y 74 años (32,9 %). La mayoría son de sexo femenino, con un 82,9 %, con un estado civil de casados, 40 %. En escolaridad, el 47,1 % tiene primaria incompleta, contando que también hay un grupo importante que no ha tenido ninguna escolaridad, representado en un 42,9 %. La mayor procedencia de adultos mayores a las actividades del corregimiento es del sector de La Playa, siendo éste el más importante y de mayor población en el corregimiento.

A continuación se presenta los resultados relacionados con el uso de los espacios de vida, participación social, grado de interés, frecuencia y acompañamiento en la participación de actividades de ocio y tiempo libre, y la autoeficacia percibida.

Tabla 1. Descripción porcentual del uso, frecuencia y tipo de apoyo de espacios de vida

| Espacios de vida | Nivel 1 | | Nivel 2 | | Nivel 3 | | Nivel 4 | | Nivel 5 | |
|-----------------------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Uso | | | | | | | | | | |
| Sí | 70 | 100 | 70 | 100 | 70 | 100 | 70 | 100 | 56 | 80 |
| No | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | 20 |
| Total | 70 | 100 | 70 | 100 | 70 | 100 | 70 | 100 | 70 | 100 |
| Frecuencia | | | | | | | | | | |
| Menos de 1 vez/semana | 5 | 7,1 | 0 | 0,0 | 5 | 7,1 | 5 | 7,1 | 60 | 85,7 |
| 1 a 3 veces/semana | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 3 | 4,3 | 5 | 7,1 | 10 | 14,3 |
| 4 a 6 veces/semana | 0 | 0,0 | 6 | 8,6 | 0 | 0,0 | 1 | 1,4 | 0 | 0,0 |
| Diario | 65 | 92,9 | 64 | 91,4 | 62 | 88,6 | 59 | 84,3 | 0 | 0,0 |
| Total | 14 | 100 | 70 | 100 | 70 | 100 | 70 | 100 | 70 | 100 |
| Tipo de ayuda | | | | | | | | | | |
| Persona | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 6 | 8,6 | 1 | 1,4 |
| Equipo | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Ninguna | 70 | 100 | 70 | 100 | 70 | 100 | 64 | 91,4 | 69 | 98,6 |
| Total | 70 | 100 | 70 | 100 | 70 | 100 | 70 | 100 | 0 | 100 |

Tabla 2. Participación social

| Grupos | Asiste a algún grupo | | Le gustaría participar | |
|--------------|----------------------|------------|------------------------|------------|
| | Sí | Porcentaje | Sí | Porcentaje |
| De estudios | 1 | 1,4 | 21 | 30,0 |
| Comunitarios | 15 | 21,4 | 7 | 10,0 |
| De salud | 7 | 10,0 | 3 | 4,3 |
| De formación | 6 | 8,6 | 8 | 11,4 |
| De oración | 37 | 52,9 | 18 | 25,7 |
| Otros | 4 | 5,7 | 13 | 18,6 |
| Total | 70 | 100,0 | 70 | 100,0 |

Tabla 3. Grado de interés alto

| Grado de interés | n | % |
|-------------------------------|----|------|
| Trabajar en el jardín | 36 | 51,4 |
| Ver televisión | 60 | 85,7 |
| Bailar | 66 | 94,3 |
| Realizar caminatas | 40 | 57,1 |
| Escuchar música | 44 | 62,9 |
| Leer la biblia | 65 | 92,9 |
| Asistir a misa - oración | 60 | 85,7 |
| Pertenecer a una organización | 59 | 84,3 |
| Visitar familia/ amigos | 64 | 91,4 |
| Asistir a fiestas | 37 | 52,9 |
| Cuidar animales de granja | 45 | 64,3 |
| Atender mascotas | 56 | 80,0 |

Tabla 4. Frecuencia de participación en actividades de ocio

| Frecuencia | 1 vez semana | | 2-3 vez/ semana | | Diario | | 1 vez mes | | No responde | |
|-------------------------------|--------------|------|-----------------|------|--------|------|-----------|------|-------------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Trabajar en el jardín | 8 | 11,4 | 12 | 17,1 | 15 | 21,4 | 1 | 1,4 | 34 | 48,6 |
| Ver televisión | 0 | 0,0 | 17 | 24,3 | 43 | 61,4 | 0 | 0,0 | 10 | 14,3 |
| Bailar | 64 | 91,4 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 2,9 | 4 | 5,7 |
| Realizar caminatas | 2 | 2,9 | 5 | 7,1 | 33 | 47,1 | 0 | 0,0 | 30 | 42,9 |
| Escuchar música | 7 | 10,0 | 22 | 31,4 | 13 | 18,6 | 2 | 2,9 | 26 | 37,1 |
| Leer la biblia | 17 | 24,3 | 13 | 18,6 | 28 | 40,0 | 7 | 10,0 | 5 | 7,1 |
| Asistir a misa - oración | 31 | 44,3 | 7 | 10,0 | 13 | 18,6 | 9 | 12,9 | 10 | 14,3 |
| Pertenecer a una organización | 54 | 77,1 | 5 | 7,1 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 11 | 15,7 |
| Visitar familia/ amigos | 12 | 17,1 | 25 | 35,7 | 4 | 5,7 | 23 | 32,9 | 6 | 8,6 |
| Asistir a fiestas | 2 | 2,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 35 | 50,0 | 33 | 47,1 |
| Cuidar animales de granja | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 45 | 64,3 | 0 | 0,0 | 25 | 35,7 |
| Atender mascotas | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 56 | 80,0 | 0 | 0,0 | 14 | 20,0 |

Tabla 5. *Autoeficacia percibida*

| Actividad | Muy bien | | Bien | | No tan bien | |
|-------------------------------|----------|-------------|------|------|-------------|------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Trabajar en el jardín | 23 | 32,9 | 12 | 17,1 | 1 | 1,4 |
| Ver televisión | 48 | 68,6 | 11 | 15,7 | 1 | 1,4 |
| Bailar | 57 | 81,4 | 9 | 12,9 | 0 | 6,0 |
| Realizar caminatas | 26 | 37,1 | 10 | 14,3 | 4 | 5,7 |
| Escuchar música | 43 | 61,4 | 1 | 1,4 | 0 | 0,0 |
| Leer la biblia | 21 | 30,0 | 36 | 51,4 | 8 | 11,4 |
| Asistir a misa - oración | 56 | 80,0 | 4 | 5,7 | 0 | 0,0 |
| Pertenecer a una organización | 17 | 24,3 | 38 | 54,3 | 4 | 5,7 |
| Visitar familia/ amigos | 25 | 35,7 | 29 | 41,4 | 10 | 14,3 |
| Asistir a fiestas | 37 | 52,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Cuidar animales de granja | 33 | 47,1 | 10 | 14,3 | 2 | 2,9 |
| Atender mascotas | 24 | 34,3 | 31 | 44,3 | 1 | 1,4 |

Tabla 6. *Acompañamiento en actividades de ocio*

| Actividad | Solo | | Amigos | | Familia | | No Responde | |
|-------------------------------|------|-------------|--------|-------------|---------|-------------|-------------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Trabajar en el jardín | 34 | 48,6 | 0 | 0,0 | 2 | 2,9 | 36 | 51,4 |
| Ver televisión | 11 | 15,7 | 0 | 0,0 | 49 | 70,0 | 10 | 14,3 |
| Bailar | 0 | 0,0 | 42 | 60,0 | 24 | 34,3 | 4 | 5,7 |
| Realizar caminatas | 35 | 50,0 | 1 | 1,4 | 4 | 5,7 | 30 | 42,9 |
| Escuchar música | 41 | 58,6 | 1 | 1,4 | 2 | 2,9 | 26 | 37,1 |
| Leer la biblia | 57 | 81,4 | 2 | 2,9 | 6 | 8,6 | 5 | 7,1 |
| Asistir a misa - oración | 12 | 17,1 | 9 | 12,9 | 39 | 55,7 | 10 | 14,3 |
| Pertenecer a una organización | 2 | 2,9 | 56 | 80,0 | 1 | 1,4 | 11 | 15,7 |
| Visitar familia/ amigos | 27 | 38,6 | 3 | 4,3 | 34 | 48,6 | 6 | 8,6 |
| Asistir a fiestas | 1 | 1,4 | 9 | 12,9 | 27 | 38,6 | 33 | 47,1 |
| Cuidar animales de granja | 29 | 41,4 | 1 | 1,4 | 15 | 21,4 | 47 | 67,1 |
| Atender mascotas | 8 | 11,4 | 0 | 0,0 | 48 | 68,6 | 14 | 20,0 |

4. Discusión

El proceso de transición demográfica ha llevado a un incremento en el número de personas mayores a nivel mundial, lo que obliga a indagar sobre los diferentes factores que explican sus condiciones de vida y participación en el entorno social, a partir de la observación y entrevista que se haga a esta población, cuando interactúa en actividades con la familia o los amigos, actividades sociales que con mayor

frecuencia permiten identificar la participación específica de este grupo de personas.

El presente estudio de la caracterización de la participación social tuvo en cuenta los aspectos demográficos, encontrando que el mayor porcentaje de los adultos se encuentra en un rango de edad de 70 y 75 años, lo que indica que en edades tempranas los ancianos conservan mejor su autonomía e independencia en el hogar. Como se evidencia en

la investigación de Yarce, Rosas, Paredes, Rosero y Morales (2015), en la cual se ratifica que la mayoría de personas encuestadas se encuentra en edades de 70 a 74 años, con un estado civil de casados, aspecto relacionado como un factor facilitador de la participación social.

Otra de las características más relevantes encontradas en este estudio es la del sexo de la población, pues se evidenció que hay mayoría de mujeres, lo que determina la feminización de la población, tal y como lo demuestra el estudio realizado en la ciudad de Pasto por Yarce et al., (2015), otro en el corregimiento de Catambuco (Yarce, et al., 2016), y otro en el municipio de Guachucal (Yarce, et al., 2017), en coherencia con estudios nacionales como el de Barranquilla (Pinillos-Patiño et al., 2013), y el de Santa Marta (Marín y Castro, 2011). Igualmente, se resalta el nivel de escolaridad, donde la mayoría llega solamente a primero de primaria, datos muy similares al estudio realizado en la ciudad de San Juan de Pasto, donde más del 50 % de la población encuestada ha realizado solo la primaria, razón por la cual el nivel educativo de las personas adultas mayores es bajo, en gran parte por la expansión del sistema educativo que no benefició a estas generaciones.

Respecto al uso de espacios de vida, según Curcio et al., (2012, citados por Yarce et al., 2016), la movilidad funcional se ha centrado principalmente en formas específicas e individuales de movilidad, sin ser vista globalmente; es decir, solo se determina desde la movilidad, ejecución de tareas y actividades de la marcha, inestabilidad postural, y aquellas que dependen de la movilidad, tales como bañarse, vestirse, ir de compras, o los eventos adversos, como caídas o accidentes. Ninguno de estos enfoques refleja un aspecto clave de la movilidad, la cual debe contemplar la medida de movimiento dentro del entorno de una persona, o espacio de vida, como una medida de movilidad social. Con relación a los resultados obtenidos, se observa que existe un adecuado uso de todos los niveles de espacios de vida en la población adulta mayor del corregimiento de Obonuco, dato contradictorio con los estudios realizados a nivel de Pasto y Catambuco, donde se ve restringido el uso de espacios fuera del vecindario y de la ciudad, evidenciándose que tienen mayores posibilidades de participación social.

Las posibilidades existentes en la participación social de la población del presente estudio, reflejan un proceso de envejecimiento exitoso, ya que se puede predecir una autonomía e independencia de la población, teniendo en cuenta que, según Kielhofner (2004), la limitación en uso de espacios de vida del adulto mayor influye en la ejecución de las actividades de la vida diaria básica e instrumental, especialmente en actividades como aseo y cuidado del hogar, cocinar, ir de compras o pasear al perro, viajar o pasear. Las dificultades en movilidad y en actividades básicas e instrumentales de la vida diaria, por sí solas no necesariamente conducen a una reducción del espacio de vida. También se ha sugerido que el espacio de vida puede ser útil para el tamizaje de riesgo de declinación en actividades instrumentales, puesto que moverse en espacios de vida amplios implica un buen funcionamiento en el entorno. Salir de casa ayuda a prevenir la declinación funcional en ancianos con capacidades físicas limitadas; se espera que las personas que viajan más, lo hagan con menos asistencia y menos dificultad (Toepoel, 2013).

El uso de espacios de vida de los adultos mayores de Obonuco es del 100 %; ellos manifiestan que sí hacen uso de los diferentes espacios de vida al moverse en el hogar, vecindario y dentro y fuera de la ciudad en la que residen, con una frecuencia de uso diario del 92,9 %, y en su totalidad refieren que lo han hecho sin ningún tipo de ayuda de una persona o de un equipo especial. Se resalta que son personas independientes y que hacen un uso adecuado de ellos. Se puede decir que los adultos mayores de Obonuco son tan activos e independientes en movilidad y uso de espacios de vida, como lo son los adultos mayores de Catambuco; el 80 % de los encuestados refiere que hacen uso de los diferentes espacios de vida con una mayor frecuencia, sin ayuda alguna.

En lo que respecta a la participación social de los adultos mayores, Pinillos-Patiño et al., (2013) manifiestan que la edad de los sujetos está relacionada con la no participación; las personas mayores intervienen en menor proporción en actividades recreativas, académicas, de formación y sociales; la reducción de la participación de los adultos mayores de 75 años en las áreas de ocio y vida comunitaria, tiene relación con la presente investigación, en la cual se encontró que los adultos mayores manifiestan la

participación en grupos de oración y comunitarios, mostrando interés en acceder en grupos de salud. En cuanto al interés de pertenecer a algún grupo, se evidenció que predomina el interés de participar en un grupo de estudios. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de activar el soporte social a partir de las familias y los amigos, considerados facilitadores de la participación de las personas de mayor edad, lo que demuestra que la edad no es impedimento para aprender cosas nuevas.

Otro tema de interés de la investigación fue el de la exploración de los intereses de ocio y tiempo libre de los adultos mayores. Considerando los aportes de Otero (2013), la vida adulta avanzada está definida por los cambios biológicos y la convención social; no se debe definir esta etapa solo por la edad cronológica; por lo tanto, la elección de realizar algún tipo de actividad de ocio o tiempo libre está influenciada por el entorno, los hábitos, rutinas, roles y condicionamiento cultural de la persona. De ahí surge la necesidad de establecer esos intereses que parten de un patrón de desempeño con relación al entorno del adulto mayor de Obonuco. El Marco del Trabajo de Terapia Ocupacional (Mercado y Ramírez, 2008) refiere al tiempo libre, como una actividad no obligatoria, elegida voluntariamente, y desempeñada durante un tiempo que no entre en conflicto con la dedicación a ocupaciones obligatorias como trabajar, el cuidado personal o dormir.

Siguiendo a Romero (2007), el ocio es entendido como el tiempo libre de responsabilidades familiares y sociales, actividades de cuidado personal y trabajo. Está caracterizado por un sentimiento de libertad y autodesarrollo. La libertad de elección implica que hay algo que elegir, y que el individuo es capaz de hacer una elección. La elección y la realización de una actividad de ocio están motivadas por la diversión y la satisfacción personal. El tiempo libre hace referencia al tiempo no ocupado por el trabajo o cualquier otra obligación de carácter personal, familiar o social, cuyo contenido está orientado hacia la satisfacción personal. Es importante destacar la gran cantidad de tiempo libre que tiene la población adulta mayor, ya que al eliminar el área laboral en los mayores de 65 años, debido a la jubilación, queda por tanto el tiempo de ocupación repartido en seis áreas ocupacionales (actividades

básicas de la vida diaria, actividades instrumentales de la vida diaria, educación, juego, tiempo libre y participación social), disponiendo de más tiempo en cada una de ellas (Corregidor, 2010).

Para el grado de interés de las actividades de ocio y tiempo libre se puede inferir que, de todas las 38 actividades propuestas en el instrumento de investigación, las doce actividades que mayor porcentaje obtuvieron, por encima del 50 %, fueron aquellas relacionadas con ver televisión, bailar, leer la biblia, ir a misa o hacer oración y visitar a familiares o amigos, resultados similares a los de la investigación realizada por Yarce et al., (2015), en la cual los adultos expresaron su interés por llevar a cabo actividades relacionadas con visitar amigos o parientes, ir a la iglesia, cuidar de los animales o de las mascotas, existiendo poco interés por coser, trabajar en la huerta o ver televisión.

De acuerdo con la frecuencia de realización de actividades, se encontró que la gran mayoría, diariamente, ve televisión, trabaja en el jardín, lee la biblia y cuida de sus animales y mascotas. Actividades como escuchar música y visitar a familiares o amigos, pasan a ser actividades de dos a tres veces por semana; por otro lado, actividades como bailar, asistir a misa o hacer oración y pertenecer a una organización, son realizadas una vez por semana. Se resalta un porcentaje significativo de adultos que asisten a fiestas, en una proporción de una vez al mes, demostrando que la ejecución de las actividades de interés depende de la complejidad o la movilidad que éstas requieran, lo que es coherente con los resultados del uso de espacios de vida, en los que existe una participación plena.

La autoeficacia percibida hace referencia a la capacidad que una persona cree tener para llevar a cabo una determinada acción; si no está totalmente convencida de su eficacia personal, tiende a abandonar rápidamente las actividades, en este caso, las que determinan la vida diaria (Acuña-Gurrola y González-Celis, 2010). Las expectativas de autoeficacia funcionan como un factor motivacional, determinando la elección de actividades, el esfuerzo y la persistencia en las tareas elegidas, los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales. Según estas autoras, cuanto más elevado es el sentimiento de autoeficacia, más vigorosos y persistentes son los

esfuerzos, principalmente en las tareas consideradas como difíciles. La autoeficacia está ligada con el sentimiento de satisfacción, con el cual los adultos mayores se sienten complacidos con lo que hacen diariamente. Para la población participante de Obonuco, en la ejecución de las actividades descritas se evidencia que su autoeficacia percibida es buena, y se presenta un nivel alto de satisfacción, lo que también se ve reflejado en su participación social.

Con relación al acompañamiento que tiene el adulto mayor en la realización de las actividades, se puede evidenciar que la gran mayoría, por encima del 50 %, las hace solo; son muy pocos los que se acompañan de los amigos, pero sí se evidencia que se encuentran acompañados por la familia o amigos en actividades como ver televisión, ir a misa, asistir a fiestas, cuidar mascotas y visitar familiares y amigos. Esta situación se relaciona con lo expresado por Acuña-Gurrola y González-Celis (2010), quienes concluyen que el apoyo emocional extra familiar y el familiar pueden propiciar una apreciación más favorable del adulto mayor sobre su capacidad para realizar actividades de la vida cotidiana.

5. Conclusiones

Los adultos mayores del corregimiento de Obonuco que asisten al grupo de Pasto Deporte, con quienes se trabajó en esta investigación, denotan ser una población activa en la que aún prevalecen las relaciones intrafamiliares e intrapersonales; han demostrado que llegar a esta etapa de la vida no es un impedimento para socializar y compartir con los suyos y la comunidad; son personas útiles e indispensables, que se valen por sí mismas y que aportan un conocimiento empírico indispensable para las nuevas generaciones.

Las principales actividades en las cuales se desenvuelven los adultos mayores del corregimiento de Obonuco son las que están relacionadas con aspectos religiosos, culturales y espirituales, puesto que en su mayoría participan en acontecimientos como leer la Biblia, asistir a la Eucaristía y a grupos de oración, participación en las fiestas patronales del corregimiento y actividades culturales, lo que demuestra que son personas que tienen un envejecimiento activo, que representa un potencial para el desarrollo de estrategias de ocupación.

Como dato curioso e interesante, es destacable exponer que se encontró que los adultos mayores de este corregimiento se muestran poco interesados por participar en actividades deportivas, juegos autóctonos, lectura y tecnología. El instrumento aplicado arrojó que estas actividades cuentan con un porcentaje menor al 50 %. Deduciendo las causas que originan tal desinterés, están por un lado las ocupaciones cotidianas que desarrollan mayormente en el sector rural, en actividades agrícolas, lo que exige de ellos un esfuerzo físico que los desmotiva a realizar más actividad física, como el deporte. En cuanto a la realización de juegos autóctonos, su principal apatía está en no contar con unas generaciones jóvenes interesadas en rescatar y participar en este tipo de acciones, atraídas más, por lo que brinda la modernidad. Por su parte, las actividades de lectura y las tecnológicas no cuentan con un gran porcentaje, debido a los factores de desescolarización en el que la mayoría de la población adulta mayor de Obonuco se encuentra.

Desde el punto de vista de la Terapia Ocupacional, el pensar que el trabajo físico compensa la actividad física es un error, ya que en el primero se gasta energías con el fin de conseguir una remuneración económica; por el contrario, en la segunda se libera tensiones, se armoniza el cuerpo y el alma, y la recompensa es un bienestar físico. En cuanto al nivel académico, éste no es un limitante para realizar un buen trabajo de terapia ocupacional, puesto que se realiza actividades para fortalecer la motricidad fina, gruesa, cognitiva, entre otras.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Acosta, C. y González-Celis, A. (2009). Actividades de la vida diaria en adultos mayores: la experiencia de dos grupos focales. *Psicología y Salud*, 19(2), 289-293.
- Acuña-Gurrola, M. y González-Celis, A. (2010). Autoeficacia y red de apoyo social en adultos mayores. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 2(2), 71-81.
- Benavides, L. (2015). Política Pública de Envejecimiento y Vejez 2013-2023. Recuperado de <http://>

- www.idsn.gov.co/index.php/noticias/2102-politica-publica-departamental-de-envejecimiento-y-vejez-2013-2023-en-el-departamento-de-narino
- Camacho, S. y Lachuma, I. (2014). Prácticas de autocuidado, capacidad funcional y depresión en adultos mayores. Recuperado de <http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/UNAP/3539>
- Canales, A. (2015). El debate sobre migración y desarrollo. Evidencias y aportes desde América Latina. *Latin American Research Review*, 50(1), 29-53.
- Caride, J. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 301-313.
- Chávez, J. y Collaguazo, V. (2015). *La posición social de la población adulta mayor: un acercamiento a través de cómo se configura la posición social de la población adulta mayor en el barrio La Tola del Distrito Metropolitano de Quito* (Trabajo de Grado). Quito, Universidad Central del Ecuador UCE. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/6089>
- Codón, I. (2003). Segunda Asamblea Mundial sobre el envejecimiento. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 42, 193-208.
- CogniFit. (2018). ¿Qué es la cognición? Significado y Definición. Recuperado de <https://www.cognifit.com/es/cognicion>
- Congreso de la República de Colombia. (1975). Ley 29 de 1975 "por la cual se faculta al Gobierno Nacional para establecer la protección y la ancianidad y se crea el Fondo Nacional de la Ancianidad desprotegida". Bogotá, Colombia. Recuperada de https://www.meddellin.gov.co/amauta/archivos/Ley_29_1975.pdf
- (1986). Ley 48 de 1986 "por la cual se autoriza la emisión de una estampilla pro-construcción, dotación y funcionamiento de los centros de bienestar del anciano, se establece su destinación y se dicta otras disposiciones". Bogotá, Colombia. Recuperada de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=14908>
- (2007). Ley 1171 de 2007 "Por medio de la cual se establecen unos beneficios a las personas adultas mayores". Bogotá, Colombia. Recuperada de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27907>
- (2008). Ley 1251 de 2008 "por la cual se dicta normas tendientes a procurar la protección, promoción y defensa de los derechos de los adultos mayores". Bogotá, Colombia. Recuperada de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=33964>
- Córdoba, N. (2012). *Calidad de vida del adulto mayor, Hospital Regional de la Policía Nacional del Perú, Chiclayo 2010* (Tesis de Maestría). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Recuperada de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/USAT_9a5ee2b1614772ee75778de6fb67c97c
- Corregidor, A. (2010). *Terapia Ocupacional en Geriatría y Gerontología. Bases conceptuales y aplicaciones prácticas*. Madrid, España: Ergon. C/ Arboleda.
- Cruz, A., Arias M., Figueroa, K., Llavona, D. y Rivera, A. (2014). Factores que promueven la adaptación ocupacional en adultos mayores en Puerto Rico. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4892304.pdf>
- De Las Heras, C. y Cantero, P. (2009). Dentro del modelo siempre se ha considerado el rescate del sentir, no solo del pensar y actuar. Recuperado de <http://www.revistatog.com/num9/pdfs/maestros.pdf>
- Duque, J. y Mateo, A. (Coords.) (2008). *La participación social de las personas mayores*. Madrid, España: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flores, M., Cervantes, G., González, G., Vega, M. y Valle, M. (2012). Ansiedad y depresión como indicadores de calidad de vida en adultos mayores. *Revista de Psicología da IMED*, 4(1), 649-661.
- Fulgeri, V. (2012). Utilización del tiempo libre del adulto mayor. Recuperado de <https://es.slideshare.net/ValeFulgeri/utilizacin-del-tiempo-libre-del-adulto-mayor>
- Gobernación de Nariño. (2015). Política pública Departamental de Envejecimiento y Vejez en el departamento de Nariño 2013 – 2023. Recuperado de <http://xn--nario-rta.gov.co/2012-2015/index.php/eventos/6267-politica-publica-departamental-de-envejecimiento-y-vejez-2013-2023-en-el-departamento-de-narino>
- Herrera, A. y Guzmán, A. (2012). Reflexiones sobre calidad de vida, dignidad y envejecimiento. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(1), 65-76.
- Kielhofner, G. (2004). *Terapia Ocupacional. Modelo de Ocupación Humana. Teoría y aplicación* (3ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Médica Panamericana.
- Landinez, N., Contreras, K. y Castro, Á. (2012). Proceso de envejecimiento, ejercicio y fisioterapia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 38(4), 562-580.
- Marín, C. y Castro, S. (2011). Adulto mayor en Santa Marta y calidad de vida. *Revista Memorias*, 9(16), 120-129.
- Mercado, R. y Ramírez, A. (Coord.). (2008). Marco de Trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y proceso (2ª ed.). Recuperado de <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf>
- Ministerio de la Protección Social. (2007). Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007-2019. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/POL%C3%8DTICA%20NACIONAL%20DE%20ENVEJECIMIENTO%20Y%20VEJEZ.pdf>
- Molina, C., Meléndez, J. y Navarro, E. (2008). Bienestar y calidad de vida en ancianos institucionalizados y no institucionalizados. *Anales de Psicología*, 24(2), 312-319.
- Montero, I. y Bedmar, M. (2010). Ocio, tiempo libre y voluntariado en personas mayores. *Polis (Santiago)*, 9(26), 61-84.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). La actividad física en los adultos mayores. Recuperado de http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_olderadults/es/
- Otero, H. (2013). Representaciones estadísticas de la vejez. *Revista Latinoamericana de población*, 7(13), 5-28.
- Pinillos-Patiño, Y., Prieto-Suárez, E. y Herazo-Beltrán, Y. (2013). Nivel de participación en actividades sociales y recreativas de personas mayores en Barranquilla, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 15(6), 850-858.
- Robledo, L. (2016). Los paralogismos de la vejez. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 4(1), 125-140.
- Romero, D. (2007). Actividades de la vida diaria. *Anales de Psicología*, 23(2), 264-271.
- Rozo, V., Rodríguez, O., Montenegro, Z. y Dorado, C. (2016). Efecto de la implementación de un programa de estimulación cognitiva en una población de adultos mayores institucionalizados en la ciudad de Bogotá. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11(1), 12-18.
- Santos, Z. (2009). Adulto mayor, redes sociales e integración. *Trabajo social*, (11).
- Sepúlveda, B. (2012). Bases para la construcción de una política de envejecimiento activo: Una mirada desde la universidad a un desafío global. En Israel, R. y Vilagrán, M. (Eds.), *Reflexiones sobre la sociedad chilena. Una mirada desde la universidad* (p. 239-258). Santiago, Chile: RIL Editores.
- Serna, I. (2003). *La vejez desconocida: una mirada desde la biología a la cultura*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Toepoel, V. (2013). Ageing, Leisure, and Social Connectedness: How could leisure help reduce social isolation of older people? *Social Indicators Research*, 133(1), 355-372.
- Uriarte, J. (2014). Resiliencia y envejecimiento. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(2), 67-77.
- Yarce, E., Rosas, G., Paredes, Y., Rosero, M. y Morales, A. (2015). Intereses ocupacionales de adultos mayores de 60 años de la ciudad de San Juan de Pasto. *Revista Unimar*, 33(1), 201-212.
- Yarce, E., Botina, L., Cuero, M. y Ortiz, Y. (2016). Utilización de los espacios de vida en los adultos mayores. *Revista Unimar*, 34(1), 199-130.
- Yarce, E., Chalapud, S. y Martínez, M. (2017). Intereses de ocio y tiempo libre de los adultos mayores del municipio de Guachucal, Nariño. *Revista Unimar*, 35(1), 151-164.



La responsabilidad social empresarial en La Amazonía*

Nancy Olaya Delgado**✉

Adrián David Vargas***

Yhonatan Saúl Jiménez Calderón****

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Olaya, N., Vargas, A. y Jiménez, Y. (2018). La responsabilidad social empresarial en La Amazonía. *Revista UNIMAR*, 36(1), 109-121. DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.7>

Fecha de recepción: 25 de julio de 2017
Fecha de revisión: 27 de agosto de 2017
Fecha de aprobación: 06 de octubre de 2017

RESUMEN

Hoy por hoy, la responsabilidad social empresarial (RSE) es una nueva forma de enfocar las organizaciones, y de tener un poco de conciencia o respeto hacia los diferentes medios o entornos en los cuales éstas desarrollan sus actividades empresariales. Aparte de ello se puede mencionar que, aunque no existe una gran cantidad de organizaciones pertenecientes al sector secundario, encargado de transformar la materia prima en un bien final, existe una amplia cantidad de pequeñas y medianas empresas (Pymes) del sector primario en la región amazónica, que realizan actividades como la extracción de madera, carbón, peces, producción de ganado, entre otras, acciones que perjudican toda la biodiversidad de la Amazonía colombiana. El presente artículo es de enfoque cualitativo y tipo metodológico descriptivo, ya que se buscó caracterizar el impacto de la RSE en la Amazonía colombiana por parte de las pequeñas y medianas empresas.

Palabras claves: Responsabilidad social empresarial, biodiversidad, medio ambiente, Amazonía.

Corporate social responsibility in the Amazon

ABSTRACT

Nowadays, corporate social responsibility (CSR) is a new way of approaching organizations, and of having a little awareness or respect towards the different media or environments in which they develop their business activities. Apart from this it can be mentioned that, although there is not a large number of organizations belonging to the secondary sector, which is responsible for transforming the raw material into a final good, there is a large number of small and medium enterprises of the primary sector in the Amazonian region, which make activities such as the extraction of wood, coal, fish, cattle production, among others, that harm all the biodiversity of the Colombian Amazon. The present article is a qualitative and descriptive methodological approach, since the aim was to characterize the impact of CSR in the Colombian Amazon by small and medium enterprises.

Key words: Corporate social responsibility, biodiversity, environment, Amazonia.

Responsabilidade social das empresas na Amazônia

RESUMO

Atualmente, a responsabilidade social corporativa (RSE) é uma nova maneira de abordar as organizações e de ter um pouco de consciência ou respeito pelos diferentes meios de comunicação ou ambientes nos quais desenvolvem suas atividades comerciais. Além disso, pode-se mencionar que, embora não haja um grande número de organizações pertencentes ao setor secundário, que é responsável por transformar a matéria-prima em um bem final, há um grande número de pequenas e médias empresas no setor primário na região

* Artículo de Revisión. Hace parte de la investigación titulada: Potencialidades del Departamento de Caquetá para la formación de un clúster turístico', Universidad de la Amazonia.

**✉ Magíster en Administración. Docente de la Universidad de La Amazonia, Florencia, Caquetá, Colombia. Correo: nanyta@hotmail.com

*** Egresado Universidad de La Amazonia Florencia, Caquetá, Colombia. Correo: adrianvargas@hotmail.com

**** Egresado Universidad de La Amazonia Florencia, Caquetá, Colombia. Correo: yhonatansaul1993@hotmail.com



amazônica, que realizam atividades como a extração de madeira, carvão, peixes, produção de gado, entre outros, que prejudicam toda a biodiversidade da Amazônia colombiana. O presente artigo é uma abordagem metodológica qualitativa e descritiva, uma vez que o objetivo foi caracterizar o impacto da RSC na Amazônia colombiana pelas pequenas e médias empresas.

Palavras-chave: responsabilidade social corporativa, biodiversidade, meio ambiente, Amazônia.

I. Introducción

Uno de los temas que durante los últimos años en el mundo de la administración ha cobrado mayor relevancia, es la responsabilidad social empresarial (RSE), no solo por su auge, sino también porque ha ayudado a replantear los esquemas tradicionales de gestión empresarial, propiciando un gran cambio en la forma de administrar las organizaciones y de hacer negocios. En este sentido, Meza (2007) afirma que la empresa es hoy el principal actor del desarrollo, por lo que es ya un imperativo impostergable que todos los empresarios, sin excepción alguna, trabajen para crear prácticas de acción social y políticas responsables en una cultura compartida que permite la interacción de valores y costumbres de diferentes sociedades. Por ende, es urgente reconocer la importancia y el poder que tienen las empresas actuales en el mercado y en una sociedad totalmente volátil y exigente.

Este tipo de temas ha surgido por causa del aumento de los efectos del desarrollo de las economías en todos los países del planeta, los cuales han provocado cambios negativos en el medio ambiente y la sociedad. Esto hace pensar que el crecimiento económico sin controles y sin responsabilidades éticas, acarrea consecuencias para los seres humanos. La rápida industrialización y el consumo acelerado de recursos de todo clase han llevado al planeta hacia una carrera ambientalmente insostenible, haciendo que el consumo se vuelva extremadamente indispensable y que el bienestar social sea asociado a la cantidad de bienes o productos consumidos (Delgado, Herrera y Gallón, 2014).

Cabe destacar que anteriormente se entendía que la responsabilidad de las empresas estaba enfocada en generar utilidades; actualmente, este criterio ha sido modificado, teniendo en cuenta que además de generar utilidades, la empresa debe considerar que sus actividades afectan, de manera positiva o

negativa, la calidad de vida de los empleados y las comunidades donde operan. Este criterio surge del convencimiento de que la necesidad de innovación empresarial para la competitividad y la sustentabilidad del negocio deben ir más allá de lo puramente tecnológico, para instalarse definitivamente en el ámbito de la gestión y de la relación de la empresa con su entorno social y medio ambiental y, particularmente, en el espacio de lo laboral (Baltera, Díaz y Dusser, 2005).

Así mismo, las profundas transformaciones que están ocurriendo en el entorno internacional y nacional, generan novedosas y exigentes responsabilidades sociales, políticas, económicas y tecnológicas a los diferentes actores del desarrollo (Ángel, 1996, citado por Meza, 2007). Por ende, la RSE es hoy en día un concepto que utilizan las empresas que quieren crecer económicamente y posicionarse en un contexto ampliamente competitivo.

Partiendo de esto, Gómez (2010) afirma que la fuerza del discurso de la RSE ha trascendido y colonizado espacios que van más allá de grandes empresas en todos los sectores, y se ha extendido a las pymes, universidades, organizaciones públicas o del gobierno, y las organizaciones no gubernamentales, entre otras. En este sentido, dicho concepto se ha posicionado principalmente por su capacidad de englobar teorías y debates académicos de diversas disciplinas, integrando preocupaciones sociales, atendidas hace varias décadas por diferentes sectores de la sociedad, como es el caso de la promoción del desarrollo sostenible y ambiental (Arenas, Escobar, Acosta, Monsalve y Oyola, 2012). Por ende, todas las empresas, sin excepción, deben comprender la importancia que posee la práctica de metodologías socialmente responsables, que contribuyan al desarrollo social y ambiental equitativo y sostenible.

Así mismo, y de acuerdo con Puentes, Antequeras y Velasco (2008), el cambio de la percepción en cuanto

a la forma como la empresa debe actuar ante su entorno, se ha venido modificando, entre otras, por las siguientes razones:

- Mayor transparencia de la información debido a la globalización.
- Los clientes han pasado de valorar un producto por su calidad y precio, a considerar el aspecto social y responsable del mismo.
- El personal de la empresa se preocupa por otros temas relativos a su empresa, valorando si la misma es responsable o no.
- Los inversores están cada vez más sensibilizados, e invierten en empresas con comportamientos responsables.
- La sociedad global demanda empresas comprometidas con sus valores, cultura, y el sentir en general del respeto de los derechos humanos y la protección del medio ambiente.
- A nivel internacional han surgido diversos organismos que exigen a las empresas un papel más activo en temas sociales y medioambientales.
- La RSE es más que la prestación de un servicio comunitario; su esencia está en los aspectos de cultura organizacional, que lleva implícito la conducta y los valores, no solo de quienes dirigen las organizaciones, sino de todo su personal, indistintamente del nivel o cargo que desempeñen en la misma.

Ante esta situación, a través del presente estudio se pretende identificar la influencia de la práctica de la RSE de las pymes en la región amazónica, y cómo ésta puede repercutir sobre el desarrollo de las funciones, dentro y fuera de la empresa. Para ello se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de trabajos investigativos como tesis y artículos científicos, que han tratado los comportamientos socialmente responsables de las pymes en los últimos cinco años, y las repercusiones que éstos han tenido en sus actividades. Además, se busca analizar e identificar el grado de influencia de las prácticas socialmente responsables en el desarrollo de las pymes en una sociedad cambiante y un mercado cada día más exigente y consciente con el medio ambiente.

2. Metodología

La presente investigación se relaciona principalmente en el ámbito de la RSE y a partir del uso sostenible de la biodiversidad dentro de la Amazonía colombiana, por lo cual se da relevancia al desarrollo de la RSE que poseen las organizaciones hoy en día, frente al medio ambiente y biodiversidad en la región amazónica.

Por otro lado, se puede mencionar que la presente investigación se basa principalmente en un estudio documental con enfoque metodológico cualitativo, ya que fueron seleccionados inicialmente, los conceptos básicos sobre el tema principal de RSE y la biodiversidad en el departamento del Caquetá, en bases de datos nacionales e internacionales, y sobre todo, investigaciones recientes relacionadas con el tema. El tipo de investigación es descriptivo, ya que la información mencionada tiene como función, dar los suficientes soportes teóricos al trabajo.

Para el desarrollo de la presente investigación, se puede mencionar que las palabras claves fueron fundamentales para la redacción del artículo, por ende, el estudio atravesó por tres fases de elaboración y redacción propia del documento:

- Esta primera fase es de tipo investigativo exploratorio, ya que lo primero que se desarrolló fue la búsqueda de documentos, autores, referentes bibliográficos que existen en la actualidad y que poseen una relación directa con el tema de investigación. Aparte de esto, los documentos, investigaciones, artículos científicos y demás estudios, debían estar en un rango de tiempo determinado, siendo esto un requisito para la elaboración del presente estudio (2012-2017). Para finalizar esta fase, la investigación se detalló en tres subtítulos: Historia, Identificación del concepto y La influencia de la RSE en la Amazonía.
- En esta fase se empezó por realizar una ficha de análisis documental y literal (RAE), en el software Microsoft office 2016, en el sistema Excel, ficha que se caracteriza por tener trece variables de la investigación, en las cuales se puede encontrar el año, autor, tipo de estudio (tesis, artículo, ponencia, seminario, libro, etc.), título del estudio, país, universidad, re-

vista, enfoque metodológico y las diferentes técnicas o instrumentos que se tuvo en cuenta para su desarrollo (entrevista, encuestas, grupos focales, entre otros).

- Finalmente, en la tercera fase se tomó y organizó, de forma adecuada, coherente y eficiente, las diferentes ideas, estudios, investigaciones y soportes bibliográficos de los cincuenta autores o referencias literarias, de acuerdo con los resultados de la investigación.

3. Resultados y Discusión

Historia de la Responsabilidad Social Empresarial

En primer lugar, la RSE ha sido concebida como aquel conjunto de proyectos filantrópicos que realizan las empresas privadas a favor de los grupos vulnerables que se encuentran en su contexto (Acerro, 2016); sin embargo, hoy en día es un término que ha cobrado importancia y que ya no se considera exclusivo de empresas privadas, sino que también forma parte de las acciones que las instituciones del Estado deben realizar (Gómez, 2014).

Como consecuencia, Ortiz (2009) alude que el término RSE lleva implícito un punto de vista ético y legal en aspectos relacionados con el ambiente, la economía y la sociedad; sin embargo, cada empresa tiene una concepción propia del término y, por lo tanto, mide su aplicación mediante acciones de filantropía, donaciones, gasto o inversión social, que son invertidas para el cuidado del medio ambiente. Bajo este contexto, es necesario que las organizaciones pongan en práctica la RSE, incluyendo el bienestar social, el aprovechamiento de los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente, en aras de lograr un equilibrio en sus operaciones mediáticas.

Delgado y Olarte (2012) mencionan que el término Responsabilidad Social es un concepto que surge con fuerza durante los últimos años, y que hace referencia a las relaciones de la empresa con el entorno en el que actúa. Este entorno, tanto interno como externo, está formado por diferentes colectivos, como empleados, accionistas, clientes, proveedores, organismos públicos y sociedad en general, por lo que la concepción de la empresa como un ente social (Navarro, 2008), hace que las empresas deban adquirir un compromiso basado en valores éticos,

comportamiento responsable, así como un buen gobierno corporativo que permita responder a las expectativas de todos los grupos de interés. La Teoría de los grupos de interés de Vives y Peinado-Vara (2011) permitió introducir en el rol empresa - sociedad a los grupos que afectan o se ven afectados por la actividad que desarrolla. Bajo este enfoque, la empresa ya no solo se preocupa por los accionistas, sino también por los empleados, clientes, proveedores, el Estado y la sociedad. El reto actual de las empresas pasa por la incorporación de políticas de RSE dentro de la estrategia empresarial (Escamilla, Jiménez y Prado, 2013).

La RSE era vista hace algunos años como la 'contribución económica' que una organización daba a las personas de la comunidad de influencia, bien como el pago por un daño causado en el medio ambiente o el social, o simplemente mostrándose ante la sociedad (por una cuestión de imagen) como una organización generosa que compartía sus beneficios con los demás. Algunas empresas, por el contrario, lo veían como el compromiso más allá de lo económico y, por tanto, le temían a incursionar en estos aspectos, dado que se salían del propósito de su quehacer, el cual era entendido como la generación de beneficios para sus accionistas o propietarios, y, por tanto, no les interesaba participar en ello (Sarmiento, 2011).

Al respecto, Fernández (2012) menciona que cuando se hace referencia al concepto de RSE, no se habla de una moda o algo pasajero que han llevado a cabo las empresas durante los últimos años de manera cada vez más exhaustiva, haciendo alusión a un modo más acelerado de funcionamiento, estrategia y negocio, que llevan las empresas. La RSE es parte de una nueva cultura empresarial, una nueva cultura de trabajo y de negocio, que es altamente rentable cuando las empresas saben adherirla a sus políticas de gestión.

La RSE es el reflejo de la manera como las empresas toman en consideración las repercusiones que tienen sus actividades sobre la sociedad, por lo que cada una de ellas toma diferentes ámbitos sociales para organizar sus prácticas, razón por la cual Guerra, Higuera, Molina y Villagra (2015) mencionan que la RSE ha presentado cambios constantes a lo largo de su estudio investigativo, tanto en la pers-

pectiva teórica como práctica. Su evolución va de la mano con la toma de conciencia del impacto que tienen las empresas en los lugares en los que tienen presencia.

Aparte de esto, la Amazonía es una extensa región biogeográfica de Colombia que, desafortunadamente, ha sido alterada por las actividades humanas; como consecuencia, está cada vez más amenazada por la deforestación y el cambio climático que, a la vez y combinados, se potencian teniendo repercusiones negativas en el ecosistema. Algunas especies podrían verse favorecidas por este cambio, otras podrían rápidamente extinguirse y otras más podrían no verse ni favorecidas ni afectadas (Curatola, 2011).

Pérez (2014) menciona que el concepto 'biodiversidad' es una contracción de las palabras diversidad biológica, que fue acuñado en 1985 por el biólogo Walter Rosen, del Concejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos (NRC), como título de un seminario que él organizó para discutir acerca de la diversidad biológica (Núñez, González y Barahona 2003). Existen múltiples definiciones de biodiversidad o diversidad biológica, las que incorporan mayores o menores niveles de complejidad. Por ejemplo, en la Estrategia sobre Biodiversidad Global (WRI, UICN y PNUMA, 1992) sus miembros señalaron que biodiversidad es "la totalidad de genes, especies y ecosistemas en una región" (p. 2), pero para Barrena (2012) no es simplemente el número de genes, especies, ecosistemas o cualquier otro grupo de cosas en un área definida, pues sostiene que es poco probable encontrar una definición de biodiversidad que sea, en conjunto, simple, comprensiva y totalmente operacional. En ese contexto, más útil que una definición, tal vez sería una caracterización de biodiversidad que identifique los componentes principales en todos los niveles de organización. Así, composición, estructura y función determinan, y de hecho constituyen, la biodiversidad de un área (Vargas, 2011).

3.1 Qué es Responsabilidad Social Empresarial

En la actualidad las organizaciones impulsan el desarrollo de la economía de los países; su desempeño, sin embargo, no garantiza que el impacto en la sociedad contribuya al desarrollo sostenible y a la equidad (Aristimuño y Rodríguez, 2014), enten-

diendo el desarrollo sostenible, como un modelo que busca conciliar la explotación de los recursos naturales y su regeneración, eliminando el impacto nocivo de las acciones del ser humano y de los procesos productivos, para satisfacer las necesidades actuales, sin poner en peligro los recursos para las futuras generaciones (Mantilla, 2012). En este sentido, se busca que las actividades desarrolladas por las organizaciones contribuyan en gran medida a la conservación del medio ambiente, en el logro de alcanzar su objetivo de desarrollo económico.

Las empresas se han concentrado en incrementar sus índices de creación de valor económico, y han dejado de lado aspectos importantes como las necesidades de los consumidores y las influencias sobre su entorno en el largo plazo (Porter y Kramer, 2011). Así, Méndez-Beltrán y Peralta-Borray (2014) proponen que la creación de valor debe realizarse de forma compartida, al crear valor para la sociedad y satisfacer las necesidades de sus participantes. Esto establece una conexión entre el bienestar de la comunidad y el de la empresa.

Teniendo en cuenta lo anterior, Buriticá (2011) afirma que el interés por la RSE nace a mediados del Siglo XX, época en la que se comenzó a considerar que las empresas debían reconocer las consecuencias sociales de sus decisiones. A partir de esto, se conoce que en "los últimos treinta años, la evolución de la RSE ha estado caracterizada por el surgimiento de múltiples iniciativas para estructurar la concepción, gestión y reporte de las políticas y acciones emprendidas por las empresas" (Gómez-Villegas y Quintanilla, 2012, p. 126).

Lara (2003) expresa que la RSE surge como una respuesta a las preocupaciones generadas en el ámbito social, por las repercusiones que la actuación empresarial puede provocar en su entorno interno y externo. En este sentido, se encuentra que ésta se enmarca en actividades socialmente responsables, definidas y aceptadas en un marco formal, definido por el Estado y las instituciones competentes, según cada uno de los requerimientos propios de las características culturales, sociales, políticas y económicas (García y Duque, 2012).

Dada la amplitud de definiciones formuladas sobre la RSE, se realiza una selección amplia de algunas

de ellas, permitiendo extraer premisas para desarrollar a fondo su concepto. En los últimos 100 años muchos autores han analizado, desde diferentes ópticas, los elementos de la RSE y la forma en que ésta

debe ser implementada por las organizaciones (Dunque, Cardona y Rendón, 2013). A continuación se aborda las diferentes definiciones acerca de la RSE:

Tabla 1. *Definiciones de Responsabilidad Social Empresarial*

| Autor (Es) | Año | Definiciones |
|--|------|---|
| Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa Comisión Europea | 2001 | Es la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores. |
| World Business Council for Sustainable Development (citado por Franco, s.f.) | 2002 | Es el compromiso que asume una empresa para contribuir al desarrollo económico sostenible por medio de la colaboración con sus empleados, sus familias, la comunidad local y la sociedad en pleno, con el objeto de mejorar la calidad de vida. |
| Anónimo | s.f. | Es un concepto que implica la necesidad y obligación de las empresas e instituciones que desarrollan algún tipo de actividad económica, de mantener una conducta respetuosa de la legalidad, la ética, la moral y el medio ambiente. |
| Altuna | 2013 | Son las acciones sociales, económicas y medioambientales que tienen el objetivo de satisfacer las necesidades de distintos grupos de <i>stakeholders</i> . |
| Navarro | 2008 | Es el compromiso de las empresas con los valores éticos que dan un sentido humano a su empeño por el desarrollo sostenible, buscando una estrategia de negocios que integre el crecimiento económico con el bienestar social y la protección ambiental. |
| Cardona y Giraldo | 2010 | Constituye el compromiso de la empresa, de contribuir al desarrollo sostenible, con la participación de sus grupos de interés, a fin de mejorar la calidad de vida de la sociedad en su conjunto. |
| Montoya y Martínez | 2012 | Es el compromiso de una organización, de hacerse cargo de los impactos que sus decisiones y actividades generan en la sociedad y el medio ambiente. |
| Arenas, Escobar, Acosta, Monsalve y Oyola | 2012 | Es el compromiso voluntario que las organizaciones asumen frente a las expectativas concertadas que en materia de desarrollo humano integral generan con las partes interesadas y que, partiendo del cumplimiento de las disposiciones legales, permite a las organizaciones asegurar el crecimiento económico, desarrollo social y equilibrio ecológico. |
| Mantilla | 2012 | Representa la capacidad de respuesta que tiene una empresa o una entidad, frente a los efectos e implicaciones de sus acciones sobre los diferentes grupos con los que se relaciona (<i>stakeholders</i> o grupos de interés). |
| Henao | 2013 | Las actividades que la empresa desarrolla, de manera voluntaria, que procuran elevar el nivel y calidad de vida de sus colaboradores y clientes, generando un impacto positivo en la comunidad donde opera, enmarcadas dentro de una estrategia corporativa. |

Ruiz

2013

Es una sinergia entre los aspectos legales, éticos, morales y ambientales, y también una decisión voluntaria, no impuesta, aunque se deba actuar bajo una normatividad referente al tema. La RSE comprende aspectos internos y externos, los primeros orientados hacia la empresa y los segundos, a los clientes, proveedores, familias de los trabajadores, vecindad y entorno social y ambiental. El éxito económico empresarial no depende exclusivamente de un componente estratégico de negocios; más bien, de estrategias que conformen y respalden los beneficios de índole social.

A partir de esto, se identifica que la concepción de RSE está definida como acciones voluntarias; además, se encontró un componente ético claro que permite evolucionar del clásico concepto de empresa como entidad generadora de beneficios económicos, hacia una concepción más estructurada que busca la creación de valor para todos los grupos afectados por la actividad desarrollada (Milian, 2015). Sánchez-Calero (2013) refuerza lo dicho, afirmando que la RSE no apunta al reconocimiento de un deber empresarial de reparar un daño, sino a reconocer la importancia de una determinada forma voluntaria de actuar.

Conjuntamente, se establece que esta práctica busca contribuir al desarrollo social y medioambiental, para la preservación de los recursos que garanticen el desarrollo de sus actividades por varias generaciones, y crear una conciencia ambiental que les permita satisfacer las necesidades de los grupos de interés que rodea la empresa. En general, el concepto de RSE corresponde a una visión integral de la sociedad y del desarrollo que entiende que el crecimiento económico y la productividad, están asociados con las mejoras en la calidad de vida de la gente (Sanín y Redondo, 2008).

Por otra parte, diferentes autores conciben la RSE en otro sentido. Sabogal (2008) expone que, de acuerdo a la evolución histórica del concepto, la RSE se considera como un camino estratégico que busca valorizar las empresas, generando benéficas relaciones en el largo plazo. Agudelo (2009) por su parte sostiene que la RSE puede ser establecida como un mecanismo gerencial para la promoción organizacional y como un ejercicio comercial con miras a obtener rentas dentro del mercado, o un beneficio de algún tipo. Se entiende entonces, que la RSE hoy en día hace referencia a una nueva forma de hacer

negocios que beneficia a las organizaciones y tiene en cuenta los efectos ambientales, sociales y económicos de las actividades de las organizaciones, integrando el respeto por los valores éticos, las personas, las comunidades y el medio ambiente.

La responsabilidad social plantea cual es el papel adecuado que debe desempeñar la empresa en las sociedades contemporáneas, Los gerentes han encontrado indispensable desarrollar metodologías de responsabilidad social en las organizaciones, para crecer y expandirse en todos los campos sociales, económicos y políticos, y así convertirse en empresas más competitivas en un mercado globalizado y competitivo.

Atendiendo a estas consideraciones, Kilksberg (2002, citado por Camejo y Cejas (2009) plantea que una empresa es responsable cuando logre alcanzar los siguientes aspectos:

- Ofrecer productos y servicios que respondan a las necesidades de sus usuarios, contribuyendo al bienestar.
- Tener un comportamiento que vaya más allá del cumplimiento de los mínimos reglamentarios, optimizando en forma y contenido la aplicación de todo lo que le es exigible.
- Impregnar de ética todas las decisiones de directivos y personal con mando, y formar parte fundamental de la cultura de empresa.
- Priorizar las relaciones con los trabajadores, asegurando unas condiciones de trabajo seguras y saludables.
- Respetar con esmero el medio ambiente.
- Integrarse en la comunidad de la que forma parte, respondiendo con la sensibilidad ade-

cuada y las acciones sociales oportunas a las necesidades planteadas, atendíendolas de la mejor forma posible y colocando sus intereses, en equilibrio con los de la sociedad.

Durante el desarrollo de la evolución del concepto de RSE, se ha visto en repetidas ocasiones lo que los autores denominan 'grupos de intereses', que actúan en el desarrollo de las actividades organizacionales y en las prácticas socialmente responsables. Resulta muy importante entender cómo están divididos estos grupos, y qué busca cada una de las empresas. Así, Baltera et al., (2005) plantean que la RSE tiene una dimensión interna y una dimensión externa. La primera tiene que ver con sus trabajadores, y la segunda, con los agentes del entorno que participan en el proceso productivo, con el medio ambiente, con la comunidad y con la sociedad.

- **Dimensión interna:** pertenece al ámbito de las relaciones laborales y de las prácticas gerenciales. Implica el cumplimiento de las obligaciones legales con los trabajadores, y un esfuerzo de inversión en la gente. En este sentido, la responsabilidad social favorece el desarrollo profesional y personal de sus trabajadores. La empresa socialmente responsable no se limita a cumplir solamente con los derechos laborales internacionales sancionados o integrados en las normativas laborales nacionales, sino que se esfuerza por ir más allá, como, por ejemplo, invertir en la profesionalización y perfeccionamiento de sus trabajadores y bajo unas condiciones de trabajo seguras e higiénicas. También la RSE se caracteriza por el respeto a la condición de persona de sus trabajadores, y establece una relación ética y responsable con sus intereses e instituciones que los representan.
- **Dimensión externa:** se ejercería básicamente en la cadena productiva de la empresa y, por lo tanto, las políticas de las empresas estarían inmersas en el desarrollo de una relación de conciencia hacia el medio ambiente y las acciones de ayuda al desarrollo económico y social de la comunidad, y en el desarrollo de prácticas comerciales responsables con sus clientes, inversionistas, proveedores, contratistas y distribuidores y, por último, con la

sociedad y el Estado. La empresa socialmente responsable, externamente, debe estar en condiciones de identificar los impactos ambientales de su actividad, minimizando los negativos y maximizando los positivos. El desarrollo de sus proyectos debe considerar las compensaciones necesarias, por el uso de los recursos naturales y por su impacto ambiental. El cuidado del medio ambiente debe estar presente en todas las áreas de la empresa y en cada producto, proceso o servicio.

A partir del respectivo análisis, se encuentra que las dimensiones interna y externa no son excluyentes entre sí; por otra parte, sí se entiende cuáles son los grupos de interés que se encuentran inmersos en las prácticas de RSE, y de acuerdo con Saavedra (2011) se tiene que pensar que ésta no tendrá solidez hasta que se logre penetrar la cultura de los grupos de interés de las organizaciones, cuando la mayoría de los consumidores sean conscientes, informados y exigentes, y se comporten como líderes en las iniciativas de la RSE.

Por último, la RSE es una práctica consciente y amigable con el medio ambiente, que pretende bajo normas legales y cambios de cultura social y económica, la reducción del impacto de las actividades de las organizaciones sobre el medio ambiente y sobre la sostenibilidad de las prácticas productivas.

La influencia de la RSE en la Amazonía colombiana

La sociedad contemporánea enfrenta las consecuencias de los cambios sociales sufridos en las últimas décadas. El fuerte impacto de la globalización, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el cambio climático, entre otros, son hechos que van definiendo el acontecer y desarrollo de las sociedades. Ante la destrucción de los ecosistemas, urge cambiar los actuales procesos de desarrollo hacia uno que se ocupe de la conservación de los recursos, que hasta ahora se ha usado de manera irracional (Gil, 2013), como por ejemplo la vida en las fuentes hídricas que existen en la región amazónica, como los peces, los cuales son uno de los principales recursos alimenticios, culturales y económicos en la Amazonía, importantes para la seguridad alimentaria de los núcleos familiares como generadoras de ingreso para quienes depen-

den económicamente de la extracción de este recurso natural. No es que se mencione que éste sea un problema de gran magnitud; el problema es la forma como muchas organizaciones y empresas dedicadas a la pesca, explotan este recurso, empleando sustancias químicas perjudiciales para el medio ambiente y la salud de los individuos, y es ahí donde entra la pregunta: ¿Dónde está la RSE? (Agudelo, 2015), y de igual manera, ¿dónde quedan otros aspectos como la temperatura, que influye en el crecimiento y desarrollo de las plantas, y el microclima que debe ser el más próximo a las condiciones biológicas ideales para las diferentes especies a proteger? (Rodríguez et al., 2016).

Con el paso del tiempo, las empresas se dieron cuenta que, contrario a su pensar, la RSE generaba ganancias a aquéllas que incursionaban en dichos temas como parte de su quehacer, puesto que esto implicaba una fuerte revisión de sus procesos y de cómo los estaban ejecutando, en bien no solo de la generación de más beneficios económicos, sino del bienestar tanto de sus empleados como de la sociedad en general y de la repercusión en el medio ambiente (Vargas, 2017).

Por otra parte, Vásquez (2015) menciona que los espacios naturales otorgan a las empresas una serie de beneficios conocidos actualmente como servicios ecosistémicos. Éstos son utilizados y valorados según los distintos tipos de percepciones, de acuerdo con su uso, pero principalmente por la actividad económica desarrollada u otros, concibiendo siempre la obtención de una satisfacción social.

Es necesario considerar que la RSE se encuentra ligada a la existencia de un ente institucional anterior, sea una organización, una institución con personalidad jurídica lucrativa (empresa), o que carezca de esta finalidad, como las organizaciones no gubernamentales (ONG). Al mismo tiempo, es muy importante considerar su origen, puesto que toda forma organizativa (institución, ONG, asociación, empresa, etc.) está vinculada con el accionar humano mediante la participación de una persona con capacidad de decisión o investida de facultades, producto de la representación, que le permiten interactuar con su entorno y estar en contacto con diversos agentes involucrados (Vásquez, 2015).

Muy probablemente, las actuales discusiones sobre la necesidad del conocimiento de las ciencias ambientales provienen de nuestra preocupación por la sobreexplotación y la contaminación del mundo natural. Desde la aparición del *homo sapiens*, durante el largo periodo que precedió a la adaptación de la agricultura, el impacto humano de su forma de vida sobre los ecosistemas era muy escaso. De hecho, los grupos humanos formaban parte de unos ecosistemas naturales que apenas resultaban modificados; extraían del medio los vegetales y animales que necesitaban y devolvían al medio los restos consumidos, los cuales no sufrían contaminación por productos que implicaran su normal reintroducción en el sistema natural (Montoya, 2011).

Hoy por hoy, la RSE es una nueva forma de gestión. Lo que distingue nuestra era de las anteriores, es la velocidad de sus transformaciones, gracias a la tecnología y las herramientas comunicativas. De igual manera, asistimos a una nueva etapa en el desarrollo de la humanidad, en la que se da una nueva manera de concebir y procesar el conocimiento, que además, tiene repercusiones fundamentales en el mundo de la producción y el trabajo (Bencomo, 2007), razón por la cual algunos autores mencionan que el direccionamiento estratégico es una de las bases de la gestión ambiental moderna dentro de las empresas de hoy, en donde los instrumentos y procedimientos que integran esta disciplina, entre ellos el Ordenamiento Territorial (OT), está siendo utilizado cada vez más como recurso innovador que posibilita, entre otros, la articulación e integración de aspectos ambientales a la toma de decisiones, incluidas las relativas a la planificación y el desarrollo territorial de diferentes departamentos (Acero, 2016).

En la actualidad, la contaminación y la emisión de gases de CO² supone un problema de justicia social o, si se prefiere, de justicia ambiental, dado que las regiones y comunidades socioeconómicamente más desfavorecidas como nuestra región, son unas de las más vulnerables a sus efectos, a la vez que son las que menos capacidad de decisión tienen en las instituciones y estructuras de gobernanza a nivel nacional (López, 2014).

Según De La Cuadra (2013), una de las pocas opciones a corto plazo para mitigar el aumento de las

emisiones de CO² a la atmósfera, es potenciar la captura y almacenamiento de carbono, en combinación con un aumento en la eficiencia energética. A largo plazo la única alternativa será llevar a cabo una transformación completa a nuestro sistema socioeconómico, impulsando una mayor eficiencia de los recursos donde las energías renovables (ej. solar, eólica, hídrica) deberán tener un rol fundamental.

4. Conclusión

La historia de la RSE presentó sus inicios en Europa en el año de 1950 aproximadamente; se entendía como una acción de caridad y misericordia hacia los pobres. A medida que ha pasado el tiempo, y las pymes han evolucionado, al igual que los productos, bienes y servicios comercializados, de igual manera ha incrementado al máximo la contaminación que éstas generan, las cuales han visto la necesidad de crear estrategias o planes de acción con un enfoque sostenible, con el objetivo de reducir de cierto modo el impacto de la contaminación al medio ambiente. Algunas de estas estrategias están basadas en el pago de servicios ambientales, siembra de árboles, mejoramiento de los procesos por medios virtuales y reducción de papeleos.

Por otro lado, se puede mencionar que la RSE genera diferentes tipos de impactos sociales, económicos y ambientales, y que el impacto generado por las organizaciones en la región amazónica es bajo, dado que las empresas y entidades son caracterizadas de acuerdo con la Ley 590 de 2000 en pequeñas y medianas organizaciones relacionadas principalmente en el sector económico de transformación, servicios y comercio en pequeña escala. Cuando nos referimos a las empresas que se enfocan en la utilización de recursos naturales para el desarrollo de sus actividades, como por ejemplo la extracción o explotación de recursos naturales, se puede aludir que el impacto es amplio y perjudicial para el entorno amazónico, y es ahí cuando se puede mencionar que la RSE de las organizaciones posee un alto impacto ambiental, ecológico y cultural en la región amazónica, ya que el principal objetivo de éstas es reducir la contaminación ambiental.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Acero, R. (2016). Lineamientos estratégicos para la incorporación congruente de la variable ambiental en los planes y esquemas de ordenamiento territorial de Colombia (Tesis de Maestría). Universidad de Chile. Recuperado de <http://mgpa.forestaluchile.cl/Tesis/Acero%20Ronald.pdf>
- Agudelo, E. (2015). Bases científicas para contribuir a la gestión de la pesquería comercial de bagres (familia pimelodidae) en la Amazonía colombiana y sus zonas de frontera. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/142475>
- Agudelo, S. (2009). Responsabilidad Social Empresarial, Una mirada desde Colombia. *Revista de Negocios Internacionales*, 2(1), 3-11.
- Altuna, M. (2013). Los Factores de la Responsabilidad Social: El Análisis de las Pequeñas y Medianas Empresas Manufactureras Guipuzcoanas. *Azkoaga*, 16, 149-172.
- Anónimo. (s.f.). La RSE. "Modelo de Buena Práctica Empresarial". Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/tgcontaduria/article/viewFile/323512/20780676>
- Arenas, A., Escobar, E., Acosta, J., Monsalve, L. y Oyola, E. (2012). RSE "Moda o Compromiso Real" (Trabajo de Grado). Universidad de Medellín. Medellín, Colombia. Recuperado de <http://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/357/Responsabilidad%20social%20empresarial.%20%E2%80%9CModa%20o%20compromiso%20real%E2%80%9D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aristimuño, M. y Rodríguez, C. (2014). Responsabilidad social universitaria. Su gestión desde la perspectiva de directivos y docentes. Estudio de caso: una pequeña universidad latinoamericana. *Interciencia*, 39(6), 375-382.
- Baltera, P., Díaz, E. y Dussert, J. (2005). Responsabilidad Social Empresarial, Alcances y Potencialidades en Materia Laboral. Cuaderno de Investigación N° 25. Recuperado de http://www.dt.gob.cl/portal/1626/articles-88984_recurso_1.pdf
- Barrena, A. (2012). *La protección de las especies silvestres, especial tratamiento de la protección in situ* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. Recuperada de <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/28038>
- Bencomo, T. (2007). Desarrollo de las TIC y la formación profesional. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/25149/articulo1.pdf;jsessionid=A8697326F48141C4F9366A86EA3CED46?sequence=2>
- Buriticá, L. (2011). La RSE y su Relación Teórica con la Gestión del Talento Humano. Universidad de Manizales (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/297/Buritica_Castro_Lida_Marcela_2011.pdf?sequence=
- Camejo, A. y Cejas, M. (2009). Responsabilidad social: factor clave de la gestión de los recursos humanos en las organizaciones del siglo XXI. *Nómadas, Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 21(1), 127-142.
- Cardona, C. y Giraldo, L. (2010). Estandarización de Indicadores de Responsabilidad Social Empresarial Propuestas por Organizaciones de Reconocimiento Mundial (Trabajo de Grado). Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1549/658408C268.pdf;jsessionid=A24F7FD84FFE4F942F3159EE7AB68BF7?sequence=1>
- Congreso de la República de Colombia. (2000). Ley 590 de 2000 "por la cual se dicta disposiciones para promover el desarrollo de las micro, pequeñas y medianas empresas". Bogotá, Colombia. Recuperada de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12672>
- Curatola, G. (2011). Patrones de distribución espacial de *Triplaris Americana* en Tambopata, Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/454>
- De La Cuadra, F. (2013). Cambio climático, movimientos sociales y políticas públicas, una vinculación necesaria. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/9651>
- Delgado, V. y Olarte, M. (2012). Responsabilidad social corporativa en el sector de la televisión. Un estudio longitudinal de las memorias de sostenibilidad. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch ESIC*, 6(6), 112-129.
- Delgado, Y., Herrera, N. y Gallón, C. (2014). La Responsabilidad Social Empresarial: una mirada a la aplicación en el sector transporte público automotor. *Trabajos de Grado Contaduría Pública*, 8(1), 1-29.
- Duque, Y., Cardona, M. y Rendón, J. (2013). Responsabilidad Social Empresarial: Teorías, índices, estándares y certificaciones. *Cuadernos de Administración*, 29(50), 196-206.
- Escamilla, S., Jiménez, I. y Prado, C. (2013). *La Responsabilidad Social Empresarial, una forma de crear valor*. Madrid, España: Editorial Académica Española.
- Fernández, C. (2012). Responsabilidad Social Empresarial: Cultura y Medio ambiente (Tesis de Posgrado). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/112084>
- Franco, C. (s.f.). Dinámica de construcción de una nueva sociedad desde los negocios. Recuperado de [http://interamerican-usa.com/articulos/Gob-Corp-Adm/Responsabilidad%20Social%20Carolina%20Franco\[1\].pdf](http://interamerican-usa.com/articulos/Gob-Corp-Adm/Responsabilidad%20Social%20Carolina%20Franco[1].pdf)
- García, M. y Duque, J. (2012). Gestión Humana y Responsabilidad Social Empresarial: un enfoque estratégico para la vinculación de prácticas responsables a las Organizaciones. *Libre Empresa*, 17, 13-37.
- Gil, F. (2013). La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva ambiental: universidad y desarrollo sustentable (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/0700625/0700625.pdf>
- Gómez, M. (2010). La Gestión y la Información sobre la Responsabilidad Social Empresarial de las PYMES: la Necesidad de Diferenciación. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 56, 15-40.
- Gómez-Villegas, M. y Quintanilla, D. (2012). Los informes de Responsabilidad Social Empresarial: su evolución y tendencias en el contexto internacional colombiano. *Cuadernos de Contaduría*, 13(32), 121-158.
- Gómez, H. (2014). Responsabilidad Social Empresarial en la municipalidad de Huehuetenango (Trabajo de Grado). Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/01/01/Gomez-Helen.pdf>
- Guerra, F., Higuera, K., Molina, F. y Villagrán, P. (2015). Estudio comparativo sobre responsabilidad social entre empresas y países. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/131943/Estudio%20comparativo%20sobre%20responsa.pdf>
- Henao, J. (2013). La Responsabilidad Social Empresarial como Estrategia de Gestión en la Organización Pranha S.A. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/12095/1/7711507.2013.pdf>
- Lara, M. (2003). *La responsabilidad social de la empresa: implicaciones contables*. España: Editorial Edisofer S.L.

- López, I. (2014). El cambio climático, ¿reto para la Responsabilidad Social Empresarial? *Revista Internacional de Organizaciones*, 13, 39-53.
- Mantilla, M. (2012). *Responsabilidad Social Empresarial y Población Indígena Colombiana*. Bogotá, Colombia: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Méndez-Beltrán, J. y Peralta-Borray, D. (2014). Reflexiones respecto a la Responsabilidad Social Empresarial y la creación de valor económico desde la perspectiva de los proveedores. *Cuadernos de Contabilidad*, 15(38), 625-645.
- Meza, A. (2007). *La Responsabilidad Social Empresarial como factor de competitividad (Trabajo de Grado)*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/economia/tesis27.pdf>
- Milian, L. (2015). Responsabilidad social corporativa. Origen y evolución del concepto de RSC en el entorno empresarial europeo y español. Recuperado de <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/7232/retrieve>
- Montoya, J. (2011). Plan de educación ambiental para el desarrollo sostenible en los colegios de la institución La Salle. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/41714>
- Montoya, B. y Martínez, P. (Coord.). (2012). *Responsabilidad Social Empresarial: Una Respuesta Ética ante los Desafíos Globales*. Recuperado de http://www.kas.de/wf/doc/kas_37565-1522-4-30.pdf?140425034037
- Navarro, F. (2008). Responsabilidad Social Corporativa: Teoría y Práctica. *Recensiones, Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 76, 193-195.
- Núñez, I., González, E. y Barahona, A. (2003). La biodiversidad: historia y contexto de un concepto. *Inter-ciencia*, 28(7), 387-393.
- Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa. Comisión Europea. (2001). *Libro Verde: Fomentar un Marco Europeo para la Responsabilidad Social de las Empresas*. Recuperado de <https://observatoriorsc.org/libro-verde-fomentar-un-marco-europeo-para-la-responsabilidad-social-de-las-empresas/>
- Ortiz, P. (2009). *La Responsabilidad Social Empresarial como base de la estrategia competitiva de HZX (Trabajo de Grado)*. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/9169>
- Pérez, C. (2014). *Acuerdos ambientales multilaterales para la conservación de la biodiversidad. Análisis de cumplimiento en Chile (Tesis de Maestría)*. Universidad de Chile. Recuperado de <http://mgpa.forestaluchile.cl/Tesis/Perez%20Cristian.pdf>
- Porter, M. & Kramer, M. (2011). *Creating Shared Value*. Recuperado de <https://hbr.org/2011/01/the-big-idea-creating-shared-value>
- Puentes, R., Antequeras, J. y Velasco, M. (2008). La responsabilidad social corporativa y su importancia en el espacio europeo de educación superior. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2740076>
- Rodríguez, Y., Alemán, R., Domínguez, J., Soria, S., Hernández, H. Salazar, C. y Jara, A. (2016). Efecto de dos abonos orgánicos (compost y biol) sobre el desarrollo morfológico de *Beta vulgaris L.* var. *ciela* bajo condiciones de invernadero. *Revista Amazónica Ciencia y Tecnología*, 5(2), 103-117.
- Ruiz, J. (2013). *Diseño de Modelo de Responsabilidad Social Empresarial en PYME Constructora Araucana (Tesis de Maestría)*. Universidad Nacional de Colombia sede Orinoquia. Recuperado de <http://www.bdig-ital.unal.edu.co/10192/1/7709579.2013.pdf>
- Saavedra, M. (2011). La Responsabilidad Social Empresarial y las Finanzas. *Cuadernos de administración*, 27(46), 39-54.
- Sabogal, J. (2008). Aproximación y cuestionamientos al concepto RSE. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 16(1), 179-195.
- Sánchez-Calero, J. (2013). La Responsabilidad Social Empresarial y la buena administración. *GCG Globalización, Competitividad y Gobernabilidad*, 7(3), 103-114.
- Sanín, S. y Redondo, J. (2008). Aplicación de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) en el Proyecto de Infraestructura Vial Concesión Santa Marta - Paraguachón con respecto a los stakeholders comunitarios (Trabajo de Grado). *Fundación Universidad del Norte*. Barranquilla. Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/127/39.773.438.%20doc.pdf?sequence=1>
- Sarmiento, S. (2011). La Responsabilidad Social Empresarial: gestión estratégica para la supervivencia de las empresas. *Revista Dimens*, 9(2), 6-15.
- Vargas, O. (2011). Restauración ecológica: Biodiversidad y conservación. *Acta Biológica Colombiana*, 16(2), 221-246.
- Vargas, L. (2017). *Estrategias de gestión empresarial sostenible para el complejo turístico Paraíso escondido de la ciudad Ibarra*. Recuperado de <http://dspace.uniandes.edu.ec/handle/123456789/5827>
- Vásquez, Y. (2015). *Evaluación sociocultural de servicios ecosistémicos del Parque Nacional de Cutervo, región Cajamarca-Perú (Tesis de Maestría)*. Universidad de Chile. Recuperada de <http://mgpa.forestaluchile.cl/Tesis/Vasquez%20Yaneth.pdf>
- Vives, A. y Peinado-Vara, E. (Eds.). (2011). *Responsabilidad Social Empresarial. La responsabilidad social de la empresa en América Latina*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/5383/La%20responsabilidad%20social%20de%20la%20empresa%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20.pdf?sequence=1>
- World Resources Institute (WRI), Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) y Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). (1992). *Estrategia Global para la Biodiversidad. Guía para quienes toman decisiones*. Recuperado de http://pdf.wri.org/estrategiabiodiversidadespguia_bw.pdf



Propuesta pedagógica con énfasis en el aprendizaje significativo y la metacognición*

Hna. Marianita Marroquín Yerovi**✉

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Marroquín, M. (2018). Propuesta pedagógica con énfasis en el aprendizaje significativo y la metacognición. *Revista UNIMAR*, 36(1), 123-135. DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.8>

Fecha de recepción: 16 de mayo de 2017
Fecha de revisión: 09 de agosto de 2017
Fecha de aprobación: 09 de septiembre de 2017

RESUMEN

En este artículo de reflexión se explicita los componentes de la Propuesta Pedagógica como logro académico de la investigación, expresados en su objetivo esencial, Identificar las características sociodemográficas y pedagógicas y de la enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista y sus aplicaciones: Aprendizaje significativo y Metacognición, en el quehacer de los docentes de la 'Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo' de la ciudad de Quito y la 'Unidad Educativa Particular Oviedo' de la ciudad de Ibarra en Ecuador, para el diseño de una propuesta pedagógica aplicable a las instituciones educativas.

Esta reflexión es válida porque se comparte el proceso de estructuración temática de la propuesta pedagógica, la concatenación de sus componentes como lo teleológico, axiológico, estratégico y estructural para hacer posible la creación de un nuevo escenario pedagógico e investigativo, con pautas para renovar el currículo. Desde lo tecnológico, se facilita enlaces para hacer visible el uso de tecnologías dentro del desarrollo temático.

Palabras clave: aprendizaje significativo, autorregulación, metacognición.

Pedagogical proposal with emphasis on meaningful learning and metacognition

ABSTRACT

This article of reflection explains the components of a Pedagogical Proposal as an academic achievement of research, expressed in its essential objective, which consisted in identifying sociodemographic and pedagogical and teaching and learning characteristics with a constructivist approach and its applications, Meaningful learning and Metacognition, in the work of the teachers of the 'Particular Educational Unit Ecuadorian Swiss' of the city of Quito and the 'Particular Educational Unit Oviedo' of the city of Ibarra in Ecuador, for the design of a pedagogical proposal applicable to these educational institutions.

The reflection is valid because it shares the thematic structuring process of the pedagogical proposal, the concatenation of its teleological, axiological, strategic and structural components, to make possible the creation of a new pedagogical and investigative scenario, with guidelines to renew the curriculum. From the technological point of view, links are provided to make visible the use of technologies within the thematic development.

Key words: meaningful learning, self-regulation, metacognition.

* Artículo de Reflexión. Este artículo de reflexión corresponde a la necesidad de compartir aspectos de la Propuesta Pedagógica que constituye el objetivo final de la investigación titulada: 'Enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente. Estudio de caso de dos unidades educativas de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador', desarrollada entre septiembre de 2014 y marzo de 2017.

**Doctora en Estudios Sociales y Políticos; Magíster en Docencia Universitaria; Licenciada en Filosofía y Teología; Maestra Superior. Docente titular, Universidad Mariana, Líder del Grupo Praxis, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: marianitam80@gmail.com



Proposta pedagógica com ênfase na aprendizagem significativa e na metacognição

RESUMO

Este artigo de reflexão explica os componentes de uma Proposta Pedagógica como uma realização acadêmica de pesquisa, expressa em seu objetivo essencial, que consistiu em identificar as características sociodemográficas, pedagógicas e de ensino e aprendizagem com uma abordagem construtivista e suas aplicações, Aprendizagem significativa e Metacognição, em o trabalho dos professores da 'Unidade Educacional Particular Equatoriana Suíça' da cidade de Quito e da 'Unidade Educacional Particular Oviedo' da cidade de Ibarra, no Equador, para o desenho de uma proposta pedagógica aplicável a essas instituições educacionais.

A reflexão é válida porque compartilha o processo de estruturação temática da proposta pedagógica, a concatenação de seus componentes teleológicos, axiológicos, estratégicos e estruturais, para possibilitar a criação de um novo cenário pedagógico e investigativo, com diretrizes para a renovação do currículo. Do ponto de vista tecnológico, são fornecidos links para tornar visível o uso de tecnologias dentro do desenvolvimento temático.

Palavras-chave: aprendizagem significativa, auto-regulação, metacognição.

I. Introducción

La dinámica y contenidos de la propuesta pedagógica son la resultante de los hallazgos de la investigación realizada, donde se encontró avances en la comprensión temática propuesta a las unidades de análisis, como también, vacíos de conocimiento. Estos vacíos fueron identificados dentro de un ámbito temático que ofrecen los lineamientos del constructivismo, como la corriente pedagógica adoptada para la actividad docente y estudiantil dentro de las instituciones donde se desarrolló la investigación.

En este artículo de reflexión se pretende además, hacer evidente la visión humanista que orienta a las instituciones; es decir, todo el componente axiológico y filosófico. Se la ha tomado de la Visión de las instituciones definidas en el marco del convenio de cooperación internacional No. 009 – 2016 entre la Universidad Mariana en Pasto, Nariño, Colombia, con el respaldo de su representante legal Hna. Amanda Lucero Vallejo, la Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo en Quito, Ecuador, con su representante legal la Hna. Nancy Peñafiel Rosero, y la Unidad Educativa Particular Oviedo en la ciudad de Ibarra, Ecuador, con su representante legal la Hna. Gladys Cecilia Vaca Núñez.

Los objetivos, en su desarrollo, conducen desde lo general y específico, a la identificación de los procesos a seguir para la construcción de la Propuesta

Pedagógica; es decir, desde lo teleológico. Para lo estructural se tomó los avances y vacíos de conocimiento convertidos en temáticas que generan a su vez, lo conceptual, para hacerla efectiva. Dentro de estos componentes que ocupan un lugar específico en este artículo, se hace evidente la interrelación de las entidades que forman parte del Convenio de Cooperación: la Universidad Mariana como sede del Programa de Maestría en Pedagogía, dentro de la cual se desarrolló la investigación con un paradigma mixto, un enfoque empírico analítico, interpretativo - comprensivo y de tipo descriptivo.

El estudio no probabilístico asumió una muestra a conveniencia con la cual se obtuvo los insumos necesarios para la organización de la propuesta pedagógica; si bien los resultados se refieren a las dos unidades de análisis, es aplicable a las demás obras educativas regentadas por las Religiosas Franciscanas de María Inmaculada. El vínculo de las instituciones es la confesionalidad, desde donde se propone este proceso formador para la niñez y juventud ecuatoriana, con la extensión en su radio de acción no solo a esta nación, sino además a las obras educativas ubicadas en la República del Perú, donde las Religiosas Franciscanas de María Inmaculada y laicos regentan obras educativas como agentes evangelizadores, cuyos destinatarios son los docentes, estudiantes, padres de familia y el sector de influencia correspondiente.

Con la ética y la moral, los fines educacionales, las aportaciones teóricas de temas clave como el aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (1983), la metacognición de Mayor, Suengas y González (1999), la justicia de Beltrán y Genovard (1996), se pretende coadyuvar en la creación de un 'nuevo escenario pedagógico'.

La validez de la propuesta pedagógica está en relación con los resultados de la investigación científica realizada en la Maestría en Pedagogía; es decir, que la temática está en estrecha relación con hallazgos de tipo estratégico, didáctico, que suponen experticia, como también con vacíos de conocimiento en los participantes en la investigación titulada 'Enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente. Estudio de caso de dos unidades educativas de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador'.

Las fortalezas y debilidades de los grupos que hicieron parte de la muestra, constituyen los insumos para diseñar un temario con enfoque constructivista, un enfoque que otorgue respuestas pedagógicas tanto a docentes noveles como entendidos, quienes a partir de la puesta en marcha de la propuesta pedagógica puedan entrar en la dinámica epistemológica, donde la construcción del conocimiento de parte de los estudiantes bajo la ayuda del docente, haga realidad otro tipo de docencia y de aprendizaje.

Teniendo como telón de fondo el problema de investigación, ¿Cuáles son las características sociodemográficas-pedagógicas y de la enseñanza-aprendizaje con enfoque constructivista, y sus aplicaciones: aprendizaje significativo y metacognición de los docentes participantes de la 'Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo' y la 'Unidad Educativa Particular Oviedo'? uno de los soportes de la propuesta pedagógica es el conocimiento de los 'destinatarios', quienes son la parte activa de la misma, como actividad educativa en general, y pedagógica en particular. La presente propuesta implica un dinamismo que se expresa en interrogantes como: ¿Cuál es la percepción de la realidad de los escenarios de aprendizaje y trabajo de aula con enfoque constructivista en lo referente a estrategias de aprendizaje, metacognición, aprendizaje significativo y autorregulado?, ¿Cómo son las experiencias

teórico-prácticas del quehacer docente en lo relativo a las bases teóricas de la corriente constructivista, práctica docente y aprender a aprender?

En este trabajo, los docentes interesados en formar y cualificar a otros grupos docentes con una pedagogía dinámica y actualizada, encuentran temas como: bases epistemológicas de la formación pedagógica, aprendizaje estratégico, lineamientos de la corriente constructivista, aprendizaje autónomo y metacognición, entre otros. El contenido de este artículo se expresa en los componentes que respaldan la misma propuesta: la dinámica y los componentes que orientan al lector, para la comprensión de la intención de este artículo de reflexión. Así mismo, se cuenta con la estructura de la propuesta pedagógica con las unidades, el temario y los indicadores de logro. Como parte fundamental se cuenta con el universo conceptual en cada uno de los temas que permiten dar el sentido y ayuda al desarrollo de las jornadas pedagógicas como partes de la Propuesta. Esta temática se refiere al aprendizaje estratégico que, como su nombre lo indica, implica la definición y concreción de técnicas y estrategias de aprendizaje, aprendizaje significativo, aprendizaje autónomo y metacognición, dinámica de la metacognición y autorregulación.

2. La dinámica de la propuesta pedagógica

El constructivismo es el enfoque desde donde se construye el entramado de la temática de la propuesta pedagógica. Se considera pertinente tratar como tema introductorio, las bases epistemológicas de la formación pedagógica, un sustento teórico para el desarrollo en jornadas pedagógicas para la cualificación de docentes y estudiantes, considerados parte activa de la comunidad educativa, cuyo radio de acción se amplía a los padres de familia, dado que de forma inequívoca se cree que tan solo la 'escuela' y la 'familia' componen el binomio ideal en la formación de niños y jóvenes.

La razón de ser de la propuesta pedagógica es facilitar una hoja de ruta basada en la investigación realizada, lo cual le otorga un sustento científico. En los resultados de la investigación se descubre que no es una fortaleza la distinción entre técnicas y estrategias y, el conocimiento de un elenco de las mismas. Ante esto se propone profundizar en el

conocimiento, la conceptualización de diferentes clases de técnicas y estrategias, para ser desarrolladas dentro de los microcurrículos aplicables a un aula de clase. Por lo anterior, la propuesta cuenta con ‘aprendizaje estratégico’, tema que según los resultados de la investigación, fue necesario distinguir desde lo conceptual, respecto a ‘técnicas y estrategias’ aplicables a todas las áreas del conocimiento. Estos temas ameritan una práctica para poder responder desde lo teórico y lo práctico. Así, abordar lo estratégico, es abordar la didáctica en general y las didácticas específicas. La temática obedece a un hilo conductor y consecuente, por tanto, la reflexión avanza hacia el aprendizaje autónomo y la metacognición, con lo cual se pretende motivar a los docentes participantes a seguir ofreciendo el camino hacia la conformación de estudiantes ‘autorreguladores’ y a otros, a seguir profundizando en los temas que representan los vacíos hallados en el transcurso de la investigación. Para algunos, estos temas no tan comunes, constituyen refuerzos temáticos; para otros, un primer abordaje; para los entendidos en la materia, son la base de un aprendizaje autónomo y eficaz.

El tema sobre ‘aprendizaje significativo’ sigue la ruta para entregar a los pedagogos, de forma estructural, la manera de llegar a la cualificación de docentes, estudiantes y comunidad educativa, como ya se ha manifestado en esta reflexión. El ‘aprender a aprender’ también hace parte de esta propuesta; implica tomar las fortalezas y el acompañamiento de los procesos esenciales; así, la práctica pedagógica debe incluir las modificaciones pertinentes en el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje en el seno de las unidades didácticas.

El proceso de formación en una institución educativa amerita contar con la vinculación de todos los estamentos, como respaldo de toda la dinámica que implica un programa de formación, desde lo organizacional, administrativo y estructural. ¿Qué se quiere decir con esta afirmación? Que si los docentes profundizan en los procesos mentales para construir conocimiento, es pertinente que los estudiantes sean capacitados en la misma línea temática, para lograr una interacción epistemológica.

3. Los componentes de la Propuesta Pedagógica

En el caso de la propuesta pedagógica, se pone en funcionamiento un Departamento de Investigación pedagógica e investigativa, el cual constituye un soporte para las directivas de las instituciones empeñadas en estructurar un ‘nuevo escenario pedagógico’, bajo cuyo acompañamiento se asesora a los educadores dentro de un enfoque constructivista, favoreciendo la calidad del desempeño de los docentes, si se tiene presente que el constructivismo tiene sus raíces en la filosofía, psicología, sociología y educación; “el verbo **construir** proviene del latín *struere*, [que significa] ‘arreglar’ o ‘dar estructura’” (Anónimo, s.f., párr. 5). Entonces, el estudiante debe construir conocimiento de manera permanente, para que su aprendizaje sea activo y participativo. El dinamismo en el aula no corresponde solamente al docente, ni exclusivamente a los estudiantes. En el aula se encuentran los dos actores: docente y estudiante. Díaz y Hernández (2006) consideran que un profesor constructivista es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos; comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o ‘construcción conjunta’. Lo fundamental está en la promoción de aprendizajes significativos, por tanto respeta las opiniones de los estudiantes y otras referencias.

En este contexto, dentro del Departamento de Investigación pedagógica e investigativa, se cultiva la excelencia académica, se promueve el conocimiento teórico-práctico, y se favorece las actividades de apropiación social del conocimiento, en orden a lo científico, filosófico, ecológico y cultural. Las funciones de equipos, comités y departamentos creados para desempeñar roles de apoyo son fundamentales, siempre y cuando sean cumplidas las funciones asignadas. Las directivas de las instituciones sienten el apoyo de los docentes o administrativos encargados de velar por que los planes de formación sean un hecho positivo; emiten directrices en el campo pedagógico e investigativo y se constituyen en vínculos entre docentes y directivas.

3.1 Lo teleológico

La investigación se realizó desde la Universidad Mariana, institución de educación superior, católi-

ca y privada. Desde su misión, “forma profesionales humana y académicamente competentes, con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social” (Universidad Mariana, 2014, p. 16). Al detenerse a pensar lo que significa poseer espíritu crítico, la persona contribuye desde una identidad institucional a dialogar de manera interrelacional con el entorno, facilitando el diálogo entre fe, ciencia y cultura. Se espera que los miembros de estas instituciones contribuyan a la transformación sociocultural y al desarrollo, con justicia social y respeto por el ambiente, desde el evangelio de Jesucristo y la espiritualidad mariana y franciscana. Con los presupuestos mencionados y en tensión hacia el futuro, en el año 2020 la Universidad será una institución de proyección nacional e internacional, reconocida por su docencia cualificada, investigación pertinente con las disciplinas y el contexto y, sus egresados, humana y profesionalmente competentes.

Referente a las instituciones donde se realizó la investigación, éstas se encuentran ubicadas en la jurisdicción de Ecuador y Perú, y por vía de formación, las personas formadas en un programa de posgrados en el momento de su trabajo, asumen los fines de las instituciones donde se ejerce su plan de vida. Así, las obras educativas regidas por una congregación religiosa, también son identificadas como obras educativas franciscanas, lo cual significa que la espiritualidad de San Francisco de Asís orienta su quehacer educativo. Las instituciones educativas franciscanas son confesionales que forman en una educación holística, con mística evangelizadora, con calidad y calidez; promueven un espíritu crítico, investigativo, autónomo y responsable por la formación de niños, niñas y adolescentes, constituyéndose, como reza su perfil de egreso, en miembros activos de la Iglesia y la sociedad.

Las instituciones educativas donde la comunidad de Hermanas Franciscanas de María Inmaculada hace presencia, “al año 2020 serán reconocidas a nivel local, nacional e internacional” (Universidad Mariana, 2014, p. 16). El personal docente será reconocido por su profesionalismo, calidez humana, vocación de servicio, conocimiento investigativo, pedagógico y didáctico; los estudiantes serán identificados por su sentido de pertenencia y ética, y los egresados serán identificados por la sociedad y la academia, como excelentes seres humanos y ejemplares ciudadanos.

Para toda institución educativa, tener como soporte de los fines y objetivos de sus actividades propuestas, una coherencia académica y administrativa, es un reto, sobre todo cuando se trata de realizar acciones de largo alcance, como por ejemplo, ejecutar la propuesta pedagógica. Se plantea optar por el enfoque constructivista aplicable a la docencia y el aprendizaje con empoderamiento, innovación y transformación de las instituciones educativas. Esta intención se apoya en procesos de corto alcance, pero se orienta a los fines globales; así, es pertinente sensibilizar a los participantes, definir la corriente pedagógica que oriente su trabajo pedagógico, hacer evaluaciones periódicas de las actividades resultantes de las jornadas de cualificación, y liderar los correctivos que se proponga en función de los fines institucionales y, por último, debe actuar el equipo pedagógico e investigativo con claridad en la toma de decisiones, en bien de la colectividad. Lo que hay que evitar en este tipo de situaciones, es mostrar un ámbito de no gobierno, que acarrea la desmotivación y perplejidad de sus miembros.

3.2 Lo axiológico

En el apartado anterior se hizo alusión a varios valores que son inherentes a los procesos, como la calidad humana y humanística. Es el caso de los principios y valores de la Universidad Mariana, la cual logra resultados con egresados y empleadores en el campo laboral; esta situación tiene que ver con principios como la responsabilidad, el respeto por la dignidad humana, la excelencia, la justicia y la integridad de la persona. Los principios y valores se hacen realidad con: “respeto, paz, inclusión, solidaridad y fraternidad” (Universidad Mariana, 2015, p. 13), en un mundo en el que las guerras fratricidas son una constante, y los noticieros están copados con información negativa, dejando muy poco espacio a noticias de actividades sanas y provechosas que motiven a los niños a los jóvenes. Entonces, es prioritario revisar el *ethos* de nuestras prácticas sociales y educativas.

Constituye una satisfacción y un reto al mismo tiempo, contar con la definición y aplicación de principios rectores en instituciones de formación de la niñez y juventud de las obras educativas donde se efectuó la investigación: Unidad Educativa Ecuatoriano Suizo en Quito, Ecuador, y Unidad Educativa Particular

Oviedo en Ibarra, Ecuador, dejando como resultado una propuesta pedagógica para ser ejecutada mediante jornadas pedagógicas. Desde la práctica de principios y valores, se anima el quehacer de las instituciones franciscanas de María Inmaculada ubicadas en Ecuador y Perú, donde se manifiesta la fe católica en todos los acontecimientos de su vida cotidiana, los valores del Evangelio y la filosofía franciscana, que garantizan una convivencia armónica y fortalecen la formación integral, ofreciendo igualdad de posibilidades y oportunidades para formarse humanamente y vivir con dignidad. Los estudiantes constituyen el ser y quehacer educativo. La institución es un espacio donde se vive la comunicación, la paz, la tolerancia la solidaridad, la honestidad, la participación, la justicia y el respeto por la vida, en todas sus dimensiones.

La gestión institucional se desarrolla con eficacia, desde un humanismo cristiano. En la cotidianidad se exterioriza la identidad con acciones que demuestran el sentido de pertenencia. Se impulsa y dinamiza los grupos infantiles y juveniles como medio de formación para la vida. Los jóvenes que se forman de manera extracurricular en grupos juveniles de diferente orientación como el deporte, la música, el teatro, adquieren unas competencias que fortalecen su desempeño profesional.

Las instituciones de carácter confesional son aquellas que son regentadas por congregaciones religiosas y dinamizan su quehacer con un ideario fundacional, entendido como el conjunto de lemas que se recoge, se organiza y hace parte de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). En este artículo de reflexión es importante y pertinente incluir algunos apartes del 'ideario fundacional' de la Madre Caridad Brader (1860 - 1943), fundadora de la Congregación que regenta las instituciones constituidas en el lugar geográfico y pedagógico. A continuación, algunas de sus orientaciones: "Educar en el sentido de Dios"; "La acción formadora debe estar mediada por el cariño, amor y afectividad hacia la persona"; "Sin amor, no existe ningún conocimiento perfecto"; "No se habrá conseguido nada si no se le hace sentir a la niñez y a la juventud, su dignidad humana y su grandeza cristiana"; "Toda Hermana debe llevar al aula de clase: una idea clara, un método adecuado y el auxilio divino"; "El

aula de clase y los demás espacios de aprendizaje deben generar y propiciar momentos de actividad lúdica"; "A través del trabajo en equipo, además de aprender contenidos, se vivencia los valores de la fraternidad"; "La verdadera formación integral es aquella que logra en los educandos, sensibilidad ecológica-ambiental"; "Educación en la vida y para la vida".

3.3 Lo estructural

Un 'nuevo escenario pedagógico' se crea en las instituciones educativas en las que se ofrece varios niveles de educación, desde la educación inicial hasta el bachillerato, y son reconocidas como Unidades educativas, como dice el Decreto Ministerial N° 032 con fecha 16 de marzo de 2015. Se identifica que es nuevo, porque trata de unificar la variedad de orientaciones pedagógicas que tenían los docentes de las Unidades Educativas, constituyendo esto un hallazgo importante en la investigación, desde los lineamientos de la corriente constructivista, y a la luz de éstos, se procede a generar las unidades, el temario, y los indicadores de logro. ¿A qué responde este temario? A las fortalezas y vacíos de conocimiento de los docentes participantes en la muestra, sobre todo en lo referente a los temas fundamentales de la investigación, como el aprendizaje significativo, la metacognición y otros consecuentes, como el trabajo autónomo y autorregulado. ¿En dónde se desarrolla? Este lugar se ha denominado 'escenario', y es de tipo pedagógico.

Tabla 1. Estructura organizacional

| No. | Unidades | Temario | Indicadores de logro |
|--|--|---|---|
| Objetivo: Conocer las bases epistemológicas del enfoque constructivista mediante la formación pedagógica de los docentes. | | | |
| 1 | Bases epistemológicas de la formación pedagógica. | 1.1 Enfoques epistemológicos 1.2 Diferenciación del enfoque conductista, del enfoque constructivista 1.3 Impactos de la epistemología en la educación media. | Reconoce e identifica los enfoques epistemológicos constructivistas y su impacto en la Básica y media de las Unidades Educativas Particulares Ecuatoriano Suizo y Oviedo. |
| Objetivo: Fortalecer la gestión pedagógica y didáctica de docencia y aprendizaje, que posibilite el quehacer docente en el aula desde el constructivismo. | | | |
| 2 | Bases teóricas de la corriente constructivista para la enseñanza y el aprendizaje. | 2.1 Enseñanza 2.2 Aprendizaje 2.3 Estrategias de aprendizaje y de docencia. | Reconoce e identifica la enseñanza y el aprendizaje estratégico, inspirado en el constructivismo. |
| Objetivo: Diferenciar las técnicas de las estrategias y su aplicación en el ejercicio de la docencia y el aprendizaje. | | | |
| 3 | Aprendizaje estratégico. | 3.1 Clasificación de técnicas (repetición, elaboración simple, elaboraciones complejas), ejemplos y práctica. 3.2 Clasificación de Estrategias. Concepto, autores. 3.3 Estrategias (cognitivas, metacognitivas). 3.4 Proceso de aprendizaje y de docencia de estrategias. 3.5 Desarrollo de estrategias de docencia. - Práctica. 3.6 Desarrollo de estrategias de aprendizaje. Práctica. | Reconoce e identifica las técnicas y las estrategias, y su aplicación en la docencia y el aprendizaje. |
| Objetivo: Compartir algunos aspecto de la temática sobre metacognición y autorregulación, para relacionarlo con la práctica docente. | | | |

| | | | |
|---|---------------------------------------|--|--|
| 4. | Aprendizaje autónomo y metacognición. | 4.1 Metacognición según Flavell, (1976, 1978, citado por Beltrán y Genovard, 1998). | El estudiante y el docente son personas que poseen un pensamiento autónomo y autorregulado, manifestado en altos niveles de aprendizaje y de docencia. |
| | | 4.2 Autorregulación (Herrera y Ramírez, s.f.). | |
| | | 4.3 Metacognición de Mayor, Suengas y González (1993) Conciencia, control y autopoiesis. | |
| | | 4.4 Aplicaciones en la docencia para el aprendizaje. | |
| Objetivo: Fortalecer la gestión pedagógica respecto del aprendizaje significativo, que motive la intervención dentro y fuera de clase utilizando herramientas apropiadas para la construcción de nuevo conocimiento. | | | |
| 5. | Aprendizaje significativo | 4.1 Clases de aprendizaje significativo | Los estudiantes y los docentes descubren el valor de la motivación; de la construcción de un conocimiento nuevo y significativo. |
| | | 4.2 Condiciones del aprendizaje significativo | |
| | | 4.3 Uso de materiales potencialmente significativos | |
| | | 4.4 Mentefacto | |
| | | 4.5 Infraestructura tecnológica. | |
| Objetivo: Identificar los procesos cognitivos de 'aprender a aprender' a través de: aprendizaje significativo, metacognición, autorregulación, motivación y autonomía. | | | |
| 6 | Aprender a aprender | 6.1 Significado de 'aprender a aprender'. | Los docentes y estudiantes están en condiciones de aplicar el enfoque constructivista desde los lineamientos y estrategias. |
| | | 6.2 Estrategias cognitivas para aprender a aprender (Beltrán y Genovard, 1996). | |

Estos tres elementos, unidades, temario e indicadores de logro, forman la estructura de la propuesta pedagógica, la cual se desarrolla a través de jornadas formativas, siendo necesario contar con lo conceptual que hace parte del temario, y cuya dinámica puede asegurar la cualificación de docentes, estudiantes y demás estamentos de la comunidad educativa.

3.4 Lo conceptual

Como su nombre lo indica, lo conceptual se refiere a los aportes teóricos de los autores consultados, cuyos conceptos ofrecen sustento teórico a las jornadas pedagógicas dentro de unos temas previamente

concebidos. Crear un 'nuevo escenario pedagógico', implica tener un insumo esencial; es decir, la propuesta pedagógica, cuyos temas están apoyados en autores como Flavell (1978, citado por Beltrán y Genovard, 1998); Soler y Benlliure (1996); Ausubel et al., (1983); Aznar, Martínez y Bellver (1999); Beltrán y Genovard (1998); Mayor, Suengas y González (1993); Herrera y Ramírez (s.f.), que hacen aportes clave para los temas a desarrollar. Respecto a las bases epistemológicas de la formación pedagógica, se tiene presente lo relativo a la corriente constructivista (Aznar et al., 1999), cuyas raíces están en la filosofía, la psicología, la sociología y la educación.

El principio básico de esta teoría proviene de su significado. "Este carácter epistemológico del constructivismo es lo que supone una clara contraposición al positivismo del que se sostiene la existencia de una realidad inmutable" (Aznar, Gargallo, Gargallo y Canovas, 2010, p. 64). La idea central está en que el aprendizaje humano se construye, y que la mente de las personas elabora nuevos conocimientos sobre un volumen de conceptos previos Ausubel et al., (1983). El aprendizaje de los estudiantes debe ser activo; éstos deben participar en diversas actividades, en lugar de permanecer de manera pasiva, observando lo que se les explica (Hernández, 2008). "El hecho de considerar que el conocimiento previo facilita el aprendizaje, es un rasgo esencial del constructivismo y que sustenta el aprendizaje significativo" (Manrique y Puente, 1999, p. 220), y Jurado y Bustamante (1997, s.p.), argumentan que "el aprendizaje es una actividad cognitiva que no se agota".

Piaget (1896-1980), principal exponente del enfoque del desarrollo cognitivo, es considerado como uno de los primeros teóricos del constructivismo, y sus reflexiones sobre la educación, conservan hoy en día mucha vigencia. Sus obras constituyen una de las teorías más coherentes sobre el desarrollo del conocimiento.

Por ejemplo, la idea de que el conocimiento no se recibe por transmisión de contenidos a la cabeza del niño, como si éste fuese un recipiente vacío que se llena poco a poco, sino que se construye en interacción activa y participativa del niño con su entorno, lo cual significa que el aprendizaje es constructivo. (Parrat-Dayan, 2008, p. 8).

Desde la interacción social, Vygotsky (1995) considera que el desarrollo de las funciones mentales superiores, tales como el pensamiento, el lenguaje, la consciencia, el razonamiento, son el fruto de una evolución biológica, y no podrían ser entendidas fuera del contexto histórico y social en el que se han desarrollado. El constructivismo psicogenético del desarrollo cognitivo humano se da por etapas y, el conocimiento es el resultado de un proceso de asimilación, acomodación y equilibrio (entre sí mismo y el ambiente).

Otros autores constructivistas como Ausubel et al., (1983) crean la teoría del aprendizaje significativo, que da sentido a la experiencia comprensiva

del estudiante; sostienen que el aprendizaje significativo posee la lógica, organización y articulación de conceptos y la disposición del alumno, desde lo que ya sabe para aprender y, lo que aprende a través de mapas y esquemas mentales, adquiriendo un aprendizaje a largo plazo. En términos generales, se puede decir que este enfoque pedagógico ha dado alternativas de funcionalidad, que responden a las visiones teóricas constructivistas dominantes en psicología del desarrollo (Martí, 1997, citado por Serrano y Pons, 2011). Por su parte, Aznar et al., (1999) expresan que "el constructivismo se caracteriza por establecer una relación de 'ajuste' entre el conocimiento y la realidad" (p. 93).

Los interrogantes clave del constructivismo son: ¿Qué se construye?, que lleva a crear algo nuevo; ¿Cómo se construye?, que hace referencia a los mecanismos reguladores de la naturaleza interna; y por último, ¿Quién construye?, que representa al sujeto activo que interactúa con el entorno. Lo anterior puede considerarse contrario a otros modelos de enseñanza, como el conductista, que se centra en lo que se puede observar, medir y cuantificar; una educación conductista está enfocada a nivel del aula, tanto en contenidos como en métodos, factor que terminó afectando la escuela a lo largo del siglo pasado en su totalidad, sin dar respuestas apropiadas a la sociedad del conocimiento, característica del siglo XXI. Román (2011) afirma: "caminamos en la sociedad del conocimiento [...], cuya materia prima es el conocimiento y el talento organizativo. Y ello demanda la creación de organizaciones inteligentes" (p. 7).

En este orden de ideas, el aprendizaje desde la concepción constructivista es la acción organizada, orientada y llevada a cabo según las etapas evolutivas del individuo, por medio de las cuales se desarrolla el aprendizaje (Piaget, citado por Parrat-Dayan, 2008), que son: maduración, experiencia física, interacción social. Para determinar el impacto de la etimología constructivista en la pedagogía de la educación media, es necesario situarse en la afirmación de Borrego (1992), quien expresa que "el constructivismo hunde sus raíces en postulados filosóficos, psicológicos y pedagógicos, en muchos casos divergentes" (p. 54), siendo la idea principal, que el aprendizaje humano se construye, y que la capacidad mental del individuo se desarrolla a través de

la elaboración de nuevos significados a partir de la base de enseñanzas anteriores.

3.4.1 Aprendizaje estratégico

No se puede imaginar un quehacer docente con estudiantes que viven el mundo de la tecnología, dando orientaciones rígidas e impositivas. Para competir con los alcances del mundo tecnológico al alcance de los estudiantes, el docente debe capacitarse en todo lo que le facilite dinamizar el proceso de enseñanza y lograr aprendizajes nuevos y autorreguladores. "Aprender estrategias de aprendizaje es 'aprender a aprender', y el aprendizaje estratégico es una necesidad en la sociedad de la información y del conocimiento", expresa Gargallo (2000, p. 137). Por tanto, es pertinente abordar el 'aprendizaje estratégico', que consiste, en este caso, en poseer un elenco de técnicas y estrategias para ponerlas al alcance de los estudiantes -en la educación media- y de los padres de familia, para que la institución educativa sea formada y formadora (Fingermann, 2010).

Las ideas expuestas son mucho más que ideas, basadas en experiencias de docencia con estudiantes de diferentes niveles de educación, y la propuesta incluye un proceso para que las jornadas pedagógicas sean el medio de cualificación, donde la distribución adecuada del tiempo es un ingrediente esencial para el éxito en un proceso de cualificación, favoreciendo un momento de encuentro entre la teoría y la práctica. Se sugiere, con los docentes, diseñar una forma de aplicación del aprendizaje de varios modelos de estrategias de docencia, como los de Díaz y Hernández (2006), McCombs y Whisler (2000), y Soler y Benlliure (1996).

3.4.2 Aprendizaje significativo

Para Ausubel et al., (1983), el aprendizaje significativo implica que el significado debe llegar a formar parte integral de un sistema de ideas y conceptos nuevos. Díaz y Hernández (2006) manifiestan que "la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se pretende el término 'andamiar' el logro de aprendizajes significativos" (p. 140). Al respecto, Ausubel et al., (1983), Vygotsky (1995), Carretero (2009), Flórez (1994) y Pozo (2008), coinciden en afirmar que éste se construye mental, social y afectivamente mediante la palabra, el signo, la imagen,

una fórmula matemática, o el uso adecuado de otros materiales de docencia. Por su parte, Garita (2001) afirma que el aprendizaje significativo representa:

Construcciones que brindarían economía en el esfuerzo de aprendizaje, una mayor y estable retención, y la posibilidad de realizar extrapolaciones significativas y autónomas, y por consiguiente, de enfrentar el mundo de una manera más creativa y original, constituyéndose así, en un proceso específico de construcción conceptual. (p. 162).

Para Moreira (2000), es potencialmente significativa la relación que se da entre el estudiante, el profesor y los materiales educativos, que determinará la adquisición del conocimiento significativo. Estos procesos pueden apoyarse con talleres interactivos cuyo fin es ofrecer apoyos visuales a los docentes y estudiantes, en la presentación de temas donde la información es abundante y se desea llegar fácilmente a los destinatarios. De ahí la importancia de estos aportes con relación al aprendizaje significativo.

3.4.3 Aprendizaje autónomo y metacognición

Sobre metacognición, Mayor et al. (1993) sostienen que "es un concepto complejo que se ha ido perfilando como consecuencia del aporte de distintas tradiciones teóricas y epistemológicas" (p. 52). Para Beltrán y Genovard (1998), el término se puede definir, en sentido amplio, como el conocimiento sobre el conocimiento. Se trata, pues, de la conciencia que tenemos de nuestro conocimiento y de todo aquello que resulta relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información (Flavell, 1979; Wellman, 1985).

Puede trabajarse de forma concreta con variables metacognitivas como: Variable de persona, variable de tarea y variable de estrategia (Flavell, 1979). Desde otro ángulo, Mayor et al. (1993) se refieren a los componentes metacognitivos: la conciencia, el control y la autopoiesis, cuyos conceptos serán ampliados en fragmentos posteriores.

Con el ánimo de ofrecer ideas para el desarrollo de las jornadas pedagógicas, se acude además a herramientas o estrategias fundamentadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); esto hace que las propuestas educativas decidan incursionar en el desarrollo de estrategias que

articulen la mediación tecnológica en los procesos de formación. Los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) constituyen una posibilidad para llevar a cabo esta iniciativa; se presenta de forma dinámica un tema de estudio, permitiendo el desarrollo de aprendizajes significativos, abriendo espacios para que sea el estudiante quien regule el ritmo, la metodología y el estilo de aprendizaje que más se adapte a sus necesidades educativas.

Para esta propuesta se desarrolló un OVA que permite un autoaprendizaje, o dicho de otra manera, un aprendizaje autónomo. Para ello se comienza con el siguiente objetivo: Proponer el Objeto Virtual de Aprendizaje como medio para la apropiación, empoderamiento del tema y su consecuente aplicación en las aulas de clase. Para el logro de esta estrategia de tipo tecnológico se sugiere seguir consultar, observar diferentes entradas de presentaciones, proponer una aplicación del tema para compartirlo con los compañeros de su área del conocimiento, exponer el resultado en la socialización final, y hacer las respectivas conclusiones de la jornada.

Con relación al aprendizaje autónomo, Aebli (2002) expresa: "Quien ha aprendido a aprender, no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje; se ha convertido en un aprendiz autónomo" (p. 151), y eso es justamente lo que se debe buscar con el proceso de enseñanza, que termina siendo, en definitiva, aprender a aprender, en una búsqueda incesante de conocimiento. Dentro de esta reflexión, el estudiante puede controlar toda la acción, fijación de objetivos y elaboración de respuestas, como expresiones del trabajo autónomo.

3.4.3 Dinámica de la metacognición

Los autores que más aportan al dinamismo de los procesos metacognitivos son Mayor et al., (1999); expresan que "es un concepto complejo que se ha ido perfilando como consecuencia del aporte de distintas tradiciones teóricas y epistemológicas" (p. 52), y orientan su pensamiento hacia los postulados de la psicología cognitiva. Lo importante de sus trabajos es el propósito que deja el intento de trabajar con niños y jóvenes: 'aprender a aprender' y 'aprender a pensar', y como herramienta fundamental mencionan el uso de estrategias cognitivas y estrategias de aprendizaje, desarrollando las habilidades metacog-

nitivas. Si hay conciencia de los resultados positivos del aprendizaje, el educando busca autorregularlos como consecuencia esencial del ejercicio metacognitivo; éste es un paso importante hacia el 'aprender a aprender'. Es beneficioso que el educador profesional conozca el tema, profundice en estos procesos mentales y que, conociéndolos, también acompañe al educando en su proceso de aprendizaje.

Existen sujetos que son capaces, no solo de aprender, sino de mejorar esa capacidad adquiriendo estrategias para autorregular su propio aprendizaje; igualmente, los hay capaces, no solo de pensar, sino de aprender a pensar mejor, utilizando estrategias cognitivas cuya selección y aplicación autocontrolan. Mayor et al. (1993) toman en gran medida los postulados de Flavell, (1979) de Wellman (1985), de Zimmerman y Schunk (1989, citados por Herrera y Ramírez, s.f.) y otras corrientes cognitivas. Estos autores otorgan un dinamismo a la metacognición, y es prácticamente lo perceptible; entonces, se complementa lo dicho por estos autores, cuando incorporan tres componentes básicos de todo modelo existente en metacognición, es decir, la conciencia, el control y un paso más complejo que llaman "autopoiesis", que significa el 'salto de nivel', que crea algo diferente de lo existente frente al aprendizaje. Es importante mostrar dónde se encuentra el dinamismo de la metacognición; luego se hace alusión a la toma de conciencia, lo cual, en toda actividad metacognitiva, es indiscutible. Otro de los componentes del modelo alternativo de la metacognición es el control, tomado como "una acción dirigida a las metas" (Ginsburg, Brenner y Von Cranach, 1985, p. 75).

Con relación a la autopoiesis, en cuanto creación autoemergente, resulta de la articulación entre el 'cierre' y la 'apertura' que podría representarse como una espiral, si se tiene en cuenta que la construcción de nuevos conocimientos se perfecciona y pasa a constituirse en 'ideas previas' del siguiente proceso. Este paso es el ideal para vincular el aprendizaje significativo y la metacognición.

3.4.4 Autorregulación

¿Qué es el aprendizaje autorregulado? Este concepto es la suma de varios componentes en el contexto de la metacognición; incluye tres factores: cognitivo,

metacognitivo y motivacional, los cuales, según Herrera y Ramírez (s.f.), son abordados en varias investigaciones de forma separada, pero en la actualidad han sido tratados de forma integrada, dando como resultado el ‘aprendizaje autorregulado’.

Entonces, puede considerarse autorreguladores a los estudiantes, en la medida en que son cognitiva, metacognitiva, motivacional y conductualmente, promotores activos de sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 1989). El autocontrol y la autorregulación proceden de tradiciones diferentes con subcomponentes relacionados entre sí, y que a la vez se enlazan con el aprendizaje autónomo.

“El conocimiento metacognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia” sostienen Flavell (1987) y Justicia (1996, citados por Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998, p. 58), estrategias de apoyo que condicionan el aprendizaje y lo favorecen.

Para finalizar, se debe destacar que el aprendizaje significativo tiene una dinámica que lleva a la acción cognitiva, a buscar los medios para lograr altos niveles de aprendizaje; es decir, tiene vida propia, dando la oportunidad de aplicar un ‘almacén’ de estrategias de docencia y aprendizaje. Ausubel et al., (1983) y Beltrán y Genovard (1998), desde lo metacognitivo, lo consideran como el ingrediente para lograr un dinamismo al interior de los esquemas mentales del aprendiz; es decir, que lo referido en esta oportunidad, se ha tratado de hacer explícito en el título de este artículo de reflexión: ‘El aprendizaje significativo y la metacognición en acción’, haciendo realidad una propuesta pedagógica a través de una serie de jornadas pedagógicas, impulsadas por las directivas, el equipo pedagógico e investigativo, los docentes y los padres de familia.

4. Conclusiones

La Propuesta Pedagógica es el resultado de la investigación realizada como Tesis de Maestría, de la cual se tomó como base, las fortalezas y los vacíos de conocimiento de la muestra, conforme a un estudio no probabilístico.

El ‘nuevo escenario pedagógico’, denominación que hace evidente el desarrollo de la Propuesta Pedagógica,

es una opción realizable y verificable en una institución educativa que ofrezca cualquier nivel educativo, ya sea de nivel medio o superior. Los componentes diseñados para este fin se refieren a lo filosófico, axiológico, teleológico, estructural y conceptual, con los insumos esenciales de lo pedagógico y lo organizacional.

Es pertinente abordar el aprendizaje estratégico, que consiste en poseer un elenco de técnicas y estrategias para mejorar la docencia y el aprendizaje, de tal manera que se pueda ampliar a todos los estamentos de la comunidad educativa.

Ser docentes de niños o jóvenes, catalogados como nativos digitales, implica una preparación en esta misma línea tecnológica en cuanto al uso de estrategias de docencia desde lo tecnológico.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Aebli, H. (2002). Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Anónimo. (s.f.). Teorías del Aprendizaje. Recuperado de <http://uotic-grupo6.wikispaces.com/Constructivismo>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Aznar, P., Martínez, B. y Bellver, M. (1999). Teoría de la Educación. Un enfoque constructivista. Valencia, España: Editorial Tirant lo Branch.
- Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P. y Canovas, P. (2010): La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis. Valencia, España: Editorial Tirant lo Blanch.
- Beltrán, L. y Genovard, R. (1996). Psicología de la instrucción I: Variables y procesos básicos. Madrid, España: Síntesis S.A.
- Borrego, C. (1992). Currículum y desarrollo socio-personal. Sevilla, España: Ediciones Alfar.
- Carretero, M. (2009). Constructivismo y Educación. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Díaz, F. y Hernández, G. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: MCGraw-Hill.

Fingermann, H. (2010). Estrategias para el aprendizaje significativo. Recuperado de <https://educacion.laguia2000.com/estrategias-didacticas/estrategias-para-el-aprendizaje-significativo>

Garita, G. (2001). Aprendizaje significativo: Un asunto de subjetividad e interacción en el aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales*, 2-3(93), 157-169.

Gargallo, B. (2000). Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación. Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Ginsburg, G., Brenner, M. y Von Cranach, M. (1985). Discovery strategies in the psychology of action. London: Academic Press Inc.

Herrera, F. y Ramírez, I. Universidad de Granada, Instituto de Estudios Ceutíes. (s.f.). Aprendizaje Autorregulado. Recuperado de <http://webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/AprenAuto.pdf>

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 5(2), 1-10.

Jurado, F. y Bustamante, G. (Comp.). (s.f.). Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Manrique, C. y Puente, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244.

Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1999). Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.

McCombs, B. y Whisler, J. (2000). La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Moreira, M. (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid, España: Aprendizaje Visor.

Parrat-Dayán, S. (2008). Contextos autoritarios y cooperativos y su repercusión en el desarrollo del sujeto. *Educar*, Curitiba, 30, 89-106.

Pozo, J. (2008). Aprendices y Maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje. España: Alianza Editorial.

Román, M. (2011). Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento S.A.

Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).

Soler, J. y Benlliure, V. (1996). Estrategias de Aprendizaje Humano. Valencia, España: Editorial Promolibro.

Universidad Mariana. (2014). Plan de Desarrollo Institucional. Carta de Navegación 2014-2020. San Juan de Pasto: Universidad Mariana.

Valle, A., González, R., Cuevas, L. y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicopedagogía*, 6, 53-68.

Wellman, H. (1985). The origins of metacognition. En *Metacognition, cognition, and human performance*. Vol. 1, Theoretical Perspectives. Orlando: Academic Press, 1-31.

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.

Zimmerman, B. & Schunk, D. (Eds.). (1989). *Self-Regulated learning and Academic Achievement*. New York: Springer-Verlag.



Revisión Temática de Plan de egreso, otra competencia en enfermería*

Karina Gallardo Solarte**✉

Vilma Tamara Ortiz Nievas***

Simón Andrés Giraldo Oliveros****

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Solarte, K., Ortiz, V. y Giraldo, S. (2018). Revisión Temática de Plan de egreso, otra competencia en enfermería. *Revista UNIMAR*, 36(1), 137-147. DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.9>

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2017

Fecha de revisión: 04 de agosto de 2017

Fecha de aprobación: 12 de diciembre de 2017

RESUMEN

Artículo de revisión temática sobre el plan de alta o egreso hospitalario desde el cuidado de enfermería. La búsqueda se hizo desde diferentes estudios realizados a nivel de Colombia, en el periodo de 2009 a 2015, para lo cual se revisó la literatura relacionada con el tema, que sirviera de soporte para discutir, reflexionar y evaluar críticamente los datos obtenidos en la investigación adelantada, respecto a la perspectiva que tienen otros autores. Fueron analizados 23 artículos, divididos en tres grupos, relativos a agencia de autocuidado, educación y proceso de enfermería, asociados todos a plan de egreso. Se concluye que, dado que el plan de alta es una actividad que debe ser incluida en toda institución de salud, esta actividad debe ser liderada por el personal de enfermería.

Palabras claves: Atención de enfermería, enfermedad crónica, cuidado, alta del paciente.

Thematic Review of the Discharge Plan, another competence in nursing

ABSTRACT

Thematic review article related to the hospital discharge or discharge plan from nursing care. The search was made from different studies conducted in Colombia, in the period 2009 - 2015, for which literature linked to the subject was reviewed, which served as a support to discuss, reflect and critically evaluate the data obtained in the research advanced, with respect to the perspective that other authors have. 23 articles were analyzed, divided into three groups, related to self-care agency, education and nursing process, all associated with the discharge plan. It is concluded that, since the discharge plan is an activity that should be included in any health institution, this activity should be led by the nursing staff.

Key words: Nursing care, chronic disease, care, patient discharge.

Revisão Temática do Egresso hospitalar, outra competência em enfermagem

RESUMO

Artigo de revisão temática sobre o egresso hospitalar dos cuidados de enfermagem. A busca foi feita a partir de diferentes estudos realizados na Colômbia, no período de 2009 a 2015, para o qual foi revisada a literatura relacionada ao tema, que serviu de suporte para discutir, refletir e avaliar criticamente os dados obtidos na pesquisa avançada, com respeito à perspectiva que outros autores possuem. Foram analisados

* Artículo de Reflexión. Hace parte de la investigación titulada: "Efecto de la implementación del Plan de egreso en una institución de segundo y tercer nivel hospitalario, en la ciudad de San Juan de Pasto" en el periodo comprendido entre los meses de Abril a Octubre de 2017.

**✉ Magíster en Enfermería; Especialista en Docencia Universitaria; Enfermera. Docente investigadora Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: karinagallardo@umariana.edu.co

*** Magíster en Enfermería; Especialista en Docencia Universitaria; Especialista en Enfermería Materno Perinatal; Enfermera. Docente investigadora Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: vortiz@umariana.edu.co

**** Estadístico Universidad del Valle, Profesional especializado. Secretaria de Salud Municipal, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: Simon-giraldo@hotmail.com



23 artigos, divididos em três grupos, relacionados à agência de autocuidado, educação e processo de enfermagem, todos associados ao egresso hospitalar. Conclui-se que, sendo uma atividade que deve ser incluída em qualquer instituição de saúde, essa atividade deve ser liderada pela equipe de enfermagem.

Palavras-chave: Cuidados de enfermagem, doença crônica, cuidado, egresso hospitalar.

1. Introducción

Las enfermedades crónicas se han convertido en un problema alarmante para la humanidad, por la alta morbilidad que presentan y por sus consecuencias sobre el individuo, la familia y la sociedad. Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2012), de los 38 millones de muertes por enfermedades no transmisibles (ENT) registradas en 2012, más del 40 % (16 millones) fueron muertes prematuras ocurridas antes de los 70 años de edad. La mayoría de estas muertes son prevenibles. Las ENT se ven favorecidas por los efectos de la globalización en la comercialización y el comercio, el rápido proceso de la urbanización y el envejecimiento de la población, factores sobre los que el individuo tiene escaso control, y sobre los que el sector tradicional de la salud tampoco tiene gran influencia (OMS, 2014).

En Cuba, el cuadro de mortalidad contempla desde los años 70 a las enfermedades del corazón, los tumores malignos y las enfermedades cerebrovasculares, entre sus principales causas (Martín, Grau y Espinosa, 2014). Los padecimientos crónicos requieren tratamientos de larga duración; estos deben ser mantenidos de manera sistemática durante toda la vida del paciente, y exigen un comportamiento responsable y persistente (Martín et al., 2014). Por otra parte, estas enfermedades son consideradas una de las principales causas de morbimortalidad a nivel mundial, debido a las múltiples complicaciones que se presentan y a los altos costos de las patologías, razón por la cual se convierten en un problema de salud pública, cuya alta incidencia afecta no solo al paciente, sino a la familia y a las instituciones de salud.

El estudio realizado en Latinoamérica por López-Jaramillo et al. (2013) indica que la tasa de mortalidad cardiovascular ha aumentado durante las últimas décadas del siglo XX y comienzos del siglo XXI, con la excepción de Argentina y Uruguay. Pero incluso en estos últimos países, la morbilidad cardiovascular y la prevalencia de los factores de riesgo cardiovascular se han mantenido sin cambios, o han aumentado, especialmente la hipertensión arterial, la obesidad, la dislipidemia y la diabetes.

Es por ello que las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) son consideradas de larga y lenta evolución, y representan una verdadera epidemia, dado que van en aumento debido al envejecimiento de la población y los estilos de vida actuales que acentúan el sedentarismo y la mala alimentación. Ellas son responsables de más del 60 % de las muertes en el mundo, 80 % de las cuales ocurre en países de bajos y medianos ingresos (Ministerio de Salud, Argentina, s.f.).

El plan de alta es de gran relevancia, ya que busca asegurar unos cuidados acordes con las necesidades y los requerimientos de la persona, una vez egresa de la institución de salud Céspedes y Sáenz (s.f.). Por otra parte, reduce costos hospitalarios, complicaciones y reincidencia en los pacientes. El presente artículo busca como objetivo, referenciar resultados relacionados con este tema, y las diferentes conclusiones servirán de sustento para futuros trabajos que tengan que ver con el plan de egreso hospitalario en instituciones de segundo y tercer nivel hospitalario en la ciudad de San Juan de Pasto.

2. Materiales y Métodos

Para la consecución de la revisión temática se revisó 23 artículos, publicados entre los años 2009 y 2016, bajo los criterios de búsqueda de alta hospitalaria, plan de egreso, enfermedad crónica, a través de las bases de datos Scielo y Cochrane. Los artículos fueron agrupados en subtemas relacionados con el alta del paciente. Se incluyó búsqueda de estudios a nivel de Colombia, investigaciones descriptivas, estudios de relación y revisiones temáticas, en bases de datos como Cochrane, Medline, Ovid y Scielo, bajo los descriptores de implementación de plan de egreso, plan de alta, seguimiento, competencia del cuidado, adherencia, cuidado del paciente crónico, siendo necesario incluir dentro de esta búsqueda la agencia de autocuidado, por cuanto los cuidadores requieren poner atención a su propio estado de salud, para estar en buenas condiciones y brindar una mejor atención a la persona a quien deben cuidar.

El procedimiento que se siguió fue el siguiente:

3. Hacer búsqueda y selección de los artículos.
4. Realizar codificación de los artículos seleccionados.

5. Efectuar el vaciamiento de una matriz donde se recolecta los datos de identificación, método, resultados, hallazgos comunes.

6. Clasificar en grupos, en este caso tres, relativos a Agencia de autocuidado, Educación y Proceso de enfermería, asociados todos al plan de egreso.

7. Extraer conclusiones al respecto.

3. Resultados y Discusión

El objetivo de este artículo es realizar una reflexión analítica e interpretativa relacionada con la implementación e importancia del plan de egreso hospitalario en pacientes con enfermedad crónica, en especial diabetes e hipertensión arterial desde tres perspectivas de cuidado: Agencia de autocuidado, Educación desde plan de egreso o transición, y Aplicación del Proceso de Enfermería.

El término Agencia de autocuidado hace alusión a los aspectos que un ser humano debe tener para cuidar de sí mismo, que es exactamente el fin similar del plan de egreso, ampliando las competencias de autocuidado y evitando así complicaciones posteriores. Este aspecto de la alta del paciente lo plantea Orem (citada por Prado, González, Paz y Romero, 2014), quien propone que para que el paciente logre el autocuidado, debe desarrollar una habilidad humana llamada capacidad de agencia de autocuidado, definida como el desarrollo de la compleja capacidad que permite a los adultos y adolescentes discernir los factores que deben ser controlados o tratados para regular su propio funcionamiento y desarrollo (Achury, Rodríguez y Achury, 2013).

En este orden, se encontró seis artículos que dan a conocer resultados importantes respecto al tema:

Tabla 1. Estudios relacionados con Agencia de Autocuidado.

| Identificación | Método | Resultado | Hallazgos comunes |
|--|---|--|--|
| Efecto de un plan educativo en la capacidad de agencia de autocuidado del paciente con hipertensión arterial en una institución de segundo nivel. (Achury et al., 2013). | Se realizó un estudio de intervención pre y pos-test. Se evaluó el efecto de un plan educativo para establecer la capacidad de agencia de autocuidado. | Las intervenciones educativas estructuradas orientadas específicamente a las necesidades individuales del paciente con hipertensión arterial, la motivación y el empoderamiento del paciente, y un adecuado seguimiento por parte del profesional de enfermería, consiguieron una mejoría en la capacidad de agencia de autocuidado y, con ello, en la calidad de vida, disminución de las complicaciones y de los ingresos hospitalarios. | El plan educativo generó un cambio estadísticamente significativo, indicando que el plan educativo mejoró la capacidad de agencia de autocuidado, encontrando significancia estadística ya que el valor de probabilidad fue menor de 0,002, destacando aquellos relacionados con la búsqueda de la información sobre la enfermedad, el conocimiento de los medicamentos y el consumo de sal. |
| Agencia de Autocuidado y Adherencia al Tratamiento en Personas con Factores de Riesgo Cardiovascular (Velandia-Arias y Rivera-Álvarez, 2009). | El diseño fue descriptivo correlacional, el cual midió y relacionó la agencia de autocuidado y la adherencia a los tratamientos, con algunos factores de riesgo cardiovascular. Hipertensión arterial y Diabetes Mellitus, del Programa de crónicos del Hospital Tunjuelito. | Se determinó la relación existente entre la Agencia de autocuidado y la adherencia al tratamiento farmacológico y no farmacológico en pacientes con algún factor de riesgo cardiovascular del programa de crónicos del Hospital Tunjuelito. El 62,6 % de las personas con factores de riesgo cardiovascular tuvo regular capacidad de agencia de autocuidado y el 77 % de los participantes presentó una buena adherencia al tratamiento farmacológico y no farmacológico. La correlación resultante entre la Agencia de Autocuidado y la adherencia al tratamiento farmacológico y no farmacológico mostró una correlación moderada y positiva de 0.413. | La Agencia de autocuidado es un proceso de participación dinámico y tácito del individuo, que le permite discernir, tomar decisiones y realizar acciones de autocuidado para el mantenimiento y mejora de su salud. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Agencia de Autocuidado y factores básicos condicionantes en adultos mayores (Fernández y Manrique, 2011).</p> | <p>Estudio descriptivo, de corte transversal. Se usó la Escala de la <i>American Society of Anesthesiologists</i> (ASA) para valorar la agencia de autocuidado.</p> | <p>La media total ASA de los adultos mayores fue de 46,8, desviación estándar de 4,6; el 99,6 % presentó baja agencia de autocuidado, en un rango de 24 a 59 puntos. El 23,8 % presentaba problemas renales; el 71,3 % reportó deficiencias visuales; el 78,3 % cursaba con tensión arterial media normal. Los adultos mayores presentaron baja agencia de autocuidado y factores básicos condicionantes que ameritaban la atención por enfermería.</p> | <p>El estudio contribuye al diseño y la implementación de programas e intervenciones de enfermería, basadas en evidencia, con énfasis en los estilos de vida saludables.</p> |
| <p>Capacidad de autocuidado en pacientes diabéticos que asisten a consulta externa. Sincelejo, Colombia (Contreras Orozco, Contreras Machado, Hernández, Castro y Navarro, 2013).</p> | <p>El diseño fue descriptivo de corte transversal. Se aplicó la Escala de Valoración de Agencia de Autocuidado ASA. Para el análisis de la información obtenida a través de la escala ASA, se tuvo en cuenta la interacción social, el bienestar personal, actividad y reposo, consumo de alimentos y promoción del funcionamiento y desarrollo personal: 1, 10, 18 y 24</p> | <p>El 88,89 % se ubicó en la categoría Regular de capacidad de autocuidado, con predominio en cada una de las dimensiones. Se encontró marcadas deficiencias en los aspectos de interacción social, bienestar personal y actividad y reposo. La dimensión Consumo de alimentos y la Promoción del funcionamiento y desarrollo personal fueron clasificadas como regulares.</p> | <p>Se concluye que hubo regular capacidad de autocuidado. Se evidenció dificultades en los aspectos relacionados con el apoyo social, bienestar personal, ejercicios, soporte educativo, consumo de alimentos y afrontamiento de situaciones problemáticas.</p> |
| <p>Efecto de la intervención educativa en la Agencia de autocuidado del adulto mayor hipertenso de Boyacá, Colombia, Suramérica (Fernández y Manrique, 2010).</p> | <p>Estudio piloto de diseño cuasi-experimental con pre-prueba y pos-prueba. Se usó la escala para valorar la agencia de autocuidado ASA.</p> | <p>Hay un fortalecimiento de la capacidad de agencia de autocuidado posterior a la intervención educativa de enfermería. Entre la media y la desviación estándar subtotal del ASA basal en el Grupo Experimental (55,4; 4,27) se observó una gran diferencia en comparación con el subtotal del ASA en la posintervención (78,8; 5,97), mientras que en el Grupo control, la diferencia no fue muy marcada. Hay un fortalecimiento de la capacidad de agencia de autocuidado en el Grupo Experimental posterior a la intervención educativa de enfermería.</p> | <p>El efecto de la intervención educativa de enfermería fue positivo, con una ganancia muy superior en el grupo experimental, en comparación con el de control, logrando mejorar la capacidad de agencia de autocuidado del adulto mayor hipertenso de Tunja y Soracá y, supuestamente, el pronóstico de su enfermedad crónica.</p> |

El segundo grupo de artículos se relaciona con el plan de egreso o plan de transición a la educación, desde las diferentes dimensiones que las instituciones de salud tienen para poder orientar a los pacientes y sus familiares en el manejo de su patología, y en consecuencia disminuir las complicaciones y los ingresos. Se encontró once artículos relacionados con el tema. Las interven-

ciones en la transición de estos pacientes, término conocido como el paso que tienen las personas que están en una institución de salud o en un ámbito hospitalario ambulatorio, están hechas para facilitar de manera segura y eficaz el cumplimiento de las guías de práctica clínica, logrando un impacto tanto en mortalidad como en re-hospitalizaciones (Rodríguez, 2016).

Del mismo modo, en este grupo se toma escritos que hablan sobre competencia, definida ésta como la capacidad, habilidad y preparación que tiene la persona con enfermedad crónica y el cuidador familiar, para ejercer la labor de cuidado en el hogar. Esta competencia hace parte de los aspectos indispensables en la valoración de personas con enfermedad crónica, con el fin de determinar las necesidades sobre las que se debe orientar los planes de transición y el seguimien-

to extra hospitalario (Carrillo, Sánchez y Vargas, 2016). Se incluye igualmente, la promoción de la salud como una actividad importante de educación, concepto unificador de diversos campos de estudio, que busca facilitar la obtención de los más altos niveles de bienestar de individuos y poblaciones (Gutiérrez et al., 2014).

Tabla 2. Educación desde el plan de egreso o transición

| Identificación | Método | Resultado | Hallazgos comunes |
|--|--|---|---|
| <p>El plan de transición y egreso hospitalario y su efecto en el cuidado de la salud: una revisión integrada (Sánchez, Carrillo y Barreira, 2014).</p> | <p>A través de una revisión integrada se identificó, analizó y sintetizó los hallazgos de resultados de estudios independientes sobre plan de egreso y sus componentes.</p> | <p>Estas 52 publicaciones fueron clasificadas en cuatro categorías, de acuerdo con su énfasis: -Falta de lineamientos, -Claridad e incentivos para adelantar el plan, -Desarrollo de instrumentos, características básicas y desarrollo teórico, y -Efectividad del plan de egreso y transición hospitalaria para el cuidado continuo, seguro e integral de los pacientes y sus familias. Estos estudios aceptan la importancia y la pertinencia de los planes de transición y de egreso, como elemento fundamental en el cuidado; sin embargo, reflejan falta de claridad para desarrollarlos. Se muestra una tendencia que permitiría recomendar el plan de transición para evitar complicaciones y disminuir costo evitable.</p> | <p>Reconoce la relevancia de la transición y el egreso como un momento de mayor riesgo para el cuidado seguro y continuo.</p> |
| <p>La importancia de la rehabilitación cardiovascular: experiencia en la Fundación Cardiovascular de Colombia (Báez, Abreu, Arenas, Jaimes, 2006).</p> | <p>En esta publicación no se precisa metodología ni aplicación de método científico. Se presenta el protocolo que utilizó dicha institución para obtener beneficios en la recuperación de sus pacientes. Se presenta los datos históricos relevantes del programa de Rehabilitación de la Fundación Cardiovascular de Colombia y los resultados obtenidos durante su existencia, comparándolos con otros programas a nivel nacional e internacional.</p> | <p>Los programas de rehabilitación cardiovascular tienen tres fases: la primera tiene como objetivo principal, la rehabilitación y ajuste psicológico del paciente y su familia al evento en curso. La segunda es la ambulatoria o post-hospitalaria, que logra la actividad física independiente dentro y fuera de la casa, la readaptación familiar, social y ocupacional, y la independencia física y psíquica del individuo. La tercera fase corresponde a la recuperación tardía. En esta etapa el programa tiene una directriz del grupo multidisciplinario.</p> | <p>Se confirma los beneficios de los programas de rehabilitación cardiovascular a nivel de control de factores de riesgo, mejoría en la tolerancia al ejercicio, mejoría en la calidad de vida, incluyendo aspectos fisiológicos, sintomáticos y económicos, y reducción de la morbimortalidad.</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Seguimiento al plan de egreso hospitalario con uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (teléfono fijo, móvil y/o mensajes de texto) a cuidadores familiares de niños con enfermedad crónica en el Instituto de Ortopedia Infantil Roosevelt (Bejarano, González, Lozano y Pinto, 2013).</p> | <p>El diseño es un estudio cualitativo de tipo descriptivo, con la generación de una propuesta de intervención de enfermería para realizarle seguimiento al plan de egreso con el uso de las TIC para cuidadores familiares de niños con enfermedad crónica.</p> | <p>En esta investigación, a partir del análisis fueron establecidas cinco categorías relacionadas con el reconocimiento de las TIC (teléfono, y/o mensajes de texto), soporte social, utilidad de las TIC, otros medios para recibir soporte social, reconocimiento de la situación como cuidador, todo con relación al seguimiento al plan de egreso. Se evidenció que con el uso del teléfono y los mensajes se logró una interacción entre el profesional de enfermería y el cuidador. Con respecto al soporte social, en este caso la interacción personal y la guía, se reconoce sentimientos de confianza y seguridad, y se enfrenta mejor la situación de cronicidad.</p> | <p>Es efectivo usar el teléfono (fijo-móvil) o los mensajes de texto para el seguimiento, porque permiten la interacción entre el cuidador y la persona que realiza dicho proceso, lo cual facilita proporcionar soporte social a los cuidadores.</p> |
| <p>Adherencia a la farmacoterapia en pacientes hipertensos ambulatorios que asisten al programa de control de hipertensión arterial en el Hospital Jorge Cristo Sahium, Norte de Santander (Colombia) (Ramírez, 2014).</p> | <p>Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal, a través de encuestas directas con los pacientes ambulatorios que asisten a control de hipertensión arterial en el hospital.</p> | <p>El test de Morisky-Green podría ser una buena alternativa para identificar grupos de riesgo de no cumplimiento en atención primaria. De esta manera, podría definirse el perfil de un paciente cumplidor, y tener un mejor conocimiento de los diversos factores del entorno y sus interacciones que influyen en el abandono de la farmacoterapia.</p> | <p>El test de Morisky-Green, utilizado como instrumento que identifica las necesidades del paciente hipertenso, para hacer seguimiento al paciente a partir de esos resultados.</p> |
| <p>Reingresos hospitalarios en un servicio de Medicina Interna de un hospital de tercer nivel (Estrada, López, Martín, Soriano y Grau, 2014).</p> | <p>Estudio observacional descriptivo. Se estudió variables demográficas, socio-familiares, salud-enfermedad, preocupación al alta anterior, continuidad asistencial y seguimiento terapéutico.</p> | <p>El principal motivo de ingreso, de reingreso y de problema en domicilio fue la disnea. El diagnóstico mayoritario fue la infección respiratoria en un 47 %. Las personas se sintieron bien informadas al alta. Un 42 % recibió respuesta de su centro de atención primaria antes de las 48 horas, manifestando sentirse satisfechos por la atención recibida. La continuidad asistencial fue adecuada en un 75 % de las altas, siendo en un 36 % visitado en su Centro de Atención Primaria (CAP), un 23 % en su domicilio y un 16 % a través de contacto telefónico.</p> | <p>Con relación a las variables de continuidad asistencial, un 51 % sabía que su CAP recibió información en el momento del alta. Respecto al tiempo de atención post alta, un 42 % no superó las 48 horas, recibiendo un 66 % de los pacientes un seguimiento tras el alta, y un 24 % atención de cuidados o técnicas. El 96 % estuvo satisfecho con la atención recibida desde su CAP, y el 78 % seguía recibiendo, en el momento de la encuesta, seguimiento desde su equipo de salud.</p> |
| <p>Transición del cuidado hospitalario al cuidado ambulatorio (Rodríguez, 2016, Capítulo 9).</p> | <p>Revisión narrativa de la literatura</p> | <p>Las intervenciones educativas inician tan pronto el paciente ingresa a hospitalización y están basadas fundamentalmente en aspectos como: educación al paciente, seguimiento telefónico, consulta temprana al egreso hospitalario, evaluación oportuna al ingreso hospitalario, conciliación de medicamentos, detección de cuidadores o cuidador, visitas domiciliarias e integración de los actores del sistema de salud a su nivel de atención. Las intervenciones en la transición generalmente son lideradas por una enfermera que está encargada de detectar problemáticas adicionales en torno al paciente.</p> | <p>El impacto de las intervenciones en cuidado transicional se evidencia en menos re-hospitalizaciones, menos costos, mejor calidad de vida, satisfacción del paciente, menor incidencia de trastornos psiquiátricos, menos visitas a urgencias.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Desarrollo y pruebas psicométricas del Instrumento "cuidar" - versión corta para medir la competencia del cuidado en el hogar (Carrillo, Sánchez y Vargas, 2016).</p> | <p>Estudio transversal de validación del instrumento a partir de la versión original de la escala "Cuidar"</p> | <p>Se describe algunas escalas para orientar o medir el plan de transición y el de egreso, enfocadas parcialmente en características de seguridad y continuidad. Sin embargo, se debe precisar los aspectos o dimensiones que ha de contener dicha valoración, considerada una tarea difícil, sin que existan directrices claras al respecto; se evidencia una transición con apoyo insuficiente. Son varios los estudios que reconocen que el cuidado en casa es cada día más complejo; las instrucciones de salida, su propósito, la definición de las metas de estas instrucciones y planes, los beneficios de escribirlas, la consideración de los obstáculos para comprender la instrucción, la necesidad de establecer con quién debe ser revisada y la pertinencia de los impresos de las instrucciones de salida, deben ser abordadas para generar un plan adecuado.</p> | <p>En la competencia para el cuidado en el hogar, se identifica estudios que presentan el desarrollo de instrumentos que respaldan la valoración y medición de aspectos a mejorar en el enfermo y sus familiares dentro del plan de egreso.</p> |
| <p>El video como soporte social a cuidadores de personas con enfermedad crónica, Girardot 2010 (Rojas y Cardozo, 2015).</p> | <p>El diseño metodológico utilizado fue de tipo evaluativo y el grupo muestra estuvo conformado por 50 cuidadores familiares.</p> | <p>En la categoría de Interacción personal, los cuidadores percibieron afecto físico, aceptación, cercanía y preocupación por parte del grupo de enfermeras. Para este logro se requirió de un mayor contacto con el cuidador, enfatizando su individualidad. Casi la totalidad de los cuidadores se manifestaron muy satisfechos y satisfechos respecto a la información y recomendaciones. Se destacó la comprensión de la enfermedad y las recomendaciones, logradas después de ver el video y recibir la socialización. Se evidenció la recepción del apoyo social dado y reflejado en los cuidadores, de acuerdo a la búsqueda de solución de problemas que se puede encontrar en el cumplimiento del rol.</p> | <p>La utilización del video como tecnología de apoyo social se constituye en una herramienta valiosa. No obstante, requiere de una retroalimentación directa para verificar la apropiación de los contenidos y la adquisición de habilidades de autocuidado en el cuidador. El video fue percibido por los cuidadores como una herramienta de apoyo de mayor valor frente a las tradicionales formas de orientación, porque les permitió, mediante imágenes y audio, identificarse con las vivencias diarias, y les brindó una oportunidad de tener el control en el ritmo de aprendizaje. En el grupo de cuidadores familiares, las diferentes categorías de soporte social reportaron un alto grado de satisfacción. Aun así, se pudo percibir un cierto grado de subjetividad en las respuestas de preguntas que apreciaron como muy similares y algunas que requirieron aclaración en el momento de ser contestadas.</p> |
| <p>Competencia para cuidar en el hogar de personas con enfermedad crónica y sus cuidadores en Colombia (Carrillo-González, Barreto-Osorio, Arbolea, Gutiérrez-Lesmes, Melo y Ortiz, 2015).</p> | <p>Su abordaje es cuantitativo, de tipo descriptivo comparativo y de corte transversal. Se estudió y comparó la competencia para el cuidado en el hogar en las cinco regiones geográficas de Colombia.</p> | <p>Los hallazgos demuestran que la competencia para cuidar en el hogar en personas con enfermedad crónica presenta los niveles más bajos en la Región del Pacífico, hallazgo que es estadísticamente significativo, seguida por la Región Andina, Caribe y Orinoquía. Por otro lado, es llamativo el alto nivel de competencia para cuidar en el hogar reportado en la Amazonía, correspondiente al 73 %. Al realizar la comparación entre las cinco regiones de Colombia con la prueba de Kruskal Wallis de muestras independientes, se identifica que la distribución de la competencia para cuidar en el hogar de los cuidadores de personas con enfermedad crónica, no es igual en las cinco regiones.</p> | <p>A pesar de esta particularidad, los resultados generales evidencian la importancia de fortalecer la competencia para cuidar en el hogar en personas con EC en todas las regiones de Colombia.</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Efecto del programa de habilidad de cuidado para cuidadores familiares de niños con cáncer (Carrillo, Barreira, Sánchez, Carreño y Chaparro, 2014).</p> | <p>Método cuantitativo tipo experimental con grupos muestra y control; se realizó medición antes y después de la intervención en ambos grupos del instrumento de habilidad de cuidado propuesto por Nkongho.</p> | <p>La mayoría de los cuidadores de niños con cáncer son mujeres, madres, en edad productiva, que se dedican de forma permanente al cuidado de sus niños, caracterización que coincide con lo señalado en otros estudios de cuidadores familiares acerca del género, edad, ocupación y dedicación al cuidado. El grupo que recibió el programa 'Cuidando a los cuidadores, versión institucional' tuvo un resultado más positivo en la habilidad de cuidado, como se ha visto en diferentes aplicaciones del programa en América Latina.</p> | <p>La intervención aplicada en el ámbito hospitalario es una iniciativa que se debe considerar en el desarrollo de la habilidad de cuidado de cuidadores familiares de personas con cáncer.</p> |
| <p>Propuesta de programa de promoción de la salud en cuidadores informales de enfermos de Alzheimer y prevención del síndrome del cuidador 'Evitando que el cuidador se convierta en paciente (Gutiérrez et al., 2014).</p> | <p>La población a la que fue dirigida el programa la componen los familiares / cuidadores de enfermos de Alzheimer recién diagnosticados. Desde los centros de salud y los médicos de familia, se formó con un mínimo de cinco personas y un máximo de diez. Los instrumentos utilizados fueron Escala de Sobrecarga del Cuidador de Zarit e Inventario de depresión de Beck.</p> | <p>En el presente artículo se desarrolla, desde la perspectiva de la promoción de la salud y con un modelo participativo, una propuesta de programa dedicado a los cuidadores informales de enfermos de Alzheimer. Se realiza terapias de grupo de intercambio de pautas e información, de todo lo que tiene que ver con la enfermedad que padece su familiar, asesorando sobre las posibles ayudas a las que pueden acceder y aconsejándoles sobre las distintas pautas de cuidado que deben llevar a cabo para promover su salud. Se informó todo lo que tiene que ver con la enfermedad, etiología, evolución y fases terminales, haciendo hincapié en los distintos cambios cognitivos y comportamentales que va a padecer el enfermo. Se enfocó en las ayudas públicas y privadas a las que pueden acceder. Se finaliza con la evaluación de esta propuesta en un año con participantes a promoción de la salud. Es un proceso que permite a las personas aumentar el control sobre su salud y mejorarla. Por todo esto, se considera que una correcta información sobre la evolución de la enfermedad, los cuidados mínimos y sobre todo la promoción de su propia salud, haciéndoles entender que ellos pueden llegar a ser o son ya, 'pacientes ocultos', es vital para mejorar la calidad de vida de los cuidadores, mejorando indirectamente el cuidado.</p> | <p>A pesar de que muchos profesionales de este ámbito se quejan de que no existe una buena base en lo que a promoción de la salud respecta, la reciente aprobación de la Ley de Promoción de la Autonomía Personal (Fundación Caser, 2017), supone el ejemplo más evidente del creciente interés por atender a la dependencia, estableciendo mecanismos y procedimientos cada vez más adecuados, que superen en cantidad y calidad los recursos disponibles. El programa de intervención resulta eficaz en mejorar la salud de las personas cuidadoras, ya que no solo se ilustra en el manejo del paciente, sino también en el autocuidado de ellos como cuidadores.</p> |

El tercer grupo está tomado desde la aplicación del Proceso de Atención en Enfermería (PAE) para el seguimiento y alta del paciente hospitalizado, entendiéndose éste, como un sistema de planificación en la ejecución de los cuidados de enfermería, compuesto por cinco pasos: valoración, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

Como todo método, el PAE configura un número de pasos sucesivos que se relacionan entre sí; tiene un enfoque holístico, considerando tanto los problemas físicos como los efectos de los mismos sobre el funcio-

namiento de la persona como ser individualizado. El mantenimiento de este enfoque asegura que se cubra las necesidades únicas, y ayuda a la enfermera a adaptar las intervenciones al individuo (y familia) en vez de hacerlo a la enfermedad (Cardona y Noreña, 2013).

Tabla 3. Aplicación de proceso de enfermería

| Identificación | Método | Resultado | Hallazgos comunes |
|--|---|--|---|
| <p>Diagnósticos de enfermería en pacientes dados de alta, con enfermedades crónicas, según taxonomía Nanda-I (North American Nursing Diagnosis Association) (Villarejo, 2011).</p> | <p>Descriptivo transversal. El ámbito de estudio fue un hospital de tercer nivel, y los sujetos de estudio fueron todos los pacientes ingresados en el mismo a los que se les haya realizado el Informe de Alta durante el período 2009-2010.</p> | <p>En el presente estudio se confirma que, en el momento del alta hospitalaria, el colectivo de pacientes con enfermedades crónicas presenta una importante demanda de cuidados derivados de la existencia de problemas activos que precisan seguimiento por las enfermeras de atención primaria, para garantizar la continuidad de cuidados. Como resultado del análisis de los diagnósticos presentes en los planes de cuidados de los Informes de Alta fueron identificados 30 diagnósticos distintos; se ha formulado un total de 581 diagnósticos, una media de 3,85 diagnósticos por paciente $\pm 1,79$ (desviación estándar). El número de diagnósticos al alta estuvo, en cada caso, entre 1 y 9 diagnósticos. La mayor frecuencia de diagnósticos enfermeros utilizados pertenece a problemas fisiológicos y cognitivo-conductuales, debidos en parte al alto grado de fragilidad que presentan estos pacientes, y por otra parte, a la priorización de los profesionales de los problemas biofísicos. Variabilidad de diagnósticos encontrados, entre ellos el deterioro de la movilidad física, ansiedad, riesgo de caídas, riesgo de deterioro de la integridad cutánea, intolerancia a la actividad, riesgo de estreñimiento, conocimientos deficientes, dolor agudo, cansancio en el desempeño del rol del cuidador y desequilibrio nutricional por defecto.</p> | <p>El presente estudio contribuye a subrayar la importancia de una adecuada valoración enfermera al alta, de cara a establecer estrategias preventivas y de seguimiento de estos pacientes con enfermedades crónicas, para promover los autocuidados y una gestión de los cuidados.</p> |
| <p>Diagnósticos enfermeros priorizados en atención primaria (Brito, 2009).</p> | <p>El diseño es transversal observacional descriptivo, realizado mediante encuesta. El ámbito de estudio son: Enfermeras de atención primaria, pertenecientes a dos zonas básicas de salud.</p> | <p>Se evidencia los resultados alrededor de los diagnósticos priorizados por las enfermeras que participaron en el estudio; los que alcanzaron la puntuación más alta fueron, en este orden: Dolor agudo, Manejo inefectivo del régimen terapéutico, Riesgo de infección, Dolor crónico, Desequilibrio nutricional por exceso, Ansiedad, Deterioro de la integridad cutánea, Riesgo de caídas, Riesgo de glucemia inestable y Cansancio en el desempeño del rol de cuidador. Según los dominios de la taxonomía, se observa que 14 de ellos pertenecen al Dominio Funcional, siete al Dominio Fisiológico, seis al Dominio Psicosocial y uno al Dominio Ambiental.</p> | <p>Se destaca la prioridad que han dado los participantes en el estudio a los problemas de los dominios actividad / reposo y seguridad / protección, recogidos dentro de una esfera funcional / fisiológica del individuo. Estos diagnósticos conforman el 75 % de los priorizados. El predominio de problemas biofísicos hace evidentes las dificultades para la identificación y abordaje de problemas psicosociales y seguimiento a pacientes.</p> |

4. Conclusiones

Se hace evidente el significado que tiene el plan de egreso y la importancia de institucionalizarlo. La revisión de los artículos citados pone de manifiesto la relevancia que tienen el autocuidado, y la educación que hace el profesional de enfermería a los pacientes y familiares.

El proceso de enfermería, como estrategia metodológica en el alta del paciente es de utilidad para identificar los problemas y poderles dar una solución y un seguimiento adecuados.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Achury, D., Rodríguez S. y Achury, L. (2013). Efecto de un plan educativo en la capacidad de agencia de autocuidado del paciente con hipertensión arterial en una institución de segundo nivel. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/2293>
- Báez, L., Camacho, P., Abreu, P., Arenas, I. y Jaimes, G. (2006). La importancia de la rehabilitación cardiovascular: experiencia en la Fundación Cardiovascular de Colombia. *Revista Colombiana de Cardiología*, 13(2), 90-96.
- Bejarano, D., González, N., Lozano, L. y Pinto, N. (2013). Seguimiento al plan de egreso hospitalario con uso de tecnologías de la información y la comunicación (teléfono fijo-móvil y/o mensajes de texto) a cuidadores familiares de niños con enfermedad crónica en el Instituto de Ortopedia Infantil Roosevelt. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1636>
- Brito, P. (2009). Diagnósticos enfermeros priorizados en atención primaria. *Enfermería Global*, 16.
- Cardona, D. y Noreña, Y. (2013). Propuesta de modelo de atención de enfermería - Hospital General de Medellín. Recuperado de <http://www.hgm.gov.co/images/PDF/gestion-conocimiento/2013-investigaciones/propuesta-de-modelo-de-atencion-de-enfermeria.pdf>
- Carrillo-González, G., Barreto-Osorio, R., Arboleda, L., Gutiérrez-Lesmes, O., Melo, B. y Ortiz, V. (2015). Competencia para cuidar en el hogar de personas con enfermedad crónica y sus cuidadores en Colombia. *Revista Facultad de Medicina*, 63(4), 668-675.
- Carrillo, G., Sánchez, B. y Vargas, E. (2016). Desarrollo y pruebas psicométricas del Instrumento "cuidar" - versión corta para medir la competencia del cuidado en el hogar. *Revista de la Universidad Industrial de Santander, Salud*, 48(2), 222-231.
- Carrillo, M., Barrera, L., Sánchez, B., Carreño, S. y Chaparro, L. (2014). Efecto del programa de habilidad de cuidado para cuidadores familiares de niños con cáncer. *Revista Colombiana de Cancerología*, 18(1), 18-26.
- Céspedes, L. y Sáenz, X. (s.f.). Plan de alta para personas con enfermedad pulmonar obstructiva crónica. Recuperado de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/84/173>
- Contreras Orozco, A., Contreras Machado, A., Hernández, C., Castro, M. y Navarro, L. (2013). Capacidad de autocuidado en pacientes diabéticos que asisten a consulta externa. Sincelejo, Colombia. *Investigaciones Andina*, 15(26), 667-668.
- Estrada, D., López, M., Martín, E., Soriano, R. y Grau, J. (2014). Reingresos hospitalarios en un servicio de Medicina Interna de un hospital de tercer nivel. *Índex de Enfermería*, 23(4), 205-208.
- Fernández, A. y Manrique, F. (2010). Efecto de la intervención educativa en la Agencia de autocuidado del adulto mayor hipertenso de Boyacá, Colombia, Suramérica. *Ciencia y Enfermería*, 16(2), 83-97.
- (2011). Agencia de autocuidado y factores básicos condicionantes en adultos mayores. *Avances en Enfermería*, 29(1), 30-41.
- Fundación Caser. (2017). Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a Personas en Situación de Dependencia. Recuperado de <https://www.fundacioncaser.org/discapacidad/informacion-de-interes/ley-de-promocion-de-la-autonomia-personal-y-atencion-personas-en-situacion-de-dependencia>
- Gutiérrez, I., Del Barrio, J., Sánchez, A.I., Castro, F., Sánchez, A., González, J.,... Palmero, C. (2014). Propuesta de programa de promoción de la salud en cuidadores informales de enfermos de Alzheimer y prevención del síndrome del cuidador 'Evitando que el cuidador se convierta en paciente'. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD, Revista de Psicología*, 2(1), 203-210.
- López-Jaramillo, P., Sánchez, R., Díaz, M., Cobos, L., Bryce, A., Parra-Carrillo, J.,... Zanchetti, A. (2013). Consenso latinoamericano de hipertensión en pacientes con diabetes tipo 2 y síndrome metabólico. *Acta Médica Colombiana*, 38(3), 154-172.
- Martín, L., Grau, J. y Espinosa, A. (2014). Marco conceptual para la evaluación y mejora de la adherencia a los tratamientos médicos en enfermedades crónicas. *Revista Cubana de Salud Pública*, 40(2), 222-235.
- Ministerio de Salud, Argentina. (s.f.). ¿Qué son las enfermedades no transmisibles? Recuperado de <http://www.msal.gov.ar/ent/index.php/informacion-para-ciudadanos/ique-son-icuales-son>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Organización Mundial de la Salud (OMS). (2012). Plan de Acción para la Prevención y Control de las ENT en las Américas 2013-2019. Recuperado de https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=11275%3Aplan-action-ncds-americas-2013-2019&catid=7587%3Ageneral&Itemid=41590&lang=es
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). Informe sobre la situación mundial de las enfermedades no transmisibles. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/149296/1/WHO_NMH_NVI_15.1_spa.pdf?ua=1
- Prado, L., González, M., Paz, N. y Romero, K. (2014). La teoría Déficit de Autocuidado: Dorothea Orem, punto de partida para calidad en la atención. *Revista Médica Electrónica*, 36(6).
- Ramírez, C. (2014). Adherencia a la farmacoterapia en pacientes hipertensos ambulatorios que asisten al programa de control de hipertensión arterial en el Hospital Jorge Cristo Sahium, Norte de Santander (Colombia). *Ciencia & Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 12(2), 27-35.
- Rodríguez, M. (2016). Transición del cuidado hospitalario al cuidado ambulatorio. *Revista Colombiana de Cardiología*, 23(1), 38-40.
- Rojas, M. y Cardozo, S. (2015). El video como soporte social a cuidadores de personas con enfermedad crónica, Girardot 2010. *Avances en Enfermería*, 33(2), 199-208.
- Sánchez, B., Carrillo, G. y Barrera, L. (2014). El plan de transición y egreso hospitalario y su efecto en el cuidado de la salud: una revisión integrada. *Revista U.D.C.A. Actualidad & Divulgación Científica*, 17(1), 13-23.
- Velandia-Arias, A. y Rivera-Álvarez, L. (2009). Agencia de Autocuidado y Adherencia al Tratamiento en Personas con Factores de Riesgo Cardiovascular. *Revista Salud Pública*, 11(4), 538-548.
- Villarejo, L. (2011). Diagnósticos de enfermería en pacientes dados de alta, con enfermedades crónicas, según taxonomía NANDA-I (North American Nursing Diagnosis Association). *Enfermería Global* 10(23), 25-29.

Índice por autores

Revista UNIMAR

Volumen 36 No. 1, Enero-Junio de 2018

Castro, Érica Alejandra. Impacto psicosocial del conflicto armado en familias víctimas de la desaparición forzada. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 79-91.

Córdoba Urbano, Doris Lucia. Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 15-30.

David Quenorán, Yuri Dayana. Impacto psicosocial del conflicto armado en familias víctimas de la desaparición forzada. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 79-91.

Gallardo Solarte, Karina. Revisión Temática de Plan de egreso, otra competencia en enfermeira. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 137-147.

Giraldo Oliveros, Simón Andrés. . Revisión Temática de Plan de egreso, otra competencia en enfermeira. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 137-147.

Hidalgo Sotelo, Yohana Gabriela. Participación social de un grupo de adultos mayores del corregimiento de Obonuco. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 93-107.

González Portela, María Luján. Las actividades de aprendizaje y el rendimiento académico en la educación a distancia. Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 33-47.

Marroquín Yerovi, Marianita. Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 15-30.

_____. Propuesta pedagógica con énfasis en el aprendizaje significativo y la metacognición. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 123-135.

Moncayo Cárdenas, Nayive. Las actividades de aprendizaje y el rendimiento académico en la edu-

cación a distancia. Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 33-47.

Narvaéz, Jonnathan Harvey. Imaginario social, territorios de frontera y fronteras imaginarias: Comuna 10 de Pasto. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 63-76.

Narvaéz Ceballos, Roxana. Participación social de un grupo de adultos mayores del corregimiento de Obonuco. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 93-107.

Obando, Lina María. Imaginario social, territorios de frontera y fronteras imaginarias: Comuna 10 de Pasto. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 63-76.

Ortiz Nuevas, Vilma Tamara. Revisión Temática de Plan de egreso, otra competencia en enfermeira. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 137-147.

Pereira Estupiñan, José Francisco. Las actividades de aprendizaje y el rendimiento académico en la educación a distancia. Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 33-47.

Perez Caicedo, Catalina. Imaginario social, territorios de frontera y fronteras imaginarias: Comuna 10 de Pasto. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 63-76.

Roa Pinto, Gelber Yecid. Proyecto de vida: un ejercicio de aceptar, vivir y confiar. Visión pedagógica en instituciones reeducativas. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 49-61.

Yarce Pinzón, Eunice. Participación social de un grupo de adultos mayores del corregimiento de Obonuco. Vol. 35 No. 2 (Ene. – Jun., 2018), pp. 93-107.

Índice Temático

Actividad y Participación: Córdoba y Marroquín (2018, Vol. 35 No. 2)

Actividades síncronas y asíncronas: Moncayo, Pereira y González (2018, Vol. 35 No. 2)

Adolescente: Roa (2018, Vol. 35 No. 2)

Adultos mayores: Yarce, Hidalgo y Narváez (2018, Vol. 35 No. 2)

Alta del paciente: Solarte, Ortiz y Giraldo (2018, Vol. 35 No. 2)

Aprendizaje significativo: Córdoba y Marroquín (2018, Vol. 35 No. 2); Marroquín (2018, Vol. 35 No. 2)

Aprendizaje virtual: Moncayo, Pereira y González (2018, Vol. 35 No. 2)

Atención de enfermería: Solarte, Ortiz y Giraldo (2018, Vol. 35 No. 2)

Autopoiésis: Córdoba y Marroquín (2018, Vol. 35 No. 2)

Autorregulación: Marroquín (2018, Vol. 35 No. 2)

Control: Córdoba y Marroquín (2018, Vol. 35 No. 2)

Cuidado: Solarte, Ortiz y Giraldo (2018, Vol. 35 No. 2)

Desaparición forzada: Castro y David (2018, Vol. 35 No. 2)

Dinámica: Castro y David (2018, Vol. 35 No. 2)

Educación a distancia: Moncayo, Pereira y González (2018, Vol. 35 No. 2)

Enfermedad crónica: Solarte, Ortiz y Giraldo (2018, Vol. 35 No. 2)

Familias: Castro y David (2018, Vol. 35 No. 2)

Fronteras imaginarias: Narváez, Obando y Pérez (2018, Vol. 35 No. 2)

Imaginario instituido: Narváez, Obando y Pérez (2018, Vol. 35 No. 2)

Imaginario instituyente: Narváez, Obando y Pérez (2018, Vol. 35 No. 2)

Imaginario social: Narváez, Obando y Pérez (2018, Vol. 35 No. 2)

Impactos psicosociales: Castro y David (2018, Vol. 35 No. 2)

Interdisciplinariedad: Roa (2018, Vol. 35 No. 2)

Intereses: Yarce, Hidalgo y Narváez (2018, Vol. 35 No. 2)

Metacognición: Córdoba y Marroquín (2018, Vol. 35 No. 2); Marroquín (2018, Vol. 35 No. 2)

Metodología: Castro y David (2018, Vol. 35 No. 2)

Ocio y tiempo libre: Yarce, Hidalgo y Narváez (2018, Vol. 35 No. 2)

Participación social: Yarce, Hidalgo y Narváez (2018, Vol. 35 No. 2)

Pedagogía: Roa (2018, Vol. 35 No. 2)

Proceso de reeducación: Roa (2018, Vol. 35 No. 2)

Proyecto de vida: Roa (2018, Vol. 35 No. 2)

Rendimiento académico: Córdoba y Marroquín (2018, Vol. 35 No. 2); Moncayo, Pereira y González (2018, Vol. 35 No. 2)

Víctimas: Castro y David (2018, Vol. 35 No. 2)

Violencia urbana: Narváez, Obando y Pérez (2018, Vol. 35 No. 2)

Revista UNIMAR



Guía para los autores Revista UNIMAR

La *Revista UNIMAR* 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 UNIMAR* tiene una periodicidad semestral, que orienta su función esencial a la publicación de artículos originales e inéditos resultado de investigación, que respondan a la tipología declarada por **Publindex de artículo de investigación e innovación**, el cual es considerado como documento que presenta la producción original e inédita, de contenido científico, tecnológico o académico, resultado de procesos de **investigación** –manuscrito que presenta de manera detallada, los resultados originales de investigación, que se estructura de la siguiente manera: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones-; **reflexión** - manuscrito que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales-; o **revisión** - manuscrito resultado de una investigación terminada donde se 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, entendiéndose 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 sean postulados para su publicación en la revista, deben seguir los lineamientos del Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association* APA 6ta. Edición. Además, el título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español, inglés y portugués.

Los manuscritos postulantes deberán presentarse en el programa Microsoft Word, en hoja tamaño carta con

márgenes normales –sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, 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, revistaunimar@gmail.com, o preferiblemente a través del sistema Open Journal Systems (OJS) de la revista <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar>, previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, claro está, una vez que se cumpla con todos los requisitos anteriores y aquéllos de composición que se presenta a continuación:

Título: El título no deberá exceder las 22 palabras, será claro, concreto y preciso; deberá tener una nota a pie de página en donde especifique las características del proceso investigativo, de revisión o de reflexión desarrollado para la concreción del aporte escritural.

Ejemplo: Este artículo es el resultado de la investigación titulada: La competencia argumentativa oral en estudiantes de básica primaria, desarrollada desde el 15 de enero de 2009 hasta el 31 de julio de 2011 en el corregimiento de Genoy, departamento de Nariño, Colombia.

Autor/es: Posteriormente al título del manuscrito deberá ir el nombre del autor/es, seguido de los siguientes datos para cada caso: **nivel académico** – del grado mayor a menor, con las respectivas instituciones otorgantes-, **afiliación 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 temá-

ticamente 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 subtipología 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 de respaldo bibliográfico que fundamenta teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

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

Figuras y tablas: para el caso de las figuras, fotografías e ilustraciones, éstas deben estar ubicadas en el lugar respectivo dentro del manuscrito, ir numeradas, descritas con una leyenda que comience con la palabra “Figura” en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí ubicado. Para el caso de las tablas, éstas deberán contener la información estadística que menciona el manuscrito, ir enumeradas al igual que las figuras, fotografías e ilustraciones, además, contarán con una leyenda descriptiva del elemento que comience con la palabra “Figura” o “Tabla” según sea el caso. Para todas las figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas se señalará la fuente de donde se toma la información –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 y tablas únicamente cuando sean necesarias; no debe redundar la información que expresan éstas con el contenido textual; asimismo, serán autoexplicativas, sencillas y del fácil comprensión.

Citas: a continuación se presenta algunas indicaciones sobre la manera adecuada de citación que deben emplear los manuscritos que se postula para su publicación en la Revista UNIMAR.

- 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 vere-

dicto y condenó al doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Si la cita es parafraseo, se escribirá sin comillas y entre paréntesis los datos de la obra (Apellido, año); se recomienda señalar el número de página o párrafo, sobre todo, en aquellos casos en los que se desea ubicar con exactitud el fragmento al que se hace alusión.

Ejemplo:

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

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

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

- Cuando se realice varias referencias a una misma fuente de manera consecutiva en un mismo párrafo, es adecuado ubicar el año de la obra citada la primera vez, posteriormente omitir este dato y 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 & Paulet (2001) han establecido algunos de los métodos más empleados en el desarrollo discursivo.

- Los apellidos de los autores cuya bibliografía se encuentre en inglés, irán unidos por &, pero si la referencia está en idioma español, la unión será con "y".

Ejemplo: Halliday & 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 y 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 y 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 incluirán comillas; si es un libro se le escribirá en cursiva.

Ejemplo: "La crisis de los países de la región es causada por la inestabilidad de sus economías, por lo que hay que adoptar las medidas necesarias para contrarrestar esta situación" ("Plan de Gobierno para...", 2009, 18 de feb.).

- En la sección de Referencias Bibliográficas no se 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 pe-

dagógico se orientan a la formación del individuo multidimensionalmente" (p. 9).

Referencias bibliográficas: ésta es la última sección del manuscrito; aquí deberán figurar todas las referencias citadas en el artículo; su orden se establecerá de manera alfabética y siguiendo las disposiciones del Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association* APA 6ta. Edición.

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

| Tipo de fuente | Formato y ejemplo |
|-----------------------------------|---|
| Libro impreso individual | Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Ciudad: editorial. Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i> . San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR. |
| Libro impreso colaboración | Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. y Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Ciudad: editorial. Mora, J.; Martínez, G. y Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i> . Bogotá D. C.: ECOE Ediciones. |
| Capítulo de libro impreso | Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En: Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed). <i>Título del libro</i> (pp. Inicial – final). Ciudad: editorial. Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel. |
| Revista Impresa | Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. |
| Revista electrónica | Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. Recuperado el x de x-fecha-, de: -dirección web-. Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. Recuperado el 18 de agosto de 2012, de: http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/ |
| Documento web | Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Recuperado el x de x, de: dirección web. Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. Recuperado el 18 de agosto, de: http://www.reacciones-emocionales.com |
| Tesis | Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. (Tesis de nivel). Institución. localización. Morán, A. (2011). Competencia argumentativa oral. (Tesis inédita de la Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad del Valle. Disponible en la base de datos, Biblioteca Jorge Roa, en http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html |

Formatos adjuntos

Para someter el manuscrito a los procesos de evaluación para su posible publicación, los autores deben enviar debidamente diligenciados – y 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 a 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 los miembros del 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, 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 le solicita 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 dispuesto 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, claro está, suprimiendo toda información que pueda develar e identificar a los evaluadores del manuscrito. Una vez los autores cuentan con el informe evaluativo de su manuscrito postulado, ellos decidirán si presentan nuevamente su manuscrito con las modificaciones y ajustes a los que los pares se han referido, remitiendo una nueva versión de su escrito, o

por el contrario lo retiran definitivamente del proceso; si los autores deciden enviar nuevamente la versión mejorada del texto, el editor asigna una fecha justa –de acuerdo 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, con el propósito de 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 galeradas 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/unimar> 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

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 el ejemplar, también recibirán un certificado de su participación como evaluadores.

Información adicional

La revista cuenta con su página web <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>, asimismo se gestiona a través de OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar>, en donde se ubica toda la información concerniente a la revista (UNIMAR 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 esenciales en el proceso de postulación del manuscrito a evaluación.

UNIMAR Journal Author's Guide

UNIMAR 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. **UNIMAR Journal** is published semiannual, 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 **revisión** - 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, revistaunimar@gmail.com, or preferably through the system Open Journal Systems (OJS) of Journal: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar>, 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, should 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 re-

search 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 to 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 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 *UNIMAR 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 in English, but they will be joined with "and" if they are part of the bibliographic in Spanish.

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 a communicative act with a declared intention (Fernandez and 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 most commonly used types of sources to structure a scientific manuscript, a format and the corresponding example for each case are presented below:

| Types of sources | Format and example |
|------------------------------------|--|
| Individual printed book | Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i> . City: Publisher house. Mora, J. (2013). <i>Dilemmas of research</i> . San Juan de Pasto: UNIMAR Publisher house. |
| Printed book in cooperation | Last name, name's initial; Last name, name's initial. & Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i> . City: Publisher house. Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i> . Bogotá D. C.: ECOE Ediciones. |
| Chapter of printed book | Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. In: First letter of the name, Publisher's name (Ed). <i>Title of the book</i> (inclusive pages). City: Publisher house. Mora, J. (2011). Complex thought. In: L. Castrillón (Ed.), <i>The human machine</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel. |
| Printed Journal | Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the Journal</i> , volume (number), inclusive pages. Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. |
| Electronic Journal | 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. 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/ |
| Web document | Last name, name's initial. (Date of work). Title. Recovered the x of x, from: web address. Mora, J. (2010). Games Reactions and emotions. Recovered August 18 2012, from: http://www.reacciones-emocionales.com |
| Thesis | Last name, name's initial. (Date of work). Title. (Doctoral or Master Thesis). Institution. Location. Morán, A. (2011). Oral Argumentative Competence. (Unpublished Master Dissertation in Applied Linguistics). Universidad del Valle. Available in Jorge Roa Library database, in http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html |

Attachments formats

To submit the manuscript to the assessment process for its possible publication, authors must send the following formats duly completed and clearly signed:

Author and research Identification Format: Document where it is placed: the required data on the authors, postulated manuscript typology and nature of the research or the process for

configuring the article (it must be filled by each author).

Statement of Conditions: Charter where it is stated that the article is original and unpublished, that it has not been sent partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities (it must be filled by each author).

License for partial use: Document where *Universidad Mariana*, specifically UNIMAR Publisher house, is authorized for exercising abilities aimed to spread, facilitate, promote and deconstruct knowledge as a result of the research, review and reflection process expressing in the work.

Evaluation process

The journal, with previous permission of the author / s, will make appropriate adjustments to the manuscripts, in order to give greater precision, clarity, consistency, so it asks those interested to send their contributions, write with the entire required rigor, using the proper spelling and grammar rules of scientific writing, structuring the manuscript in general, through clear, consistent and objective paragraphs. It is suggested to avoid redundancies, repetitive use of words, concepts, terms "among others", "similarly", and the unnecessary use of acronyms.

The journal, for being arbitrated, makes a rigorous evaluation and validation processes, therefore the estimated time for the optimal development can take between two and five months depending on the quantity and quality of writings.

Firstly, the Editorial Committee of the journal decides on the acceptance or rejection of manuscripts postulates, based on the compliance with policies, standards, regulations, and conditions established for initial acceptance of scriptural contributions - evaluation process of the manuscript by the Editorial Committee- both affirmative and negative provisions shall be communicated to the authors, who will know the reasons why the manuscript was accepted or rejected.

Secondly, the editor of the journal and the Editorial Committee select those manuscripts that meet the qualifications required, classifying them by thematic area, in order to assign two peer reviewers, in consistency with the evaluation system adopted by the journal - 'double blind' - who, through the evaluation form provided for such proceedings, will make comments and suggestions, expressing the possibility of the article could be actually published or if it is needed to improve certain elements for possible publication, or otherwise, it is not accepted for publication in the journal. The Editorial Committee receives the concepts of peer reviewers and makes the concluding provisions.

The editor sends to each peer evaluator the journal guide for authors, the format for the submitted manuscript (research article, review or reflection) for the timely development of the evaluation process, assigning them two or three weeks to prepare and to send the concept, mentioning if the manuscript meets the conditions and criteria of both form and content required by the journal;

in addition they will produce a general concept on the manuscript, where includes suggestions, comments and contributions; later, he or she shall recommend the publication of the manuscript, either without any modification, with some modifications, with profound changes, or under no circumstances. Therefore, in the evaluation form prepared by the journal, the couple is asked if they are willing to re-evaluate the manuscript if adjustments and observations have done by authors, to continue the process until the manuscript is an article with all the quality requirements for publication.

Once the editor receives the concepts of the two peer reviewers, prepares a detailed report of the assessment process to send to the authors, the same that compiles the comments and suggestions from peers, by suppressing of course any information that may reveal and identify the evaluators. When the authors have the evaluation report of their manuscript, they may choose to present it again with the modifications and adjustments referred, by sending a new version, or otherwise, by withdraw it from the process; if the authors decide to send the improved version of the text again, the editor assigns a fair date, according to the changes, corrections and adjustments for its delivery. In the event that the authors choose not to continue the process of publication, the manuscript will be removed from the database of the journal, and the evaluators will be informed.

In the case of manuscripts completely rejected by peer reviewers, authors will be informed about it; additionally, they will receive the evaluation report with the concepts that pairs took into account for making this decision.

Once the authors have improved and have sent the second version of the manuscript, doing the suggestions and other adjustments, the editor refers it to peer reviewers, together with the first anonymous manuscript evaluation, in order to check if the suggested changes and adjustments were done; from the above, each peer evaluator is asked to evaluate this second version of the manuscript and to manifest to the editor if this one is in top condition for publication without further modification, or if on the contrary, it will have to adjust again in order to its 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 peer 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/unimar>, 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

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/RevistaUnimar/>; also be managed through OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar>, where all information regarding journal is located (UNIMAR 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 UNIMAR

A *Revista UNIMAR* 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 UNIMAR* tem uma periodicidade semestral 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 6ª 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 mar-

gens 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, gráficos 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, revistaunimar@gmail.com ou, de preferência através do sistema *Open Journal Systems (OJS)* de revista: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar>, 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 RU-DECOLOMBIA), Mestrado em Educação (Universidade Mariana), Especialista em Educação (Universidade Mariana), BA em Língua espanhola e Literatura (Universidade de Cauca (Cauca, Colômbia), um membro do grupo de pesquisa Mentefactumedu; E-mail pessoal: lgmora@gmail.com, e-mail institucional: lmora@ucauca.edu.co

Resumo: O resumo inclui os principais objetivos da pesquisa, o alcance, a metodologia e da mesma forma, os resultados e conclusões mais importantes; por isso esta seção será clara, consistente e concisa, e não deve exceder 250 palavras.

Palavras-chaves: é **admissível** um mínimo de três palavras-chaves e um máximo de dez, o que permitirá loca-

lizar 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 são apresentados os resultados do processo de pesquisa; 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, não devem apresentar os argumentos que justificam e validam cada uma dessas.

Figuras 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.

te. Para o caso de gráficos 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 "Figura" ou "Tabela", conforme apropriado. Todas as figuras 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, gráficos e tabelas somente quando necessário; a informação que transmite 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 UNIMAR*.

- 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 “citado por”.

Exemplo: No livro *A Esperança Perdida* de Fernández Quesada (citado por 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). Título do capítulo. Em: Inicial do nome, Sobrenome do editor (Ed). <i>Título do livro</i> (pp. Inicial – final). Cidade: editorial. Mora, J. (2011). Pensamento complexo. Em: L. Castrillón (Ed.), <i>A máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel. |
| Revista Impressa | Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i> , volume (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. |
| Revista eletrônica | Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i> , volume (número), pp. Inicial – final. Recuperado o x de x, de: endereço web. Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. Recuperado o 18 de agosto de 2012, de: http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/ |
| Documento web | Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. Recuperado o x de x, de: endereço web. Mora, J. (2010). Reações e emoções em os jogos. Recuperado 18 de agosto, de: http://www.reações-emocionais.com |
| Tese | Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. (Tese doutoral o mestrado). Instituição. Localização. Morán, A. (2011). Competência argumentativa oral. (Tese no publicada do Mestrado em Linguística Aplicada). Universidad Del Valle. Disponível em a base de dados, Biblioteca Jorge Roa, em http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html |

Formatos anexos

Para enviar o manuscrito para o processo de avaliação para possível publicação, os autores devem apresentar devidamente preenchidos - claramente assinados- os seguintes formatos:

Formato de identificação do autor e pesquisa: Documento que contém os dados necessários sobre os autores, tipologia do manuscrito postulado e natureza da investigação ou o processo para configurar o item (deve ser preenchido por cada autor).

Declaração de condições: Carta onde se afirma que o artigo é original e inédito, e por sua vez não foi enviado parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente a outras revistas ou entidades de publicação (deve ser preenchido por cada autor).

Licença de uso parcial: Documento onde Universidade Mariana, especificamente Editorial UNIMAR, está autorizada para poder ter sobre os manuscritos faculdades destinadas para se espalhar, facilitar, promover e desconstruir o conhecimento como resultado dos processos de pesquisa, revisão e reflexão expressados no trabalho.

Processo de Avaliação

A revista, com a autorização prévia do autor / s, fazer 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 nesta 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, para 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 a disposição do artigo na publicação será objeto de avaliação, 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/unimar>, 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

Convocação da escritura

Em qualquer época do ano, os autores podem submeter seus manuscritos para possível publicação na revista.

Contrapartidas

Esses autores que publicam o seu artigo na revista receberão uma cópia impressa do mesmo. Os revisores além disso recebem um certificado de participação como avaliadores.

Informações adicionais

A revista tem sua própria página web <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>, e também gerenciada através de OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar>, 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: | | | | | |
| <p>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.</p> | | | | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| 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: |
| | Yes: | No: | Total Research Project Budget |
| ¿Is the research project recorded by Colciencias? (Check ✓) | Yes: | 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 finaliza- ção do projeto de investigação (dd/ mm/aa/): |
| ¿O projeto de investigação conta com o aval de uma instituição? (Assinale com «X») | Sim: | Não: | Nome da instituição que avaliza a investigação: | |
| ¿ O projeto de investigação é registrado em Colciencias? (Assinale com «X») | Sim: | Não: | Valor total do projeto de investigação: | |
| | | Valor executado do projeto de investigação: | | |
| VI. Certificação | | | | |
| Assinatura do autor registrado: | | | | |
| Nota: Os dados constantes pelo autor serão utilizados somente com fines documentais; alem 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 UNIMAR* 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 UNIMAR*.

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 *UNIMAR Journal* 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 *UNIMAR Journal*.

As author of the manuscript I take full responsibility for the content of the writing, stating that in its entirety is own intellectual production, and the 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 UNIMAR* 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 UNIMAR* 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:

1.
 - a. La reproducción, su traslado a los sistemas digitales y disposición de la misma en internet.
 - b. Su vinculación a cualquier otro tipo de soporte que disponga la revista, sirviendo de base para otra obra derivada en formato impreso o digital.
 - c. La comunicación pública y su difusión por los medios establecidos por la revista.
 - d. Su traducción al inglés, portugués y francés, para ser publicada en forma impresa o digital.
 - e. Su inclusión en diversas bases de datos, o en portales *web* para posibilitar la visibilidad e impacto tanto del artículo como de la revista.

En relación con las anteriores disposiciones, la presente licencia de uso parcial se otorga a título gratuito por el tiempo máximo reconocido en Colombia, en donde mi obra será explotada única y exclusivamente por la Universidad Mariana y la Editorial UNIMAR, o con quienes éstas tengan convenios de difusión, consulta y reproducción, bajo las condiciones y fines aquí señalados, respetando en todos los casos y situaciones los derechos patrimoniales y morales correspondientes.

Entonces, en mi calidad de autor de la obra, sin perjuicios de los usos otorgados por medio de la presente licencia de uso parcial, se conservará los respectivos derechos sin modificación o restricción alguna, debido a que el actual acuerdo jurídico, en ningún caso conlleva a la enajenación tanto de los derechos de autor como de sus conexos, a los cuales soy acreedor.

Atentamente:

| | |
|---------------------------------------|--|
| Firma | |
| Nombres y apellidos completos | |
| Tipo de documento de identificación | |
| Número de documento de identificación | |
| Correo electrónico | |

License for partial use

| | |
|------------------|--|
| City, country | |
| Day, month, year | |

Sirs

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Subject: **License for partial use**

As author of the article entitled:

| |
|--|
| |
|--|

Through this document I authorize *Universidad Mariana*, specifically the Publishing House *UNIMAR*, to bear on my work, the following attributions, -powers of temporary and partial use- aimed at spreading, facilitate, promote and deconstruct knowledge, product of the research processes, review and reflection:

- a. Reproduction, transfer to digital systems and arrangement of the same on the internet.
- b. Its connection to any other support that the magazine put in place, providing the basis for a derived work, on printed or digital format.
- c. Public communication and dissemination by the means established by the magazine.
- d. Its translation into English, Portuguese and French, to be published in printed or digital form.
- e. Its inclusion in various databases, or web portals to enable the visibility and impact of both article and the magazine.

In connection with the above provisions, this license for partial use is granted free of charge by the maximum time recognized in Colombia, where my work will be operated exclusively by *Universidad Mariana* and the Publishing House *UNIMAR*, or with whom they have agreements of dissemination, consultation and reproduction, under the conditions and purposes set forth herein, respecting the concerned economic and moral rights in all cases and situations.

Therefore, as author of the work, with due regard to the uses granted by this license for partial use, the respective rights will be retained without modification or restriction, because the current legal agreement, in no case includes the sale of copyright or its related, to which I am creditor.

Attentively:

| | |
|-------------------------|--|
| Signature: | |
| Full name: | |
| Form of identification: | |
| ID card number: | |
| Email: | |

Licença de uso parcial

| | |
|----------------|--|
| Cidade, país | |
| Dia, mês, ano. | |

Senhores

Universidad Mariana

São Juan de Pasto, Nariño, Colômbia.

Objeto: **Licença de uso parcial**

Na minha qualidade de autor do artigo intitulado:

| |
|--|
| |
|--|

Através deste documento eu autorizo *Universidad Mariana*, Editorial *UNIMAR* especificamente, para que a mesma possa ter sobre o meu trabalho, os seguintes poderes, de uso temporário e parcial, visando à divulgação, facilitar, promover e desconstruir o conhecimento, produto do processo de pesquisa, análise e reflexão:

- a. A reprodução, transferência para os sistemas digitais e a sua disposição na Internet.
- b. A sua ligação a qualquer outro meio que a revista disponha, que serve como base para outro trabalho derivado em formato impresso ou digital.
- c. A comunicação pública e a sua divulgação pelos meios estabelecidos pela revista.
- d. Sua tradução ao Inglês, Português e Francês, para ser publicada em formato impresso ou digital.
- e. A sua inclusão em diversos bancos de dados, ou portais Web para permitir a visibilidade e o impacto tanto do artigo como da revista.

De acordo com as disposições acima, esta licença de uso parcial é concedida gratuitamente pelo tempo máximo reconhecido na Colômbia, onde o meu trabalho vai ser operado única e exclusivamente pela *Universidad Mariana* e a Editorial *UNIMAR*, ou com quem elas têm acordos de divulgação, consulta e reprodução, nas condições e finalidades estabelecidas neste documento, respeitando os direitos econômicos e morais relevantes em todos os casos e situações.

Portanto, na minha qualidade de autor do trabalho, sem prejuízo dos usos concedidos por esta licença de uso parcial, os respectivos direitos são conservados sem modificação ou restrição, devido ao fato de que o acordo atual legal, em nenhum caso leva à alienação dos direitos de autor ou direitos conexos, dos quais sou credor.

| | |
|---|--|
| Assinatura | |
| Nomes e sobrenomes completos | |
| Tipo de Documento de identificação | |
| Número de Documento de identificação | |
| Correio eletrônico | |



Universidad Mariana
 Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
<http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/>
<http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar>