

R e v i s t a

# UNIMAR

Vol. 37 No. 1

Enero - Junio 2019

ISSN ELECTRÓNICO 2216-0116

ISSN 0120 - 4327

DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1>



$$= 2l + 2w$$

$$|a \times \phi|$$





Revista UNIMAR  
Journal UNIMAR  
Revista UNIMAR

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 37 No. 1

Enero – junio de 2019

ISSN: 0120-4327

ISSN Electrónico: 2216-0116

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:

Semestral – Semiannual - Semestral

Número de páginas - Number of pages - Número de páginas: 224

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

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

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

Doctor **Anderson Geovany Rodríguez Buitrago**  
Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Colombia

Doctor **Alejandro David García Valencia**  
Universidad Surcolombiana, Colombia

Magíster **Vanessa del Carmen Villa Lombana**  
Universidad de Antioquia, Colombia

Magíster **Carmen Aura Arias Castilla**  
Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Doctora **Myriam Esther Ortiz Padilla**  
Universidad del Magdalena, Colombia

Doctora **Socorro Astrid Portilla Castellanos**  
Universidad de Investigación y Desarrollo, Colombia

Magíster **Claudia Mercedes Jiménez Garcés**  
Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, Colombia

Doctor **Ruth Zárate Rueda**  
Universidad Industrial de Santander – UIS, Colombia

Magíster **Jean Alexander León Guevara**  
Gobernación de Nariño, Colombia

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

Doctora **Aura Inés Aguilar Caro**  
Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia

Doctora **Yomaira Esther García Acuña**  
Universidad Simón Bolívar, Colombia

Magíster **Jean Alexander León Guevara**  
Gobernación de Nariño, Colombia

Magíster **Luis Alberto Vargas Marín**  
Universidad de Manizales, Colombia

Doctora **Vicky del Rosario Ahumada de La Rosa**  
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

Magíster **Carlos Antonio Pardo Adames**  
Universidad Católica de Colombia, Colombia

Magíster **Anisbed Naranjo Rojas**  
Universidad Santiago de Cali, Colombia

Doctor **José Eriberto Cifuentes Medina**  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Pereira, Colombia

Doctor **Juan Diego Galindo Olay**  
Universidad La Gran Colombia, Colombia

#### Depósito legal

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las opiniones contenidas en los artículos de la *Revista 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 (REDIB), Google Scholar; además, están adscritas a la Budapest Open Access Initiative.







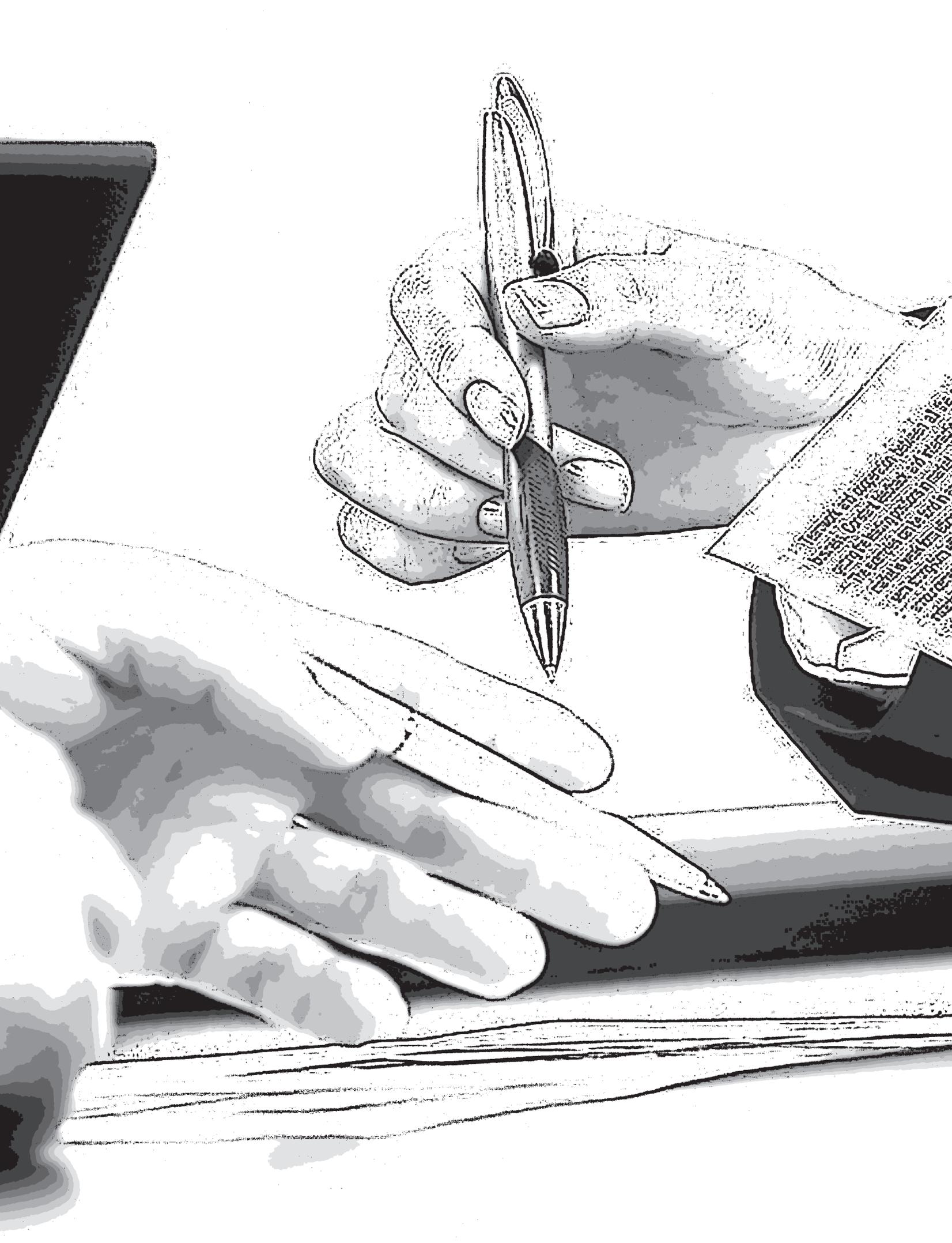
|   |     |
|---|-----|
| <b>La relación investigación-docencia y su incidencia en la calidad educativa</b><br>Luis Eduardo Pinchao Benavides, Aura Rosa Rosero, Gladys Andrea Montenegro   | 13  |
| <b>Concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica</b><br>Johnny Danilo Luna Martínez, Carolina Rodríguez Vallejo   | 35  |
| <b>La educación ambiental desde una perspectiva cultural, social y natural para la conservación del Páramo de Chiles</b><br>Giovanna Aldiany Calpa Rosero, Mariana Estefanya Ortiz Cerón, Nataly Marcela Portillo Benavides, María Victoria Villacrez Oliva | 51  |
| <b>Pruebas estandarizadas y sus resultados en una licenciatura</b><br>José Eriberto Cifuentes Medina, José Antonio Chacón Benavides, Luis Ángel Fonseca Correa  | 69  |
| <b>Análisis comparativo entre Género y Puntaje de la Prueba Saber en estudiantes de Grado 11</b><br>Jorge Enrique Díaz-Pinzón   | 83  |
| <b>Sentido intercultural de mujer como aporte a los procesos de responsabilidad social universitaria: Una opción desde la decolonialidad para su deconstrucción</b><br>Luis Eduardo Pinchao Benavides, Lady Patricia Córdoba Mora, César Oswaldo Ibarra     | 97  |
| <b>Representaciones sociales sobre el amor en pareja</b><br>Ángela Madelain Delgado Martínez, Leidy Jimena Melo Posos   | 121 |
| <b>Estilos de liderazgo en el clima organizacional de una IPS en el municipio de San Andrés de Tumaco - Nariño</b><br>Haiden Otoniel Vergara Quiñones   | 135 |
| <b>Instrumentos y sistemas para evaluación de desempeño, susceptibles de aplicar en pensamiento lógico matemático a niños del nivel preescolar</b><br>María Mercedes Velasco Guerrero   | 159 |
| <b>Tendencias de formación en Humanidades en la Universidad</b><br>Juan Pablo Arcos Villota, Luis Francisco Melo Rosero   | 173 |
| <b>Índice por autores</b>   | 199 |
| <b>Índice acumulativo por palabras clave</b>  | 200 |
| <b>Guía para los autores Revista UNIMAR</b>   | 201 |
| <b>Formato de identificación de autor e investigación</b>   | 223 |
| <b>Declaración de condiciones</b>   | 237 |
| <b>Licencia de uso parcial</b>  | 238 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>The research-teaching relationship and its impact on educational quality</b><br>Luis Eduardo Pinchao Benavides, Aura Rosa Rosero, Gladys Andrea Montenegro  | 13  |
| <b>Methodological conceptions that teachers apply and know in critical reading</b><br>Johnny Danilo Luna Martínez, Carolina Rodríguez Vallejo  | 35  |
| <b>Environmental education from a cultural, social and natural perspective for the conservation of the Páramo de Chiles</b><br>Giovanna Aldiany Calpa Rosero, Mariana Estefanya Ortiz Cerón, Nataly Marcela Portillo Benavides, María Victoria Villacrez Oliva | 51  |
| <b>Standardized tests and their results in a degree</b><br>José Eriberto Cifuentes Medina, José Antonio Chacón Benavides, Luis Ángel Fonseca Correa  | 69  |
| <b>Comparative analysis between Gender and Score of Saber Test in students of 11th Grade</b><br>Jorge Enrique Díaz-Pinzón  | 83  |
| <b>Intercultural sense of women as a contribution to the university social responsibility processes: an option from decoloniality for its deconstruction</b><br>Luis Eduardo Pinchao Benavides, Lady Patricia Córdoba Mora, César Oswaldo Ibarra               | 97  |
| <b>Social representations about love in couple</b><br>Ángela Madelain Delgado Martínez, Leidy Jimena Melo Posos  | 121 |
| <b>Leadership styles in the organizational climate of an Institute Provider of Health in San Andrés de Tumaco – Nariño</b><br>Haiden Otoniel Vergara Quiñones  | 135 |
| <b>Instruments and systems for evaluation of performance, susceptible to apply in logical mathematical thinking, to children of the preschool level</b><br>María Mercedes Velasco Guerrero   | 159 |
| <b>Trends in Humanities training at the University</b><br>Juan Pablo Arcos Villota, Luis Francisco Melo Rosero   | 173 |
| <b>UNIMAR Journal Author's Guide</b>   | 209 |
| <b>Author and Research Identification Format</b>   | 227 |
| <b>Statement of conditions</b>   | 236 |
| <b>Partial Use License</b>   | 240 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>A relação pesquisa-ensino e seu impacto na qualidade da educação</b><br>Luis Eduardo Pinchao Benavides, Aura Rosa Rosero, Gladys Andrea Montenegro  | 13  |
| <b>Concepção metodológica que usam e conhecem os docentes em leitura crítica</b><br>Johnny Danilo Luna Martínez, Carolina Rodríguez Vallejo  | 35  |
| <b>Educação ambiental de uma perspectiva cultural, social e natural para a conservação do Páramo de Chiles</b><br>Giovanna Aldiany Calpa Rosero, Mariana Estefanya Ortiz Cerón, Nataly Marcela Portillo Benavides, María Victoria Villacrez Oliva          | 51  |
| <b>Testes padronizados e seus resultados em uma licenciatura</b><br>José Eriberto Cifuentes Medina, José Antonio Chacón Benavides, Luis Ángel Fonseca Correa   | 69  |
| <b>Análise comparativa entre Gênero e Pontuação da Prova Saber em estudantes de Grau 11</b><br>Jorge Enrique Díaz-Pinzón   | 83  |
| <b>Sentido intercultural das mulheres como contribuição aos processos universitários de responsabilidade social: uma opção da descolonização por sua desconstrução</b><br>Luis Eduardo Pinchao Benavides, Lady Patricia Córdoba Mora, César Oswaldo Ibarra | 97  |
| <b>Representações sociais sobre o amor em casal</b><br>Ángela Madelain Delgado Martínez, Leidy Jimena Melo Posos   | 121 |
| <b>Estilos de liderança no clima organizacional de um Instituto Provedor de Saúde em San Andrés de Tumaco – Nariño, Colômbia</b><br>Haiden Otoniel Vergara Quiñones  | 135 |
| <b>Instrumentos e sistemas para avaliação de desempenho, suscetíveis de aplicar no pensamento matemático lógico, a crianças do nível pré-escolar</b><br>María Mercedes Velasco Guerrero  | 159 |
| <b>Tendências na formação de Humanidades na Universidade</b><br>Juan Pablo Arcos Villota, Luis Francisco Melo Rosero   | 173 |
| <b>Guia para Autores Revista UNIMAR</b>  | 216 |
| <b>Formato de identificação do autor e investigação</b>  | 231 |
| <b>Declaração de condições</b>   | 237 |
| <b>Licença de uso parcial</b>  | 242 |



# La relación investigación-docencia y su incidencia en la calidad educativa\*

Luis Eduardo Pinchao Benavides\*\*✉

Aura Rosa Rosero\*\*\*

Gladys Andrea Montenegro\*\*\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Pinchao, L., Rosero, A. y Montenegro, G. (2019). La relación investigación-docencia y su incidencia en la calidad educativa. *Revista UNIMAR*, 37(1), 13-33. **Doi:** <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art1>

**Fecha de recepción:** 16 de octubre de 2018

**Fecha de revisión:** 12 de febrero de 2019

**Fecha de aprobación:** 13 de marzo de 2019

## RESUMEN

La investigación se propuso analizar las relaciones que se establece entre docencia e investigación en cuatro programas académicos (dos de pregrado y dos de posgrado), con el fin de comprender su incidencia en la calidad de la educación y la formación de nuevos profesionales. El primer objetivo estuvo orientado a identificar los ámbitos de relación conceptual y metodológica sobre bucle investigación-docencia, precisados en las políticas nacionales e institucionales -Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Mariana-; el segundo indagó las concepciones y prácticas de los docentes respecto a la relación investigación-docencia y sus implicaciones en la formación de los profesionales; el tercero buscó reconocer la relación entre investigación y docencia en las propuestas curriculares de los programas, objeto de estudio; y el cuarto se encaminó a establecer pautas pedagógicas que posibiliten el fortalecimiento de la relación entre investigación y docencia en la universidad.

El proceso investigativo se desarrolló dentro del campo de la investigación educativa y, asumió la metodología cualitativa-interpretativa como soporte y fundamento epistémico; como método de análisis se recurrió al estudio de caso, el cual ha sido desplegado en dos fases: simple y compuesta. En términos generales, la investigación logró precisar que la relación entre investigación y docencia sigue anclada en los discursos académicos y en los documentos teleológicos, alejada de la praxis educativa. Entre otras cosas se pudo apreciar el vacío epistémico y metodológico requerido para concretar la relación investigación y docencia.

**Palabras clave:** investigación, docencia, calidad educativa, formación profesional.

## The research-teaching relationship and its impact on educational quality

## ABSTRACT

The research aimed to analyze the relationships established between teaching and research in four academic programs (two undergraduate and two postgraduate), in order to understand the impact of this relationship on the quality of education and the training of new professionals. The first objective was directed at identifying the areas of conceptual and methodological relationship, about the research-teaching loop, defined in national and institutional policies -Pontificia Universidad Javeriana and Universidad Mariana-; the

\*Artículo Resultado de Investigación.

\*\*✉ Magíster en Educación; Magíster en Pedagogía; Licenciado en Filosofía y Teología. Docente-investigador, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: lpinchao@umariana.edu.co

\*\*\* Magíster en Administración Educativa; Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales; Licenciada en Educación: Especialidad Ciencias Sociales.

\*\*\*\* Magíster en Pedagogía; Especialista en Gerencia Social; Socióloga, Universidad de Nariño.

second, investigated the conceptions and practices of teachers regarding the relation between research and teaching and its implications in the training of professionals; the third, sought to recognize the relationship between research and teaching in the curricular proposals of the programs, object of study; and the fourth, was aimed at establishing pedagogical guidelines that enable the strengthening of the relationship between research and teaching in the university.

The research process was developed within the field of educational research and assumed the qualitative-interpretative methodology as support and epistemic foundation. As a method of analysis, the case study was used, which has been deployed in two phases: simple and composite. In general terms, the research managed to specify that the relationship between research and teaching remains anchored in academic discourses and teleological documents and far from educational praxis. Among other things, it was possible to appreciate the epistemic and methodological vacuum required to concretize the research and teaching relationship.

**Key words:** research, teaching, educational quality, professional training.

## A relação pesquisa-ensino e seu impacto na qualidade da educação

### RESUMO

A pesquisa teve como objetivo, analisar as relações estabelecidas entre ensino e pesquisa em quatro programas acadêmicos (dois de graduação e dois de pós-graduação), a fim de compreender o impacto dessa relação na qualidade da educação e formação de novos profissionais. O primeiro objetivo foi direcionado à identificar as áreas de relação conceitual e metodológica, sobre o ciclo de pesquisa-ensino, definido nas políticas nacionais e institucionais -Pontifícia Universidade Javeriana e Universidade Mariana-; o segundo, investigou as concepções e práticas dos professores sobre a relação entre pesquisa e ensino e suas implicações na formação de profissionais; a terceira, buscou reconhecer a relação entre pesquisa e ensino nas propostas curriculares dos programas, objeto de estudo; e o quarto, teve como objetivo, estabelecer diretrizes pedagógicas que possibilitassem o fortalecimento da relação entre pesquisa e ensino na universidade.

O processo de pesquisa foi desenvolvido no campo da pesquisa educacional e assumiu a metodologia qualitativo-interpretativa como suporte e fundamentação epistêmica. Como método de análise, foi utilizado o estudo de caso, implantado em duas fases: simples e compostas. De um modo geral, a pesquisa conseguiu esclarecer que a relação entre pesquisa e ensino ainda está ancorada em discursos acadêmicos e documentos teleológicos, longe da prática educativa. Entre outras coisas, foi possível apreciar o vácuo epistêmico e metodológico necessário para concretizar a relação de pesquisa e ensino.

**Palavras-chave:** pesquisa, ensino, qualidade educacional, formação profissional.

### 1. Introducción

Desde 1990 la investigación en las universidades, tanto estatales como privadas, ha tenido significativos avances y ha desempeñado un papel definitivo en la implementación de políticas educativas orientadas a la calidad de la educación. El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS) ha motivado e impulsado el avance del ejercicio investigativo en las universidades a través de asesorías, financiación, certificación y reconocimiento de los grupos de investigación.

Este apoyo estatal representado en esta entidad ha sido valorado y acogido por el sistema educativo, y de manera particular por las universidades. Los beneficios provenientes de este apoyo e iniciativa por parte del Estado han sido altamente significativos para el desarrollo regional y nacional. No obstante, ha dado lugar a una especie de efecto colateral que, en cierta manera, pone en riesgo el debido equilibrio de las funciones sustantivas de la universidad y su conveniente correspondencia entre ellas. Así, por ejemplo, en el Foro Nacional de Investigación, realizado en 2011, convocado por

el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), se llegó a concluir que un aspecto disipador de la correlación investigación-docencia, tiene que ver con la relevancia y primacía de la investigación con relación a la docencia, principalmente, en la forma cómo se estimula presupuestal y salarialmente al agente investigador respecto al personal que incursiona en la tarea docente.

Al respecto, Sancho (2001) indica que, si alguien investiga, elabora conocimiento sobre un tema o problema, piensa que ese conocimiento que se transmite a los estudiantes, no es diferente al que se desarrolla en la investigación, y está en mejor situación para hacer vislumbrar al alumnado la compleja tarea de conocer, explicar y comprender el mundo e intervenirlo. Sin embargo, para que todo esto sea posible, resulta necesario que el profesorado universitario se pregunte hasta qué punto su incursión en la investigación es un determinante de la calidad de su práctica docente. En esta perspectiva, Lozano (2006) señala que la importancia de la labor investigativa como apoyo a la docencia, radica en que cuando una persona investiga, está en mejores condiciones de transferir aquello que enseña. En consecuencia, hay una gran diferencia entre el docente que domina teóricamente el saber ya existente y, aquél que comparte el conocimiento suscitado gracias a su práctica investigativa; éste último tendrá el valor y la posibilidad de llevar su experiencia a la docencia, confrontar y validar sus hallazgos.

Según el grupo de Instituciones de Educación Superior (IES), la investigación se ha convertido en un proceso necesario para el desarrollo de la educación superior; gran parte de la calidad y prestigio de estas instituciones depende de este campo de acción: la construcción de nuevo conocimiento, la difusión y socialización del mismo y la consolidación de redes académicas de investigación. Restrepo (s.f.) indica al respecto que, “cuando se habla de investigación en este contexto, se hace referencia no sólo a hacer investigación, sino también, y por lo menos, a ser capaz de consumir investigación y de utilizarla pertinentemente en la docencia” (p. 1).

En este sentido, la función investigativa está avocada a establecer nexos claramente definidos con

las otras funciones sustantivas de la universidad, como son la docencia y la proyección social. Con la primera, para trasladar sus procesos y resultados al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje y, por tanto, a presentar a los estudiantes los nuevos constructos teóricos y metodológicos elaborados con relación a los diversos campos del conocimiento, así como a la contextualización y actualización de las temáticas que hacen parte de los planes curriculares. Con la segunda, el servicio de extensión implica poner en contextos los resultados de la investigación para contribuir a la solución de problemas reales de la sociedad, en la que están inmersas las IES.

Haciendo eco a esta realidad, se realizó en 2017, una investigación profesoral que se propuso llevar a cabo un análisis interpretativo y crítico respecto a las posibilidades relacionales entre la investigación y la docencia, al interior de cuatro programas académicos, con el fin de comprender cómo acontece e incide esta relación en la calidad educativa y la formación de los profesionales. El primer objetivo estuvo orientado a identificar los ámbitos de relación conceptual y metodológica, sobre el bucle investigación-docencia, precisado en las políticas nacionales e institucionales -Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Mariana-; el segundo se enfocó en averiguar sobre las concepciones y prácticas de los docentes respecto a la relación investigación y docencia y sus implicaciones en la formación de los profesionales; el tercero buscó reconocer la relación entre investigación y docencia en las propuestas curriculares de los programas, objeto de estudio; y el cuarto, se encaminó a establecer pautas pedagógicas que posibiliten el fortalecimiento de la relación entre investigación y docencia en la universidad.

### Antecedentes

Como punto de partida y como parte del soporte teórico de la propuesta de investigación, se indagó en los contextos local, nacional e internacional, acerca de investigaciones enfocadas en el tema de la relación entre investigación y docencia, o estudios afines que pudieran ofrecer información y datos importantes para la construcción del estado de la cuestión, respecto a la proclividad del proyecto investigativo. Entre los referentes internacionales se tuvo en cuenta los siguientes: Morán (1993; 2004),

de la Universidad Autónoma de México, quien manifiesta que en lo concerniente a la relación investigación-docencia, se puede establecer tres tendencias: la investigación de la docencia, la investigación para la docencia y la investigación como docencia. Sancho (2001), entre sus estudios encuentra que la actividad investigadora lleva a la mejora de la enseñanza, pero no viceversa. Sostiene que los académicos, indudablemente, no pueden ser buenos en su práctica sin incursionar en la praxis investigativa; pero, que un investigador puede ser un pésimo docente, aunque goce de vastos y nuevos conocimientos. Así mismo, descubre que algunas de las infraestructuras conseguidas a través de la investigación son utilizadas en actividades de enseñanza; en este sentido, las actividades de investigación contribuyen a poner al día al currículum, afectando de forma positiva los cursos especializados, descubriendo que, si los cursos son liderados por profesores investigadores, la relación entre investigación y docencia se favorece significativamente.

Hernández (2002) establece que en la relación entre investigación y docencia hay efectos positivos y negativos, y la relación se manifiesta de tres modos: Conexión tangible, que implica la transmisión de conocimientos avanzados y habilidades de investigación a los estudiantes; Conexión intangible, relacionada con el desarrollo de actitudes y enfoques positivos hacia la investigación; el tercer modo, acontece cuando el desarrollo y la transmisión de estas cualidades son consideradas por el profesorado, como los rasgos más importantes de la relación. En cuanto a las relaciones negativas entre investigación y docencia, se ha logrado establecer tres tipos de factores causantes de esta situación: el primero de ellos compromete a los factores tiempo, dedicación y compromiso; el segundo tiene que ver con las características de la personalidad; y el tercero, con los incentivos. Con respecto al factor tiempo, Jauch (1976) encontró una correlación negativa entre el tiempo invertido en la investigación y el tiempo invertido en la docencia; en cambio, el tiempo invertido en la investigación sí se correlacionó positivamente con la producción científica (Feldman, 1987). Por su parte, tanto McCullagh y Roy (1975) como Feldman (1987) coinciden en señalar que el tiempo dedicado a la

docencia, no parece correlacionarse mucho con la calidad de dicha docencia.

En el ámbito nacional se encontró diversas investigaciones, como la realizada por Mockus en 1990 (citado por Jiménez, 2017), quien establece que la relación investigación-docencia obedece a la posición social de las IES. Así, por ejemplo, encuentra que en universidades altamente posicionadas la conexión entre docencia, calidad e investigación tiende a ser espontáneamente reconocida como estrecha, y es básicamente implícita, para lo cual las instituciones tienden a invertir recursos y esfuerzos. Por su parte, los docentes pertenecientes a instituciones estratificadas como medias o bajas, se caracterizan por ser profesionales de la docencia o funcionarios catedráticos, quienes no pertenecen ni aspiran pertenecer a una comunidad académica especializada, pero se insiste en la posibilidad de una docencia de calidad, en ausencia de una actividad investigativa. Mockus (citado por Jiménez, 2017) expresa que a veces se invoca una conexión entre docencia e investigación, pero ésta solo es conocida a través de los cursos genéricos de metodología de la investigación.

Martínez y Vargas (2002, citadas por Murcia y Ramírez, 2017) destacan que en Colombia la investigación comienza a tomar fuerza en las universidades desde los años noventa, a razón de una necesidad socio-histórica: el desarrollo científico, cultural, económico, político y ético. En este contexto, sostienen, los docentes adquieren un papel fundamental para el desarrollo de los procesos investigativos y para el fomento del espíritu investigativo entre los estudiantes, y concluyen que las universidades hacen poco énfasis en el aspecto investigativo, dado que el foco de atención está orientado más hacia la producción, llegando a desligar los problemas de la producción de las cuestiones sociales, al punto de existir un desconocimiento de las necesidades nacionales y locales a la hora de establecer líneas de investigación en los distintos campos del conocimiento.

Frente a esta problemática, surge la necesidad imperante de que la actividad investigativa promovida por las IES jamás quede desvinculada de los cambios y la demanda socio-cultural, al tiempo que garantice y promueva de forma categórica, las

políticas y estrategias requeridas para coadyuvar en la consolidación de la relación entre la investigación y la docencia. El reto es magnánimo, especialmente en instituciones educativas donde por mucho tiempo los docentes han estado alejados de la investigación, siendo solamente ejecutores, razón por la cual no resulta fácil cambiar la percepción y mentalidad transmisionista de conocimientos, a una gestora y productora de nuevos conocimientos provenientes, fundamentalmente, de la actividad investigativa.

Lozano (2006) presenta una visión de la articulación investigación-docencia en la Universidad de Antioquia. Expone no solo algunas dificultades que se tiene entre la investigación y la docencia, sino también algunas estrategias que se ha llevado a cabo para lograr una articulación entre las mismas. Algunas de esas dificultades encontradas provienen de investigaciones que ponen interés en la productividad, las cuales se preocupan por aumentar la financiación, pero no por fomentar o establecer algún tipo de relación con la enseñanza; a esta situación se suma el interés particular de algunos investigadores por alcanzar un estatus académico, limitando su experiencia investigativa a la producción intelectual con fines crediticios y de ascenso en el escalafón.

El autor menciona que con el fin de dar cumplimiento a lo reglamentado por la universidad, la institución educativa a la que pertenece ha ido poco a poco avanzando en la articulación de la investigación con la docencia, a partir de estrategias como: involucrar a estudiantes de pregrado y posgrado en los proyectos de investigación, en calidad de coinvestigadores o investigadores principales, creando programas de jóvenes investigadores que permiten preparar a los estudiantes como investigadores a partir de la práctica, al lado de investigadores de trayectoria; la creación, desarrollo y mantenimiento de semilleros de investigación, los cuales permiten a los estudiantes aprendizaje en aspectos metodológicos y conceptuales; la participación de investigadores en escenarios académicos como la clase, los grupos de estudios, los foros, etc., en los que se pueda compartir la producción proveniente de la actividad investigativa y la práctica docente; la implementación del seminario investigativo y el aprendizaje basado en problemas (ABP), que contribuyen a desarrollar

la capacidad de los estudiantes para identificar problemas, plantearse preguntas, indagar sobre ellas y construir conocimiento.

Ardila-Rodríguez (2011) procura causar la relación entre currículo e investigación a partir de la estructura curricular: ambientes educativos, campos de formación, núcleos integradores de problemas, y ejes curriculares. Relaciona estos cuatro aspectos con cuatro dimensiones y cuatro principios. Las dimensiones son: cultura, actores del currículo, comunidad y naturaleza; y los principios: calidad, integralidad, participación e incertidumbre. Este estudio proporciona información acerca de los aspectos fundamentales que se debe tener en cuenta para promover y consolidar la relación entre investigación y docencia.

## 2. Metodología

El proyecto de investigación se desarrolló dentro del campo de la investigación educativa y como tal, fue de carácter cualitativo-interpretativo, dado que se buscaba construir el significado y las prácticas que se desarrolla en el contexto de cuatro programas de formación (dos de pregrado y dos de posgrado) sobre la relación entre investigación y docencia. Desde esta perspectiva, el nivel de análisis fue el descriptivo-interpretativo, en tanto se da a conocer las distintas maneras cómo se concibe y se desarrolla esta relación, teniendo como base las propuestas curriculares de los programas, las prácticas de los docentes y las concepciones que éstos han logrado construir en el marco de la investigación y la docencia. Así mismo, se recurrió a la comprensión hermenéutica, por cuanto se incursionó en los ámbitos de relación conceptual y metodológica, provenientes de las políticas nacionales e institucionales, la literatura y las experiencias referidas a la relación investigación-docencia.

Como método de análisis se trabajó con el estudio de caso, desde la perspectiva del caso múltiple (cuatro casos). Este tipo de métodos se destaca por analizar la particularidad y la complejidad de un caso singular, con miras a entender su funcionamiento en sus aspectos y circunstancias más relevantes; en este sentido, tiene una fuerte relación con el contexto en el que se produce la investigación. Se

recurre a este método porque permite capturar la complejidad del caso particular, comprender mejor su interacción con el contexto, comprender mejor su carácter único y a la vez, lo que tiene en común con otros casos (Stake, 1999).

Desde esta perspectiva se logró, en primer lugar, una interpretación de las formas particulares de cada uno de los programas en los que se ha observado la relación entre investigación y docencia; de esta manera, se consigue mostrar lo que le es propio a cada programa, las relaciones entre investigación y docencia en el marco de los contextos disciplinares e interdisciplinares, las modalidades de trabajo, entre otros aspectos. En segundo lugar, se buscó categorías de análisis que muestren articulaciones, modos similares de operar entre un programa y otro, así como las diferencias entre ellos.

### **Unidad de análisis y de trabajo**

La unidad de análisis estuvo constituida por los programas académicos profesionales de pregrado y de postgrado. Teniendo en cuenta que la investigación fue de carácter cualitativo y pretendía analizar casos particulares, se utilizó un muestreo no probabilístico, por conveniencia o intencional, el cual se caracteriza por la representatividad de la población en el proceso investigativo. De esta manera, la unidad de trabajo estuvo conformada por los cuatro programas académicos mencionados, uno del área de ciencias naturales, dos de ciencias sociales y uno del área de administración y ciencias económicas.

Para la selección de los programas participantes en la investigación, se tuvo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: a) interés por participar en la investigación; b) dos programas de pregrado y dos de posgrado; c) programas que cuenten con docentes investigadores; d) programas que tengan proyectos de investigación en curso. De esta manera, dentro de los programas académicos se vinculó a los docentes investigadores y directores que tienen relación directa con el ejercicio investigativo. La muestra final estuvo constituida por cinco docentes por cada programa.

### **Técnicas e Instrumentos**

En la investigación se usó técnicas como la entrevista semiestructurada y grupo focal, para lo cual se

elaboró un cuestionario guía. También se trabajó con la técnica de revisión documental a partir de matrices de revisión. El propósito de los instrumentos fue recoger información confiable y suficiente para el análisis. En la investigación cualitativa no se habla de validez sino de confiabilidad y fidelidad que, para este caso, residen en su diseño y aplicación; su diseño partió de la operacionalización de los objetivos de la investigación, de donde emergen las categorías de análisis y las preguntas orientadoras.

### **Criterios de confiabilidad y fidelidad**

Estos criterios versan sobre la credibilidad del proceso, tanto por el rigor del trabajo de campo como por el análisis de la información, para lo cual se seleccionó una serie de categorías deductivas, a las cuales se les diseñó sus respectivas preguntas orientadoras, que se constituyeron en el insumo base para la elaboración de los instrumentos de recolección de información, siendo evidente la coherencia interna con relación a la matriz de categorización. Desde esta perspectiva, la estructura de la entrevista y el grupo focal, así como de la matriz de revisión documental, obedeció a un ejercicio de análisis y selección riguroso acerca de las preguntas más pertinentes y en íntima relación con los objetivos y las categorías, situación que condujo a la validación de los mismos por parte de jurados expertos y conocedores del tema, quienes a través de sus aportes cualificaron los mismos para su aplicación.

También es preciso mencionar que, para el caso de la entrevista y el grupo focal, se realizó su respectiva aplicación a docentes y directores de programa, respuestas que fueron registradas en un audio y luego transcritas, guardando fidelidad a la información por ellos suministrada, siendo evidentes las significaciones y los aportes personales frente al fenómeno de estudio. Para el caso de la matriz de revisión documental, se acudió a la selección de documentos bibliográficos relacionados con los temas objeto de estudio.

### **Procedimiento metodológico**

La investigación se desarrolló teniendo en cuenta una secuencia flexible que se dividió en las siguientes fases: en primer lugar, se realizó una revisión teórica inicial con el fin de determinar el marco que

permitiera orientar la búsqueda de información y el posterior análisis de la misma, lo cual hizo posible explicitar los puntos de referencia conceptual para el diseño metodológico, definir categorías de análisis y elaborar un primer documento conceptual que discuta la relación investigación-docencia en el contexto de la educación superior. En segundo lugar, se construyeron instrumentos para el abordaje y análisis de los diferentes ámbitos de análisis surgidos de las categorías conceptuales del estudio, los cuales fueron: matriz de análisis curricular de los programas, guías de entrevista a directivos, y guía para grupos focales. En tercer lugar, se efectuó el trabajo de campo y el encuentro de reflexión entre los investigadores, para evaluar y rediseñar los mecanismos de recolección de información; en cuarto lugar, se llevó a matrices de vaciado y de análisis, la información proveniente de las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información para, finalmente, construir el documento de clausura de la investigación.

### 3. Resultados

La presentación de resultados se sistematizó siguiendo el despliegue de los objetivos específicos. La información proveniente de las técnicas e instrumentos de recolección de información fueron, en primera instancia, llevados a una matriz de análisis cualitativo que exigía proposiciones agrupadas y síntesis; posteriormente fue analizada

a la luz de los referentes teóricos, antecedentes y las disposiciones contempladas por las políticas del MEN respecto a la relación entre investigación y docencia, en general, y las categorías y subcategorías de la investigación, en particular. El proceso de análisis e interpretación fue fijado, pedagógicamente en figuras, con el fin de facilitar la comprensión y transferencia de la actividad investigativa. Cabe aclarar que los resultados que se presenta a continuación, corresponden al caso Universidad Mariana.

**Los ámbitos de relación conceptual y metodológica sobre el bucle investigación-docencia, provenientes de las políticas nacionales e institucionales -Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Mariana-**. Esta tarea se efectuó desde las normatividades y documentos vigentes, tanto físicos como en medios virtuales (revisión documental). La identificación tuvo como punto de partida las subcategorías: concepción de relación entre investigación y docencia, intencionalidad pedagógica y política de dicho vínculo, condiciones, procesos metodológicos y tensiones que suele suscitarse entre estas dos funciones sustantivas de la universidad.

#### Concepción de la relación investigación – docencia.

La Figura 1 sintetiza los resultados referidos a esta subcategoría, a la vez que sirvió de punto de partida para el respectivo análisis.

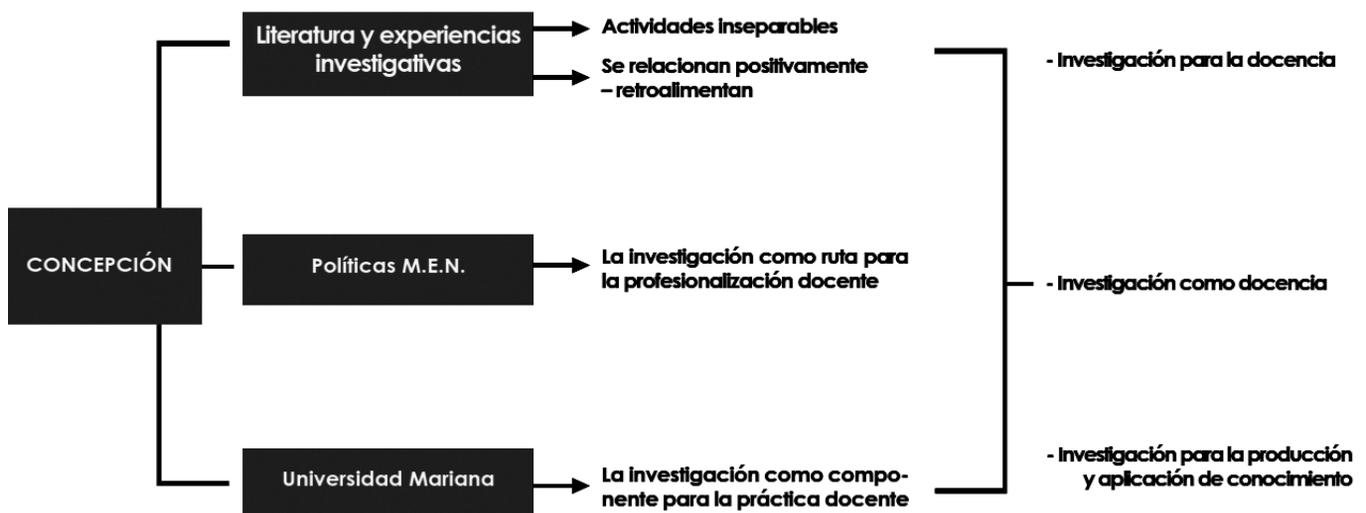


Figura 1. Concepción de la relación investigación–docencia.

Según Molina (2010), la relación entre investigación y docencia se puede concebir de tres maneras: como investigación para la docencia, investigación como docencia y la investigación para la producción y aplicación de conocimiento. En estas tipificaciones, la docencia se vale de la investigación para contextualizar y validar los discursos académicos y a su vez, generar procesos pedagógicos activos, participativos, creativos y críticos, opuestos a la actitud pasiva que impide la producción del conocimiento. A ello se refiere Hernández (2002) cuando afirma que la docencia y la investigación aparecen en todas las definiciones que se da sobre las funciones básicas de la institución universitaria: “la investigación para la creación del conocimiento y la docencia para su disseminación” (p. 272).

Respecto a la concepción sobre la relación investigación – docencia desde las políticas nacionales, es el MEN de Colombia el organismo encargado de conceptuar y regular las disposiciones en estos aspectos. En este sentido, es preciso indicar que a nivel de las políticas educativas hay una preocupación muy grande a nivel de la formación de los maestros por establecer una relación directa con la investigación. Así, se encuentra que, a nivel de la educación superior, en los últimos años la investigación y la docencia dejan de verse como dos funciones sustantivas de las universidades que marchaban aisladas, para convertirse en funciones complementarias y necesarias para la generación y

apropiación social del conocimiento, y como aporte fundamental a la proyección social universitaria.

La Universidad Mariana (2003) en su Estatuto General define el concepto de docencia e investigación. La docencia, entendida como la interacción comunicativa fundamentada en la apertura a la acción y al diálogo de saberes, con el fin de formar hombres y mujeres más humanos, en calidad de personas, ciudadanos y profesionales, la cual es enriquecida por las tradiciones culturales y los avances científicos y tecnológicos. Y la investigación, concebida como “la creación, recreación y aplicación del conocimiento desde los diferentes paradigmas, enfoques y metodologías que posibilitan influir de manera real en los problemas de la sociedad” (p. 19), lo cual permite generar y orientar procesos destinados a mejorar la calidad de vida y el bien vivir de los seres humanos; de igual manera, representa el vínculo con el contexto regional, nacional y mundial.

**Intencionalidad pedagógica y política de la relación investigación-docencia.** Esta subcategoría está referida a los propósitos, fines u objetivos de dicha relación, para lo cual se analiza las diferentes posturas que, desde la literatura, experiencias investigativas, políticas nacionales e institucionales se maneja. La Figura 2 sintetiza los resultados relacionados con esta subcategoría, y fue punto de partida para el respectivo análisis.

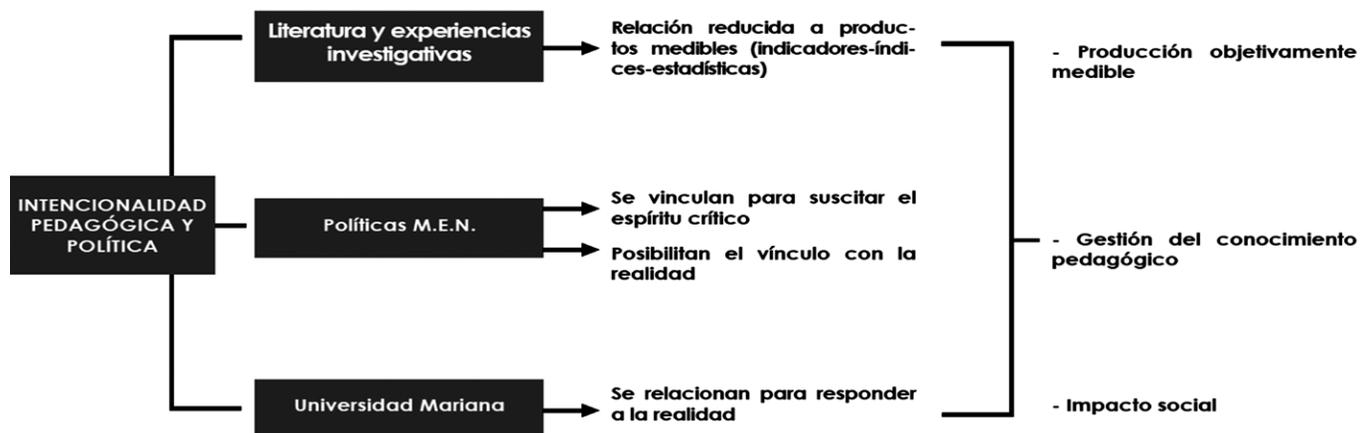


Figura 2. Intencionalidad pedagógica y política de la relación investigación-docencia.

Un docente universitario no se puede concebir alejado de la investigación, en tanto ésta, proporciona elementos fundamentales para la dinamización del quehacer pedagógico y disciplinar, haciendo posible la renovación conceptual y recreación del conocimiento (Molina, 2010). Pero para que ello sea posible, debe existir una intencionalidad clara del docente, por contextualizar su discurso a través de los procesos investigativos; además, resulta muy importante la experiencia, valores, creencias, emociones y formas de razonar la práctica que posea.

En la intención de las universidades por fortalecer la relación investigación – docencia, las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento desempeñan un papel muy importante, donde uno de los parámetros de calidad de la educación es precisamente que, desde la investigación se geste posibilidades de innovación, producción y transferencia del conocimiento. Estas dinámicas, como lo señala Hernández (2002), han generado cambios de perspectivas en la comprensión docencia-investigación; en este sentido, señala que se está pasando de una perspectiva realista y estática que reduce la docencia y la investigación a productos objetivamente medibles, tales como: número de publicaciones, citas, evaluación de los profesores por los alumnos, etc., a otra más interpretativa, contextual y fenomenológica (Brew y Boud, 1995).

Atendiendo la relación vinculante entre docencia e investigación, el MEN (2007), a través de la Ley 115 de 1994 y particularmente en el artículo 109, establece como propósito de la formación de los educadores, la necesidad de fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; es decir, desde su rol como maestros y desde el aporte al campo específico de conocimiento. La necesidad de establecer una relación vinculante entre investigación y docencia llevó a que el MEN (2013), a través de la Política Nacional de Formación de Educadores, estableciera como requisito para la profesionalización docente, la investigación como aspecto central del proceso formativo.

De esta manera, se vislumbra la necesidad de vincular la investigación con la docencia, para que ésta pueda contribuir a que el docente no solo

reflexione su ejercicio como maestro, sino para que suscite entre sus estudiantes el interés por la investigación. Así como lo establece el Artículo 4 del Decreto 80 de 1980, la vinculación de la investigación con la docencia debe suscitar un espíritu crítico que dote al estudiante de la capacidad intelectual para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social.

La Universidad Mariana (2003), entre los objetivos generales del Estatuto General, vislumbra la necesidad de instaurar políticas y estrategias para favorecer el desarrollo de la docencia, entendida ésta como el proceso que suscita actitudes y posibilita el aprendizaje, la apropiación, recreación y construcción del conocimiento, de acuerdo con los nuevos retos y exigencias de la sociedad contemporánea. Así mismo, en los objetivos específicos avizora la fijación de políticas orientadas a crear “vínculos entre docencia e investigación, y de éstos con la proyección a la sociedad, para responder críticamente a la exigencia de los nuevos paradigmas económicos, sociales, pedagógicos, investigativos, culturales, científicos y tecnológicos” (p. 17).

**Condiciones para establecer la relación investigación-docencia.** Las condiciones están referidas a las características y/o propiedades requeridas para establecer la relación investigación – docencia, frente a lo cual se encuentra que éstas varían desde la perspectiva de los autores, las políticas señaladas por el MEN y la Universidad Mariana. Los resultados son sintetizados en la Figura 3, misma que hizo las veces de peana para el análisis.

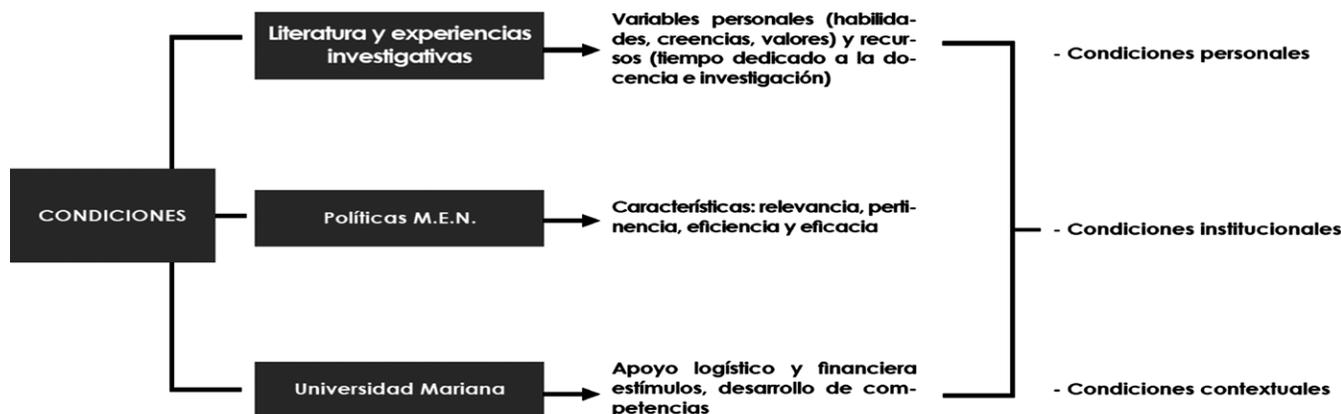


Figura 3. Condiciones para establecer la relación investigación-docencia.

Entre los requerimientos para hacer posible la relación investigación-docencia, según Marsh y Hattie (2002), hay dos grupos de variables o condiciones: en el primer grupo se destacan las variables de tipo personal, entre las que se encuentran las habilidades, satisfacción, metas y objetivos, incentivos extrínsecos para la docencia y la investigación, restricciones, creencias, valores, entre otras; y el otro grupo lo conforman las variables relacionadas con los recursos, tales como el tiempo dedicado a la docencia y a la investigación. Estas variables conllevan visualizar la relación investigación-docencia, más allá de las concepciones y motivaciones que el docente pueda tener, puesto que se requiere condiciones ineludibles que las intenciones deben contemplar y exigir, para asegurar la consecución real del vínculo investigación-docencia en la praxis educativa.

Dentro de las condiciones necesarias para generar una relación dinámica entre docencia e investigación, las políticas educativas señalan que la relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia deben estar presentes dentro de estos procesos. Por una parte, la relevancia está referida al desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida en relación con otros; la pertinencia alude a la necesidad de flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta

a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos; la equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población; y la eficacia y la eficiencia son atributos de la acción que indican en qué medida se alcanza los objetivos y se usa adecuadamente los recursos destinados a esta tarea.

Es importante dejar por sentado que la relación entre docencia e investigación no se puede reducir solamente a lo normativo, sino que, como lo establecen Hernández y Luna (2012), dicha vinculación no se puede restringir al trabajo de producción de conocimientos, sino a promover la creación y el desarrollo del conocimiento en todas sus formas y expresiones. Dentro de dicha relación se requiere una serie de condiciones, entre las cuales está el ambiente laboral y académico, para lo cual es fundamental el compromiso de las instituciones educativas en el apoyo y reconocimiento de la figura del docente investigador. Entre dichas condiciones, el MEN (2014) establece la existencia de un ambiente de investigación, innovación o creación, el cual exige políticas institucionales en la materia, una organización del trabajo investigativo que incluya estrategias para incorporar los resultados de la investigación al quehacer formativo y medios para la difusión de los resultados de investigación, así como espacios de discusión y formación profesoral sobre las pedagogías asociadas a estrategias como el

aprendizaje investigativo, el aprendizaje innovador o creativo, entre otros.

La Universidad Mariana, en su Reglamento General (2006) precisa que “todos los educadores profesionales deben asumir su vocación como investigadores, y dedicar parte de su tiempo laboral a la investigación y a la publicación de sus resultados” (p. 35). Para ello, la Universidad, además de asignar tiempos, claramente contemplados en los proyectos profesoriales, se ha de comprometer a brindarles apoyo logístico y financiero, así como estímulos y reconocimientos por sus logros más destacados. Yuxtapuesto a las condiciones mencionadas, la Universidad sugiere en este mismo documento, que “la investigación debe realizarse, preferiblemente, en grupos de trabajo interdisciplinarios que interactúen con otros grupos

y redes de investigación” (p. 35). Como se puede apreciar, se da una opción preferencial en cuanto a la modalidad de investigación, la cual responde no solo a una política institucional, sino a exigencias y demandas de orden mundial.

**Tensiones entre investigación-docencia.** Estas tensiones están referidas a aquellos obstáculos y/o limitantes que se producen a la hora de establecer la relación y que impiden que este vínculo se desarrolle de manera fluida. Para tal efecto, se analizó las diferentes perspectivas desde la literatura y las experiencias investigativas que sobre el tema se ha realizado, así como lo estipulado en las políticas del MEN (2014) y la Universidad Mariana, frente a lo cual los resultados son comprimidos en la Figura 4, la cual fue punto de partida para el análisis.

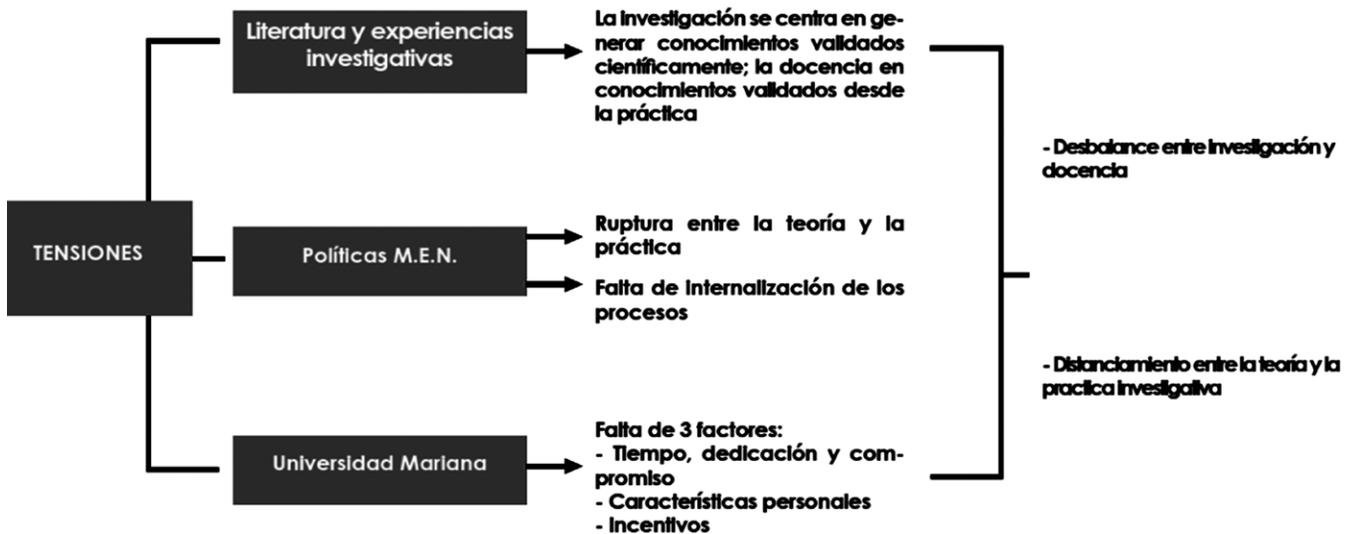


Figura 4. Tensiones entre investigación-docencia.

De la misma manera, como la relación investigación-docencia requiere de ciertas condiciones para lograr recrearse, existen también circunstancias que impiden su engranaje. Hernández (2002) llama a esta situación relación negativa, causada por tres tipos de factores: tiempo, dedicación y compromiso; características de personalidad; los incentivos. El

factor tiempo es decisivo a la hora de establecer nexos entre la investigación y la docencia, sobre todo si se tiene en cuenta que los procesos investigativos son, en la mayoría, de larga duración y no siempre coinciden con los de la docencia. Sumado a este factor, se piensa que el tiempo dedicado a la investigación no se puede mezclar con el docente,

conllevarlo que la actividad investigativa se realice como un proceso aislado, sin conexión directa con la docencia.

Murray, Rushton y Paunonen (1990) indican como aspectos diferenciales de uno y otro perfil, los siguientes: los investigadores son más ambiciosos, resistentes, indagadores, determinados, dominantes, líderes, agresivos, independientes, menos sumisos, prestan menos apoyo, etc. En cambio, los profesores son más liberales, sociables, líderes, extrovertidos, menos ansiosos, objetivos, prestan más apoyo, son democráticos, no están a la defensiva, son sensibles, etc. Ambos comparten que son líderes, pero el apoyo que suelen prestar es diferente. "El factor burocracia dependerá del apoyo que cada institución facilite a la docencia y a la investigación" (Hernández, 2002. p. 278). El factor incentivo se encuentra asociado a las motivaciones, estímulos, expectativas e intereses que acarrearán el ejercicio tanto docente como investigativo. Frente a este factor, Hernández (2002) resalta que mientras que con la investigación se busca el prestigio, en la docencia se busca el reconocimiento académico, proveniente la mayoría de las veces, de los estudiantes. Bajo esta lógica, hay una incompatibilidad de intereses que no hace posible hablar de una relación dinámica y recíproca.

A nivel de las tensiones presentes a la hora de establecer la relación investigación - docencia, el MEN (s.f.), a través de la promulgación de las Políticas para la formación y desarrollo profesional docente, expresa que existe una grave desarticulación entre la investigación y la práctica pedagógica, situación que dificulta el avance del conocimiento pedagógico y didáctico. Esta desarticulación ha hecho que el docente no reflexione de manera sistemática la realidad en la cual se encuentra, así como tampoco se ha preocupado por ahondar en los aspectos epistemológicos, pedagógicos y didácticos subyacentes en su práctica pedagógica a partir de un proceso investigativo; pero el problema de esta desarticulación no puede reducirse al docente, sino que a nivel curricular, no se permite establecer un vínculo entre la práctica docente investigativa, observando que en muchas de las

ofertas educativas existe una mayor preocupación por los contenidos, descuidando los aspectos de tipo investigativo.

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Mariana (2011), la sociedad del conocimiento y de la información ha obligado a replantear las relaciones entre docencia e investigación, en tanto el contexto actual panorama histórico ha dado lugar a nuevas maneras de entender y concebir la relación con el estudiante, el papel del profesor, las metodologías utilizadas y los modos de generación del conocimiento. El reto del educador profesional debe inclinarse a diseñar entornos que faciliten el aprendizaje, la formación por competencias, el dominio de contenidos disciplinares, y las nuevas formas de acceder al conocimiento y contribuir a la solución de la problemática social.

**Relación investigación-docencia desde la práctica pedagógica y su implicación en la formación de nuevos profesionales.** Se indagó al profesorado sobre la concepción y procesos metodológicos para posibilitar la relación investigación-docencia en la práctica (entrevista a grupos focales); los resultados fueron sintetizados y contrastados con los referentes teóricos de la investigación y las políticas del MEN. La Figura 5 sintetiza esta labor.

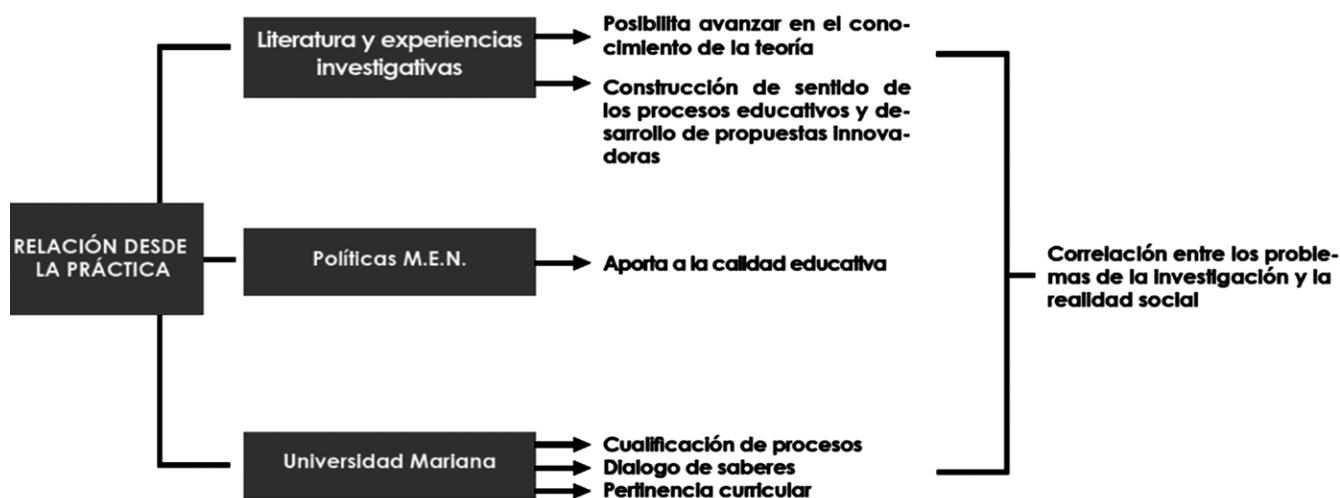


Figura 5. Relación investigación–docencia desde la práctica.

Respecto a cómo establecer la relación investigación - docencia desde la práctica, la reflexión teórica indica que dicha relación es muy importante para la mejora de la calidad educativa, especialmente en el ámbito superior, en la que se requiere que la universidad contribuya a la realidad; esta responsabilidad recae fundamentalmente en la figura del docente – investigador, de quien se espera que trascienda el aula de clase para vincularse con el mundo exterior. Por esta razón, Molina (2010) declara que la investigación se convierte en la auto-reflexión del profesorado, integrando investigación y enseñanza, generando una verdadera oportunidad de mejorar la práctica para aportar a la realidad; es decir, que el poder llevar a cabo la relación de la investigación con la docencia, posibilita avanzar en el conocimiento de la teoría.

De esta manera es posible sostener que la relación investigación – docencia desde la práctica, permite también la construcción de sentido de los procesos educativos y el desarrollo de propuestas innovadoras en favor de la calidad, y por ende, redundando en la formación de profesionales. Para el MEN (2013), según Restrepo (s.f.) son tres las formas en las que esta dualidad cobra fuerza: la investigación del docente sobre su práctica (maestro investigador); la investigación del docente sobre las prácticas de los estudiantes; y la investigación en la que el docente acompaña los procesos investigativos de

los estudiantes. De estas tres formas de relación, la investigación acción pedagógica es la que permite la construcción del saber pedagógico. Este tipo de dinámica exige del maestro, ser capaz de sortear múltiples desafíos, que lo lleven a transformar su discurso y práctica, y de esta manera aportar no solo a la formación de sus estudiantes, sino a la realidad de la cual forma parte.

Para el caso de la Universidad Mariana (2011), su misión y su PEI ratifican su compromiso con la docencia y la investigación calificada “mediante una oferta educativa de calidad y la excelencia en el ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social” (p. 11), lo cual le permitirá conseguir el fortalecimiento de la identidad cultural, la restauración del tejido social, y el desarrollo sostenible a nivel regional y nacional. Tal pretensión solo es posible a través de la acción conjunta de las tres funciones sustantivas de la Universidad, principalmente de la alianza entre la docencia y la investigación. Ello obliga a preguntar sobre el tipo de relación y la manera cómo es asumida por la comunidad académica.

La relación entre investigación y docencia va más allá de contemplarse en la intencionalidad discursiva de los currículos y políticas institucionales referidas a este tema; ello es importante y necesario, pero requiere concretizarse en la práctica, para que sea

real y significativa para la vida académica, razón por la cual conviene preguntar si este propósito está soportado con políticas claramente establecidas, si hay relación entre lo que se enseña por razones curriculares y lo que el profesor investiga, si las dos funciones reciben igual reconocimiento por la institución educativa o una de ellas goza de mayor reconocimiento y apoyo, si las dos se aportan significativamente, etc. (Orler, 2012).

Indistinto de las perspectivas que aseguran la posibilidad o imposibilidad de esta relación y de los modelos que procuran provocarla, la Universidad Mariana (2011) apuesta a esta articulación; considera que la docencia está orientada a aprender a aprender, y dirige al educando hacia el aprendizaje autónomo para que aborde libremente el conocimiento y solucione con autonomía los problemas a lo largo de la vida mediante el desarrollo de competencias.

En esta tarea, los procesos de investigación son factor fundamental de preocupación; por eso, la investigación profesoral es asumida como un componente esencial de la docencia, gracias a la cual, la construcción del conocimiento se hace eficaz e influye significativamente en la transformación del entorno mediante la solución de problemas reales y concretos. La Universidad apuesta por una eventual y sólida relación entre investigación y docencia; aspira que la integración esté acompañada de trabajo mancomunado y aportes compartidos, como lo evoca en su PEI.

La Figura 6 recoge de manera general la posición evidenciada por los programas tanto de pregrado como de posgrado, con relación a las implicaciones del nexo establecido entre la investigación y la docencia en la formación de profesionales:



Figura 6. Implicaciones de la relación docencia-investigación en la formación de profesionales.

La investigación aparece como el eje transversal en la formación de estudiantes y docentes; hace las veces de puente y canal de comunicación con la sociedad y la realidad que en ella se dinamiza en el día a día. Ahora, la sociedad demanda profesionales que se preocupen por los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que emergen de la interacción entre personas y de éstas con el contexto, teniendo en cuenta particularidades y características históricas que ameritan una constante cualificación y actualización alrededor de las formas en cómo se lee e interpreta la realidad. Del mismo modo, la articulación con entidades del sector público y privado posibilita la gestión, obtención y patrocinio y permiten el intercambio de experiencias y la apertura hacia nuevas formas de

concebir la investigación, desde las perspectivas en las que puede ser abordada.

Para el caso de las universidades, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2013) plantea una serie de criterios y estándares de calidad que los programas académicos o las universidades, como instituciones educativas, deben alcanzar con fines de acreditación. En este orden de ideas, la investigación y la docencia son dos factores claves que el CNA observa con acentuado compromiso, precisamente porque estas dos funciones sustantivas desempeñan un rol fundamental en la formación de los nuevos profesionales. De aquí la importancia de que investigación y docencia creen lazos sólidos y duraderos para fortalecer la tarea educativa confiada

por la sociedad, pues, el fin último y razón del vínculo entre investigación y docencia no es otra cosa que, la formación idónea de los futuros profesionales y ciudadanos del mundo, lo cual implica, el porvenir de la humanidad y del planeta.

Haciendo alusión a algunos requerimientos de la formación de los nuevos profesionales, la educación debe moverse en procesos educativos integradores e integrales que respondan, verdaderamente, a las demandas sociales y a los respectivos campos ocupacionales, para lo cual hay necesidad de consolidar la formación del educando en competencias básicas y profesionales, de manera que alcance altos desempeños como persona, ciudadano, trabajador y gestor de proyectos socio-ambientales. Para la consecución de este ideal, la investigación es la clave, que debe constituirse en un elemento transversal en los planes de estudios.

En esta acometida, Rojas (s.f.) manifiesta que la labor de los docentes está en hacer ver a los estudiantes, la importancia y pertinencia de la actividad investigativa, tanto en su proceso formativo como en su praxis laboral y social.

**Relación entre investigación y docencia en las propuestas curriculares de los programas.** Fueron revisados los planes curriculares, así como la fundamentación teórica y pedagógica que los sustenta, con el fin de identificar en ellos, las relaciones que se teje entre investigación y docencia. Para tal efecto, se estableció previamente como factores de análisis, el sentido de la formación investigativa, la manera cómo se incorpora la investigación en la estructura curricular, el sentido e intencionalidades formativas del programa, al igual que la reflexión teórica y metodológica sobre dicha relación. La Figura 7 sintetiza el análisis efectuado.

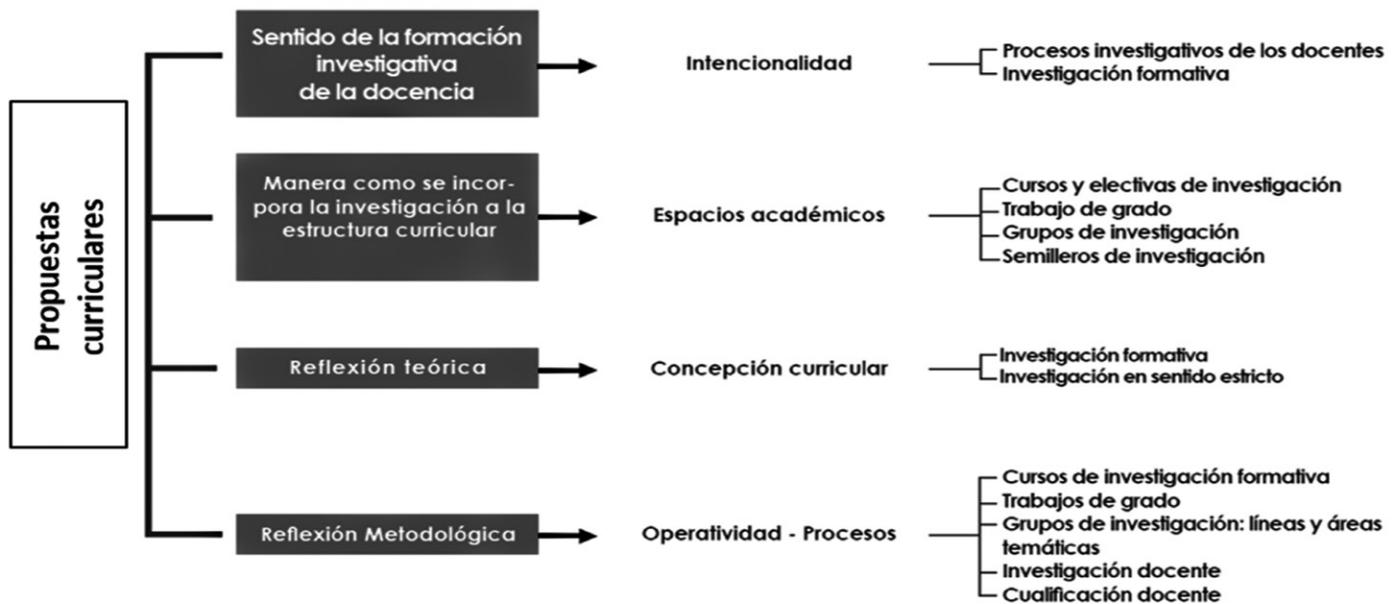


Figura 7. Síntesis analítica, propuesta curricular de los programas académicos.

A nivel de la intencionalidad curricular, la relación investigación - docencia se establece a partir de los procesos investigativos realizados por los docentes, quienes, como se expresa en el Reglamento de Investigaciones de la Universidad Mariana (2007), incorporan en su quehacer académico la investigación propiamente dicha o, en sentido

estricto, buscan producir nuevos conocimientos que aporten al desarrollo disciplinar y social del entorno local, regional y nacional. Desde esta perspectiva, se espera que los procesos de investigación docente no solo redunden en el saber disciplinar de los programas y generen impacto en el entorno, sino que consigan articular la docencia con la investigación;

es decir, que tanto los procesos como los resultados investigativos sean llevados al aula de clases, contextualizando los discursos y problemas de la disciplina con la realidad, logrando con ello motivar a los estudiantes hacia la investigación.

En consonancia, los espacios académicos destinados a establecer la relación entre investigación y docencia en los programas académicos, están relacionados con los cursos de investigación formativa, los cuales a su vez, tienen como destino, orientar a los estudiantes de los niveles de pregrado y posgrado, tanto teórica como metodológicamente, para adquirir el desarrollo de las competencias investigativas, las cuales son materializadas a través del desarrollo del trabajo de grado, donde los estudiantes abordan un problema propio de su disciplina, para ser trabajado a través del proceso investigativo. Al respecto, es importante señalar que el docente no solo se vincula a través de la orientación en el curso, sino por medio de la figura de asesor, quien acompaña los procesos investigativos en los aspectos temáticos, epistemológicos, metodológicos, bibliográficos, y sobre las normas vigentes relacionadas con el trabajo escrito.

### **Bases pedagógicas y epistemológicas orientadas a fortalecer la relación investigación-docencia en la universidad.**

**Bases pedagógicas para consolidar la relación entre investigación y docencia.** A partir de los procesos de análisis, interpretación y triangulación de resultados, el equipo investigador presenta a la comunidad académica la opción de asumir la investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje, como posibilidad de avanzar hacia la consecución de relaciones cada vez más sólidas entre la investigación y la docencia. Desde esta perspectiva, investigación y docencia se unen para enseñar a producir conocimiento y, de esta manera, contribuir a la transformación y desarrollo social. Pensar la docencia en forma de investigación podría representar una alternativa altamente significativa para conseguir vínculos reales y efectivos entre investigación y docencia; un ejercicio docente que enseña lo que practica y transfiere procedimientos y conocimientos alcanzados por el camino de la investigación.

Asumir la investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje equivale a entender la

docencia como un proceso, donde los sujetos que interactúan se transforman, aprenden, descubren y construyen conocimiento, y a pasar de la docencia catequista y dogmática hacia las prácticas educativas creadoras que, de forma deliberada y pedagógica, involucran estrategias, procedimientos y técnicas de investigación en los procesos de aprendizaje. Una formación universitaria desplegada en esta lógica da lugar a profesionales capaces de ejercer su servicio social desde la investigación, el pensamiento crítico y la construcción de nuevos conocimientos. En términos sucintos, el vínculo investigación y docencia estaría directamente relacionado con una estrategia pedagógica que pone al estudiante en la línea de construir y reconstruir procesos de aprendizaje autodirigido, a través del enfrentamiento de situaciones y experiencias problemáticas en distintos grados de complejidad.

**Bases epistemológicas para consolidar la relación entre investigación y docencia.** Con el fin de fortalecer y promover relaciones cada vez más sólidas entre investigación y docencia, el personal docente debe, en primer lugar, fundamentar su práctica pedagógica desde la autoridad moral de aquello que enseña (conocimiento de causa); al respecto, viene bien precisar que la docencia puede y debe ser asumida desde la investigación formativa propiamente dicha. En este sentido, el vínculo investigación - docencia alcanza su más alto grado en la relación pedagógica maestros-estudiantes-contexto, donde todos aprenden, aportan y construyen conocimiento: "saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad" (Morán, 2004, p. 46). La base constructivista del conocimiento y del aprendizaje obliga a concebir el conocimiento como proceso de elaboración: identificación, selección, organización y transformación de la información obtenida desde diferentes fuentes de investigación. En consecuencia, la consolidación del vínculo entre investigación y docencia corresponde a un proceso de carácter evolutivo, que se expresa en niveles de complejidad y diversidad. El rol docente es de orientador y guía, que acompaña el proceso de forma sistemática y científica.

En segundo lugar, para efectuar cabalmente este compromiso, el docente debe establecer, irremediamente, un vínculo continuo y

riguroso con la praxis investigativa. El vínculo entre investigación y docencia lleva a concebir el conocimiento no solo como producto, sino como acontecimiento producente; es decir, con la posibilidad de pensarse y recrearse, problematizar el conocimiento y ejercitar la inteligencia. Pensar en la concreción de una sólida relación entre la investigación y la docencia equivale a disponer y aprovechar el potencial de la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual representa, a la vez, gestación y emanación de nuevos conocimientos. El objeto último del vínculo entre investigación y docencia no es exactamente formar investigadores, sino aplicar la investigación en la tarea formativa. Este vínculo ubica a la investigación no únicamente para la producción del saber social, científico y técnico, sino a la investigación de la docencia, para la docencia y como docencia. Solo el profesor con actitud de investigador logra vincular la investigación con la docencia; "Sólo el que personalmente investiga, puede enseñar a investigar en estricto sentido" (Morán, 1993, p. 16).

### Condiciones para el desarrollo de la estrategia la investigación como docencia

Entre los requerimientos para hacer posible la relación entre investigación y docencia, según Hernández (2002), hay dos grupos de variables o condiciones: las personales y las institucionales. Las primeras hacen referencia a las propias de cada docente; es decir, su experticia, habilidades, conocimientos, experiencia tanto en el plano investigativo como en el pedagógico, así como los valores, creencias, disposición y motivaciones a la hora de emprender este tipo de procesos. Al respecto, Morán (1993) declara que, en el ámbito universitario, un requisito fundamental para el ejercicio de la docencia, que conlleve su profesionalización, es que el docente logre asumir la investigación como requisito fundamental de sus prácticas pedagógicas.

Por otra parte, las variables o condiciones relacionadas con lo institucional, están referidas a todos los recursos necesarios para llevar a cabo la relación investigación-docencia; particularmente, se destaca el tiempo, los recursos e incentivos al docente investigador, los cuales debe promoverse desde el ámbito universitario. Según Morán (1993),

la docencia en forma de investigación, como toda docencia, está co-ordenada por tres constantes indisolubles y entrelazadas: el que aprende a indagar (sujeto cognoscente), el que enseña a indagar (docente-investigador), la cosa indagada (objeto de indagación). De estas constantes, interesa resaltar el rol del docente y del estudiante como protagonistas del proceso. Por una parte, el que aprende a indagar no solo debe estar dispuesto a buscar, crear, estar informado, actualizado, sino a apropiarse de los instrumentos metodológicos y técnicos de la investigación. Además de ello, debe estar abierto al trabajo colaborativo, al aprendizaje grupal, cuya estrategia metodológica implica reconocer la necesidad de apoyarse en una teoría de grupo que conciba a éste, no únicamente como objeto de enseñanza, sino, esencialmente, como sujeto de aprendizaje. Por otra parte, el sujeto que enseña a indagar, es quien, según Morán (1993), promueve, anima, impulsa y sostiene los procesos, razón por la cual el profesor se convierte en guía de los estudiantes, en tanto éstos, son aprendices de la investigación.

### 4. Discusión

La discusión giró en torno a dos preguntas: a) ¿Qué ámbitos relacionales de investigación-docencia (conceptual y metodológico), provenientes de las políticas institucionales y las fuentes de recolección de información de la presente propuesta, coinciden con los planteados por las políticas nacionales y los grandes teóricos? b) ¿Cómo incide la relación investigación-docencia en la calidad educativa y formación de los nuevos profesionales?

Respecto al primer interrogante, se logró precisar que la Universidad Mariana, en sus políticas institucionales, guarda una estrecha relación con respecto a las concepciones, intencionalidades y formas metodológicas de auspiciar e ir consolidando la relación entre estas dos funciones sustantivas. Por otra parte, se pudo apreciar que el personal docente tiene plena conciencia de las condiciones requeridas para desplegar la investigación y la docencia por separado, motivo por el cual, en sus intervenciones evade o prefiere no tocar la expresión de relación entre investigación y docencia; así mismo, de forma generalizada, los docentes participantes quedan desprovistos de argumentos, cuando se trata de

especificar las metodologías que utilizan en un práctica pedagógica para concretizar e impulsar dicha relación.

Desde la perspectiva de los profesores participantes, la actividad investigativa representa el soporte del quehacer docente y el componente fundamental de la formación estudiantil. Estos sostienen, entre otras cosas, que esto lleva al empoderamiento de los procesos curriculares, el planteamiento de métodos y estrategias de solución a problemas, promueve la innovación y mejora de las prácticas profesionales, entre otros. Ello, dicen, obliga al docente de formación de alto nivel a pasar de la investigación formativa a la investigación propiamente dicha. En consonancia con esta idea, el PEI de la Universidad Mariana (2011), también ratifica que la relación entre investigación y docencia tiene como meta fundamental, el desarrollo de competencias, la interiorización de los saberes y la aplicación de los conocimientos en el contexto real de las profesiones. Así mismo, manifiesta que la investigación estudiantil despierta en ellos el espíritu investigativo real y duradero, constituyéndose en un componente vital en su desempeño profesional y el desarrollo social de los grupos humanos donde provee sus servicios.

Con relación al segundo interrogante ¿cómo incide la relación investigación-docencia en la calidad educativa y formación de los nuevos profesionales? se logró precisar que para el grupo de docentes de pregrado, el desarrollo de procesos investigativos en convenio con instituciones del contexto no solo ha facilitado el intercambio de experiencias que nutren el trabajo y las actividades académicas en el aula, sino que otorga la posibilidad de realizar contraste entre teoría y práctica, por parte de la comunidad estudiantil. Esta experiencia es vista por los docentes participantes en la investigación, como puente que une a la docencia con el contexto social, donde la investigación corresponde al factor que hace posible este encuentro. En este sentido, los docentes instan a sus colegas a empoderarse de su rol de acompañar en los procesos investigativos de los estudiantes, particularmente en las tesis de grado, para que esta actividad no solo responda a las necesidades reales de los contextos y los grupos humanos, sino que represente la síntesis de la relación entre la investigación y la docencia.

Para los docentes entrevistados, resulta significativo constatar la continuación de la actividad investigativa en muchos de sus egresados, pues ello representa la concreción más próxima de la relación entre la investigación y la docencia, acontecimiento que, según los docentes, se puede traducir en acciones investigativas promotoras de mejores condiciones de vida, solución a problemas laborales y del contexto en el que habitan, entre otros. Pero, a su vez, se encuentra otra realidad: buena parte de los estudiantes se ha limitado a ver la investigación formativa como un simple requisito de grado, lo cual constituye un desafío para la docencia en términos de investigación. Algunos docentes creen que la metodología de estudio de casos representa una importante posibilidad para encaminar a los educandos en la actividad investigativa. Esta modalidad investigativa hace parte del grupo de alternativas para analizar y solucionar problemas, tanto en el aula como fuera de ella.

Lo más importante de la formación investigativa, según los docentes participantes, está en que tanto profesores como estudiantes, encuentren la mejor forma de aprender y construir conocimientos de forma conjunta, pero al mismo tiempo, personalizada, investigando en primera persona. Al respecto, Rojas (s.f.) asiente que los docentes tienen la responsabilidad profesional de ayudar a los estudiantes a enamorarse del quehacer investigativo y a activar en ellos el interés por ascender hacia niveles cada vez más elevados de complejidad investigativa, razón por la cual Zavarce y Alvarez (s.f.) consideran que, “la investigación del futuro deberá orientarse hacia la resolución de problemas con un sentido crítico, participativo y anticipatorio, dejando de lado esquemas imitatorios que repriman la creatividad y que causen dependencia de patrones obsoletos” (p. 7).

Desde la perspectiva de los profesores de postgrado, la investigación constituye la base primordial de la formación de alto nivel. Para este grupo, la actividad investigativa representa el soporte del quehacer docente y el componente fundamental de la formación estudiantil. Sostienen, entre otras cosas, que ésta lleva al empoderamiento de los procesos curriculares, el planteamiento de métodos y estrategias de solución a problemas; promueve la

innovación y mejora de las prácticas profesionales, entre otros. Ello obliga al docente de formación de alto nivel a pasar de la investigación formativa a la investigación propiamente dicha; por tanto, la formación en posgrado no solo acontece desde la investigación, sino que debe habitar y desplazarse en la investigación, haciendo investigación y formándose como investigador habitual.

## 5. Conclusiones

La Universidad Mariana tiene claramente establecida la concepción de la relación entre la investigación y la docencia, la cual es coherente con las políticas del MEN y las tendencias teóricas trabajadas en los últimos años. Así se encuentra que, para la universidad, la investigación es un componente fundamental para la práctica docente; desde el MEN, la investigación es una ruta para la profesionalización del docente; y desde los referentes teóricos la investigación y la docencia son dos funciones inseparables que establecen un vínculo positivo, de mutua retroalimentación.

La Universidad Mariana cuenta con políticas claramente definidas respecto a la investigación y la docencia como funciones sustantivas de la educación superior, las cuales están orientadas en favor de las necesidades sociales; sin embargo, se encuentra que para el fomento y consolidación de la relación entre la investigación y la docencia aún falta establecer de manera explícita, una política que favorezca este vínculo necesario para la formación de los profesionales y la calidad educativa.

Para consolidar la relación entre investigación y docencia se requiere de una serie de procesos y condiciones; entre los procesos se resalta la sistematización, transferencia y transposición didáctica del conocimiento; y entre las condiciones, las personales, institucionales y contextuales. Si bien, la Universidad Mariana precisa en los documentos teleológicos estos requerimientos, estos están dirigidos a cumplir las funciones de investigación y docencia, por separado.

Tanto el MEN como los teóricos de la educación hallan con bastante frecuencia que al interior de las universidades existe un desbalance entre la investigación y la docencia, que generalmente está

inclinado en favor de la investigación, situación que da lugar a un estado de tensión entre estas dos funciones y que impide consolidar una relación de trabajo mancomunado en la práctica. Dicha tensión es propiciada al momento de asignar recursos, tiempos e incentivos para cada función por separado, privilegiando a la investigación, respecto de la docencia.

Los docentes que participaron de la investigación tienen claramente definido a nivel conceptual, las condiciones y requerimientos para el desarrollo de la actividad investigativa y docente; sin embargo, a la hora de llevar a cabo la relación, existe una diferenciación epistemológica entre los docentes de pregrado y los de posgrado. Para los primeros, el énfasis se hace sobre la docencia, que sobre la investigación; en cambio para los segundos, se enfatiza mucho más en la función investigativa, donde ésta aporta significativamente a la práctica docente.

Según la concepción de los docentes universitarios, la relación entre investigación y docencia incide positivamente en la calidad educativa y la formación de los profesionales. Así, se encontró que a nivel de pregrado se considera que dicha relación afecta los procesos curriculares de los programas académicos a través de la generación de nuevos conocimientos y la cercanía con la realidad; y a nivel de posgrados, existe la concepción que la relación de estas dos funciones tiene una incidencia en la transformación de las prácticas docentes, en la movilización del educando y como aporte a la sociedad.

Desde las propuestas curriculares de los programas académicos de la Universidad, se obtuvo que la relación entre investigación y docencia está intencionada tanto a nivel de los procesos investigativos que los docentes desarrollan, como en la formación investigativa que reciben los estudiantes, lo cual se aterriza en los diferentes espacios académicos (cursos y electivas de investigación), trabajo de grado, grupos y semilleros de investigación. En concordancia a ello se concibe tanto a nivel teórico como metodológico, dos tendencias: la investigación formativa y la investigación en sentido estricto; sin embargo, no se encuentra de manera explícita la manera cómo opera la relación investigación – docencia.

Como aporte investigativo, se propone establecer la docencia en forma de investigación, o lo que es lo mismo, la investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje, para lo cual se propone algunas pautas pedagógicas y epistemológicas orientadas a abrir el diálogo y la reflexión académica para fundamentar y precisar esta intencionalidad educativa. A su vez, representa un importante paso hacia el fortalecimiento de la relación investigación-docencia; en este caso, en el ámbito universitario.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Ardila-Rodríguez, M. (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales. *Educación y Educadores*, 14(1), 189-206.
- Brew, A., & Boud, D. (1995). Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29(3), 261-273. DOI: 10.1007/BF01384493
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2013). Lineamientos de Acreditación. Recuperado de <https://www.cna.gov.co/1741/article-186359.html>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 "por la cual se expide la ley general de educación". Bogotá, Colombia. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Feldman, K. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in Higher Education*, 26(3), 227-298.
- Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 20(2), 271-301.
- Hernández, I. y Luna, J. (2012). El Docente Investigador Frente Al Desarrollo Humano. *Docencia, Investigación e Innovación*, 1(1), 1-20.
- Jauch, L. (1976). Relationships of research and teaching: Implications for faculty evaluation. *Research in Higher Education*, 5(1), 1-13.
- Jiménez, A. (2017). Pensamiento pedagógico y político de Antanas Mockus: la comunicación y la constitución de un ciudadano contemporáneo. *Enunciación*, 22(2), 178-188. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11373>
- Lozano, G. (2006). La articulación entre investigación y docencia en la Universidad de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 91-99. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Marsh, H., & Hattie, J. (2002). The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic, or Independent Constructs? *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603-641.
- McCullagh, R. & Roy, M. (1975). The contribution of non-instructional activities to college classroom teacher effectiveness. *Journal of Experimental Education*, 44(1), 61-70. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1975.11011514>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Políticas y Sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf)
- (2007). Documentos. Investigación de los saberes pedagógicos. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345504\\_anexo\\_13.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf)
- (2013). Política Nacional de Formación de Educadores. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-248407.html>
- (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. (Programas de Formación Inicial de Maestros). Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf)
- Molina, M. (2010). El vínculo docencia-investigación: una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. *Razón y Palabra*, 15(73).

- Morán, P. (1993). La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica. *Perfiles educativos*, (61), 1-22.
- (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*, 26(106), 41-72.
- Murcia, N. y Ramírez, C. (2017). Los objetivos de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Sophia*, 13(1), 75-84.
- Murray, H., Rushton, J., & Paunonen, S. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 250-261.
- Orler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho en Buenos Aires*, 10(19), 289-301.
- Presidencia de la República de Colombia. (1980). Decreto Número 80 de 1980 "por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria". Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf)
- Restrepo, B. (s.f.). Conceptos y aplicaciones de la Investigación Formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. Recuperado de <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci%C3%B3n-Formativa-Colombia.pdf>
- Rojas, G. (s.f.). La investigación como estrategia didáctica en la construcción del conocimiento escolar. Recuperado de <https://docplayer.es/17439604-La-investigacion-como-estrategia-didactica-en-la-construccion-del-conocimiento-escolar.html>
- Sancho, J. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, 41-60. Universidad de Barcelona, España.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.<sup>a</sup> ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Universidad Mariana. (2003). Estatuto General. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/estatutogeneral.pdf>
- (2006). Reglamento General. Recuperado de [http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/Reglamento\\_general.pdf](http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/Reglamento_general.pdf)
- (2007). Reglamento de Investigaciones y Publicaciones. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/Reglamentodeinvestigacion.pdf>
- (2011). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/pei.pdf>
- Zavarce, C. y Álvarez, A. (s.f.). Prospectiva de la investigación en las universidades autónomas venezolanas. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/Zavarce.pdf>



# Concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica\*

Johnny Danilo Luna Martínez\*\*✉  
Carolina Rodríguez Vallejo\*\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Luna, J. y Rodríguez, C. (2019). Concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica. *Revista UNIMAR*, 37(1), 35-49. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art2>

**Fecha de recepción:** 25 de octubre de 2018

**Fecha de revisión:** 08 de marzo de 2019

**Fecha de aprobación:** 29 de abril de 2019

## RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una investigación y del objetivo de hacer visibles las concepciones metodológicas en lectura crítica, como un insumo de análisis para que los docentes de media académica fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del diálogo entre pares y de una formulación de líneas de formación.

La escasa fundamentación teórica que los docentes tienen respecto al uso de la lectura crítica en sus procesos de formación, hace de su importancia para la enseñanza y el aprendizaje, un aspecto reduccionista en la educación. Dentro de la lectura crítica y el desarrollo del lector crítico, es necesaria una formación desde el conocimiento, la metodología y la evaluación de este proceso. Además, se debe establecer que son importantes los diálogos entre docentes, para resaltar de esta forma las metodologías más propicias y los métodos más idóneos para desarrollar y fortalecer los procesos de formación de lectores críticos.

**Palabras clave:** Concepciones metodológicas, lectura crítica, líneas de formación, práctica docente.

## Methodological conceptions that teachers apply and know in critical reading

## ABSTRACT

This article is the research and the objective result of making visible the methodological conceptions about critical reading, as an analysis input so that high school teachers strengthen their teaching and learning processes, starting from the dialogue between peers and training lines formulation.

The scarce theoretical foundation that teachers have regarding the use of critical reading in their training processes, makes their importance for teaching and learning, a reductionist aspect in education. Inside the critical reading and the critical reader development is necessary a formation from knowledge, methodology and evaluation of this process. In addition, the most important aspects of the communication between teachers need to be established so that this form highlights the most appropriate methodologies and the best methods to develop and strengthen the processes of training critical readers.

**Key words:** Methodological conceptions, critical reading, lines of training, teaching practice.

\* Artículo Resultado de Investigación. El proceso de esta investigación se desarrolló desde agosto de 2016 hasta octubre de 2018, con base en la necesidad presentada por los docentes, en cuanto a llevar procesos de formación acerca de la lectura crítica; además, determinar la importancia que tienen la lectura y el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes. La investigación se concentró en los grados superiores del bachillerato (media académica) en un colegio privado de la ciudad de Pasto.

\*\*✉ Magíster en Pedagogía. Docente de la Institución Educativa Ciudad de Pasto, Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: [jdlluna37@misena.edu.co](mailto:jdlluna37@misena.edu.co)

\*\*\* Magíster en Pedagogía. Docente del Colegio Sagrado Corazón de Jesús – Hermanas Bethlemitas, Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: [acrodriiguez1187@gmail.com](mailto:acrodriiguez1187@gmail.com)

## Concepção metodológica que usam e conhecem os docentes em leitura crítica

### Resumo

#### RESUMO

O presente artigo é resultado da investigação e do objetivo de fazer visíveis as concepções metodológicas em leitura crítica, como entrada de análises para que os docentes do meio acadêmico fortaleçam os processos de ensinamento e aprendizagem, a partir do diálogo entre pares e de uma formulação de linhas de formação.

A escassa fundamentação teórica que os docentes têm com respeito ao uso da leitura crítica em seus processos de formação, faz de sua importância para o ensinamento e aprendizagem, um aspecto reducionista na educação. Dentro da leitura crítica e o desenvolvimento do leitor crítico é necessária uma formação desde o conhecimento, a metodologia e a avaliação deste processo. Além disso, se requer estabelecer que os diálogos entre docentes são importantes, a fim de destacar as metodologias e os métodos mais adequados e apropriados para desenvolver e fortalecer os processos de formação de leitores críticos.

**Palavras-chave:** concepções metodológicas, leitura crítica, linhas de formação, prática do ensino.

### 1. Introducción

La lectura crítica, desde la presente investigación, aporta a consolidar fuertes bases de construcción semántica, cuando es el docente quien la usa como herramienta y estrategia metodológica en sus procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, ésta permite llegar a niveles de interpretación más profundos, siempre y cuando el docente la considere como fuente de fortalecimiento académico.

Los docentes del Instituto San Francisco de Asís (ISFA) consideran la importancia de la lectura dentro de los procesos de aula, pero no cuentan con los conocimientos suficientes para desarrollar prácticas significativas; es más, no tienen un modelo institucional de lector definido como base para poder formar, sino que, por el contrario, las diferentes áreas consolidan un lector que solamente funciona en un escenario de disciplina.

Por esta razón, es importante que los docentes amplíen su escenario de interpretación, debido a que los textos requieren de todas las ciencias para poder ser descifrados. De esta forma, los estudiantes de secundaria podrían lograr niveles de comprensión y pensamiento de lector crítico a partir de sus lecturas; además, detallar en cada diálogo con el texto, qué recursos metódicos son necesarios para llegar a establecer una lectura crítica de los textos en el ISFA, con los estudiantes de grados décimo y décimo primero.

Conocer qué tan eficientes son las metodologías que se imparte dentro del salón de clase es tan im-

portante, como saber los objetivos de formación de un área o asignatura; por ello, la metodología de investigación se ciñó desde la perspectiva cualitativa, dado que aporta para la comprensión de los fenómenos en torno al manejo de los significados y experiencias, porque lo que se estableció en este encuentro fueron los diálogos y la implicación de estos en las metodologías para el fortalecimiento de la lectura crítica.

Así, se hizo necesario conocer las bases conceptuales con las cuales los docentes se basan para planificar y ejecutar sus clases, desde el ámbito de la lectura como proceso para llegar a un desarrollo crítico del texto, pensamiento que colaboró dentro del ISFA, a fortalecer la evaluación que cada uno de ellos hace de su propia práctica pedagógica.

De esta forma, si las prácticas pedagógicas son resignificadas y evaluadas constantemente, los desempeños lectores de los estudiantes pueden lograr un fortalecimiento, porque al evaluar las metodologías, se diseñará nuevas planificaciones para lograr los objetivos del área, a partir del uso de la lectura dentro de cada disciplina.

Por esta razón, es importante manifestar que en las Pruebas Saber 11 de 2017, los estudiantes, desde un nivel de desempeño de lector crítico, no lograron los resultados esperados, y obtuvieron 59 puntos, en promedio. Si bien estos deben deducir y combinar procedimientos para realizar tareas, 28 no lograron identificar la tarea que estas pruebas soli-

citaban, y esto corresponde al 78 % de ellos, que no leen críticamente.

Frente a esta situación, surgieron las siguientes preguntas, las cuales orientaron el diseño metodológico y permitieron abordar el fenómeno para conocer las concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes:

- ¿Cómo fortalecer los procesos de formación en el servicio del profesorado a partir de la comprensión de las concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica, en la educación media académica del Instituto San Francisco de Asís?
- ¿Cómo describir la percepción que el profesorado tiene acerca de su metodología, importancia y pertinencia de la lectura crítica en su práctica pedagógica?
- ¿Cómo analizar las ideas metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica para la enseñanza y el aprendizaje de sus áreas?
- ¿Cómo proponer líneas de acción formativa docente según el conocimiento, la metodología y la evaluación de la lectura crítica?

Surge entonces una hipótesis al respecto: si los docentes del ciclo de media no conocen hacia dónde deben ir los estudiantes para poder llegar a desarrollar una lectura crítica, la institución estará desarrollando actividades y usando herramientas que pueden no estar aportando al fortalecimiento de esta competencia; así, las prácticas pedagógicas no le otorgarían herramientas al estudiantado para que pueda desarrollar procesos de metacognición con el uso de la lectura.

La primera pregunta justifica la importancia de la investigación, porque está orientada a lograr el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas a partir de los procesos de formación de los docentes. Gómez y Zemelman (2006) tienen en cuenta que el hecho de formar, depende del formarse, porque los docentes son constructores de su propio conocimiento, y al hacerlo, se va a ver reflejado el impacto en los estudiantes; incluso, solamente al generar que el docente se cuestione, caso que se presentó al ejecutar

una de las técnicas de recolección de información, se puede originar un cambio significativo de las prácticas pedagógicas que promueven el buen desempeño académico de los estudiantes.

El objetivo de la segunda pregunta describe las metodologías que los docentes tienen cuando hacen uso de la lectura dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, resaltando la importancia y la pertinencia de este proceso dentro de las prácticas.

La tercera pregunta enfatiza el impacto que tienen en el escenario estudiantil, las metodologías, desde el uso y conocimiento para la enseñanza y el uso y conocimiento para el aprendizaje, porque no siempre lo que es usado en la enseñanza es visto como opción para el aprendizaje.

Finalmente, la investigación desarrollada es de gran impacto académico porque los resultados arrojados lograron establecer una concepción de la lectura crítica institucional; además, se logró resaltar los aspectos fuertes y débiles cuando los docentes utilizan la lectura dentro de sus prácticas pedagógicas, tan necesario para que la base epistemológica, metodológica, gramatical y evaluativa de la lectura se considere un campo en el cual se deben formar los docentes.

En consideración a lo anterior, el conocimiento, el proceso y la valoración, diseñan las líneas de formación, porque el propósito fundamental es reconocer que la lectura crítica no es netamente un proceso del área de Castellano, sino por el contrario, de cada una de las áreas en las cuales los estudiantes están siendo preparados.

De esta forma, la preparación del lector crítico se fortalece por cada disciplina de interacción, a partir de unos objetivos propuestos dentro de la investigación; el objetivo general está concebido en el fortalecimiento de los procesos de formación en servicio del profesorado, a partir de la comprensión de las concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica, en la educación media académica del ISFA. Por otra parte, los objetivos específicos están diseñados para describir la percepción que el profesorado tiene acerca de la metodología, importancia y pertinencia de la lectura crítica en su práctica pedagógica, como también para ana-

lizar las ideas metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica para la enseñanza y el aprendizaje de sus áreas, y para proponer líneas de acción formativa docente según el conocimiento, la metodología y la evaluación de la lectura crítica.

Todo lo anterior responde a las preguntas de orientación mencionadas, ya que la lectura es de gran relevancia para iniciar con una alfabetización crítica dentro de los escenarios académicos, dado que, según Cassany (2006), ésta no debe concebirse desde un pensamiento medieval que implica oralizar la grafía; no; se debe pensar desde el aporte cultural e histórico que tiene la interacción con la realidad, a partir de su uso como medio para conocerla.

## 2. Metodología

Para hacer visibles las concepciones metodológicas de los docentes se usó como primera medida, una prueba piloto diseñada específicamente para detallar cómo conciben la lectura crítica desde sus prácticas pedagógicas. Los conceptos que esta prueba manifestó otorgaron la importancia a la investigación, porque este proceso no era considerado importante dentro de las clases. A esta etapa se la llamó de exploración, ya que, basándose en el conocimiento previo de los investigadores, hubo un insumo pertinente para discurrir el hito investigativo.

A partir de la contextualización del problema con la bibliografía y del contraste otorgado con el análisis de las Pruebas Saber 11 de 2017, se pudo evidenciar que los niveles de desempeño de los estudiantes en pruebas de lectura crítica no eran alentadores. Por esta razón, y a partir de la propia descripción de las prácticas pedagógicas de los docentes, se reconoce que ellos, al no manejar dentro de sus clases procesos de lectura, podrían mejorar sus prácticas a partir de una formación.

Desde un enfoque interpretativo, con un método descriptivo comprensivo, se diseñó dos instrumentos de recolección de datos: el guion de observación y la entrevista al grupo focal, los cuales fueron aplicados, previo juicio de expertos y validación del instrumento a dos docentes del área de Castellano, dentro de una unidad de trabajo de trece docentes con asignación académica en los grados décimo y décimo primero, para extraer información del proceso académico institucional.

Para la aplicación del guion de observación se tuvo una muestra de seis docentes, seleccionada con ayuda de la percepción de un directivo docente del Instituto, ya que el criterio para la selección de una cantidad menor fue porque se deseaba trabajar con las asignaturas blandas: Sociales, Castellano y Filosofía; y duras: Matemáticas, Física y Química.

Posteriormente se hizo el vaciado de la información, la reducción del dato, la utilización de los recursos de análisis (codificación abierta, axial y selectiva), el análisis del dato y su descripción e interpretación a partir de una matriz diseñada por los autores de la investigación, instrumento que colaboró para encontrar las recurrencias semánticas, para detallar las categorías inductivas que resultaron del proceso de investigación.

## 3. Resultados

### Percepción de la lectura crítica

La lectura crítica puede fortalecerse en los ámbitos educativos, según los imaginarios que los docentes tengan de ésta, porque depende de cómo ellos perciben la realidad, y si los recursos que encuentran para poder interpretarla están basados en el uso de la lectura como fundamento del aprendizaje. Así, cuando se desarrolla procesos de evaluación a estudiantes, es cuando los docentes evalúan su práctica pedagógica; es más, surgen ideas en torno a que los malos resultados que obtuvieron los estudiantes en los exámenes, tienen su base en la mala lectura de los mismos.

Por ello es importante que los docentes, al reconocer que la lectura es la base fundamental del problema de resolución de pruebas, originen una percepción de lectura crítica según el planteamiento aristotélico, como menciona Burlando (2005), en el cual como base se tenga el conocimiento de qué es o a qué se refiere, cuando hablamos de lectura crítica y qué hacer con eso que sabemos que es.

Es necesario que la percepción de la lectura crítica y el saber qué hacer con ella en los escenarios académicos se analice desde la metodología, la importancia y la pertinencia de los docentes en sus procesos de enseñanza, para así determinar las estrategias que ayudarán a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

*Desde el ámbito de la metodología.* La metodología de la lectura crítica se concibe como un proceso para desarrollar y lograr alcanzar un análisis crítico de los textos, pero es necesario que se reconozca que la lectura no debe definirse como una actividad centrada en un texto impreso. “Ése no es sino uno de los modos de lectura. La lectura, bien entendida, es una apropiación del mensaje de un autor y el referido mensaje puede verse en una amplia gama de medios y de soportes” (Casas, 2004, p. 411).

Para reconocer que la lectura es una herramienta que promueve el pensamiento crítico, es necesario que las instituciones educativas consoliden un modelo de lector a formar y, que los recursos y estrategias que se puede adoptar en las prácticas pedagógicas, sirvan para desarrollar metodologías pertinentes para lograr una lectura crítica.

Ahora bien, para definir la metodología es necesario reconocer que uno de los conceptos a los cuales se hace referencia cuando se hace alusión a ésta, es al proceso desarrollado en el aula y a las herramientas que los docentes usan para generar un lazo entre la información y el estudiante. “La conexión existente entre el uso de instrumentos y el lenguaje afecta a varias funciones psicológicas, especialmente a la percepción, a las operaciones sensorio-motrices y a la atención” (Vigotsky, 1978, p. 57); es por ello que cuando un instrumento está bien diseñado y tiene las preguntas idóneas para que los estudiantes puedan apropiarse de él y resolver con ayuda de él sus dudas, se genera una percepción que amplía su capacidad de análisis.

La lectura es una herramienta que promueve el aprendizaje y es un motor que impulsa el conocimiento, siempre y cuando el lenguaje esté acorde con sus herramientas para poder generar una comunicación con los textos, y sea quien coadyuve a generar formas para entender las situaciones textuales. “La lectura es un proceso que se va enriqueciendo con el tiempo, que va madurando” (Casas, 2004, p. 411). El hecho de no vincular herramientas que nos acerquen a la realidad, hace que el estudiante no entre a ese curso propedéutico, de preparación, ante la necesidad que tiene el hombre de superar ciertas debilidades interpretativas.

En este sentido, la lectura debe tener su base en el desarrollo del análisis crítico reflexivo, lo cual de-

berá “favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento” (Serrano y Madrid, 2007, p. 58), ya como lo profiere la Ley 98 de 1993, hay que democratizar el libro para desarrollar el pensamiento investigativo y así éste pueda otorgar, en vez de limitaciones interpretativas, ayudas educativas para poder ampliar la comprensión, claro está, desde la mediación que los docentes deben hacer en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de que la lectura sea la columna vertebral de los imaginarios de formación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes, esto no es suficiente, porque enviar a los estudiantes a que lean sin un debido direccionamiento no provoca impacto semántico; es más, la no formación a los estudiantes en métodos que los coadyuven a no fracasar en la lectura, pueden ser los causantes de que leer sea algo fastidioso para la juventud, ya que se dice que no se gusta de leer, por el hecho de que no se sabe cómo interpretar lo que se pretende leer.

¿Cómo abordar el texto?, ¿Qué estrategias de análisis se puede ocupar?, ¿Qué sentidos tienen los textos?, ¿Qué ideas contradicen la idea principal?, son algunas preguntas que se debe abordar para no fracasar, y para poder “formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar” (Lerner, 2001, p. 40), problemas de comprensión que deben ser solventados con las estrategias que los estudiantes adopten para no fracasar en la lectura.

El docente debe entender que el estudiante que adquiere un nivel de análisis crítico “no es un crítico y, además, la crítica a veces se traduce en un genuino reconocimiento de la calidad de la información que un texto ostenta” (Casas, 2004, p. 432). La organización de ideas, su jerarquización, integración por categorías semánticas y la relación analógica de las mismas en contextos varios, es el objetivo de un docente que promueve el análisis crítico de los textos.

Este análisis crítico al cual desean llegar los docentes, se lo contrastará con la alfabetización crítica a la cual hace referencia Giroux (1988):

En el sentido político más amplio, el mejor modo de entender la alfabetización es concibiéndola como un sinnúmero de formas discursivas y aptitudes cultu-

rales que permiten acceder a las variadas relaciones y experiencias que existen entre los educandos y la realidad. (p. 34).

A un sistema político que entiende que un texto es una cultura por descifrar, y como tal, una organización que usa códigos que deben ser contextualizados en el campo del lector, en el campo del autor y en el contexto histórico donde se lo lee.

*Desde la importancia dada en la práctica pedagógica.* La lectura crítica complementa la labor del docente porque logra prepararlo para manejar las informaciones que lleguen a él, sin importar el canal de comunicación usado y las herramientas que fueron ocupadas para su captación. Son dos momentos que deberá tenerse en cuenta para generar lectura crítica: el primero, desde el uso que el docente le da al momento de aprender para enseñar, y el segundo, al momento en el que la lectura se convierte en una herramienta para la enseñanza.

A partir de las apreciaciones académicas, los docentes están preparados para poder desentrañar las ideas de los textos; por ello, Carlino (2005) expresa que,

En esta habitual configuración de la enseñanza, ¡el que más aprende en la materia es el docente!, ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte (investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios –por ejemplo, conectando textos y autores diversos para abordar un problema teórico-, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio). La organización de las clases de esta manera no asegura que los estudiantes tengan que hacer lo mismo. (p. 11).

Al desarrollar procesos de lectura, el docente conocerá qué partes del texto deben tener más análisis y qué estrategias de comprensión son necesarias para obtener un aprendizaje significativo. Seguir un texto base y regirse por lo que escasamente se da del Ministerio de Educación, vuelve al ejercicio lector, una práctica mecánicamente asidua, sin vinculación afectiva de las partes que interactúan con él.

Desde el aspecto de la interacción con los sujetos en formación, la percepción que se maneja dentro de los docentes es que la lectura no es de interés académico de sus discentes; existen sentimientos de tedio

al leer y esto se da, según la investigación, por la escasa formulación de métodos y herramientas para poder ampliar la comprensión; si el docente expone dentro de su área mecanismos de análisis e interpretación, el texto, sea informativo, argumentativo o evaluativo, podrá ser descifrado desde el significado global.

*Desde la pertinencia en el uso de los procesos de interacción.* La pertinencia es una cualidad que asigna correspondencia en un momento y lugar determinado; en este caso, a la lectura en la práctica del docente; es posible que este proceso esté presente dentro de los escenarios académicos, pero sin provocar que:

...la exigencia de lectura articulada cumpla la función de problematizar cada contenido particular, en la medida en que contribuya a romper con los límites de la organización de contenidos, o sea, con los productos de la historia que han sido cristalizados por la reflexión teórica. (Gómez y Zemelman, 2006, p. 2).

El objetivo es que las lecturas estén diseñadas para provocar una extrapolación de sentidos; es decir, una acción complementaria que amplíe la posibilidad de comprensión, la relación con los conceptos, las ideas, los métodos, los recursos de cada disciplina, ya que la lectura es una herramienta de inicio o cierre en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La pertinencia de la lectura crítica está supeditada desde dos campos: el primero se refiere al interés lector y el segundo, a la orientación lectora; desde el interés, si el docente no es sensible ante lo que los estudiantes desean y ejerce su trabajo dialógico en contra corriente a un analista crítico, no le daría voz al sujeto discente.

Este acto democrático fracasaría y el aspecto dialógico entraría en un discurso positivista y reduccionista de la clase. Por ello, el pensamiento crítico se complementa con el método de análisis crítico del discurso, debido a que éste “intenta contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de la justicia y de la igualdad sociales” (Van Dijk, 1999, p. 24), a partir de lo cual se destaca que la lectura tiene un interés inherente en la actividad diaria de los estudiantes, para ampliar así el interés que tiene y se merece el leer.

Podrá haber interés por la lectura, pero cuando no hay interés por sobrepasar la dificultad de com-

comprensión, el texto no otorgará toda su construcción significativa: “la posibilidad de saber cuándo y por qué no entendemos un texto determinado y qué podemos hacer para entenderlo; es decir, en la utilización de estrategias para gestionar y regular la propia comprensión” (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2006, p. 187), es la base fundamental, ya que replantear los propios métodos de lectura provoca que se genere más estrategias para poder comprender los textos más difíciles.

Desde la orientación lectora, es importante que los docentes, indistintamente del texto usado para las clases, tengan una supervisión constante e identifiquen los problemas de comprensión de sus estudiantes; el escenario de la lectura tiene que ser un espacio planificado y programado por los docentes, con todos los requerimientos de análisis para que, si llegase a haber un problema, la lectura sea la herramienta de acercamiento a la resolución del problema causado por la misma, teniendo en cuenta que es una herramienta a partir del planteamiento de Vigotsky (1978), porque tiene la posibilidad de acercar a los estudiantes a la realidad.

### Ideas metodológicas que se usa y conoce en lectura crítica

En la labor del docente se hace relevante visibilizar las herramientas que usa para enseñar, y cómo éstas posteriormente pueden ser convertidas en recursos para sobrepasar las dificultades que los estudiantes pudieran encontrar en sus lecturas, además de ser parte de las metodologías que tiene.

*Uso de herramientas metódicas para la enseñanza y el aprendizaje.* El proceso de enseñanza y aprendizaje se fortalece con la recursividad de cada docente; sin embargo, es pertinente aclarar que este trabajo debe “obrar de una manera ordenada y calculada para alcanzar unos objetivos previstos; en otras palabras, con un orden y disposición determinados” (Carrasco, 2004, p. 33); cada actividad debe tener las instrucciones para el desarrollo adecuado y esto se lo logra con el uso preciso de las herramientas.

Desde el campo metodológico, los docentes tendrán que reconocer que la herramienta es muy importante para despertar el interés; es decir, ésta puede convertirse en una estrategia que posibilite a los estu-

diantes la mejor comprensión de los textos; a su vez, si es asimilada, podrá convertirse en una estrategia de aprendizaje que los promueva a llegar a otro conocimiento,

Los procesos de decir y transformar el conocimiento tienen su par conceptual en el campo del aprendizaje. Éste puede ser concebido como adquisición e incremento del conocimiento por medio de la reproducción de información ya elaborada o como proceso creativo donde construyen significados. (Narváez y Cadena, 2008, p. 38).

Por esta razón, es necesario manifestar en la Tabla 1, algunas estrategias institucionales que se tiene en cuenta para desarrollar procesos de aprendizaje alrededor del uso de la lectura en los escenarios académicos, según los testimonios de los sujetos:

Tabla 1. Estrategias institucionales para desarrollar la lectura crítica

| Testimonio   | Estrategia con base en  |
|--|---|
| “Las herramientas que uno puede utilizar para acercarse al individuo hacia la lectura de una forma analítica” (S2, E, Prl, 23)   | Desarrollo de pensamiento crítico.<br>(Preguntas precisas)            |
| “Leer bastante para que se informen en otros contextos; por ejemplo, sociales, política, textos históricos, filosóficos para tener una metodología precisa” (S4, E, Prl, 23) | Dinámicas de intertextualidad.<br>(Textos varios)                     |
| “Hace que nuestros estudiantes se vuelvan críticos y ellos mismos tengan posibilidad de analizar, de interpretar, de argumentar” (S7, E, Acr, 16)                            | Aprendizaje por descubrimiento.<br>(Motivación por parte del docente) |
| “El proceso de la lectura debe ser continuo, renovando este tipo de lecturas” (S10, E, Acr, 16)  | Lectura dirigida y continua.<br>Actualización docente.                |
| “Básicamente, cada uno es una forma de lenguaje; como es una forma de lenguaje, todo se integra en la lectura” (S6, E, Lcd, 21)  | La lectura como base del lenguaje.<br>(Todo se puede leer)            |

|   |   |
|---|---|
| “Si un estudiante no lee, no tiene este proceso, no va a ampliar su conocimiento” (S7, E, Lcd, 21)  | La lectura como mediación entre el estudiante y el conocimiento.  |
| “La docente se apoya en los estudiantes para lograr los objetivos de la actividad” (S1, O, Lce, 22)   | Aprendizaje colaborativo.<br>(Conocimiento compartido)            |
| “Los estudiantes presentan cuestionamientos constantes frente a la lectura que desarrollan” (S1, O, Lce, 20)  | Pregunta problematizadora.  |
| “Ampliar el interés que tiene y se merece el leer” (S4, E, Ile, 13)   | Despertar el interés por la lectura.                              |
| “Si nosotros mantenemos a los estudiantes preparándose para esto desde todas las asignaturas, entonces para ellos va a ser más fácil poder analizar e interpretar esas lecturas” (S7, E, Orl, 19) | Preparación institucional e interdisciplinaria.                   |
| “Adentrar al sujeto a la lógica; si yo adentro a la lógica a los estudiantes, cumpliré con esos desempeños, desde lo literal, lo inferencial y la proposición” (S1, E, Orl, 19)                   | Niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-intertextual). |
| “Fortalecimiento dentro de cada área, donde el estudiante pueda desarrollar sus habilidades analíticas y comprensivas” (S2, E, Orl, 19)   | Desarrollo de habilidades de lectura.                             |
| “Utilizo diferentes programas, software, aplicaciones para realizar a partir de una lectura, diferentes actividades” (S7, E, He, 47)  | Utilización de las TIC para la enseñanza de la lectura crítica.   |
| “Es necesario que más que una formación, se dé un estado de formación” (S1, E, Flcd, 19)  | Formación docente y diálogo entre áreas.                          |

El análisis de los testimonios de los sujetos permite entender el componente metodológico y estratégico de los docentes, y los recursos que tienen cuando usan la lectura como una fuente de enseñanza y aprendizaje; no obstante, no se especifica el cómo ni el qué hacer con lo que los docentes saben, para poder lograr mejores resultados. Ésta es la invitación: ampliar los conocimientos del docente para saber qué hacer con lo que sabe y

maneja, y así despertar el pensamiento crítico de los estudiantes.

### Líneas de acción formativa en lectura crítica

Los resultados de las percepciones y de las ideas metodológicas acerca de la lectura crítica indican que se debe fortalecer la formación permanente de los maestros y que, como parte de su formación continua, se proponga y establezca líneas de acción enfocadas a la construcción de nuevos conceptos, métodos y metodologías sobre lectura crítica, para así adecuarlos en el desarrollo académico de lo que usan y conocen.

Hay que reconocer que el docente, cuando aprende, modifica sus metodologías, porque ahonda en la comprensión de los posibles problemas de interpretación que haya tenido para llegar a comprender el mensaje, puesto que la curiosidad epistemológica genera cimientos más significativos para llegar a decodificar críticamente.

Es que el proceso de aprender, en el que históricamente descubrimos que era posible enseñar, como tarea no solo incrustada en el aprender sino perfilada en sí, con relación a aprender, es un proceso que puede encender en el aprendiz una curiosidad creciente, que puede tornarlo más y más creador. (Freire, 2004, p. 12).

Por esta razón y, según el análisis de las concepciones metodológicas en torno a la lectura crítica de los docentes, se hace necesario proponer unas líneas de formación de manera unificada para todos ellos, sin importar el área o disciplina en la que estén titulados, desde el conocimiento, la metodología y evaluación de la lectura crítica.

Aunque se haya dado unas líneas de formación a partir del análisis de las debilidades y fortalezas de los docentes, se ha diseñado un folleto de interacción con el cual contará la institución, para subsanar algunas debilidades desde la epistemología, metodología y evaluación de la lectura crítica, y que puede ser detallado en <http://lectuisfa.blogspot.com/>, como aporte a la formación autónoma de los docentes.

En él se detalla las metodologías más adecuadas al trabajo pedagógico dentro del contexto, el tipo de evaluaciones que más impacto puedan causar y estrategias de preguntas para diseñar herramientas

que lleven a los estudiantes a producir y fortalecer su pensamiento crítico.

*Formación pedagógica y didáctica.* Es necesario que los docentes tengan una formación teórica con respecto a la lectura crítica. A pesar de que los procesos empíricos son importantes y de gran valor cultural, se hace evidente que la teoría sea asimilada desde la metodología, método, herramientas y acciones didácticas, porque el trabajo académico depende del proceso de autoformación que se lleve para ser recursivo.

Capacitar a los docentes brindará seguridad al momento de discurrir sus prácticas pedagógicas, lo cual generará en su discurso, características argumentativas fuertes que harán del escenario educativo, un encuentro seguro para los estudiantes, dado el caso que ellos tengan en cuenta la lectura como una herramienta para resolver las dudas de éstos, y así ampliar el panorama de comprensión.

Finalmente, así como lo manifiesta Carlinio (2005), los docentes, al ser direccionados por un camino de análisis de sus prácticas pedagógicas, pueden aportar a la transformación de las prácticas de enseñanza; de esta forma, todo lo que se evidencie en este escenario podrá ser asimilado por los estudiantes, para que posteriormente las herramientas didácticas usadas por los primeros, puedan ser usadas por los segundos, para lograr sobrepasar las limitaciones que se tiene al intentar comprender un texto, y así lograr procesos de metacognición en ellos.

*Espacios de diálogo para innovar en el aula.* El conocimiento puede desarrollarse a partir del diálogo que los docentes puedan establecer, porque las experiencias de las prácticas pedagógicas pueden ejemplificar cómo las estrategias de enseñanza y aprendizaje están funcionando dentro del aula; por ello, en ese diálogo íntimo entre docentes puede compartirse ideas, reformular estrategias, incluso forjar nuevos paradigmas, para tener en cuenta en la enseñanza.

En este diálogo en el cual se evidencia poderes discursivos, es relevante manifestar que el docente “debe estar consciente del poder del discurso ideológico, comenzando por el que proclama la muerte de las ideologías” (Freire, 2004, p. 126), por cuanto ese diálogo puede censurar a otros al querer implantar modelos que, según perspectivas

unidireccionales, son los que más funcionan; por otra parte, el discurso debe darse entre las distintas áreas sin discriminación, puesto que en cada una de ellas se puede desarrollar las competencias de comprensión, análisis, interpretación, reflexión y proposición.

Se reconoce que las asignaturas pueden tener una relación en alguno de sus componentes, porque es posible que la lectura sea ese eje que las atraviesa, tocando con su ayuda, conceptos, teorías, paradigmas, modelos de pensamiento y estructuras semánticas y, de esta forma, al habilitar un espacio de diálogo entre docentes, se revive la palabra y el discurso como la base del encuentro con el conocimiento.

Al habilitar un diálogo, la autoevaluación está inherente a los procesos comunicativos interdisciplinarios porque las experiencias harán que la propia práctica pedagógica de cada docente se evalúe personalmente; además, en este encuentro, las metodologías y herramientas que usa y conoce, pueden convertirse en un modelo institucional para utilizar en los procesos de formación.

Siempre y cuando se habilite el espacio de diálogo dentro de la evaluación institucional, se podría manifestar la comunicación entre docentes como estrategia de fortalecimiento, desde la forma como manejan la lectura dentro de sus disciplinas, qué herramientas son más efectivas para lograr mejores resultados y las experiencias con métodos de lectura. Así, la institución tendrá al diálogo, como una estrategia dentro de su plan de mejoramiento.

*Formación para la evaluación.* Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es necesaria la evaluación, como un recurso para poder extraer datos que serán analizados para realizar ajustes a un método y a una metodología. Con esto se conoce las fortalezas y debilidades del estudiante, se reconoce las fortalezas y debilidades del docente, ya que una evaluación se debe analizar desde dos enfoques: el primero, desde el estudiante, al cuestionarse ¿Qué extraje con ayuda de una herramienta evaluativa? ¿Qué tanto conozco, aprendo, recuerdo, hago, discuto, propongo, crítico?; y el segundo, desde el docente: ¿Me sirvió el instrumento evaluativo diseñado?, ¿Qué tan eficaz es la clase para que el conocimiento de los estudian-

tes se amplíe?, entre otras preguntas que se podría originar en esta discusión.

La evaluación de la formación hecha por los docentes es un proceso fundamental para que desde los dos campos se analice las alternativas para mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es en este campo donde la lectura representa un papel fundamental, como herramienta que le permite al docente evaluar ciertos procesos de su área y, al estudiante, como una estrategia para ampliar la comprensión de la clase.

Al establecer una evaluación dentro de los procesos de formación, se debe reconocer que ésta es continua y de tipo heteroevaluativo, co-evaluativo y autoevaluativo, momentos que tanto por parte del estudiante como del docente, están en la necesidad de ser llevados, por cuanto habilitan el diálogo unidireccional, bidireccional y entre pares de diferentes disciplinas. Por ello se piensa que:

...la misma pedagogía como teoría, como disciplina en construcción, no tiene otro objetivo que el de validar conceptos e interpretaciones sobre tales encuentros de enseñanza como encuentros formativos, en medio de los cuales los individuos se habilitan como pensadores e interlocutores competentes. (Flórez, 1999, p. 150).

En esos diálogos se da la validación de la experiencia de los docentes, desde los conceptos que estos manejan, las metodologías, el modelo pedagógico y la evaluación de sus prácticas. La formación es muy necesaria ya que si se tiene, por parte de los docentes, un modelo para aprender; inherentemente a este proceso está el de enseñar, porque reconocerán las dificultades que llevó el hecho de aprender.

Ahora bien, los docentes deben estar preparados para identificar qué tipo de modelo pedagógico tienen sus evaluaciones y, dado el caso, poder cambiar de paradigma sobre la evaluación y ver este proceso como una posibilidad de mejoramiento y enriquecimiento profesional. Es más: la evaluación permite la integración institucional porque todos los agentes que están inmersos en la formación pueden posibilitar el intercambio de saberes y experiencias para el procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

#### 4. Discusión

El significado que se les otorga a los resultados en un momento determinado es un añadido semántico a las prácticas que eran invisibles antes de que emergieran con la investigación, porque al ingresar al campo, los docentes, quienes son la unidad de trabajo, manifiestan que esta clase de trabajos es importante, dado que ayuda a evaluar cada práctica pedagógica desde otros puntos de vista, en especial desde el campo de la lectura crítica.

Por ello es relevante, desde un planteamiento freireano, el cual se basa en la democratización del acto de formar y del no adiestramiento, planteamientos y posturas neoliberales (Freire, 2004), habilitar el sonido de las experiencias y actividades invisibles de los maestros, puesto que con esta investigación se le otorgó al docente la confianza que se merece dentro de los procesos de formación de estudiantes; además, se manifiesta que pocos estudios se concentran en una población de educadores, resaltando entonces que se reconoce la importancia de los conocimientos, prácticas, ideas, teorías y aspectos empíricos como fuente esencial de la labor docente.

En este orden de ideas, se tiene en cuenta el objetivo principal del estudio, el cual era, fortalecer los procesos de formación en el servicio del profesorado a partir de la comprensión de las concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica en la educación media académica del ISFA, como insumo analizado para proponer unas líneas de formación que vigoricen su servicio; además, detallar en este caminar metodológico investigativo, los hallazgos, las limitaciones, las experiencias, las dudas y las recomendaciones que a lo largo de las diferentes fases del estudio se fue captando, tanto de los sujetos de estudio como de toda la unidad de análisis.

Esta investigación deja una impronta que les da relevancia a esas concepciones olvidadas de los docentes, que habilita un espacio para la reflexión y la evaluación constante de las prácticas pedagógicas; además, reconocer que la teoría y la práctica deben desempeñar un papel importante, pues la práctica, cuando no se apoya en la teoría, puede no tener un objetivo claro de aprendizaje; en otras palabras, "la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la

teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2004, p. 24). Así, las herramientas sin un uso preciso pueden provocar que no se alcance los objetivos de enseñanza o que se vean confusos a la hora de querer lograrlos. Esto, como parte investigativa y como base para futuras investigaciones.

La base fundamental del estudio fue analizar cómo las concepciones de los docentes marcan un surco de planificación y metodología de clase con base en los procesos de lectura en cada clase; saber cómo esas ideas que pertenecen algunas veces al campo positivista de acción, tienen desde su creación sin praxis, una intención hacia el ámbito de la enseñanza constructivista, lo cual quiere decir que los docentes, al desarrollar su idea metodológica en el aula, evidencian escasez de recursos de análisis para la lectura.

Según lo anterior, las metodologías de las que disponen los docentes del ISFA son idóneas para desarrollar la lectura crítica y, como manifiesta Facione (2007), hasta el pensamiento crítico; pero en la aplicación, los recursos de análisis que éstos tienen son escasos, impidiendo una clase generadora de nuevos conocimientos, por cuanto no hay bases teóricas que la respalden.

La formación del docente nunca termina; ésta es un caminar que se re-significa cada vez que avanza, debido a las nuevas comunidades que desean educarse. Cada vez que hay nuevos estudiantes, hay nuevos retos educativos, nuevas perspectivas, nuevos paradigmas de pensamiento que requieren que los docentes se preparen constantemente; por tanto, deberán reconocer que:

Quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción. (Freire, 1996, p. 24).

Y entonces, crear posibilidades para que sean los estudiantes, quienes con ayuda de la mediación hecha por parte del docente, sean coautores de su conocimiento; esto quiere decir que la democratización del acto de enseñanza debe darse de forma que habilite la voz de los participantes, que reconozca sus estilos

de aprendizaje y facultades, para que de esta forma, todos, sin excepción, lleven a cabo las actividades programadas dentro de la metodología de clase.

Como fundamento metodológico se destaca el paradigma cualitativo, el cual con su método descriptivo comprensivo, analizó testimonios a partir de la recolección de información con base en la aplicación de una entrevista semiestructurada a un grupo focal y un guion de observación, instrumentos que fueron ejecutados en un grupo de docentes con asignación académica educativa de media de los grados décimo y décimo primero.

La Unidad de trabajo estuvo constituida por trece docentes con quienes se desarrolló la investigación; a partir del diálogo con las directivas, seis de ellos fueron escogidos como práctica situada para captar información con el guion de observación, dado que pertenecen a las áreas fundamentales: Castellano, Filosofía, Sociales, Matemáticas, Física y Química.

De los trece docentes, once terminaron satisfactoriamente la entrevista a Grupo focal; los dos restantes, por motivos personales se retiraron transcurridos unos minutos de la reunión programada. Con los datos captados se logró analizar, con ayuda de la sistematización de la información, las ideas metodológicas que presentaron los docentes en servicio, en torno a la lectura crítica.

Por otra parte, como criterio de credibilidad de los datos, los instrumentos que se ocupó para la captación fueron revisados por dos expertos y se hizo una prueba *in situ* a dos docentes de áreas afines a las humanidades, para que ellos manifestaran su apreciación de los instrumentos. Se contó aproximadamente con 2.000 datos cualitativos en bruto; para su vaciamiento se usó el paquete de Office; a partir de las jerarquías semánticas de los testimonios se redujo los datos, que fueron consignados en la codificación abierta; posteriormente fueron categorizados a partir de una matriz de recurrencias diseñada por los investigadores, y agrupados en tres categorías macro: Percepción, Metodología y Formación en lectura crítica.

La información recolectada menciona con frecuencia y reafirma la importancia de la aplicación del guion de observación, el cual permitió corroborar qué correspondencia hay entre la teoría y la práctica

de los docentes, porque es necesaria la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace; y por otra parte, el paradigma de saber que “quien forma se forma y re-forma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2004, p. 25), con el ánimo de que el proceso de enseñanza sea dialéctico y no reduccionista con aspiraciones positivistas.

A partir de esto se pudo conocer las inquietudes, ideas, significados que los docentes tienen de la lectura crítica y la concepción metodológica, entendida ésta como el proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, al expresar sus percepciones alrededor de su práctica pedagógica, desde su interés aportaron ideas acerca de las líneas de formación en las cuales desean formarse; incluso, a partir de la inmersión de los investigadores, surgieron inquietudes en los docentes en servicio, porque fue el diálogo el espacio propicio para que su práctica pueda verse evaluada desde su propia percepción, con base en que enseñar es aprender y al aprender, se conoce los problemas de enseñar.

En esta dicotomía entre enseñar y aprender en el proceso de formación, se puede plantear algunas preguntas: ¿Cómo la metodología del docente influye en el aprendizaje del estudiante?, ¿La lectura puede ser la herramienta base de todas las áreas? Del análisis que el docente haga de su clase y de las preguntas que él mencione ¿depende el análisis que desarrolla el estudiante? Para dar respuesta a estos interrogantes se podría retomar las percepciones que tienen los docentes frente a lo que consideran lectura crítica, porque las metodologías llegan a ser innovadoras cuando estos han tenido una planificación consciente respecto a los textos que apoyan su planeación.

Con relación a la segunda pregunta, se menciona que la lectura puede ser herramienta siempre y cuando los docentes sepan el nivel cognitivo que requiere dicho proceso; en otras palabras, que sepan el desarrollo cognitivo que provoca cada estrategia, para que de esta forma los estudiantes extraigan los mensajes de los textos.

Además, a partir de la profundización que haga el docente de la temática más las preguntas que coadyuven a explayar el significado de los textos,

el mediador puede constituirse como modelo lector. Todo esto se da a conocer con base en el paradigma cualitativo, que permitió analizar y comprender el objeto de estudio: la lectura crítica dentro de las asignaturas en media secundaria.

En las postrimerías de la investigación, los hallazgos sobre las concepciones acerca de la lectura crítica son escasos, porque algunos docentes desconocen a qué se refiere; no obstante, el interés que tienen por involucrar este proceso en sus aulas es significativo, debido a la importancia en su aprendizaje y en el de los estudiantes. Así mismo, aunque presenten herramientas didácticas que involucren a la lectura como su eje principal, no existen las bases teóricas de cómo funciona cada herramienta en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; por ende, se infiere que los docentes son recursivos, pero desconocen qué teorías pedagógicas pueden apoyar su trabajo.

Estas concepciones son entendidas como los lineamientos que orientan la práctica pedagógica; es decir, como las ideas, -el proceso mediante el cual se raciocina una situación y surge de éste una conclusión-, que tienen acerca de la lectura crítica a partir de su percepción, asimilación y equilibrio de la información del contexto asimilable (Piaget e Inhelder, 2008), y consolidan cada una de sus metodologías desde un ámbito empírico-positivista.

Como ya se mencionó, las ideas de cada docente no consagradas en la praxis, tienen un enfoque constructivista; en otras palabras, los docentes piensan constructivamente, pero sus prácticas en la mayoría son positivistas; sin embargo, cuando éstas son ejecutadas, ellos no poseen los recursos necesarios para guiarlas por el camino del constructivismo. Se añade a esto que son conscientes que tener diálogos entre ellos (interdisciplinariedad) puede generar una evaluación integral de las áreas desde cada práctica pedagógica, y a esto desean llegar: a tener un espacio de diálogo interdisciplinario que fortalezca cada práctica.

Cada respuesta de los docentes apuntó a exaltar el papel de la lectura; no obstante, el tiempo fue una de las condiciones que tuvieron en cuenta para mencionar qué les hace falta para poder llevar otros procesos significativos, procesos que tengan de base a la lectura.

Se debe agregar que los docentes son conscientes del papel que tienen como agentes que fortalecen el pensamiento crítico ante las exigencias interpretativas de hoy en día; es más, así como lo manifiesta Habermas (1993), para entender la realidad es necesario conocer históricamente el ámbito cultural del autor y la psicología que impulsó la creación del texto, entre otros aspectos de la vida en sociedad. Los maestros reconocen que la integración de las áreas podría aportar de forma individual a un diálogo interdisciplinario que habilite en el estudiante, una puerta hacia el pensamiento crítico.

Todo lo anterior desemboca en el interés que los docentes tienen de capacitarse y poseer recursos conceptuales que les ayuden a interpretar los textos y la realidad de una manera crítica; “iniciar una relación de conocimiento exige, en primer lugar, colocarse frente a la actividad. Esto implica ver cómo ella influye en el sujeto y cómo éste puede transformarla” (Gómez y Zemelman, 2006, pp. 10-11). Para poder interpretar la realidad es necesario contar con las herramientas y conocimientos que coadyuven al docente a desenmarañar la intención de los mensajes ocultos en los textos; incluso, con esto se manifiesta que los medios y formatos que en la actualidad se tiene para leer, hacen parte de los insumos que se necesita para desarrollar las actividades.

Por esta razón, la preparación y la intención que tienen los docentes por formarse, es por antonomasia, lo más importante; por ello se trae a colación que se aprende enseñando y se enseña aprendiendo, ya que ellos deben ser conscientes de que los estudiantes generan nuevos retos educativos y que, al aceptarlos, el trabajo es democrático y vinculante a toda la población educativa.

Finalmente, para posteriores estudios se recomienda contar con la población general de los docentes, debido a que la lectura crítica puede desarrollarse desde los grados académicos inferiores, permitiendo con esto mayores contrastes ante los testimonios que se pueda encontrar, y así puedan aportar en un diálogo investigativo, nuevas ideas en torno al desarrollo de la lectura, porque el conocimiento se da en una comunicación entre varios. Por otra parte, conviene tener en cuenta que puede haber, desde el intersticio cuantitativo, otros instrumentos que a su vez podrían provocar otros análisis, siempre y

cuando se integre a este tipo de investigaciones un paradigma mixto.

## 5. Conclusiones

Durante esta investigación se pudo evidenciar que los docentes de nivel media del ISFA de Pasto deben fortalecer el aspecto conceptual y reformular sus prácticas pedagógicas con base en la lectura crítica, pues fueron ellos quienes siempre mostraron interés y agradecimiento por el proceso realizado, y son conscientes de su papel como agentes directos que promueven recursos para desarrollar procesos que fortalezcan el pensamiento crítico. Por lo tanto, de-sean, con ayuda de la lectura, ofrecer una formación integral para fomentar el análisis crítico y reflexivo a través del uso de herramientas que generen la criticidad; no obstante, en la práctica pedagógica no se pudo evidenciar el uso de la lectura como base del pensamiento crítico.

Los docentes deben contar con bases teóricas que les permitan fortalecer el proceso lector en los estudiantes, pero escasamente saben si las estrategias que están usando aportan a alcanzar un desarrollo del pensamiento crítico en éstos; la lectura en ellos se limita a ser una herramienta para la enseñanza, y no reconocen que a partir de ella se puede producir avances significativos de comprensión, interacción social y contextual, para lo cual es necesario dar un valor a la lectura crítica dentro del escenario metacognitivo.

La percepción de los maestros sobre lectura crítica se basa en el proceso y recurso que utilizan para desarrollar el pensamiento crítico; no tienen claridad de la orientación y formación en este ámbito, pues utilizan cuestionarios con respuestas conclusivas sin determinar el ejercicio de lectura que el estudiante realiza, previo a la respuesta; además, no desarrollan una debida introducción a los procesos lectores como método para llevar a cabo en el aula; sin embargo, escasamente conocen que la planificación es la base para un desarrollo metodológico pertinente para lograr que los estudiantes tengan una asimilación conceptual y procedimental de los textos. Todo esto debería tener su base en un modelo pedagógico determinado; en la práctica fue posible determinar el modelo pedagógico positivista, lo cual hace entender que cuando la lectura no tiene

orientación para lograr extraer los significados, ésta no tiene validez en la formación de los estudiantes; incluso no es un recurso para generar conocimiento.

Los docentes reconocen que la lectura es un campo muy amplio que requiere acompañamiento permanente; sin embargo, la participación es limitada y se reduce a lo que el perfil del docente pueda ofrecer. La lectura puede ser una mediadora entre el sujeto y el sentido social; la integración curricular permite que la lectura se exhiba hacia todas las dimensiones del estudiante, para lograr un mejor aprovechamiento del contenido textual; aquí se resalta que los docentes reconocen que la lectura crítica enriquece los proyectos y los aprendizajes, y como tal, tiene una importancia significativa porque permite combatir el analfabetismo funcional, en donde los estudiantes no proponen, analizan ni reflexionan sobre lo que están leyendo y lo que se encuentra en el entorno. Por ello, es importante establecer el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas con base en la lectura crítica, puesto que, indirectamente, los estudiantes generarán un mejor proceso, dado que el docente es uno de los tantos modelos lectores que éstos pueden seguir.

Al interior del aula se pudo evidenciar que los docentes no realizan prácticas de lectura previa para la planeación y preparación de clases, lo cual se establece como una debilidad porque al tener un contacto permanente con los estudiantes, podrían dinamizar de forma correcta el interés por el saber y usar estrategias correctas para que estos logren una adecuada lectura crítica; a partir de una adecuada orientación lectora podrían extraer los significados, conceptos, proposiciones, teorías dentro del escenario pragmático del texto, lo que hace fundamental el manejo de una base conceptual del pensamiento crítico. Los docentes desarrollan actividades sin profundidad teórica ni relación con la temática que se está abordando, los estudiantes lo perciben de la misma manera y en su mayoría las clases son de corte positivista, abordando la lectura como un proceso superficial de donde se extrae información; por ello se deduce que de la formación del docente depende la perspectiva sobre la lectura crítica.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se fortalece con la recursividad de cada docente; ellos implementan la lectura en sus clases, pero no tienen la

debidamente supervisión, lo que no garantiza el uso adecuado de la misma como herramienta de interacción con el estudiante. La efectividad de las herramientas utilizadas en el aula depende de la pertinencia con la que el docente las aplique; contrario a esto, los maestros no buscan implementar estrategias para contrarrestar el impacto negativo en el proceso lector de los estudiantes, pues para que una estrategia de enseñanza funcione, debe existir un direccionamiento estratégico por parte del docente; por otra parte, se reconoce que dentro de los escenarios académicos debe existir motivación para llevar prácticas lectoras que desarrollen niveles de comprensión mayor. En consecuencia, el momento de la lectura debe tomarse como una oportunidad en la que se comparte significados en varios contextos.

Se requiere concientizar a la población educativa de que la alfabetización crítica debe hacerse en todas las disciplinas, porque la experiencia investigativa sumerge a los docentes en el ambiente del interés por saber más acerca de los procesos que tienen que ver con la lectura, y de esta manera se pueda establecer la relación que ésta tiene con los procesos que fortalecen el pensamiento crítico; además, que se reconozca que en los procesos de lectura siempre habrá retos de interpretación, y uno de ellos es abalanzarse a tenerla como nuestra mejor aliada en los procesos de formación.

Finalmente, como resultado de esta investigación, los docentes necesitan formarse en líneas de acción pedagógica y cognitiva para fortalecer las bases teóricas de su metodología, acompañados de un proceso de evaluación institucional que determine a profundidad y con particularidades, las dificultades que tienen en el aula con respecto a la metodología y el proceso de enseñanza y aprendizaje con base al uso de la lectura crítica; para ello es propicio establecer espacios de diálogo con el fin de lograr un intercambio de saberes a partir de sus experiencias en el aula.

A partir de lo anterior, los docentes solicitan capacitación y formación en aspectos relacionados con la lectura crítica; por lo tanto, las líneas de formación les permiten nuevas oportunidades para construir una nueva concepción de los procesos de enseñanza, al partir desde un análisis particular a lo institucional. No se debe desconocer que son ellos los pila-

res de la educación y que por tanto en ellos recae en gran medida la responsabilidad de formar integralmente al estudiante. Los docentes del ISFA de Pasto no son ajenos a esta realidad y por eso expresan su intención de formarse en los aspectos necesarios para brindar una educación de calidad basada en los principios franciscanos y profesionales que cada uno posee.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Burlando, G. (2005). Recepción suareciana de Aristóteles: percepción, representación y verdad. *Revista Filosófica de Coimbra*, 28, 323-348.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje, para aprender más y mejor*. Madrid, España: Rialp.
- Casas, R. (2004). *Razonamiento Verbal: lectura Crítica*. Lima, Perú: Editorial Megabyte.
- Cassany, D. (2006). *Tras la líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama Editorial.
- Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 98 de 1993 "por medio de la cual se dicta normas sobre democratización y fomento del libro colombiano". Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104559\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104559_archivo_pdf.pdf)
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Flórez, R. (1999). *Evaluación, Pedagogía y Cognición*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, S.A.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. United States of America: Greenwood Publishing Group.
- Gómez, M. y Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Editorial Pax México.
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, España: Santillana S.A.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (6.ª ed.). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Narváez, E. y Cadena, S. (Comp.). (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2008). *Psicología del niño*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de la lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16, 58-68.
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Antrhropos.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.



## La educación ambiental desde una perspectiva cultural, social y natural para la conservación del Páramo de Chiles\*

Giovanna Aldiany Calpa Rosero\*\*✉  
Mariana Estefanya Ortiz Cerón\*\*\*  
Nataly Marcela Portillo Benavides\*\*\*\*  
María Victoria Villacrez Oliva\*\*\*\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Calpa, G., Ortiz, M., Portillo, N. y Villacrez, M. (2019). La educación ambiental desde una perspectiva cultural, social y natural para la conservación del Páramo de Chiles. *Revista UNIMAR*, 37(1), 51-67. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art3>

**Fecha de recepción:** 08 de febrero de 2019

**Fecha de revisión:** 03 de abril de 2019

**Fecha de aprobación:** 21 de mayo de 2019

### RESUMEN

La educación ambiental, como un proceso que permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con el entorno a partir del conocimiento reflexivo y crítico de la realidad desde una perspectiva sistémica, se ve favorecida cuando en el ámbito escolar se incorpora estrategias pedagógicas contextualizadas que hacen posible el desarrollo y libre expresión de los educandos, puesto que así ellos interiorizan y son conscientes de la importancia de proteger aquellos recursos naturales, sociales y culturales brindados por el ecosistema. Esta investigación se desarrolló en el Centro Educativo La Calera en el Páramo de Chiles, mediante un paradigma cualitativo, con un enfoque crítico-social y una investigación acción; esta metodología orientó el desarrollo investigativo para el fortalecimiento de conocimientos mediante la formación ambiental y el rescate de creencias ancestrales en estudiantes, docentes y padres de familia de los grados tercero, cuarto y quinto, a través de estrategias pedagógicas como el juego, el Aprendizaje Basado en Problemas, los pictogramas, la tulpita de pensamiento y la dramatización, los cuales impactaron significativamente en la comunidad, logrando reconocer que la cultura es el puente entre el conocimiento científico y el conocimiento empírico de un contexto.

**Palabras clave:** Educación ambiental, estrategias pedagógicas, saber natural, saber social y saber cultural.

### Environmental education from a cultural, social and natural perspective for the conservation of the Páramo de Chiles

### ABSTRACT

Environmental education is a process that allows the individual to understand the relationships of interdependence with the environment from the reflexive and critical knowledge of reality from a systemic perspective. This is favored when contextualized pedagogical strategies are incorporated into the school environment that make possible the development and free expression of students, so that they internalize and be aware of the importance of protecting those natural, social and cultural resources provided by the ecosystem. This research was developed at the La Calera Educational Center in the Páramo de Chiles, through a qualitative paradigm, with a critical-social approach and an action research; this methodology

\* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: "La Educación Ambiental en el Centro Educativo La Calera un camino para la conservación del Páramo de Chiles", llevada a cabo en el año 2019.

\*\*✉ Magíster en Pedagogía; Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad de Nariño. Correo electrónico: giovannitakalpa@gmail.com

\*\*\* Magíster en Pedagogía; Licenciada en Preescolar, IU CESMAG. Correo electrónico: estefiortiz@gmail.com

\*\*\*\* Magíster en Pedagogía; Bióloga, Universidad de Nariño. Correo electrónico: natmar112@gmail.com

\*\*\*\*\* Magíster en Pedagogía; Licenciada en Ciencias Naturales. Docente Universidad Mariana. Correo electrónico: mvvillacrez@umariana.edu.co  
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

guided the research development for the strengthening of knowledge through environmental training and the rescue of ancestral beliefs in students, teachers and parents of the third, fourth and fifth grades, through pedagogical strategies such as play, Learning Based in Problems, the pictograms, the 'tulpa' of thought and the dramatization, which significantly impacted in the community, managing to recognize that culture is the bridge between scientific knowledge and empirical knowledge of a context.

**Key words:** Environmental education, pedagogical strategies, natural knowledge, social knowledge and cultural knowledge.

## Educação ambiental de uma perspectiva cultural, social e natural para a conservação do Páramo de Chiles

### RESUMO

A educação ambiental é um processo que permite ao indivíduo compreender as relações de interdependência com o ambiente a partir do conhecimento reflexivo e crítico da realidade a partir de uma perspectiva sistêmica. Isto é favorecido quando as estratégias pedagógicas contextualizadas são incorporadas ao ambiente escolar que possibilitam o desenvolvimento e a livre expressão dos estudantes, para que eles internalizem e estejam cientes da importância de proteger os recursos naturais, sociais e culturais proporcionados pelo ecossistema. Esta pesquisa foi desenvolvida no Centro Educacional La Calera, no Páramo de Chiles, através de um paradigma qualitativo, com uma abordagem crítico-social e uma pesquisa-ação; essa metodologia conduziu o desenvolvimento da pesquisa para o fortalecimento do conhecimento por meio da formação ambiental e resgate de crenças ancestrais em alunos, professores e pais das terceira, quarta e quinta séries, por meio de estratégias pedagógicas como brincar, Aprendizagem em Problemas, pictogramas, o 'tulpa' do pensamento e a dramatização, que impactaram significativamente na comunidade, conseguindo reconhecer que a cultura é a ponte entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico de um contexto.

**Palavras-chave:** Educação ambiental, estratégias pedagógicas, conhecimento natural, conhecimento social e conhecimento cultural.

### 1. Introducción

La educación ambiental, entendida como un proceso que integra el diálogo, la discusión y la reflexión de todos los aspectos ambientales a escala global y local, donde se recrea vivencias con el fin de comprender las relaciones de interdependencia con el entorno y los modos de actuar del sujeto (Flórez, 2012), está tomando gran importancia para las instituciones educativas, pues permite repensar la sociedad en su conjunto, dando acceso a los individuos para interactuar y comprender las relaciones con su entorno, con el fin de preservar, conservar y proteger los recursos naturales existentes, brindando espacios de construcción de actitudes de valoración y respeto por su ambiente, lo que implica fomentar un cambio de acciones de las comunidades hacia el uso del mismo, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas (Mora y Morán, 2015; Torres y Barrios, 2009).

Así, la Educación ambiental (EA) se convierte en la herramienta fundamental para que todas las personas adquieran conciencia de su entorno y puedan realizar cambios en sus valores, conductas y estilos de vida, así como ampliar sus conocimientos para impulsar los procesos de prevención y resolución de los problemas ambientales presentes y futuros (Espejel y Castillo, 2008).

En este sentido, la presente investigación estuvo enfocada al mejoramiento de la EA en pro de la conservación del Páramo de Chiles desde aspectos naturales, sociales y culturales, el cual forma parte del Resguardo Indígena de Chiles, que se encuentra en la zona andina del suroccidente del departamento de Nariño en la frontera colombo-ecuatoriana. Junto con los resguardos Panán, Cumbal y Mayasquer, compone el municipio de Cumbal, territorio habitado por Los Pastos, pueblo indígena que antes lo llamaba, territorio del Gran Cumbal (Instituto

de investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt (IAvH), Cabildo Indígena de Chiles, CORPONARIÑO, WWF\*, 2009).

La interacción constante de docentes, estudiantes y padres de familia de los grados tercero a quinto del Centro Educativo La Calera con temáticas relacionadas directamente con el cuidado de dicho ecosistema, aporta cambios significativos para su conservación. Inicialmente se realizó un acercamiento a la realidad de los participantes con el tema de investigación, en el cual se evidenció falencias y confusiones en conceptos como páramo, formación ambiental, tradiciones, pues sus conocimientos fueron más de índole empírico, visiones naturalistas, conocimiento parcial de flora y fauna paramuna, desconocimiento de creencias y ritos ancestrales, lo cual mostró que se está perdiendo u olvidando la esencia que debería tener para los grupos indígenas, un ecosistema natural como éste.

Por esta razón, la propuesta pedagógica de EA tuvo como dirección, proponer estrategias pedagógico-didácticas que fortalecieran la formación ambiental y el rescate de las tradiciones ancestrales en estudiantes y padres de familia del Centro Educativo La Calera. Para esto se desarrolló cinco estrategias contextualizadas a la realidad que viven día a día, mediante los juegos didácticos, evidenciando interés por aprender las temáticas de flora y fauna paramuna; en la dramatización y tulpas de pensamientos fueron libres para expresar y representar creencias acerca del páramo y su resguardo indígena; los pictogramas demostraron que reconocen la simbología de su cultura Pasto, pero, por el contrario, el aprendizaje basado en problemas (ABP) fue una estrategia poco llamativa y, al parecer, no se sentían en plena libertad de expresar sus pensamientos; al ser una estrategia desconocida para ellos, fue difícil lograr una participación significativa.

Finalmente, la evaluación de la propuesta pedagógica se efectuó en un ambiente libre y motivador, ya que al utilizar una salida de campo al páramo, se notó que los estudiantes aprendieron nuevos conocimientos o reforzaron los que ya tenían; recordaron varios nombres de la flora estudiada y compren-

dieron que el cuidado del páramo de Chiles no es cuestión de unos pocos, sino de toda la comunidad y que si ellos no lo hacen, perderán no solo los recursos naturales como el agua, sino todos los relacionados con la parte social y cultural.

## 2. Metodología

### Pregunta de reflexión

¿Cómo la educación ambiental aporta a la conservación del Páramo de Chiles desde los saberes naturales, sociales y culturales de estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, docentes y padres de familia en el Centro Educativo La Calera?

El presente trabajo de investigación se realizó entre el 2017-2018, se inscribió bajo el paradigma cualitativo, por las características de la educación ambiental y las categorías que en ella influyen; es decir, se tuvo en cuenta las experiencias de los estudiantes y la comunidad educativa en general, para examinar las problemáticas que circundan con relación a la conservación del Páramo de Chiles, delimitando un problema concreto y logrando la realización de una descripción exhaustiva de éste. Se circunscribió dentro de un enfoque crítico social que pretendió lograr una conciencia autorreflexiva y crítica de las acciones humanas, en aras de transformar la realidad. Según Elliott (2000), este tipo de investigación es un estudio de una situación social, con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. De la misma manera, se apoyó por la investigación-acción (IA) que, según Torres y Barrios (2009), permite un acercamiento a la realidad de las instituciones, para obtener información relevante que responda a las necesidades de la realidad de la investigación, desde el conocimiento de los preconceptos de los objetos de estudio, hasta las estrategias, procesos y evaluación utilizadas frente a los hallazgos de problemáticas relacionadas con su conservación. En este sentido, la IA se desarrolló en diferentes momentos que están relacionados entre sí, lo cual se representa con un ciclo abierto (Figura 1), partiendo desde la comprensión de la realidad, hasta la utilización de varias técnicas para recolectar la información.

\* WWF: por sus siglas en inglés, *World Wildlife Fund*, cuyo equivalente en español es: Fondo Mundial para la Naturaleza.

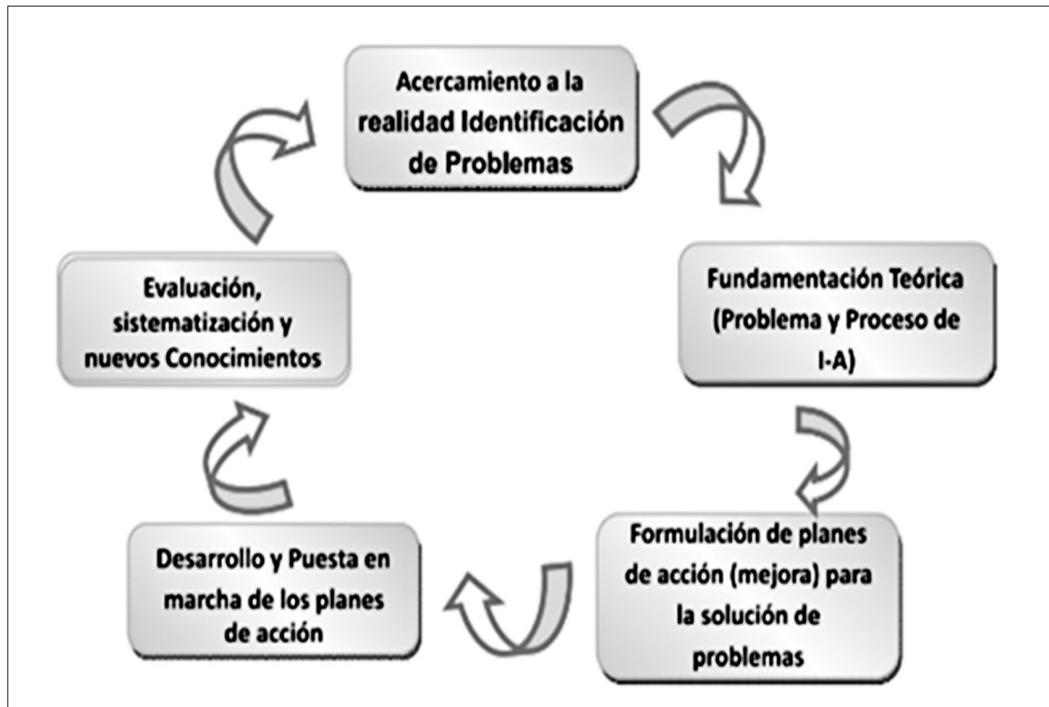


Figura 1. Momentos de la Investigación - Acción (IA).

Fuente: Torres y Barrios (2009).

### Fases de la investigación

**Acercamiento a la realidad, identificación de problemas:** la investigación se inicia con la identificación de los saberes de los componentes naturales, sociales y culturales, de los estudiantes, docentes y padres de familia con respecto al páramo de Chiles, reconociendo las problemáticas existentes que atentan contra su conservación.

**Fundamentación teórica (problema y proceso):** surge la concreción de un problema, con el fin de recopilar información de diferentes fuentes, que sustenten y den valor a los datos obtenidos en la primera fase, de tal modo que se encuentren respaldados teóricamente por autores que definan su validez y credibilidad.

**Formulación de planes de acción (mejora) para la solución de problemas:** se centra en la planificación, diseño y elaboración de estrategias pedagógicas de EA, orientadas a conservar el Páramo de Chiles.

**Desarrollo y puesta en marcha de los planes de acción:** constituye la puesta en marcha de las estrate-

gias pedagógicas de EA, basadas en la profundización de saberes naturales, sociales y culturales que propenden a una adecuada conservación del Páramo de Chiles.

**Evaluación, sistematización y nuevos conocimientos:** se recopila los resultados de las anteriores fases, que incluyen un análisis de los datos recolectados y las experiencias investigativas que se vivenció en el Centro educativo. Igualmente, se da a conocer las reflexiones aportadas a este centro, a través de procesos de retroalimentación. La sistematización de los datos se hizo mediante el uso de categorías y ejemplos, que den fe de la participación de todos los sujetos de investigación, tomando como punto de partida, el problema y los objetivos que lo respaldaron.

Este proceso fue posible gracias a la participación de 48 estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, 48 padres de familia y siete docentes, para un total de 103 personas. La selección de la muestra se realizó bajo un muestreo no probabilístico que, según Otzen y Manterola (2017) propone que el in-

investigador seleccione la muestra de acuerdo con sus intereses; además, se usó como procedimiento, el muestreo por conveniencia, debido al acceso y disponibilidad de información, así que solo se entrevistó a aquellas personas que aceptaron participar de la investigación.

### 3. Resultados

#### Saberes

El primer objetivo de la investigación identificó los resultados sobre el conocimiento de los saberes naturales, sociales y culturales desde la perspectiva de estudiantes, docentes y padres de familia de los grados tercero, cuarto y quinto del Centro Educativo La Calera, así como de algunos líderes comunitarios pertenecientes al Resguardo indígena de Chiles. Mediante el uso de una entrevista a los participantes, se evidenció que los conocimientos respecto al Páramo de Chiles eran muy generales y que se está perdiendo u olvidando la esencia que debería tener para los grupos indígenas, un ecosistema natural.

**Saber Natural.** En primer lugar, los docentes, estudiantes y padres de familia respondieron a las siguientes preguntas: ¿Reconoce qué es un páramo?, ¿Qué características presenta el páramo?, ¿Qué tipo de flora y fauna reconoce del Páramo de Chiles?, ¿Cuáles son las fuentes hídricas provenientes del Páramo de Chiles?, ¿Le parece importante conservar el Páramo de Chiles?, de las cuales se obtuvo las siguientes categorías inductivas: -Conocimiento empírico acerca del Páramo de Chiles, -Conocimiento parcial de flora, fauna y fuentes hídricas pertenecientes a este ecosistema y la visión naturalista que los sujetos de investigación aluden frente al mismo.

**Conocimiento empírico.** En lo evidenciado en el Centro Educativo La Calera frente al reconocimiento del páramo como un ecosistema de alta montaña, se identificó que los estudiantes poseen conocimientos empíricos, basados en experiencias cotidianas, haciendo alusión a expresiones como: “Un páramo es un campo, un ecosistema de la naturaleza”; “Un páramo es la naturaleza que viven los animales, plantas y otras cosas”. De igual manera lo expresaron los padres de familia, puesto que entre sus conceptualizaciones emplearon expresiones como: “Es

una fuente de vida donde encontramos el agua, los animalitos”; “Es un espacio natural”. Y los líderes comunitarios enmarcaron sus expresiones en frases más coloquiales pero que remitieron nuevamente al aspecto empírico: “El páramo es la vida”; “Es un lugar que está a más de 3000 metros de altura”.

En contraste, los docentes brindaron explicaciones con términos más cercanos a una definición científica de páramo, mencionando aspectos como: “Un páramo es un ecosistema de vida silvestre y natural” y “Los páramos son colchones donde se reserva el agua”.

**Conocimiento parcial de flora, fauna y fuentes hídricas propias del páramo.** Los participantes de este estudio mostraron un conocimiento parcial sobre la flora, fauna y fuentes hídricas propias del páramo, pues los conocimientos fueron adquiridos por la experiencia que han tenido con estos recursos. Los estudiantes reportaron que de flora conocen: “Frailejón, paja, moras, chercheres, achupalla”; “El frailejón, el mortiño, el palmo, la chupalla, la piñuela”; “Hay paja, musgo, frailejón, cortadera, arquitecte”. Sin embargo, hubo estudiantes que confundieron la flora del páramo con la flora que cultivan en las huertas o chagras, al mencionar las siguientes plantas, como pertenecientes al páramo: “La hierba mora, el paico, el tipo, el romero”; “En el páramo hay la menta, la manzanilla, la yerbamora, el orégano”; “El tipo de flora es la yerbamora, la caléndula, la menta, la manzanilla” y “Hierba buena, ruda, manzanilla, ajeno, eucalipto, tilo”.

De manera similar, conocen parcialmente la fauna del páramo, pues la mayoría de estudiantes reportaron a los osos, venados, conejos y cóndores: “Hay conejos, pumas, armadillos, oso de anteojos, venado de cola blanca, ranas, el cóndor, lagartijas”; “El oso, el venado, la llama, el conejo, el cóndor”; “El tipo de fauna que representa nuestro páramo son: conejos, venados, cóndores, gavián, oso, serpientes, zorro, lobos, llamas”. Aunque también hubo algunas confusiones con la fauna, al mencionar animales domésticos, como: “Perro, conejo, cóndor, cuy, pescados”; “Venados, conejos, puma, cóndor, colibrí, gavián, toro, avestruz, ardillas”, sosteniendo que el perro, el cuy y el avestruz se encuentran en el páramo.

Por su parte, los padres de familia presentaron un conocimiento menor que el de los estudiantes, pues mencionaron muy pocas plantas y animales del páramo; por ejemplo, para plantas: “Sunfo, palmito, chiquiragua, achupalla, piñuela”; “Aromáticas, el arquitecte para el hígado” y “Frailejón, paja, mortino, chupaya, piñuela”. En el caso de la fauna, para el **Grupo focal de tercero**: “Conejos, el zachacuy, el chucur o los búhos, caballos, toros y los venaditos, los llamingos, conejos, gavilanes, el oso, los patillos, las chiguacas, los gorriones, el pájaro reo y los colibríes”. Para el Grupo focal de cuarto: “Los animales, no sabemos, los conejos” y para quinto: “Llamas y venados, cabras”.

Los docentes, por su parte, presentaron un conocimiento más amplio de la flora y fauna del páramo: “Existe una variedad como pulisa, chupalla, piñuela, pata de gallinazo, cerotes”; “Zorros, lobos, licuángos, arañas, sapos, abejones, avispas”; “Dicitamo, encino, puliza, cortadera, cacho de venado, chichiragua, colchón de agua”; “Conejos, cóndores, lechuzas, buitres, curiquingas, perdices, licuanjos, oso de anteojos, lobos, armadillos, cusunibe”.

Los participantes también mencionaron varias fuentes hídricas provenientes del Páramo de Chiles, como lagos, lagunas, ríos, pero no tenían presentes sus nombres. E4: “Lagunas, arroyos, quebradas y ríos”; “Las fuentes hídricas que provienen del Páramo de Chiles son los ríos, lagunas, piscinas, quebradas”; “Los musgos, lagunas, lagos, quebradas, arroyos, ciénagas, pozos”. No obstante, algunos mencionaron lagunas y ríos; por ejemplo: “Río Chile, río Játiva, río Nazate, Laguna de Marpi, lagunetas, Laguna del Colorado”; “Río de Chiles, río de Nazate, río Carchi, Río Cumbal”; “La Laguna Verde, Laguna del Colorado, Laguna Marpi” y “Lagunas, la de Marpi, la Laguna de Colorado”.

**Visión naturalista.** Se observó que los padres de familia se centraron en una visión naturalista cuando se les preguntó sobre la importancia de conservar, pues mencionaron el agua como recurso importante que mantiene la vida y proviene del páramo, como lo dicho por el Grupo focal de tercero: “De ahí viene el agua y también otros ríos que van a desembocar al Játiva”. Por su parte, el Grupo focal de cuarto contestó: “El que vive aquí, dice, vive en el paraíso, por-

que no hemos sufrido de sequía”. Y para el Grupo focal de quinto: “Es importante conservarlo porque es la fuente para el agua”. También es esencial resaltar lo dicho por los líderes comunitarios: “El páramo es un sitio sagrado que nadie lo puede tocar, ni la caza ni la pesca” y “Sí, porque el páramo es vida y de allí nos beneficiamos todos en la comunidad, primero por el agua, caliente y fría, y también porque el páramo nos permite tener aire puro”.

En las mismas circunstancias, los estudiantes consideraron fundamental conservar el páramo por sus recursos naturales, como el agua y el oxígeno, como lo mencionó E3: “Sí, porque hay animales, hay plantas, hay agua, lagunas”; “Sí es importante cuidar el Páramo de Chiles, para que nazca agua”; “Sí, me parece importante porque nos da vida y árboles para respirar”; “Sí me parece importante, porque él nos da oxígeno”; “Nos parece importante conservar el páramo de Chiles porque es la fuente de agua que nos regala, tiene vegetación, animales y podemos disfrutar de él”; y “Sí, nos da agua, oxígeno y el aire”.

Asimismo, las respuestas de los docentes estuvieron enfocadas en resaltar el agua como recurso importante para conservar el páramo: “Es de vital importancia, ya que proporciona el líquido más importante para preservar la vida”; “Sí, porque sin el páramo no tendríamos el agua, fuente de vida” y “Es importante porque son las fuentes de agua que benefician a toda la comunidad”. Adicionalmente, mencionan aspectos de herencias y protección a los animales y plantas; por ejemplo: “Sí, puesto que es la herencia que podemos dejar a nuestra niñez, para que el día de mañana no sufran la escasez de agua”; “Sí, considero muy importante su conservación, pues es fuente de vida tanto para animales, como para plantas y el ser humano”.

**Saber Social.** Para abordar esta subcategoría, inicialmente se formuló las siguientes preguntas: ¿Tiene ventajas o desventajas vivir cerca al Páramo de Chiles?, ¿El vivir en la cercanía al páramo contribuye en su formación ambiental?, ¿Los conocimientos adquiridos en el Centro Educativo aportan en la conservación del Páramo de Chiles?, ¿Qué recursos del páramo son utilizados en su casa?, ¿Algunos de sus familiares pertenecen a grupos que trabajan en la conservación del Páramo de Chiles? y ¿Las activi-

dades que realizan en su comunidad, generan algún tipo de contaminación hacia el páramo? todas ellas dirigidas a padres de familia, estudiantes, docentes y líderes comunitarios del Resguardo indígena de Chiles, a partir de las cuales se obtuvo las siguientes categorías inductivas: -Desconocimiento de ventajas y desventajas de vivir cerca al páramo, -Desconceptualización de formación ambiental, -Actividades de conservación alejadas de proyectos ambientales, -Saber social enfocado a recursos naturales, -Ausencia de grupos de conservación y -Reconocimiento de prácticas nocivas para el ambiente.

Desconocimiento de ventajas y desventajas de vivir cerca al páramo. De acuerdo con las entrevistas realizadas, se observó desconocimiento de las bondades que brinda el ecosistema páramo, ya que hacen referencia solo a ventajas como: el aire puro y agua, lo cual no es suficiente para deducir un conocimiento amplio en la temática; por ejemplo, los padres de familia de tercero mencionan: "Oxígeno, aire puro"; los de cuarto: "La ventaja es que tenemos el agua"; y los de quinto: "Ventajas, porque tenemos todo del páramo". En cuanto a las desventajas, son muy pocas las descritas; principalmente se enfocan en aspectos climáticos y de riesgos por sismos; entre ellas encontramos: "Desventaja, que se va a estallar el cerro"; "Desventajas, el frío para algunos".

Al igual que los padres de familia, los docentes relacionaron las ventajas con características naturales del páramo y lo consideran patrimonio cultural, mientras que las desventajas las asocian con algunas malas prácticas de conservación, y mencionan: "Es una reserva natural de la cual proviene el agua fuente de vida"; "Son reservas naturales y patrimonios culturales"; "La primordial es que ofrece el líquido vital"; "Contemplar su belleza"; "Se extiende la zona agrícola y ganadera, se quema y tala"; "Tiene muchas ventajas, como las de vivir con fuentes de agua pura, aire puro". Igualmente, los líderes comunitarios expresaron ventajas naturales y desventajas ocasionadas por humanos, así: "Respiramos aire puro; ésa es la ventaja, así, porque somos agua, y el páramo es agua"; "Desventaja es cuando nosotros hacemos daño, quemamos el páramo, desraizamos, secamos el agua"; "Ventajas, las termales son bien buenas porque salen de las entrañas de la tierra; y

desventajas, el agua potable es pura, pero la tubería la hacen de la basura, el tubo, plástico".

Por parte de los estudiantes, se observó que no hay un conocimiento profundo sobre las ventajas de vivir cerca al páramo, ya sea porque no lo saben o porque no viven cerca de allí, como lo explican algunos niños de tercero: "No vivimos cerca del páramo"; "No vive nadie cerca del páramo", aunque también mencionan como ventajas, el agua, el oxígeno, que serían más de corte naturalista; por ejemplo: "Es importante vivir cerca del páramo porque da oxígeno"; "Tenemos ventajas de vivir cerca del páramo por el agua, por mucha vegetación, aire, comida y muy lindos paisajes". De manera similar a los padres de familia, los niños mencionaron que entre las desventajas están los sismos y la temperatura: "Es malo, porque puede haber un sismo" y "Porque es muy frío".

#### **Desconceptualización de formación ambiental.**

Con respecto a las entrevistas realizadas a los agentes, se pudo notar un desconocimiento en cuanto a la formación ambiental, puesto que al preguntarles sobre si el vivir en la cercanía del páramo contribuía a ésta, en primera instancia los padres aluden únicamente a actividades de cuidado del entorno y reconocimiento de flora y fauna; por ejemplo: "Se cuida, se siembra arbolitos, no se bota basura"; "Conocemos los frailejones y así todas las plantas y animales que allí viven.

En el caso de los docentes, hubo expresiones que suponen avance hacia una verdadera formación ambiental: "Es a partir de aquí donde los niños y jóvenes vivencian la gran riqueza natural que tenemos"; "Concientiza a valorar lo que está en nuestras manos". Sin embargo, aún falta evidenciar respuestas más profundas, pues algunos de ellos conservan ideas muy superficiales como: "Purifican el aire"; "Aportan todo el líquido vital".

Por su parte, los estudiantes mencionaron aspectos importantes pero que no corresponden al propósito de la pregunta como: "Sí, porque hay plantas medicinales y podemos vivir con salud"; "Los alimentos, hierbas medicinales". Por otro lado, los líderes comunitarios presentaron confusión entre formación ambiental y actividades de conservación,

al responder: “Hacer proyectos de salvar el páramo, salvar los arroyos, sembrando plantas nativas”; “La ganadería y la agricultura están afectando, porque se ha violado los linderos y cada vez la gente está ocupando la zona del páramo”.

**Actividades de conservación alejadas de proyectos ambientales.** Según las respuestas obtenidas en las entrevistas, se pudo evidenciar el apego a prácticas de conservación y no al desarrollo de proyectos, puesto que la mayoría de los entrevistados, iniciando por los padres, rescataron actividades como: “Sembrar en la huerta”; “Los niños, no más que lo cuiden y saben ir a limpiar todo esto, el grupo ecológico”, expresiones que indican la falta de cobertura en proyectos, muy necesaria para que haya un trabajo colectivo.

En este punto, los docentes explicitaron actividades que se gesta al interior del Centro educativo, en su mayoría con los estudiantes; por ejemplo: “El área de educación ambiental está encaminada a valorar nuestro contexto natural y cultural”; “El centro educativo enseña y participa en campañas de reciclaje”, dejando de lado el campo comunitario que es muy importante trabajar, si se pretende la trascendencia en los proyectos.

Los estudiantes también dieron respuestas enfocadas al desarrollo de actividades, como: “No cortar los árboles”. Cabe resaltar el trabajo de los grupos ecológicos que ellos referenciaban, cuando se les interrogó sobre si los conocimientos adquiridos en el Centro Educativo aportaban en la conservación del Páramo de Chiles, mencionando lo siguiente: “Sí, porque tenemos un grupo ecológico y también un grupo para recolectar las cosas reutilizables”.

Saber social enfocado a los recursos naturales. En lo que se refiere a los recursos provistos por el páramo, la mayoría de la población investigada reconoció diversos bienes naturales provenientes del páramo y que son utilizados en sus hogares. En el grupo focal desarrollado con los padres se evidenció una insistencia en el recurso hídrico y, en mínima cantidad, frutos o plantas; por ejemplo, uno de los padres del grado quinto expresó: “El agua; la leña ya no, porque ahora está prohibido cortar árboles, pero sí se come la chupalla, la piñuela, el mortiño”.

Igualmente, los docentes y el conglomerado de estudiantes presentan similitud al señalar el agua como recurso principal, pero divergen en la clase de plantas que mencionaron; algunas respuestas manifestadas por los profesores fueron: “El agua, como recurso proveedor de vida” y “Plantas medicinales y la paja para elaborar las chozas o malocas”. En cambio, los estudiantes dijeron: “La leña, la pesca, la vivienda, el mortiño”; “Van a traer palma, van a traer mortiño, van a traer piñuela, van a traer chupalla”. Por su parte, las respuestas de los líderes giraron únicamente en la clasificación de plantas, pero no las nombraron: “Plantas medicinales para los riñones”; “Madera de algunos árboles para hacer cabos para las herramientas, o también se trae frutas silvestres cuando es tiempo”.

**Ausencia de grupos de conservación.** Si bien en la actualidad, las personas han constituido grupos, asociaciones y colectivos en defensa de la naturaleza, la flora y fauna silvestre, como también de rescate y reconstrucción de culturas ancestrales, los sujetos de esta investigación afirmaron no conocer ninguna asociación al cuidado del Páramo de Chiles ni ser partícipes de éstas o simplemente expusieron contestaciones fuera de lugar, como por ejemplo, la de uno de los padres de familia: “cerca no tanto, más lejito, siembran papita”.

En efecto, los docentes, al preguntarles sobre si algunos de sus familiares pertenecen a grupos de conservación en el resguardo, aluden a corporativos como los bomberos y, en su mayoría, declaran que el cuidado del páramo es responsabilidad de cada uno. En particular, opinaron: “Sí, mi hermano es bombero”; “No tenemos familiares, pero la conservación del páramo es responsabilidad de todos”.

Reconocimiento de prácticas nocivas para el ambiente. Los resultados que arrojó este interrogante son muy significativos, en el sentido de que existe una identificación de prácticas nocivas para el ambiente por parte de los participantes, como también las consecuencias que dichas acciones están generando, de modo que, los padres de familia mencionaron respuestas como: “Se ha ido yendo más arriba para sembrar o también para poner las vacas”; “Cuando se fumiga, si se usa bolsas; cuando se fumiga las papas, eso a veces la gente las bota a la quebrada”; “Nuestros chorros son contaminados”.

De igual forma, en los docentes se evidencia reconocimiento de acciones nocivas para el ambiente, en afirmaciones como: “Botar basura a las quebradas”; “Quema de residuos; la contaminación por parte de carros, motos y otras máquinas”; “Crianza de ganado en el páramo, la ampliación de cultivos”. De hecho, Segura (2007) considera que dichas acciones originan fuerte contaminación al páramo y a sus recursos naturales, principalmente las fuentes hídricas, por el arrojamiento de basuras y la expansión de actividades agrícolas y ganaderas que afectan la flora y fauna del lugar, y ponen en riesgo la calidad de vida y el desarrollo humano.

Dentro de este marco, los estudiantes presentaron un registro de labores que producen contaminación, ligadas al páramo; por ejemplo: “Contaminación, quemar nuestro páramo”; “Contaminan, talan árboles”. Del mismo modo, los líderes comunitarios se refieren a prácticas ocasionadas en los suelos, al sostener que: “Quemamos el páramo, desraizamos, secamos el agua”, como consecuencia de la expansión agrícola y ganadera.

**Saber Cultural.** Frente a esta subcategoría, las preguntas realizadas a padres de familia, estudiantes, docentes y líderes comunitarios, fueron: ¿Cuáles son las tradiciones utilizadas para la conservación del Páramo de Chiles?, ¿Qué leyendas o cuentos conoce acerca del Páramo de Chiles?, ¿Qué importancia tiene el páramo para las comunidades indígenas?, ¿Qué rituales se realiza en torno al Páramo de Chiles?, ¿Qué actividades culturales se realiza en el Centro Educativo, que promuevan la conservación del páramo? Y, finalmente ¿Qué creencias religiosas o espirituales giran alrededor del páramo? A partir de lo anterior, se obtuvo las siguientes categorías inductivas: -Desconocimiento de tradiciones, mitos y leyendas propias del páramo por pérdida de tradición oral, -Carencia de cosmovisión indígena, -Activismo ambiental y -Creencias y figuras ancestrales.

Desconocimiento de tradiciones, mitos y leyendas propias del páramo por pérdida de la tradición oral. Las evidencias arrojadas por la comunidad educativa de La Calera frente a tradiciones culturales y ancestrales circundantes al páramo, dejaron al descubierto que existen grandes falencias y un gran desconocimiento; esto se hizo notorio al indagar a

padres de familia sobre mitos y leyendas, y obtener como respuesta, expresiones como: “No, pues, ya no nos acordamos”; “Solo sabemos los títulos y lo demás nos hemos olvidado”. Lo mismo ocurrió al preguntarles sobre los rituales realizados en torno al Páramo de Chiles, encontrando como respuesta, algunas de estas aseveraciones: “En las lagunas, lo del cabildo”; “También cuando hubo el ascenso al Chiles con los hermanos de acá de Tufiño, harta gente vino de todos lados”.

De la misma manera, los estudiantes evidenciaron desconocimiento de las tradiciones para conservar el páramo, al mencionar que algunas de éstas eran: “Conservamos el agua, conservamos la leña”; “Nosotros vivimos en Chiles porque somos indígenas y representamos al sol de los Pastos”. O expresiones de los docentes frente a la misma pregunta: “En el páramo se puede perder porque la neblina lo *entunda*; hay lugares donde le pega el mal o el *cueche*”.

Algunos padres de familia mencionaron a Juan Chiles como el fundador del resguardo, bajo quien existen diversos relatos: “La leyenda con el páramo antes, era que Juan Chiles había sido el dueño de todo”. Los líderes comunitarios parecieron manejar con mayor conocimiento el saber cultural: “Las creencias, es como dicen, los sitios sagrados; por decir, el hueco de la olla es una creencia sagrada; está el otro: la laguna misma del colorado”. A pesar de conocer algunos aspectos de su cultura, se evidenció la pérdida de su riqueza cultural, pues no se atrevieron a narrar algunas historias, porque no las recuerdan con claridad o porque simplemente no las conocen.

Carencia de cosmovisión indígena. Los pueblos indígenas se caracterizan por poseer una serie de comportamientos tanto sociales como culturales que los diferencian de las demás comunidades. El trabajo realizado en el Centro Educativo La Calera, que acoge a indígenas de Los Pastos, evidenció una carencia de cosmovisión, especialmente en los miembros más pequeños, debido a que señalan que el Páramo de Chiles es importante para su resguardo “porque lo miramos a nuestro alrededor y hay montañas y lomas”; “Para criar los animales y porque nacieron en la Pacha Mama”; esto dejó de lado el verdadero fundamento que posee un ecosistema de páramo para la comunidad en donde se ubica.

Por otra parte, los docentes, padres de familia y líderes comunitarios, tuvieron mayor idea sobre la cosmovisión del verdadero significado del páramo para su comunidad, y lo hicieron saber mediante expresiones como: “Para las comunidades indígenas, el páramo es un sitio sagrado de encuentro y reflexión, de aprendizaje”; “Lugar sagrado que se debe cuidar, donde está el jardín botánico”; “Para las comunidades indígenas, el páramo es lo más sagrado porque es un lugar vivo y de mucho respeto, porque allí existen diferentes lugares y creencias de nuestros ancestros, como el jardín botánico y lugares donde los indígenas hacían rituales”; “Allí se conjugan los saberes y prácticas ancestrales, la medicina tradicional”.

Sin embargo, la mayoría de los sujetos de esta investigación enmarcaron la importancia del páramo para su comunidad, desde un aspecto naturalista, haciendo referencia a los recursos naturales provistos por el páramo, para su consumo y mantención, observado mediante frases como las siguientes: “Sembrábamos cebada, trigo, haba, oca, ollucos, partecitas que hay”; “Reservas naturales que dan el líquido vital”; “Una gran cantidad de animales, plantas y oxígeno”; “Entonces, ahí en el páramo están los baúles de agua donde nosotros podemos cuidarlo, que no se necesita que lo quemé, que desraíce, porque se pierde los arroyos de agua; esa es la vida de nosotros acá, porque sin agua no podemos vivir”.

Activismo ambiental. Como ya mencionó, pensar en el Páramo de Chiles para los sujetos investigados, les lleva principalmente a entes naturales; por ello, al indagar sobre las prácticas culturales realizadas por el centro educativo para promover la conservación del Páramo de Chiles, éstas fueron algunas de las premisas de los padres de familia: “Eso de la limpieza que se hace, recogiendo la basura en las calles, pero siguen botando; las mingas de recoger la basura o los guaguas a reciclar las botellas o las tapas”; “Campañas de aseo, pero al páramo no, por aquí no más”. Por su parte, los estudiantes manejan un tipo de ideas bastante similares “No botar basura”; “No botar basura a los ríos y a los páramos”.

De igual manera, los docentes enfocaron la conservación al uso de campañas de reciclaje y recolec-

ción de basuras, como se puede observar a través de estas expresiones: “Conservación y limpieza de basuras cuando hay caminatas; no cortar plantas ni matar los animales que allí se encuentran”; “Hacer reuniones ecológicas, campañas de reciclaje”. Uno de los líderes comunitarios, al desconocer los procesos que se lleva a cabo dentro de esta institución, optó por realizar sugerencias para que desde la escuela se fortalezca en los estudiantes el conocimiento de los recursos naturales que posee su región y a realizar actividades con relación a la agricultura, tal y como se aprecia en este párrafo:

Guachar es hacer guacho; por ejemplo, saco un adobe y doblo ahí y acá, saco otro adobe y doblo, y siembro la papita, que es la vida para nosotros; esa sería mi propuesta: que ustedes aprendieran para hacer proyectos de salvar el páramo, salvar los arroyos, sembrando plantas nativas de acá de la región, porque si me trae otros árboles se acaba; no es bueno el eucalipto, el ciprés, el pino, eso acaba, deteriora la tierra.

**Creencias y figuras ancestrales.** Lo evidenciado en esta investigación frente a las creencias religiosas o espirituales demostró una serie de similitudes entre los sujetos de investigación, pues la mayoría de ellos coincidieron en la existencia de espíritus y figuras ancestrales que giran alrededor del páramo, tal y como se aprecia en las siguientes expresiones: “Que hay lugares encantados y que *entundan*; hay los duendes, el *cueche*, el *chutun* o el mal viento”; “El duende, el *cueche*, la vieja”; “Leyenda del duende que se encuentra en los nacimientos del agua”; “El sol de los Pastos, los churos cósmicos y otras cosas”; “El duende, la viuda y la patasola”.

Si bien los participantes mencionaron aspectos ancestrales de su cultura, la mayoría asegura no saber acerca de lo indagado, y algunos restantes mencionaron que creen en Dios, derivándose de aquí religiones como la católica, expresándose así: “Católica, cristiana”. Los líderes comunitarios se atrevieron a señalar la existencia de estas religiones como una pérdida de las creencias propias de su comunidad, tal y como se observa en la siguiente expresión: “El cambio en este mundo está al revés; se ha perdido las creencias; ahora vamos a otras religiones que ni siquiera son nuestras”.

## Propuesta pedagógica

Teniendo en cuenta la importancia del páramo como un ecosistema de alta montaña que provee servicios ecosistémicos variados, es vital fortalecer la formación ambiental y rescatar los saberes ancestrales que contribuyen a su conservación; por ello, esta propuesta tiene como propósito, sensibilizar a los estudiantes mediante estrategias que generen ideas novedosas que puedan ser plasmadas en sus vivencias, motivar a los docentes y padres de familia a sentir ese llamado de pertenencia a su cultura y, a rescatar su identidad.

Basándonos en la relevancia de la propuesta y habiendo realizado un proceso de investigación que requirió de la transformación de los escenarios pedagógicos, donde se tuvo en cuenta la cultura en pro de una formación ambiental encaminada a la conservación del Páramo de Chiles, se consideró las fases de: -Conceptualización de conocimientos, -Diseño-acción que implicó planear, elaborar y ejecutar estrategias y, finalmente, -Evaluación. En el desarrollo de la propuesta pedagógica se implementó las siguientes estrategias:

**La Tulpa.** Se conforma por tres rocas principales que simbolizan el padre, la madre y los hijos; el fuego es símbolo de calor, unión, alegría y sabiduría, lo cual permite que haya solidez y orientación en las acciones de la familia frente a la comunidad. La armonización del fuego es un proceso importante; además, en la tulpa se elabora una bebida armonizada para evitar que quien la consume se embriague o enferme; por ello lleva plantas propiamente extraídas de la madre tierra como la alegría, verdolaga y ruda, con objetos y bebidas como aguardiente chiquito y el tabaco (Fundación Universitaria de Popayán, 2016).

**Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).** Estrategia que usa situaciones problemáticas cotidianas, con el fin de generar aprendizaje significativo, en la cual se presenta primero el problema, para identificar cuáles son las necesidades de aprendizaje y buscar la información necesaria para su solución, así que los estudiantes deben trabajar de manera colaborativa, compartiendo experiencias de aprendizaje y desarrollando habilidades de pensamiento crítico

y creativo, con sentido de responsabilidad, que es parte de su proceso formativo; además, los docentes actúan como guías y orientadores del proceso, pues diseñan el problema y les ayudan a buscar, organizar y manejar la información (Solaz, Sanjosé y Gómez, 2011).

**El Juego.** Representa un contexto desde el punto de vista social, que implica el reflejo de la cultura y la sociedad, donde los niños juegan lo que ven y lo que viven, re-significando su accionar. Esto se considera una forma de elaboración del mundo y de la formación cultural, que los inicia en la vida en sociedad, con reglas establecidas. Así, los juegos tradicionales tienen un papel fundamental, dado que configuran una identidad particular y son transmitidos a las generaciones siguientes, principalmente de manera oral, promoviendo la cohesión y el arraigo en los grupos humanos (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2014).

**La Pictografía.** Tipo de escritura donde los conceptos son representados por figuras o por símbolos complejos. Al principio los símbolos usados fueron icónicos y con el tiempo fueron evolucionando para convertirse en ideografía.

La escritura pictográfica basa su sistema en el dibujo de formas, seres u objetos que, situados uno detrás de otros, explican una historia, un hecho. La escritura pictográfica supone un cuento a base de imágenes sin palabras, en el que no interviene ningún tipo de sonido. (Celis, Rentería y Silva, 2008, p. 10).

**La Dramatización:** es una forma de teatro que estimula la espontaneidad, en la cual el adulto se convierte en coordinador y el niño es el que inventa, crea e improvisa a partir de temas y personajes expuestos y elegidos por él mismo, sin la presencia de espectadores; a su vez, el juego dramático en el aula despliega grandes riquezas para educar en diferentes temáticas, pero principalmente, en las habilidades sociales desde lo vivencial, puesto que la integración en un colectivo permite la expresión de ideas, el trabajo colectivo, el respeto por la opinión del otro, e invita a mirar las tareas grupales, no como un reparto individual sino como un proceso de creación compartida (Navarro y Mantovani, 2012).

## Evaluación de la propuesta pedagógica de Educación ambiental

### Saber Natural

Para los estudiantes resultan interesantes las estrategias pedagógico-didácticas de la propuesta pedagógica de EA, pues las perciben como llamativas y contextualizadas; el saber empírico se ve fortalecido con la ayuda de los juegos, en los cuales se profundiza la importancia del páramo en cuanto a su flora y fauna, logrando que se acerquen a los nombres científicos de plantas y animales que para ellos son conocidas con los nombres coloquiales impuestos por sus mayores, como es el caso del capote y su género *Polylepis* que hace parte del nombre científico; de igual manera, la rana con su género *Pristimantis*; de esta manera, los niños lograron relacionar el nombre común con el científico: Frailejón - *Espeletia pycnophylla*; Achupalla - *Puya* aff. *Clava*; Oso de anteojos - *Tremarctos ornatus*; Venado - *Odocoileus virginianus*; Chucur - *Mustela frenata*.

La aplicación de estrategias pedagógico-didácticas como el juego, provoca en el estudiante motivación e interés por aprender, más aún cuando los juegos están contextualizados a sus vidas cotidianas, a sus acciones diarias y al entorno que le rodea. Por ello es muy importante brindar no solo el conocimiento teórico sino también las herramientas prácticas necesarias para su aprendizaje, que deben estar relacionadas con su propio contexto. Además, este tipo de estrategias permite desarrollar habilidades de pensamiento mediante la diversión.

Según el MEN (2014), el juego es parte de la vida del ser humano pues proporciona desde la niñez, la capacidad de descubrir habilidades, identificarse, experimentar, conocer las capacidades e incluso las limitaciones. Por esto, un 22 % de los niños demostró su preferencia por juegos como la lotería de los páramos, no solo por jugar sino por aprender los temas inmersos en ella, dando importancia a los beneficios de flora y fauna del páramo para la comunidad en general, donde los servicios aportados están relacionados con la provisión de alimentos, tanto para seres humanos como para animales, la regulación del clima, los valores culturales y espirituales.

Otra de las estrategias que fortalece el conocimiento de la flora y la fauna del páramo, son los pictogramas, con un 8 % de preferencia por los estudiantes, logrando su atención, creatividad e interés y siendo una forma de escritura mediante la cual representan conceptos con figuras o símbolos (Celis et al., 2008), lo cual favorece el acercamiento a sus raíces indígenas y la identificación de los machines\* en sus casas, en la escuela y en otros lugares de su alrededor, y el sol de los pastos, piedra considerada patrimonio cultural, en la que se encuentra dibujado el sol de los pastos, como una estrella de ocho puntas, entre otras figuras propias de su cultura (Alcaldía del Municipio de Cumbal, s.f.).

Complementando la idea, los estudiantes reflejaron mediante sus dibujos pictográficos, el conocimiento que tienen sobre la flora y la fauna del páramo, lo cual mejoró con las estrategias de la propuesta pedagógica; además, se mostraron emocionados y motivados por expresar mediante gráficos lo que han aprendido, mientras que el ABP, a pesar de ser “una estrategia que da solución a situaciones problemáticas cotidianas y que favorece el aprendizaje significativo” (Solaz et al., 2011, p. 179), no generó mayor interés por su desarrollo y, por el contrario, evidenció una muy baja participación del 4 % y poca atención por parte de ellos e, inclusive, por los padres de familia.

### Saber Social

Los juegos aportaron de manera significativa y sirvieron para que los niños afianzaran su formación en EA, puesto que se involucró temas relacionados con la flora y la fauna, haciendo que recordaran de manera divertida lo ya aprendido y que conocieran más ampliamente las características, el hábitat y la importancia en el equilibrio del ecosistema de páramo. Por otro lado, los juegos, desarrollados de manera dirigida, ayudaron a aclarar dudas y lanzar preguntas que invitaron a la reflexión y por ende a la conservación de todos los recursos presentes en este entorno.

En este orden de ideas, se percibió que la salida pedagógica desplegó múltiples beneficios, pues una de las formas para mejorar la formación ambiental

\* Los machines son jeroglíficos de monos grabados en piedras.

es llevando a la práctica lo que se ha visto en el aula; principalmente, ayudó a que los estudiantes pudieran crear una noción de EA a partir de la interacción real con el páramo; por tanto, la salida pedagógica fortaleció las actitudes que se debe tener frente a la conservación de la flora del páramo y las fuentes de agua que de allí devienen, aspecto que se hizo visible en el momento en que los niños demostraron interés por escuchar acerca de ellas y comprender su importancia; igualmente, las fuentes de agua como quebradas y ríos que se observó en el trayecto, llamaron mucho su atención y los concientizó sobre la gravedad de contaminarlas.

La salida pedagógica también favoreció el reconocimiento de la flora típica y característica, gracias a la contextualización de este entorno y a la intervención de los guías líderes, quienes a través de sus relatos permitieron que los estudiantes conocieran con sorpresa que en el Páramo de Chiles existen diferentes tipos de vegetación, que van desde árboles de hasta 15 metros, de los géneros *Polylepis*, *Miconia*, *Hesperomeles* y *Hedyosmun*, arbustos de *Asteraceae* (*Diplostephium*, *Monticalia* y *Gynoxys*), de *Ericaceae* (*Disterigma*, *Gautheria*) y de *Melastomataceae* (*Miconia* y *Brachiotum*) hasta pajonales, distinguidos por su vegetación herbácea, principalmente *Poaceae* y *Cyperaceae* en forma de macollas, donde dominan especies de *Calamagrostis* y *Rhynchospora* (Castillo et al., 2004, citados por Solarte y Narváez, 2007). De igual manera, reconocieron el frailejón y recordaron parte de su nombre científico *Espeletia*, relacionándolo como el hogar de muchas especies de sapos propios del páramo.

### Saber Cultural

Las estrategias manejadas dentro de la propuesta pedagógica contribuyeron al enriquecimiento cultural de los sujetos de investigación, como es el caso de la tulpa de pensamiento, que reunió a toda la comunidad educativa y se consolidó con un 14 %, como una de las actividades más llamativas para los participantes, que favoreció la participación activa de los estudiantes, brindando la posibilidad de rescatar la tradición oral y la importancia de esta práctica para la postergación de las riquezas ancestrales.

Así, la tulpa fue, tanto para los líderes comunitarios como para los espectadores, un escenario de sabiduría y reflexión que incentivó primordialmente la tradición oral, entendida como la forma de transmitir, de generación en generación, los sucesos que han pasado las diferentes culturas, haciendo que la identidad se conserve mediante relatos espontáneos en los que se cuenta la manera como las culturas de Los Pastos conciben el páramo, su origen y la vida. Así, mediante mitos se cuenta sucesos que en ocasiones no tienen explicación humana (Vargas, s.f.). En la misma dirección, otra de las estrategias que favoreció la tradición oral fue la dramatización de mitos y leyendas por parte de los estudiantes, bajo la supervisión y colaboración de los padres de familia, quienes prepararon las vestimentas y los diálogos a ser presentados; esta estrategia puso en práctica destrezas actorales y habilidades de los niños que muchas veces son desconocidas, pero que requieren de testimonios de los mayores sabedores de una cultura, para ser llevadas a escena y brindar un espectáculo idóneo para la comunidad.

La dramatización es una forma de teatro que estimula la espontaneidad y, a su vez, el juego dramático en el aula despliega grandes riquezas para educar en diferentes temáticas, principalmente en las habilidades sociales desde lo vivencial, debido a que la integración en un colectivo permite la expresión de ideas, el trabajo colectivo, el respeto por la opinión del otro e invita a mirar las tareas grupales, no como un reparto individual, sino como un proceso de creación compartida (Navarro y Mantovani, 2012), favoreciendo la relevancia de trabajar en equipo en pro de la conservación del páramo, entendiendo que su preservación es tarea de todos.

Con relación a lo anterior y no menos importante, fue la estrategia de dibujo de pictogramas, que permitió que estudiantes y demás sujetos de investigación interactuaran entre sí para recordar aquellas imágenes que muchas veces han pasado desapercibidas, pero que siempre están presentes en viviendas, en la escuela e inclusive en sitios más llamativos como la casa del cabildo, dejando al descubierto la emoción, creatividad y espontaneidad de los participantes y centrándose en figuras como el churo cósmico, el sol de los pastos y los monos, teniendo en cuenta que la manera cómo sean pulidos los esquemas, da visos

importantes de lo que atraviesa en el cerebro de quien los realiza, puesto que se ha llegado a comprender que el hombre, al dibujar, trata de transmitir un mensaje, y “cuando más profunda es la motivación que empuja al creador plástico para la realización de la figura, tanto más expresiva y comunicativa es la forma que sale de sus manos” (Chirán y Burbano, 2013, p. 139).

Para concluir, cabe resaltar que la conservación del Páramo de Chiles no es solo un asunto naturalista como se pretende hacer ver mediante el desarrollo de actividades y campañas de reciclaje, sino que requiere de una visión más amplia como la que se demuestra con cada una de las estrategias aplicadas en la presente investigación, convirtiendo al páramo en un escenario holístico que abarca aspectos como el social y el cultural también, aspectos que permiten a la comunidad investigada y que confluye a su alrededor y desde escenarios como el educativo, dar pautas para el fortalecimiento de su conservación y el de los recursos por él provistos y que hacen parte de la gran biodiversidad natural y ancestral de este sitio sagrado.

#### 4. Discusión

Analizando el proceso investigativo llevado a cabo, es importante destacar la labor de los docentes en cuanto al manejo de estrategias, generalmente inductivas, que les han permitido realizar procesos de hallazgos enfocados en la experiencia y que a su vez orientan el comportamiento de sus estudiantes hacia prácticas vivenciales creadoras de nuevos conocimientos, según explica López (2000). Respecto a esto, González (2011) sostiene que:

Este tipo de conocimiento se caracteriza principalmente por un enfoque que se basa en la experiencia y que responde directamente a una u otra demanda social, a una u otra necesidad práctica. Los éxitos de las investigaciones empíricas se valoran por la práctica. Su contenido es fácilmente accesible a quien posee un rico conocimiento descriptivo explicativo... (p. 112).

... transformando conocimientos empíricos en conocimientos más complejos mediante el uso del lenguaje común.

De acuerdo con lo anterior, el conocimiento empírico deberá entonces convertirse en un apoyo para

la formulación de conceptos científicos más acordes con las necesidades educativas, que fomenten la construcción de saberes tanto experimentales como teóricos trascendentales a los escenarios institucionales. Entonces, es misión de los docentes crear aquellos espacios y estrategias que fortalezcan, desde la experiencia de los sujetos, esos conceptos o temáticas que serán de utilidad en cualquier momento de sus vidas, y más aún en el contexto en el que viven; y reforzar la importancia del territorio, no como un entorno natural sino desde donde emergen los aspectos culturales y ancestrales, por lo que es esencial buscar la interiorización de ese conocimiento, para que no sea aprendido por un tiempo y luego olvidado.

En este orden de ideas, conservar un páramo tiene gran relevancia.

Los páramos son ambientes de alta montaña con una gran diversidad biológica adaptada a las condiciones del trópico frío. La importancia de su conservación radica, además del valor intrínseco de su biodiversidad, en que son la fuente del agua que recibe una gran parte de las poblaciones rurales y urbanas del occidente de Venezuela, de Colombia y de Ecuador, son un reservorio de carbono y de materia orgánica, y ofrecen un espacio para el desarrollo de la vida de numerosas comunidades campesinas e indígenas depositarias de una rica herencia cultural. (Moncada, León y Calderón, 2009, p. 796).

De esta manera, Sauvé (1999) explica que la EA ha sido reducida a un enfoque naturalista del ambiente, como la solución de problemas de naturaleza biofísica, siendo considerada como una estrategia instrumental para el desarrollo sustentable o un accesorio de la educación, pues no se alcanza a dimensionar aspectos que involucren las relaciones interpersonales o las relaciones existentes entre sociedad y ambiente, en el sentido de que ésta es un proceso sistémico.

Por su parte, el concepto de EA aún no ha sido apropiado por los participantes, lo que ocasiona, en primer lugar, confusión y por ende poca sensibilización en cuanto al entorno donde ellos convergen. Al respecto, Torres (2005) menciona la importancia de formar ciudadanos con valores ecológicos des-

de la escuela, que les permita desarrollar prácticas amigables con el entorno y, sobre todo, la creación de una conciencia ambiental sólida que haga eco en la sociedad y transforme sus costumbres y formas de vida.

Es así cómo, en los participantes de la presente investigación, se evidenció que la formación ambiental necesita ser fortalecida con actividades más contextualizadas que busquen inicialmente la concienciación de sus acciones frente al ambiente, y después la puesta en práctica de aquellas que contribuyan a su conservación. De esta manera, es necesario que tanto docentes como padres de familia tengan una comunicación más activa y frecuente sobre los procesos que implican la formación ambiental, más aún en un territorio como el del Chiles que, al presentar un ecosistema de páramo, es vital promover su conservación, ya que como mencionan sus habitantes, de allí proviene el líquido de la vida que es el agua.

Otro elemento importante es la tradición oral, que debería ser manejada por esta comunidad para recalcar los sucesos propios y culturales, transmitidos de generación en generación, para que su identidad se conserve y los mitos y leyendas no pierdan su esencia y relevancia.

Así, el mito se asocia con la palabra hablada; es decir, aquella historia que es contada con frecuencia en situaciones ritualmente establecidas, pero que se narra oralmente y depende de la habilidad de quien cuenta, que sea convincente, persuasivo, ya que se inmersa en un mundo de fantasía y deja de ser razonable por el hombre, saliéndose de la lógica (Páramo, s.f.), mientras que las leyendas por su parte, son entendidas como aquellas historias que dicen la verdad de su existencia y son muy diferentes a los cuentos, que son inventos para pasar un momento agradable (Pachón, Oliveros y Wiesner, 1996).

Por consiguiente, es clara la necesidad de enfatizar en la recuperación de los saberes ancestrales que no solo rigen al Páramo de Chiles, sino que también generan autenticidad a toda la comunidad en general, pues la identidad de este resguardo es de gran importancia para la conservación de los recursos naturales, partiendo de la premisa de que solo

se cuida lo que realmente se conoce y por ende se quiere, delegando así un gran compromiso a docentes y padres para que sean ese puente de unión entre las tradiciones de los antepasados con sus hijos y estudiantes y garantizar de esta forma el respeto por la naturaleza y la grandeza de su sabiduría.

En síntesis, la importancia del Páramo de Chiles para esta comunidad indígena quedó relegada principalmente al entorno natural, dejando a un lado las ideologías que enriquecen los saberes culturales de esta región. Con el pasar de los años quedan en el olvido los pensamientos sobre el origen y los beneficios de este cúmulo de riquezas no solo naturales, de manera que es el momento de reconsiderar el quehacer de los entes educativos y de formación, para que se dé inicio a la recuperación de una cosmovisión indígena que favorezca tanto la conservación del páramo, como la apropiación de una identidad verdaderamente trascendental a través del tiempo.

Esta problemática prevé la posibilidad de que mediante un proceso de formación ambiental, se despierte el interés por aprender acerca de animales como los osos, venados y zorros, y plantas propias de páramo, logrando el reconocimiento de las pertenecientes al ecosistema de páramo por parte de los estudiantes, lo cual concuerda con el estudio del Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt (IAvH), et al., (2009) el cual asegura que en el corregimiento de Chiles hay 14 especies de mamíferos entre los que se encuentran los mencionados. Del mismo modo, existe un gran aprendizaje en cuanto a la flora del páramo, puesto que en esquemas realizados por los estudiantes se observó frailejones y musgos; además, reconocieron árboles como el *Polylophus*, el cual es reportado por Castillo et al. (2004, citados por Solarte y Narváez, 2007).

Adicionalmente, con la salida pedagógica realizada para evaluar los conocimientos adquiridos en el proceso investigativo, se comprobó que los estudiantes interiorizan la información cuando la ponen en práctica; es decir, que las estrategias de enseñanza que se utiliza deben trascender del aula; por ejemplo, mediante los juegos y pictogramas se obtiene información que es mejor comprendida al ser llevada a contexto en la salida pedagógica, donde se reconoce

de manera clara tanto plantas y animales, como las diversas fuentes hídricas que provienen del páramo.

Los estudiantes, cuando logran observar de manera directa las causas de contaminación que sufre el ecosistema de páramo, principalmente las fuentes hídricas, reconocen qué actividades nocivas contribuyen a su deterioro, planteando sugerencias para ser evitadas, teniendo en cuenta que los residuos sólidos y líquidos, el abandono de empaques y el uso de plaguicidas, entre otras actividades humanas, son las que perjudican la calidad del ambiente.

Finalmente, se reconoce que el ecosistema de páramo cuenta con una gran biodiversidad de recursos naturales que deben ser protegidos y conservados por cada una de las personas que lo integran, puesto que la diversidad no solo significa una gran variedad de especies de flora y fauna existentes, sino que, como lo menciona Hernández (1999), se trata de “un sistema dinámico de interrelaciones que hacen posible un cierto equilibrio de la naturaleza” (p. 77). Por ello, es satisfactorio observar que los sujetos de investigación tomaron conciencia de su dualidad con el páramo y reconocieron tanto prácticas nocivas como beneficiosas para su conservación, puesto que el Páramo de Chiles es un entorno del cual generaciones muy antiguas se han beneficiado, pero también ha sido víctima de muchas actividades que han generado alteraciones en su calidad de vida; es por eso que el desarrollo de propuestas que incentiven a las nuevas generaciones en acciones y actitudes amigables con su entorno, son pieza clave para evitar atentar contra el equilibrio natural.

## 5. Conclusiones

Al realizar un acercamiento a la realidad de los sujetos de esta investigación, se encontró que existen debilidades en cuanto al manejo de estrategias didácticas que promuevan en los estudiantes, la construcción de su propio conocimiento tanto natural como cultural y social, tomando como fuente principal este ecosistema de páramo.

Una propuesta pedagógica de EA que surja a partir de las necesidades de los participantes, brinda a estudiantes, docentes y padres de familia, la oportunidad de convertir las problemáticas cotidianas en soluciones efectivas.

Al aplicar la propuesta pedagógica con sus estrategias bien establecidas y fundamentadas, se logró desarrollar en estudiantes, docentes y padres de familia, el interés por conocer más acerca de su entorno natural y sus raíces ancestrales y, al mismo tiempo, se propició que maestros, padres y líderes comunitarios se convirtieran en los mentores fundamentales en la formación de los niños en cuanto a conocimientos científicos, encaminándolos hacia la conservación del Páramo de Chiles, cuya finalidad es proveerlos de inmensa biodiversidad y riqueza de recursos naturales y culturales.

Las estrategias pedagógico-didácticas aplicadas permitieron a los estudiantes interiorizar los contenidos de una manera más divertida y reflexiva, provocando motivación e interés para aprender y comprender sus realidades.

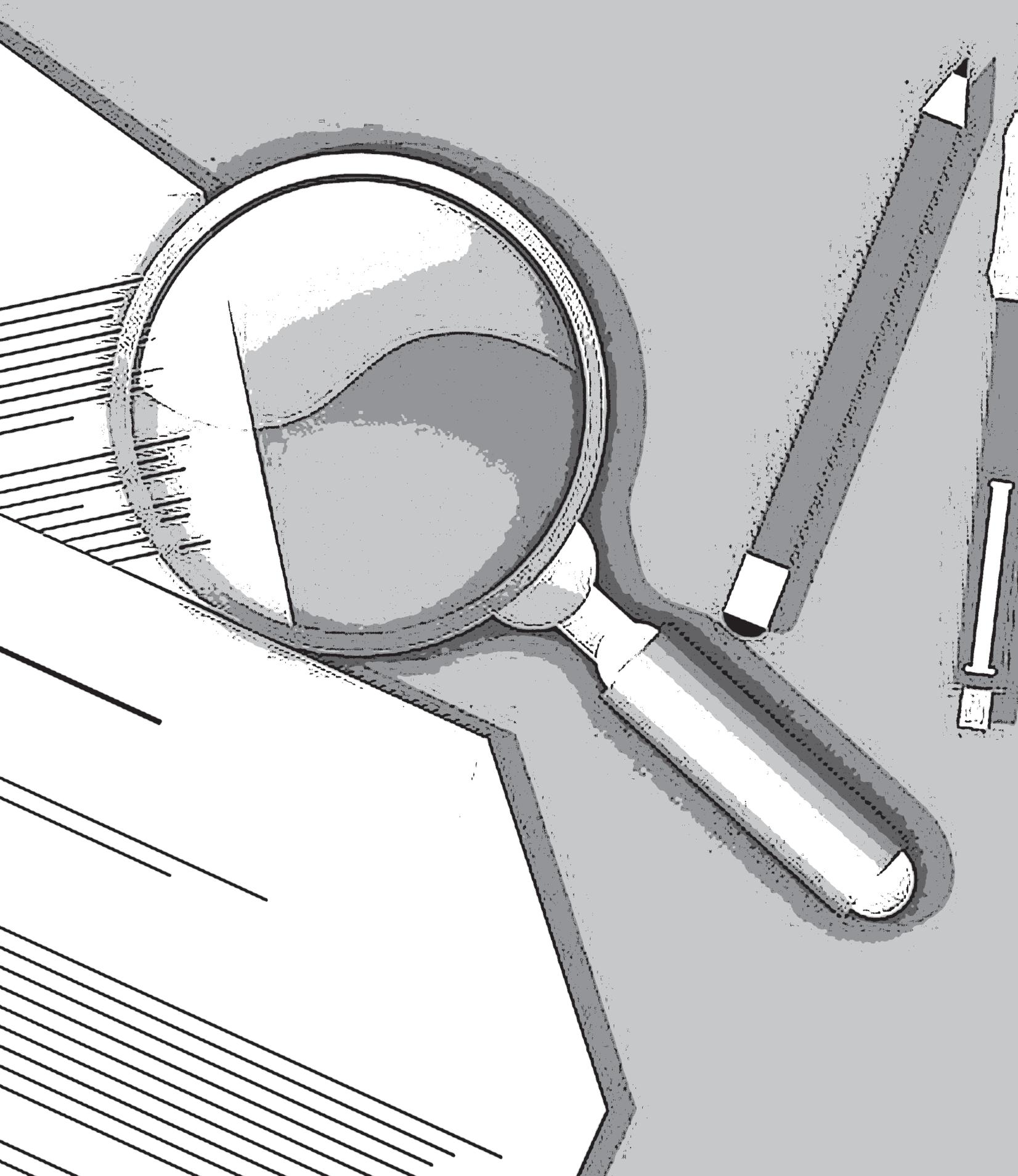
## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Alcaldía del Municipio de Cumbal. (s.f.). Plan de Desarrollo Municipal. Cumbal: “Vida, Cultura y Dignidad por siempre”. 2008-2011. Recuperado de <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/cumbal%20-%20nari%C3%B1o%20-%20pd%20-%2008%20-%202011.pdf>
- Celis, J., Rentería, J. y Silva, J. (2008). *Tipografía Cultural*. Bucaramanga, Colombia: Universitaria de Investigación y Desarrollo.
- Chirán, R. y Burbano, M. (2013). La dualidad andina del pueblo Pasto, principio filosófico ancestral inmerso en el tejido en guanga y la espiritualidad. *Plumilla Educativa*, 11(1), 136-156. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.11.351.2013>
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Espejel, A. y Castillo, M. (2008). Educación ambiental para el nivel medio superior: propuesta y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2). DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4622009>

- Flórez, G. (2012). La educación ambiental: una apuesta hacia la integración escuela-comunidad. *Revista de Investigación y Pedagogía Praxis & Saber*, 3(5), 79-101.
- Fundación Universitaria de Popayán. (2016). Tulpa de pensamiento. Recuperado de [https://issuu.com/revistasinsentido/docs/dise\\_\\_o\\_tulpa\\_de\\_pensamiento\\_](https://issuu.com/revistasinsentido/docs/dise__o_tulpa_de_pensamiento_)
- González, E. (2011). Conocimiento empírico y conocimiento activo transformador: algunas de sus relaciones con la gestión del conocimiento. *ACIMED*, 22(2), 110-112.
- Hernández, A. (1999). El cuidado del medio ambiental: análisis, reseñas, propuestas, crónicas, tesis, concepciones y paradigmas. México: Universidad Autónoma de México.
- Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt (IAvH), Cabildo Indígena de Chiles, CORPONARIÑO, WWF. (2009). Estudio sobre el estado actual del Páramo de Chiles. Recuperado de <http://corponarino.gov.co/expedientes/intervencion/biodiversidad/estudioestadoactualparamochiles.pdf>
- López, J. (2000). Al otro lado de la academia: el conocimiento empírico del profesorado. *Revista de Educación*, 321, 245-268.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Documento N° 22: El juego en la educación inicial. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341835.html>
- Moncada, J., León, Y. y Calderón, E. (2009). Ideas de los docentes acerca del páramo y su conservación. *Educare*, 13(46), 795-806.
- Mora, L. y Morán, J. (2015). *Proyecto de Aula: "La Cocha, El Ambiente y Yo" como estrategia de sensibilización en estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa "Luis Delfín Insuasty Rodríguez" Inem Pasto, para propender por el cuidado y protección de La Laguna de La Cocha Nariño* (Tesis de Especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/106/MoraS%C3%A1nchezLuciaDelCarmen.pdf?sequence=2>
- Navarro, R. y Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. España: Ediciones Mágila S.L. y Editorial Octaedro Andalucía.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Pachón, X., Oliveros, D. y Wiesner, L. (1996). Geografía Humana de Colombia, Región Andina Central. Tomo IV, volumen II. Santafé de Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Páramo, G. (s.f.). Tradición oral, fantasía y verosimilitud. Recuperado de <http://oraloteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2013/01/Fantasia-y-Verosimilitud-GuillermoP%C3%A1ramo.pdf>
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos*, 1(2), 7-27.
- Segura, L. (2007). *Estudio de antecedentes sobre la contaminación hídrica en Colombia* (Trabajo de Grado). Escuela Superior de Administración Pública, Bogotá. Recuperado de <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/estudio%20de%20antecedentes%20sobre%20la%20contaminaci%C3%B3n%20h%C3%ADdrica.pdf>
- Solarte, M. y Narváez, G. (Coord.). (2007). Informe final: Proyecto Estado del Arte de la Información Biofísica y Socioeconómica de los Páramos de Nariño. Tomo IV: Evaluación, Conclusiones y Recomendaciones. Recuperado de <http://corponarino.gov.co/expedientes/intervencion/biodiversidad/Tomo4%20Evaluacion%20Conclusiones.pdf>
- Solaz, J., Sanjosé, V. y Gómez, Á. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 177-186.
- Torres, Á. y Barrios, A. (2009). La enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental en las instituciones educativas oficiales del departamento de Nariño. *Tendencias*, 10(1), 143-166.
- Torres, M. (2005). La Educación Ambiental en Colombia: "Un contexto de transformación social y un proceso de participación en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión-acción". Recuperado de <https://es.calameo.com/read/0059400825a3d644030e4>
- Vargas, G. (s.f.). La cosmovisión de los pueblos indígenas. Recuperado de [https://www.sev.gob.mx/servicios/publicaciones/colec\\_veracruzsigloXXI/AtlasPatrimonioCultural/05COSMOVISION.pdf](https://www.sev.gob.mx/servicios/publicaciones/colec_veracruzsigloXXI/AtlasPatrimonioCultural/05COSMOVISION.pdf)



## Pruebas estandarizadas y sus resultados en una licenciatura\*

José Eriberto Cifuentes Medina\*\*✉

José Antonio Chacón Benavides\*\*\*

Luis Ángel Fonseca Correa\*\*\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Cifuentes, J., Chacón, J. y Fonseca, L. (2019). Pruebas estandarizadas y sus resultados en una licenciatura. *Revista UNIMAR*, 37(1), 69-81. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art4>

**Fecha de recepción:** 08 de febrero de 2019

**Fecha de revisión:** 08 de abril de 2019

**Fecha de aprobación:** 10 de mayo de 2019

## RESUMEN

**Introducción:** en la investigación se analiza las diferencias en los resultados de los Exámenes de Calidad de Educación Superior Saber Pro de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. **Metodología:** fueron descargadas bases de datos de los resultados de las pruebas del programa, desde el sistema FTP-ICFES y se operó con los puntajes numéricos, el nombre de la carrera, la modalidad de educación a distancia con apoyo virtual de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, dando paso a una investigación de tipo descriptivo. **Resultados:** en la investigación se presenta que no existen brechas significativas en los resultados de los módulos de Componentes Genéricos, puesto que en la mayoría de ellos se está por encima del promedio del grupo de referencia en Educación, y por debajo del promedio nacional. **Conclusiones:** se puede constatar las diferencias entre los resultados de los estudiantes del programa según los módulos establecidos, y se hace necesario reformular, a través de estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas, la formación de los Licenciados en Educación Básica, con miras a fortalecer las competencias relacionadas con el enseñar, evaluar y formar, propias de los licenciados.

**Palabras clave:** Pruebas Estandarizadas, Saber Pro.

## Standardized tests and their results in a degree

## ABSTRACT

**Introduction:** the research analyzes the differences in the results of the Examinations on Quality of Higher Education, now called Saber Pro, of the students of the Bachelor of Science degree in Basic Education with emphasis in Mathematics, Humanities and Spanish Language. **Methodology:** Databases of the results of the program tests were downloaded, from the FTP-ICFES system and operated with the numerical scores, the name of the career, and the modality of distance education with virtual support of the students of the degree in Basic Education. **Results:** it is evident that there are no significant gaps in the results of the Generic Components modules since in most of them it is above the average of the Education reference

\* Artículo Resultado de Investigación.

\*\*✉ Doctor en Educación, Universidad de Baja California, México. Magíster en Educación. Especialista en Educación con énfasis en Evaluación Educativa. Licenciado en Teología. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Santo Tomás. Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Fundación Universitaria del Área Andina. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación SIEK. Contacto: joseeriberto.cifuentes@uptc.edu.co

\*\*\* Magíster en Administración y Planificación Educativa. Especialista en Educación Personalizada. Licenciado en Ciencias de la Educación Física y Matemáticas. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación SIEK. Contacto: jose.chacon@uptc.edu.co

\*\*\*\* Magíster (C) en Didáctica de la Matemática, Universidad de la Rioja, España. Licenciado en Ciencias de la Educación Física y Matemáticas. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación SIEK. Contacto: luis.fonseca10@uptc.edu.co

group and below the national average. **Conclusions:** the differences between the results of the students of the program according to the established modules were verified, as it is necessary to reformulate, through pedagogical, methodological and didactic strategies, the formation of the Basic Education graduates, for the sake of strengthening the competences related to the teaching, evaluating and forming, inherent of the graduates.

**Key words:** Standardized Tests, Saber Pro.

## Testes padronizados e seus resultados em uma licenciatura

### RESUMO

**Introdução:** a pesquisa analisa as diferenças nos resultados dos Exames de Qualidade do Ensino Superior, agora denominados Saber Pro, dos alunos do grau de Bacharel em Ciências da Educação Básica com ênfase em Matemática, Humanidades e Língua Espanhola. **Metodologia:** bancos de dados dos resultados dos testes do programa foram descarregados do sistema FTP-ICFES e operados com os escores numéricos, o nome da carreira e a modalidade de educação a distância com apoio virtual dos alunos do grau de Educação Básica. **Resultados:** é evidente que não há vazios significativos nos resultados dos módulos de Componentes Genéricos, pois na maioria dos módulos está acima da média do grupo de referência em Educação e abaixo da média nacional. **Conclusões:** verificaram-se as diferenças entre os resultados dos alunos do programa de acordo com os módulos estabelecidos, pois é necessário reformular, por meio de estratégias pedagógicas, metodológicas e didáticas, a formação dos alunos do grau de Bacharel em Ciências da Educação Básica, a fim de fortalecer as competências relacionadas ao ensino, avaliação e formação, próprias dos licenciados.

**Palavras-chave:** Testes Padronizados, Saber Pro.

### 1. Introducción

Se reconoce el marco normativo que se estableció y por el cual son objeto de evaluación, las competencias de los estudiantes que están próximos a culminar sus estudios de programas de pregrado: Técnico, Tecnólogo y/o profesional, teniendo en cuenta que su aplicación incluye competencias genéricas para todos aquellos que se inscriban y se presenten al desarrollo de la prueba, pero también las específicas, que son inherentes a cada programa del cual proviene el estudiante.

El objetivo del análisis es hacer seguimiento al desempeño de las competencias de los estudiantes del programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, proporcionar información acerca de las debilidades y fortalezas, con el fin de planear acciones de mejoramiento con la participación de todos los actores educativos, donde se puede cualificar los

procesos institucionales y tomar decisiones en lo relativo a las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas utilizadas para la mejora de los procesos académicos.

El análisis está estructurado: en primer lugar, en las competencias genéricas, por niveles de desempeños y quintiles. En los casos donde es posible, se compara los puntajes o promedios. En segundo lugar, se hace un análisis por módulos específicos al grupo de referencia, donde es posible establecer como base, el caso del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana; el grupo de referencia es Educación y tiene tres módulos específicos, que son: Enseñar, Evaluar y Formar. Por último, se presenta un anexo donde están las características conceptuales de los niveles de desempeño de cada una de las pruebas genéricas y los módulos específicos que facilitarían la interpretación de los puntajes obtenidos por los estudiantes. Este análisis suscita el debate

para que, en conjunto con la comunidad educativa, se formule estrategias para mejorar los resultados de las pruebas, ahora denominadas Saber Pro y, por ende, mejorar la calidad de los futuros profesionales de la educación en Colombia.

### Referentes Teóricos

Se analiza los resultados de las pruebas estandarizadas Saber Pro para el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana desde diversos puntos de vista, avanzando y reconociendo en consecuencia, que es la proyección de pruebas homogéneas para una población heterogénea, obteniendo resultados pluri-diversos según el promedio del grupo de referencia para el sector de Educación y del promedio nacional en este aspecto.

Las Pruebas Saber Pro, desde la perspectiva de Plazas y Becerra (2016), están enmarcadas en:

Las competencias definidas por el ICFES son ante todo presupuestos, capacidades y potencialidades, que se materializan en la noción de “saber hacer”. “El ‘saber hacer’ se evalúa como potencia; es decir, en el dominio de un conjunto de reglas, que son las reglas de la acción, y que son ‘gramaticales’ (atendiendo al uso que la gramática hace de este concepto) en la medida en que sólo en una comunidad efectivamente operante de hablantes puede considerarse como ‘medible’ una regla, ya a nivel de la lengua) (pruebas genéricas sobre el saber o la cultura general), ya a nivel del lenguaje (pruebas específicas sobre conjunto de principios de una disciplina o profesión). (p. 65).

La misión evaluadora de las pruebas estandarizadas: las personas que diseñan las pruebas estandarizadas son, sin lugar a dudas, seres de mucho talento, cuyo objetivo es crear herramientas validadas para inferir los conocimientos y destrezas de los estudiantes de manera estándar; por ello “una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado. Hay dos tipos principales de pruebas estandarizadas: las pruebas de aptitud y las pruebas de logros” (Popham, s.f., p. 2). Los padres de familia, los educadores y los directivos de las instituciones consideran que éstas brindan mucha información respecto al dominio con relación a conocimientos y destrezas por parte de los educandos, siempre y cuando hayan sido elaboradas y suministradas bajo unos principios generales establecidos para un examen y que cumplan con criterios de validez, fiabilidad y confiabilidad.

tud y las pruebas de logros” (Popham, s.f., p. 2). Los padres de familia, los educadores y los directivos de las instituciones consideran que éstas brindan mucha información respecto al dominio con relación a conocimientos y destrezas por parte de los educandos, siempre y cuando hayan sido elaboradas y suministradas bajo unos principios generales establecidos para un examen y que cumplan con criterios de validez, fiabilidad y confiabilidad.

Tabla 1. Pruebas estandarizadas: las pruebas de aptitud y las pruebas de logros

| Pruebas    | Breve descripción  |
|------------|--|
| De Aptitud | Predicen cuán bien es probable que los estudiantes se desempeñen en algún espacio o nivel educativo subsiguiente. Los ejemplos más comunes son el SAT-I ( <i>Scholastic Aptitude Test</i> ) y el ACT ( <i>American College Testing Assessment</i> ), los cuales intentan pronosticar qué tan bien se desempeñarán los estudiantes secundarios en la universidad.   |
| De Logros  | A la hora de evaluar la eficacia de una escuela, los ciudadanos y los miembros de los consejos escolares se apoyan en los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas estandarizadas de logros. En los EE. UU., en el ámbito nacional se usa cinco de esas pruebas: la Prueba de Logros de California, las Pruebas Integrales de Destrezas Básicas, las Pruebas de Destrezas Básicas de Iowa, las Pruebas Metropolitanas de Logros, y las Pruebas de Logros de Stanford. |

Fuente: creación propia con base en Popham (s.f.).

Se reconoce las pruebas estandarizadas de aptitud y de logros, pero entre los elementos objeto de discusión en la presente disertación, se hace necesario establecer un debate con relación a la confiabilidad de las mismas, en la medida en que los organismos pretenden intereses diversos y diferentes, que medir la calidad educativa.

En perspectiva, Popham (s.f.) argumenta que:

Los diseñadores de las pruebas estandarizadas de logros tienen la tarea de crear un instrumento de evaluación que, con un puñado de ítems, proporcione interpretaciones válidas, referidas a normas, sobre la situación de un estudiante respecto a una porción sustancial de contenidos. (p. 3).

Por ello, los evaluadores están a la expectativa de si la mayoría de los estudiantes contestó de manera afirmativa o negativa a cada ítem establecido.

Avanzar en el embrollo de la medición de las pruebas estandarizadas con relación a la calidad de la educación es todo un reto subjetivo, al igual que, demostrar que tales exámenes no trascienden en la realidad individual y particular de cada estudiante e institución educativa, dadas las diferencias y particularidades del contexto e hipertexto del escenario sujeto de las pruebas. Las condiciones de los educandos y de los planteles educativos receptores de las pruebas jamás se podrá medir, como tampoco, su calidad educativa a través de un examen estándar, cuando no se ha revisado los aspectos de ubicación rural, urbana, oficiales, privados, entre multiplicidad de factores que diversifican la posible mirada objetiva.

Tedeso (2000) afirma que “los procesos de transformación educativa en América Latina han adoptado una secuencia homogénea, basada en la prioridad a la reforma institucional y, más específicamente, a la descentralización y a la creación de sistemas de medición de resultados” (p. 2). Krawczyk (2002) coincide en que a los organismos internacionales les preocupan, por lo menos, tres dimensiones de sustentabilidad de la reforma educativa: la política, la financiera y la técnica. En medio de los planteamientos impositivos de las organizaciones internacionales, los países se ajustan a esas tres dimensiones para gestionar y organizar el modelo de reforma educativa.

De acuerdo con Tedeso (2000), Krawczyk (2002) y Cifuentes (2016), las reformas educativas impulsadas por los organismos multilaterales, sin lugar a dudas también han patrocinado, influenciado y soportado la defensa de las pruebas estandarizadas en los diferentes países, de manera que, estandarizando los exámenes, puedan ofrecer indicadores estadísticos para sus connotadas estrategias y lograr que se con-

viertan en políticas de Estado en los diferentes gobiernos; por ello:

La intervención de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el proyecto conjunto del Diálogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (PREAL), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, entre otros, es decisiva y decisoria en las reformas de los sistemas educativos de los países de América Latina. (Cifuentes, 2016, p. 72).

La participación de los organismos multilaterales puede ser entendida en doble vía: por un lado, los aportes significativos que permiten avanzar en las dinámicas y lógicas de un mundo cambiante y globalizado, desde los contextos particulares, para estar a la vanguardia de la sociedad contemporánea. Por otra parte, como una intervención directa y desmedida, donde se impone el modelo y los aspectos de la reforma educativa de manera constrictiva, ya que el modelo es impuesto al mismo Estado que lo implementa, so pena de exclusión de organismos multilaterales, implementando infinitud de reformas en todos los campos e incluyendo el sector educativo en todos los aspectos, circunscribiendo las pruebas estandarizadas.

**Midiendo la temperatura con una cuchara:** el subtítulo es ilógico y contradictorio, pero en efecto, es la tesis que se sostiene en la disertación; es decir, para medir la temperatura está el termómetro; la cuchara no mide nada, es un utensilio y como tal, es usado para servir y/o comer. Ésa es la paradoja: que las pruebas pretendan medir la calidad de la educación. En este punto, se hace necesario desentrañar tres realidades: educación, calidad y exámenes estandarizados de corte nacional o internacional, y recurrir a Egido (2005):

En el ámbito concreto de la educación, aunque ‘calidad’ fue una expresión utilizada desde tiempos antiguos, la generalización de su aplicación tuvo su origen a partir de la década de 1960. De hecho, las primeras aproximaciones al tema de la calidad educativa se produjeron una vez que la mayoría de los países desarrollados alcanzaron los objetivos de carácter cuantitativo en sus sistemas escolares; es decir,

cuando se logró el acceso de toda la población a la educación. Una vez superados los retos de acceso y permanencia en el sistema educativo, los poderes públicos empezaron a preocuparse por el uso eficiente de los recursos y por el logro de resultados. (p. 19).

La educación trasciende las barreras de la cuantificación; es decir, de las cifras estadísticas. Las pruebas estandarizadas no deberían ser usadas para evaluar la calidad educativa. Veamos tres razones significativas por las cuales es totalmente inválido basar inferencias respecto a la calidad de la educación en los puntajes de las pruebas estandarizadas:

Tabla 2. *Pruebas vs calidad educativa*

| Aspecto   | Breve descripción   |
|---|---|
| <b>Desajustes entre la enseñanza y la medición</b>                            | <p>Las compañías que diseñan y venden pruebas estandarizadas de logros son todas, propiedad de grandes corporaciones. Como todo negocio con fines lucrativos, estas corporaciones intentan generar utilidades para sus accionistas. En un nivel muy general, las metas perseguidas por los educadores en diferentes escenarios son razonablemente similares. Por ejemplo, uno puede estar seguro de que todas las escuelas darán atención al lenguaje, las matemáticas, etc., pero eso es cierto a un nivel general.</p> <p>En el salón de clase -el nivel que realmente marca una diferencia para la enseñanza- hay diferencias significativas en los objetivos educacionales perseguidos. Y eso representa un problema para aquéllos que deben vender las pruebas estandarizadas. En vista de la sustancial diversidad curricular del país, los diseñadores de pruebas se ven obligados a crear una serie de evaluaciones ‘talla única’, pero, como sabemos, la mayoría de los que hemos intentado usar ropa talla única, a veces la talla única no les queda bien a todos.</p> |
| <b>Una tendencia psicométrica a eliminar ítems importantes de las pruebas</b> | <p>Una segunda razón por la cual no debería usarse pruebas estandarizadas de logros para evaluar la calidad educativa, surge directamente del requerimiento de que estas pruebas permiten hacer comparaciones significativas entre estudiantes, basadas en solo un conjunto pequeño de ítems. Un ítem que es respondido correctamente por cerca de la mitad de estudiantes es el ítem que mejor dispersa los puntajes totales de los estudiantes. Los ítems que son respondidos correctamente por el 40 al 60 por ciento de los estudiantes hacen un buen trabajo en dispersar los puntajes totales de los examinados. En cambio, los ítems que son respondidos correctamente por un gran número de estudiantes, no contribuyen a dispersar convenientemente los puntajes de las pruebas. Desde la perspectiva de la eficacia de una prueba para proporcionar interpretaciones comparativas, un ítem que es respondido correctamente por el 90 por ciento de los examinados, está siendo respondido correctamente por demasiados estudiantes.</p>                                 |
| <b>Causalidades confundidas</b>   | <p>La tercera razón por la cual no debería usarse pruebas de logros estudiantiles para evaluar la calidad educativa es la más fuerte. Para comprender claramente este problema de causalidad confusa, veamos los tipos de ítems que aparecen en las pruebas estandarizadas de logros. Recuérdese que los puntajes están basados en cuán bien responden los estudiantes los ítems de la prueba. Para obtener una idea realmente sólida sobre el contenido de las pruebas estandarizadas, uno necesita examinar los propios ítems. El problema de causalidad confusa está relacionado con los tres factores que contribuyen al puntaje de los estudiantes en las pruebas estandarizadas de logros: (1) lo que se enseña en la escuela, (2) la capacidad intelectual innata del estudiante, y (3) el aprendizaje del estudiante fuera de la escuela.</p>   |

Fuente: Popham (s.f.).

La educación responde a las necesidades del contexto y se extiende a la comprensión de lo global, desde lo local; una vez más se ratifica que las pruebas estandarizadas no pueden medir la calidad de la educación, pues son pruebas homogéneas para una población totalmente heterogénea.

¿Qué debe hacer un educador? Al respecto Popham (s.f.) indica que:

Los educadores viven una presión casi implacable para demostrar su eficacia. Desafortunadamente, el principal indicador con el cual la mayoría de las comunidades evalúa el éxito del cuerpo docente de una escuela, es el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas. (p. 2).

La comunidad educativa está pendiente de si los resultados de las pruebas estandarizadas son altos, lo cual demostraría el desempeño eficiente y eficaz del profesorado; y si los resultados son bajos, ese desempeño sería considerado como ineficaz. Es todo un dilema, pues ¿cómo se puede hacer para medir con la misma vara a todos los estudiantes que difieren en sus condiciones y dimensiones?

El docente, en el ejercicio de su docencia, posee múltiples facetas en una misma acción: la de enseñar. Desde la perspectiva de Escudero (2006), el docente ha de construir su propio perfil como profesor y ha de ser conocedor en profundidad de sus contenidos disciplinares y de los conceptos pedagógicos y relaciones de su disciplina o materia. Escudero ofrece una panorámica acerca de las creencias, conocimientos, capacidades y actitudes básicas de la identidad del docente.

El papel del educador frente a las pruebas estandarizadas es desolador; por un lado, se evidencia las características de un docente en ejercicio, expuesto anteriormente, y que conlleva que, en ese ejercicio, pueda hacer una interlocución de verdad con los exámenes estandarizados, sin perder la noción y el estatus epistemológico de condición vocacional y profesional.

Tabla 3. ¿Qué debe hacer un educador?

| Aspecto        | Breve descripción   |
|----------------|---|
| <b>Primero</b> | Se necesita saber más sobre las interioridades de las pruebas estandarizadas de logros.   |
| <b>Segundo</b> | Se necesita llevar a cabo una campaña educativa eficaz, de manera que los colegas educadores, los padres de familia y los diseñadores de políticas educativas comprendan cuáles son realmente las debilidades evaluativas de las pruebas estandarizadas de logros |
| <b>Tercero</b> | Se necesita organizar una forma más apropiada de reunir evidencias basadas en la evaluación.  |

Fuente: Popham (s.f.).

Se requiere conocer los ítems de los exámenes estandarizados y reconocer lo que mide cada uno y familiarizarse con estas pruebas, al igual que defender con argumentos de alta densidad, confrontar que la calidad es más que los resultados cuantitativos, estadísticos e indicadores de estos exámenes. Lo que los docentes necesitan son instrumentos de evaluación que midan destrezas valiosas o conjuntos significativos de conocimientos, trascender las barreras para la construcción de ciudadanía y la transformación de la sociedad. Por ello Popham (s.f.) sostiene que:

Los educadores deben ser, definitivamente, responsabilizados. La enseñanza de los hijos de una nación es demasiado importante como para no darle seguimiento. Pero evaluar la calidad educativa mediante el uso de instrumentos de evaluación erróneos es una subversión de la sensatez. Aunque los educadores necesitan producir evidencia válida respecto a su eficacia, las pruebas estandarizadas de logros son herramientas equivocadas para esa tarea. (p. 11).

Si los docentes aceptan que los resultados de las pruebas estandarizadas evalúan la calidad de la educación, es decir, del proceso de enseñanza, entonces se ha de cambiar la esencia epistemológica de la docencia y la praxis que conduce a otro horizonte

diferente al de ser guía, orientador y dinamizador de un proceso de aprendizaje, y solo estará sujeto a la de implementar estrategias y herramientas para dar respuesta a un test estandarizado, perdiendo el sentido de la paideia y haciendo parte del escenario de las competencias.

**Las pruebas estandarizadas en Colombia:** los test estandarizados en Colombia se han convertido en una prueba que ha sido normalizada o 'normatizada', puesto que en el proceso de estandarización se determina las normas para su aplicación e interpretación de resultados. Los estudiantes, desde el nivel de básica primaria en los grados tercero y quinto son ya, sujetos para hacer parte de la condición de estandarización a través de las Pruebas Saber, que tienen como punto de partida la década del 90 y que, con el tiempo, han trascendido en su aplicación y en los resultados, convirtiéndose en factor determinante y para determinar.

Tabla 4. *Las pruebas estandarizadas a nivel nacional*

| Aspecto   | Breve descripción   |
|-----------|---|
| Saber     | Se aplica a estudiantes de 3°, 5° y 9° grado. Comenzó en 1991 con aplicaciones muestrales y entre 2002 y 2003 se llevó a cabo la primera aplicación censal, que constituye una línea de base en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas y a partir de 2005 se incluyó Ciencias Sociales.                     |
| Saber 11° | Se aplica a los estudiantes de calendarios A y B que terminan el grado 11° en las áreas de: Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés.   |
| Ecaes     | Se orienta a evaluar el aprendizaje y las competencias de los estudiantes que concluyen el ciclo de educación superior, en las áreas y componentes propios de su programa académico. Se realiza una aplicación anual y pueden participar egresados de la educación superior o ciudadanos que aspiren a confrontar su dominio en un determinado campo. |

Fuente: creación propia con base en Cortés (2015).

Las Pruebas Saber Pro, denominación que se ha tenido desde el año 2012, contribuyen a mejorar la calidad de la educación colombiana (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2018) a través de una medición estándar en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano, así: Pruebas Saber Básica primaria, en tercero y quinto; Básica Secundaria, en noveno; Saber 11°, resultado de la Media vocacional; Saber T y T en el nivel de formación técnico y tecnológico; y Saber Pro, en el nivel profesional.

### 3. Materiales y Métodos

El proyecto de investigación se enmarca en el enfoque mixto no experimental de tipo descriptivo, puesto que da cuenta de los resultados de las Pruebas Saber Pro de los estudiantes en el año 2017. La muestra seleccionada contó con la participación de estudiantes matriculados de noveno y décimo semestre de la Licenciatura, población heterogénea compuesta por jóvenes entre 18 y 25 años, siendo en un gran porcentaje, mujeres provenientes de diferentes regiones del país. Se descargó diferentes bases de datos de los resultados de las pruebas del programa, desde el sistema FTP-ICFES y se operó con los puntajes numéricos, el nombre de la carrera, la modalidad de educación a distancia con apoyo virtual de los estudiantes, de la licenciatura en Educación Básica.

### 4. Resultados y Discusión

En adelante, se presenta un análisis estadístico descriptivo de las pruebas que presentaron los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en el año 2017. El análisis versa en dos sentidos en la misma dirección: por una parte, se presenta y analiza los resultados de las Competencias Genéricas evaluadas en el año 2017 y, por otra parte, se muestra y estudia las derivaciones de los resultados de los módulos específicos en educación para el mismo año.

#### Resultados y análisis de las Competencias Genéricas, año 2017

Se representa el promedio global del programa con relación a la institución de la cual hace parte y, a nivel nacional, según se determina por las competencias específicas en el campo de la educación.

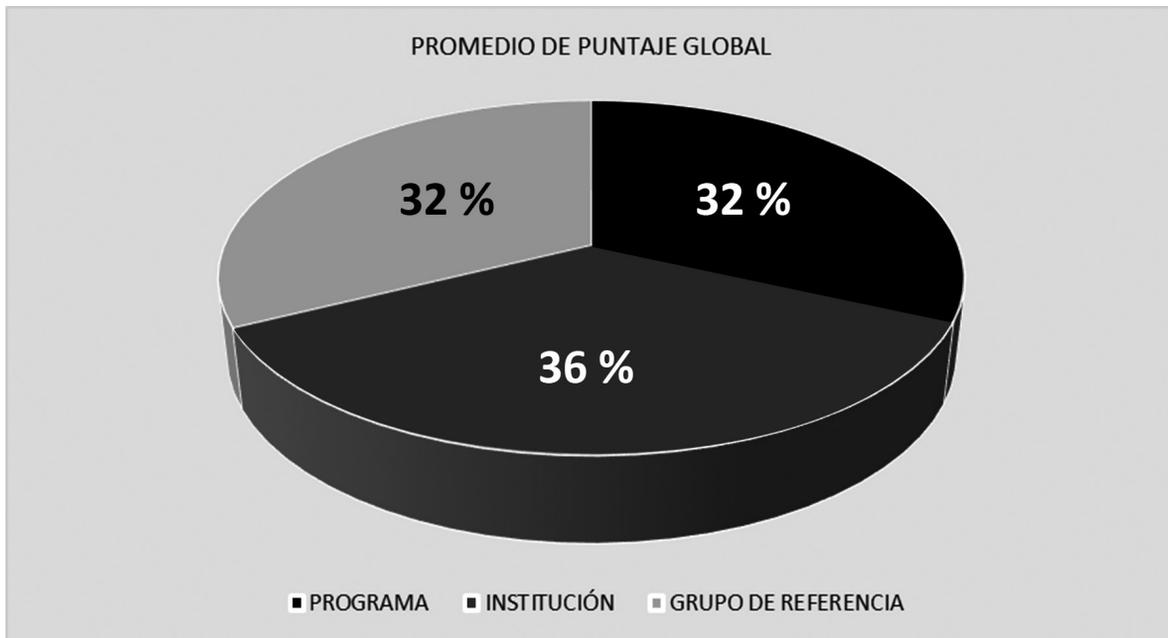


Figura 1. Promedio de puntaje global.

En la Figura 1 se puede evidenciar que los desempeños de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la UPTC, se encuentran por debajo del promedio institucional y del promedio del grupo de referencia.

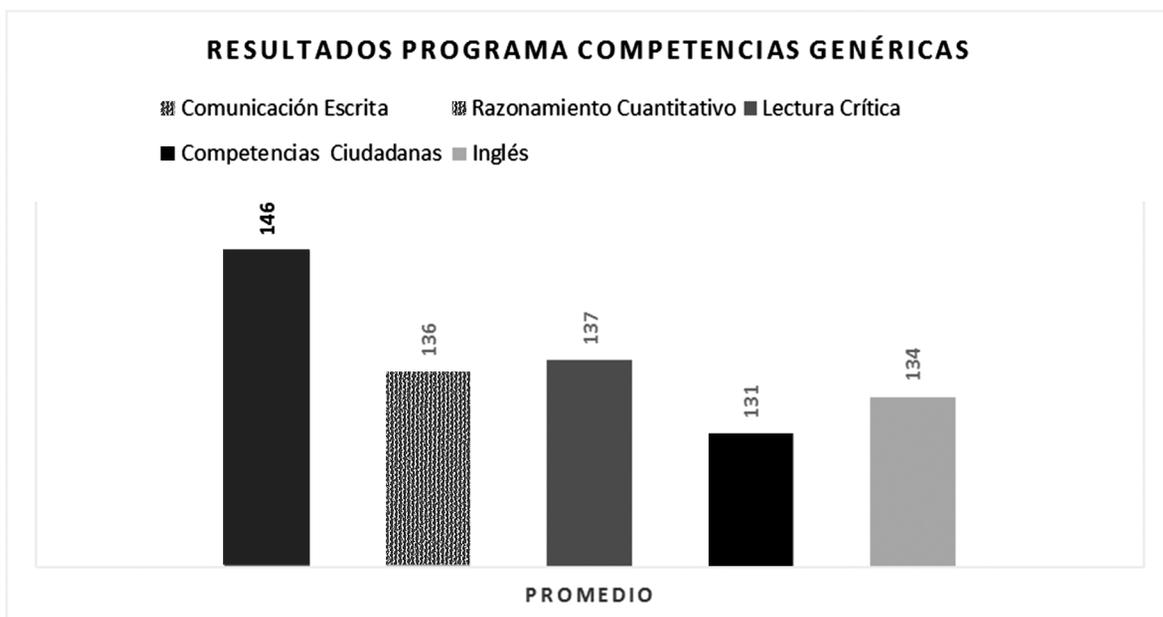


Figura 2. Resultados programa en Competencias genéricas.

De acuerdo con la Figura 2, se puede apreciar que los mejores promedios del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana están dados en el

módulo de Comunicación Escrita, con un promedio de 146. Así mismo se puede observar que no existen brechas significativas en los módulos de: Lectura Crítica, Inglés y Razonamiento Cuantitativo, ya que los promedios obtenidos son: 137, 134 y 136, respectivamente, y por último, el módulo de Competencias Ciudadanas con 131 puntos en promedio.

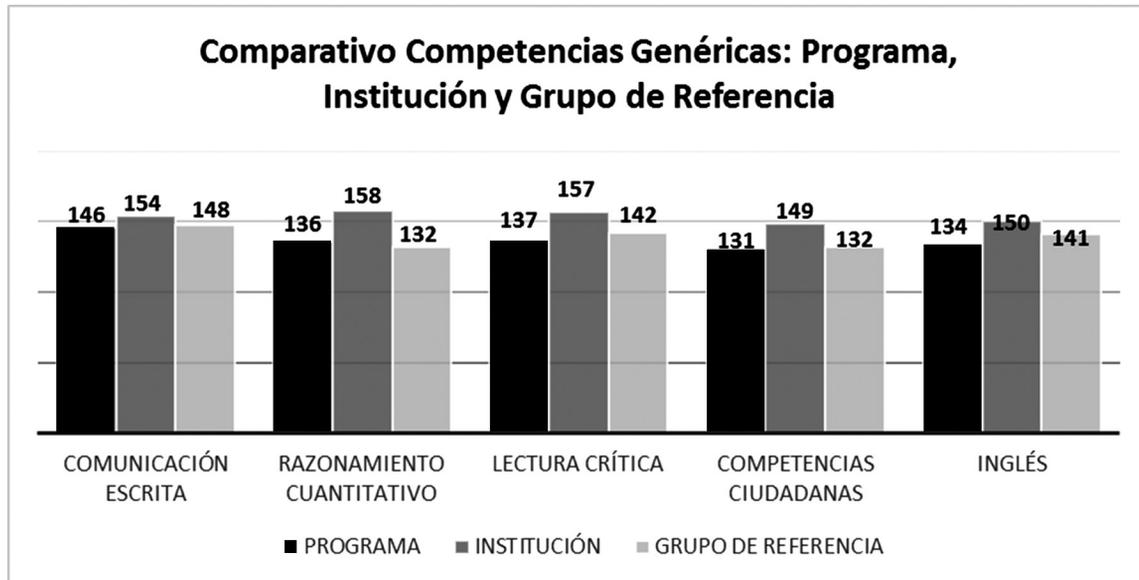


Figura 3. Comparativo Competencias Genéricas: Programa, Institución y Grupo de Referencia.

En la Figura 3 se muestra el comparativo de los desempeños de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana en los módulos de Competencias genéricas, con relación a los desempeños obtenidos por la institución y por el grupo de referencia.

- En Comunicación Escrita el promedio de los estudiantes del programa está por debajo del promedio del grupo de referencia y por debajo del promedio institucional.
- En Razonamiento Cuantitativo está por encima del promedio del grupo de referencia, pero por debajo del promedio institucional.
- En Lectura Crítica, el promedio de los estudiantes del programa se encuentra por debajo del promedio institucional y estos, a su vez, por debajo del promedio del grupo de referencia.
- En el módulo de Competencias Ciudadanas el promedio de los estudiantes del programa está por debajo del promedio institucional, pero a su vez el promedio del programa está por debajo del promedio del grupo de referencia.
- En el módulo de Inglés, como se puede apreciar, existen brechas significativas entre los promedios; sin embargo, se observa que el promedio del grupo de referencia, se encuentra por debajo del promedio institucional.



Figura 4. Módulo de Competencias Específicas.

En la Figura 4 se observa que los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana lograron mejores desempeños en los módulos de Enseñar y Evaluar, que en el módulo de Formar.

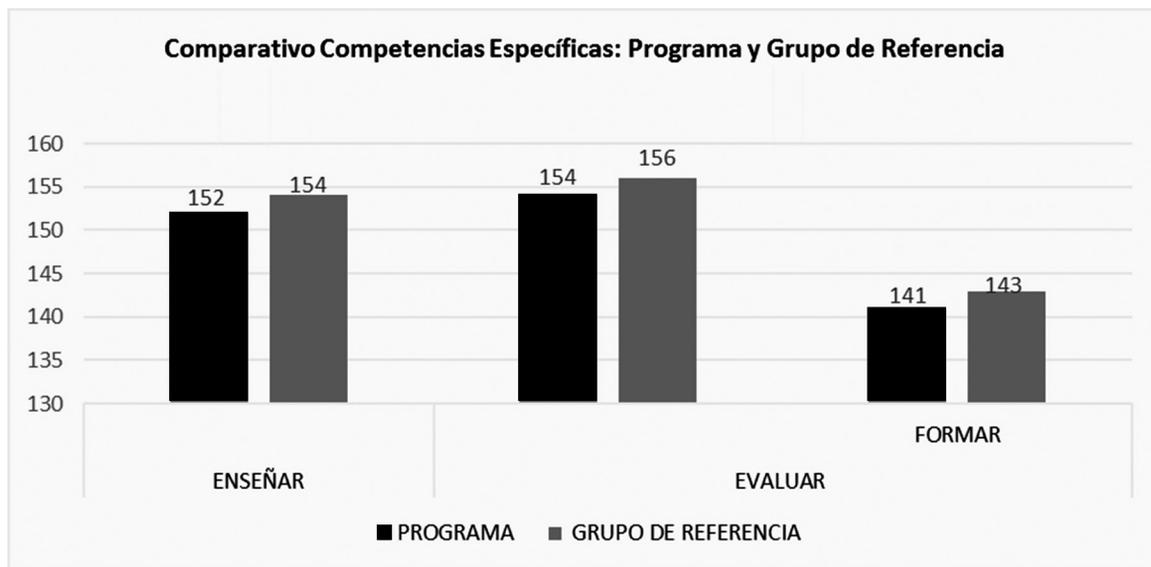
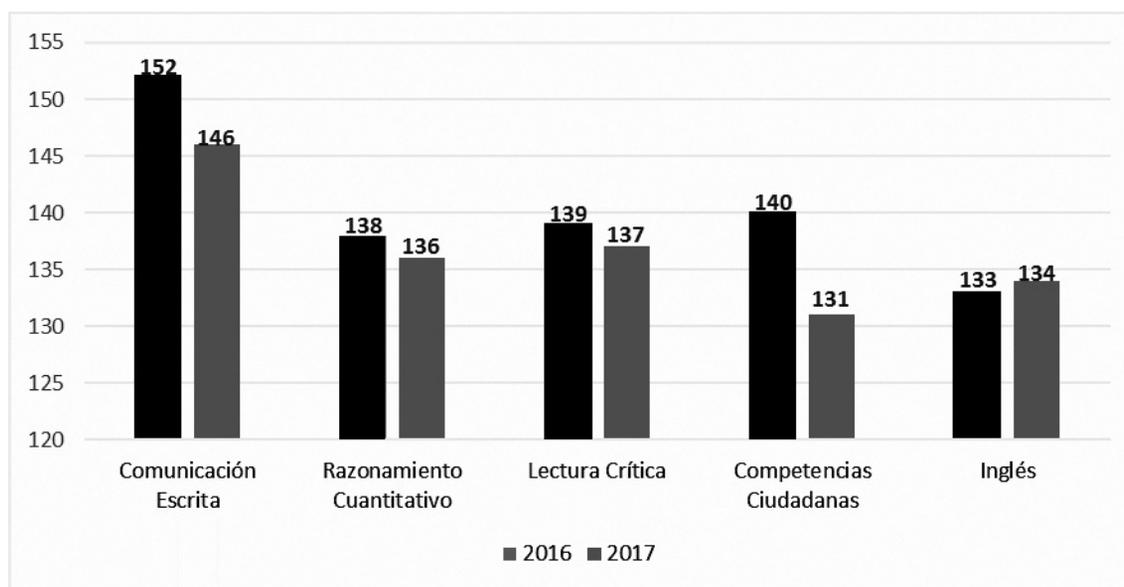


Figura 5. Comparativo Competencias Específicas: Programa y Grupo de Referencia.

La Figura 5 permite notar el comparativo de los desempeños de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana con relación al grupo de referencia. En el módulo de Enseñar, los desempeños de los estudiantes del programa están por debajo de los desempeños del grupo de referencia. Así mismo, los desempeños de los estudiantes del programa en el módulo Evaluar se encuentran por debajo de los desempeños obtenidos por el grupo de referencia. Finalmente, el módulo de Formar es el que presenta más bajo desempeño y se encuentra por debajo del promedio del Grupo de Referencia.

Tabla 5. *Análisis comparativo pruebas genéricas años 2016-2017*

| Año                       | 2016 | 2017 |
|---------------------------|------|------|
| Comunicación Escrita      | 152  | 146  |
| Razonamiento Cuantitativo | 138  | 136  |
| Lectura Crítica           | 139  | 137  |
| Competencias Ciudadanas   | 140  | 131  |
| Inglés                    | 133  | 134  |

Figura 6. *Análisis comparativo pruebas genéricas años 2016-2017.*

Con la Figura 6 se puede observar que el desempeño de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, bajó en el año 2017, con respecto al año 2016, en todos los módulos de las competencias genéricas, excepto en el de Inglés, donde se alcanzó un aumento significativo con respecto al año anterior. De igual forma, se puede observar que el mejor desempeño de los estudiantes del programa se sigue presentando en el módulo de Comunicación escrita.

Tabla 6. *Análisis Comparativo Competencias Específicas años 2016-2017*

| Año     | 2016 | 2017 |
|---------|------|------|
| Enseñar | 150  | 152  |
| Evaluar | 150  | 154  |
| Formar  | 148  | 141  |

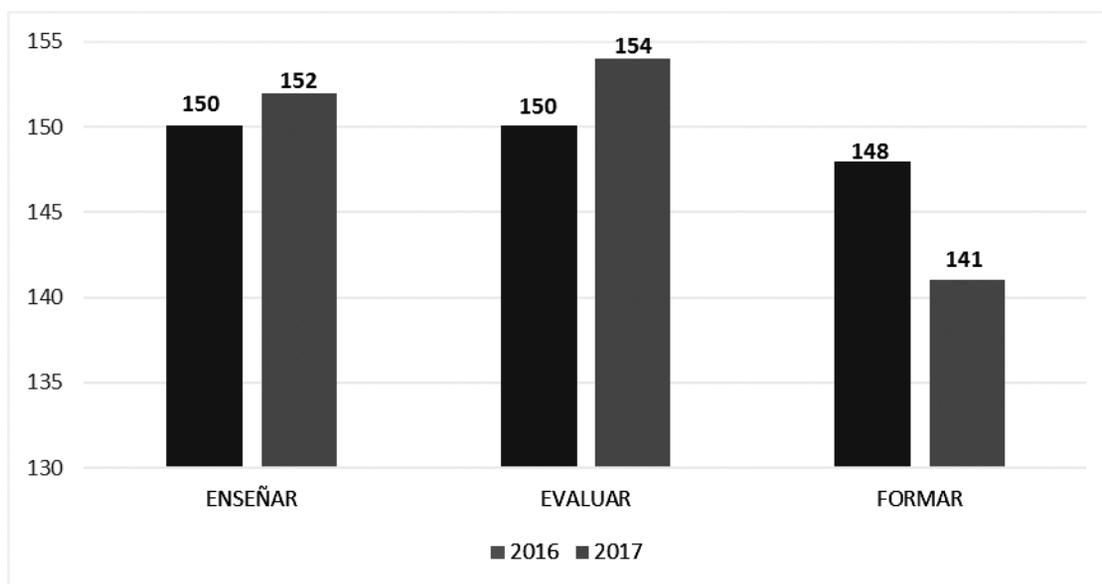


Figura 7. Análisis Comparativo Competencias Específicas años 2016-2017.

Según los resultados de la Figura 7, el desempeño de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, mejoró en el año 2017, siendo el módulo de Evaluar, el de mejor desempeño; y el módulo de Formar, con el desempeño más bajo.

### 5. Conclusiones

La intervención de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el proyecto conjunto del Diálogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (PREAL), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, entre otros, han permeado los diferentes sectores de cada país, entre ellos el de la Educación, situación que se puede evidenciar a través de las pruebas estandarizadas, para el caso objeto de estudio, con las Pruebas ECAES, en educación superior en el nivel de pregrado.

Los resultados de las pruebas estándar, tanto las pruebas nacionales como internacionales, miden la

calidad de la educación, sujeto total de discusión. La calidad de la educación ha de trascender los exámenes estandarizados, y sus resultados solo pueden ser una herramienta o mecanismo de trabajo para los planes de mejoramiento a nivel institucional, y como una proyección de mejora en la mediación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no como fin último de la calidad educativa.

Según los resultados obtenidos por el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana en las Pruebas Saber Pro, se expone y describe los resultados de los módulos de Componentes Genéricos, puesto que en la mayoría de módulos se está por encima del promedio del grupo de referencia, Educación, y por debajo del promedio nacional.

De acuerdo con los resultados, es necesario reformular, a través de estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas, la formación de los licenciados en Educación Básica, con miras a fortalecer las competencias relacionadas con el Enseñar, Evaluar y Formar, que son propias de los licenciados. Los desempeños en estos módulos específicos están por debajo de los promedios del grupo de referencia Educación y promedio nacional, de manera que el programa profesional en el campo de la educación

puede mejorar en el proceso de medición por parte de las pruebas estandarizadas, para efectos de conjugación entre calidad y medición.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Cifuentes, J. (2016). Reformas educativas y organismos multilaterales en América Latina. *Cultura Científica*, 14, 70-81
- Cortés, L. (2015). Competencias que evalúa la Prueba Saber 11 según el ICFES. Recuperado de <https://blog.ippler.com/que-evalua-la-prueba-saber-11>
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 17-28.
- Escudero, J. (2006). *El espacio europeo de educación superior: ¿será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?* Murcia, España: ICE, Universidad de Murcia.
- Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 627-663.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Estándares Básicos de Competencia. Pruebas Saber 3º, 5º y 9º. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>
- Popham, W. (s.f.). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? Recuperado de [https://www.oei.es/.../pruebas\\_estandarizadas\\_no\\_miden\\_calidad\\_educativa...](https://www.oei.es/.../pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa...)
- Plazas, R. y Becerra, R. (2016). Una mirada a las Pruebas Saber Pro en la calidad de la educación superior en Colombia. *Revista Pensamiento Republicano*, 3, 107-116.
- Tedeso, J. (1998). Panorama y Desafíos de la Educación. Los desafíos de las reformas educativas en América Latina. *Pedagogía y Saberes*, 14, 5-14. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys5.14>

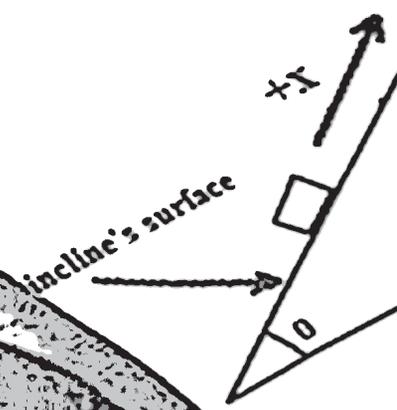
around the Earth with a radius  $r_1 = R$ .  
 a satellite and  $a$  represent the magnitude of a satellite's acceleration. Which  
 gives the correct relation between the speeds and accelerations of the satellites?

- (D)  $v_2 = \frac{1}{2}v_1$  ;  $a_2 = \frac{1}{2}a_1$
- (E)  $v_2 = v_1$  ;  $a_2 = \frac{1}{2}a_1$



with constant speed around a horseshoe-shaped path as shown with  
 the figure. Which one of the following choices best describes the  
 average acceleration of the car in traveling from W to X?

- (B)  $\nwarrow$
- (C)  $\nearrow$
- (D)  $\downarrow$
- (E) There is no average acceleration



A mass on a frictionless incline has a gravitational force  $F_g$  acting down the incline, and a force applied by a person that keeps the mass at rest. The mass remains at rest and the incline makes an angle  $\theta$  with the horizontal. Which one of the following choices best describes the force applied by the person?

- (A) The applied force is parallel to the incline and points up the incline.
- (B) The applied force is parallel to the incline and points down the incline.
- (C) The applied force is perpendicular to the incline and points up the incline.
- (D) The applied force is perpendicular to the incline and points down the incline.
- (E) This is a completely impossible situation.



## Análisis comparativo entre Género y Puntaje de la Prueba Saber en estudiantes de Grado 11\*

Jorge Enrique Díaz-Pinzón\*\*✉

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Díaz-Pinzón, J. (2019). Análisis comparativo entre Género y Puntaje de la Prueba Saber en estudiantes de Grado 11. *Revista UNIMAR*, 37(1), 83-95. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art5>

**Fecha de recepción:** 07 de enero de 2019

**Fecha de revisión:** 03 de marzo de 2019

**Fecha de aprobación:** 17 de junio de 2019

### RESUMEN

Se realizó un estudio de investigación relacionado con los puntajes obtenidos por los estudiantes de grado once de la Institución Educativa General Santander del municipio de Soacha, Cundinamarca, comparando los resultados obtenidos en las jornadas mañana y tarde. A partir del análisis estadístico de los datos aplicando la ANOVA, se observó que el p-valor de la prueba es igual a 0,622 para lectura crítica; 0,062 para matemáticas; 0,625 para sociales; 0,513 para ciencias naturales y 0,930 para inglés. Dado que estos valores son mayores a  $\alpha = 0.05$ , se rechaza  $H_a$ ; es decir, no hay diferencias significativas entre los promedios para la variable Género masculino y femenino en las jornadas mañana y tarde. A su vez, los resultados mostraron que los puntajes en cada una de las pruebas fueron mejores para los hombres que para las mujeres.

**Palabras clave:** Evaluación comparativa, investigación comparativa, análisis cuantitativo, análisis causal.

### Comparative analysis between Gender and Score of Saber Test in students of 11<sup>th</sup> Grade

### ABSTRACT

A research study was carried out related to the scores obtained by the eleventh grade students of the General Santander Educational Institution of the Soacha, Cundinamarca municipality, comparing the results obtained in the morning and afternoon sessions. From the statistical analysis of the data applying the ANOVA, it was observed that the p-value of the test is equal to 0.622 for Critical reading, 0.062 for Mathematics, 0.625 for Social sciences, 0.513 for Natural sciences and 0.930 for English. Because these values are higher than  $\alpha = 0.05$ , hypothesis  $H_a$  is rejected, which means that there are no significant differences between the averages for the variable Male and female gender in the morning and afternoon sessions. In turn, the results showed that the highest scores in each of the tests were better for men than for women.

**Key words:** Comparative evaluation, comparative research, quantitative analysis, causal analysis.

\* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: 'Análisis comparativo entre Género y Puntaje de la Prueba Saber en estudiantes de Grado 11, obtenido en la Prueba Saber 11-2017 en la Institución Educativa General Santander', desarrollada desde noviembre de 2017 hasta enero de 2018 en el municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca, Colombia.

\*\*✉ Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Especialista en Administración de la Informática Educativa. Ingeniero Agrónomo. Docente titular de Matemáticas e Investigador de la I.E. General Santander, Soacha, Cundinamarca, Colombia. Correo Electrónico: jediazp@unal.edu.co / jorgediaz333@gmail.com

## Análise comparativa entre Gênero e Pontuação da Prova Saber em estudantes de Grau 11

### RESUMO

Realizou-se um estudo sobre as pontuações obtidas pelos alunos da décima primeira série do Instituição Educativa General Santander do município de Soacha, Cundinamarca, Colômbia, comparando os resultados obtidos nas sessões da manhã e da tarde. A partir da análise estatística dos dados que aplicaram a ANOVA, observou-se que o p-valor do teste é igual a 0,622 para leitura crítica, 0,062 para matemática, 0,625 para social, 0,513 para ciências naturais e 0,930 para inglês. Como estes valores são mais elevados que  $\alpha = 0,05$ , a hipótese  $H_0$  é rejeitada, o que equivale a dizer que não há diferenças significativas entre as médias para a variável Sexo masculino e feminino nas sessões da manhã e da tarde. Por sua vez, os resultados mostraram que as maiores pontuações em cada um dos testes foram melhores para homens do que para mulheres.

**Palavras-chave:** Avaliação comparativa, pesquisa comparativa, análise quantitativa, análise causal.

### 1. Introducción

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012), los resultados de las evaluaciones y el análisis de los factores agrupados que inciden en el desempeño de los estudiantes, admiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el propio MEN y la sociedad en general, equiparen las destrezas, habilidades y valores que los estudiantes colombianos despliegan durante la trayectoria escolar, aparte de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales, con lo cual se pueda definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de acción.

El examen del ICFES, hoy llamado Saber 11, fue establecido en 1968 con la esencia exclusiva de apoyar los procesos de ingreso de las universidades. No era una obligación para el ingreso a la educación superior (ES) en el país en esa época; se tornó necesario para ese propósito, a partir de 1980 (ICFES, 2013).

Aunque no fuera su propósito inicial, se empezó a manejar cada vez más, los resultados del examen del ICFES para valorar la calidad de la educación ofrecida por los colegios. Esto quedó reglamentado en el Decreto 2343 de 1980, el mismo que tornó obligatoria la presentación del examen para ingresar a cualquier programa de ES. En su artículo 4.º se instituyó que el ICFES debía reportarle al MEN la información incorporada de resultados por cole-

gios, con el fin de que ese ente tomara las medidas pertinentes (ICFES, 2013).

Según el MEN (2012), la Prueba Saber 11.º, evaluación del nivel de la Educación Media, a partir del año 2014 se ordena con las evaluaciones de la Educación Básica, para suministrar información a la comunidad educativa en el progreso de las competencias básicas que debe desarrollar un estudiante durante el paso por la vida escolar. Conjuntamente, de ser un instrumento que retroalimenta al Sistema Educativo, la Prueba Saber 11.º tiene por objetivos, según lo dispuesto por el Decreto 869 de 2010, los siguientes:

- Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media.
- Proporcionar elementos al estudiante para la realización de su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida.
- Proporcionar a las instituciones educativas, información pertinente sobre las competencias de los aspirantes a ingresar a programas de ES, así como sobre las de quienes son admitidas, que sirva como base para el diseño de programas de nivelación académica y prevención de la deserción en este nivel.

- Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el MEN.
- Proporcionar información para el establecimiento de indicadores de valor agregado, tanto de la educación media como de la ES.
- Servir como fuente de información para la construcción de indicadores de calidad de la educación, así como para el ejercicio de la inspección y vigilancia del servicio público educativo.
- Proporcionar información a los establecimientos educativos que ofrecen educación media, para el ejercicio de la autoevaluación y para que realicen la consolidación o reorientación de sus prácticas pedagógicas.
- Ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales.

### Planteamiento del Problema

Según Sánchez y Muñoz (2014), una de las grandes dificultades que se presenta en los estudiantes, es el escaso interés, unido a la poca estimulación frente a los trabajos escolares, emanando una exigua comprensión lectora en las disímiles áreas del conocimiento y la poca exégesis, que se hace mucho más notoria en la solución de problemas, lo que repercute en que no existan los resultados deseados por las instituciones, en las pruebas.

### 2. Metodología

El método de investigación utilizado fue el cuantitativo. Según Shuttleworth (2008), todos los experimentos cuantitativos manejan un formato estándar, con algunos pequeños contrastes interdisciplinarios, para formar una hipótesis que será probada o desmentida, que debe ser justificable por medios

matemáticos y estadísticos, y que establece la base alrededor de la cual se diseña todo el experimento. Para la información de los datos manejados se tuvo como referente, lo realizado por Chica, Galvis y Ramírez (2009), en cuyo estudio el análisis estadístico contiene información del formulario de registro de las Pruebas Saber 11° para el segundo semestre de 2017 de cada estudiante, el archivo de resultados y una base de datos de la institución.

### Población

Esta investigación se centró en los 260 estudiantes de grado once de las jornadas mañana y tarde de la IE General Santander del municipio de Soacha, Cundinamarca, cuyas edades están entre los 16 y 19 años.

### 3. Resultados

Respecto a la Prueba de Lectura crítica, para el género femenino los puntajes más bajos correspondieron a 29 y 32 con una frecuencia de 1 y los puntajes con mayor valor de 77 y 74 con la misma frecuencia (Figura 1). En cuanto al género masculino, los puntajes más bajos correspondieron a 30 y 33 y los mayores de 71 y 73 con una frecuencia de 1 y 2.

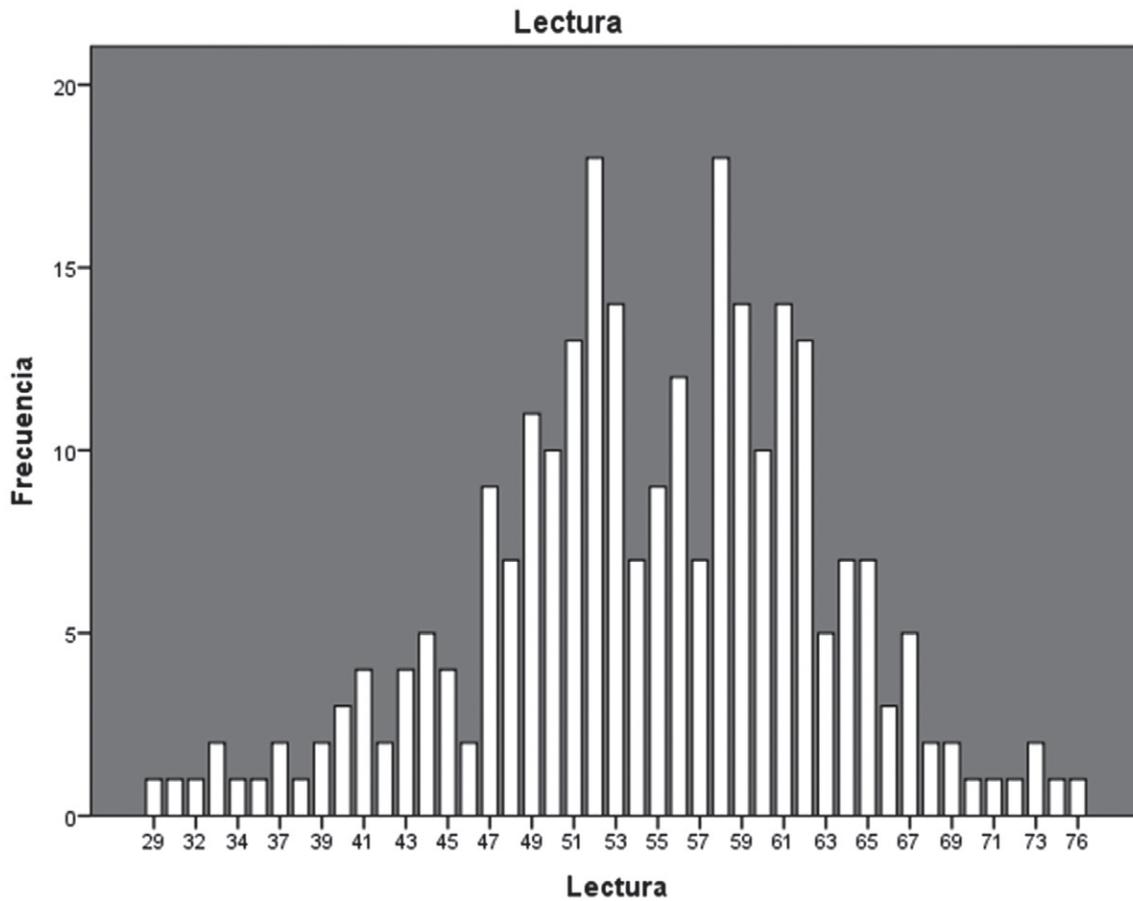


Figura 1. Prueba Saber 11-2. Lectura crítica.

En la Figura 2, a continuación, se observa los resultados de los puntajes obtenidos por género, de los estudiantes de las jornadas mañana y tarde de la IE General Santander del municipio de Soacha, Cundinamarca. Para la prueba de Matemáticas, para el género femenino los puntajes más bajos fueron 24 y 31 con una frecuencia de 1 y 2 respectivamente, los puntajes mayores fueron 63 y 74 con una frecuencia de 1. Para el género masculino, los puntajes más bajos fueron 25 y 32 con una frecuencia de 1; los puntajes mayores fueron 75 y 78 con una frecuencia de 1 para cada puntaje.

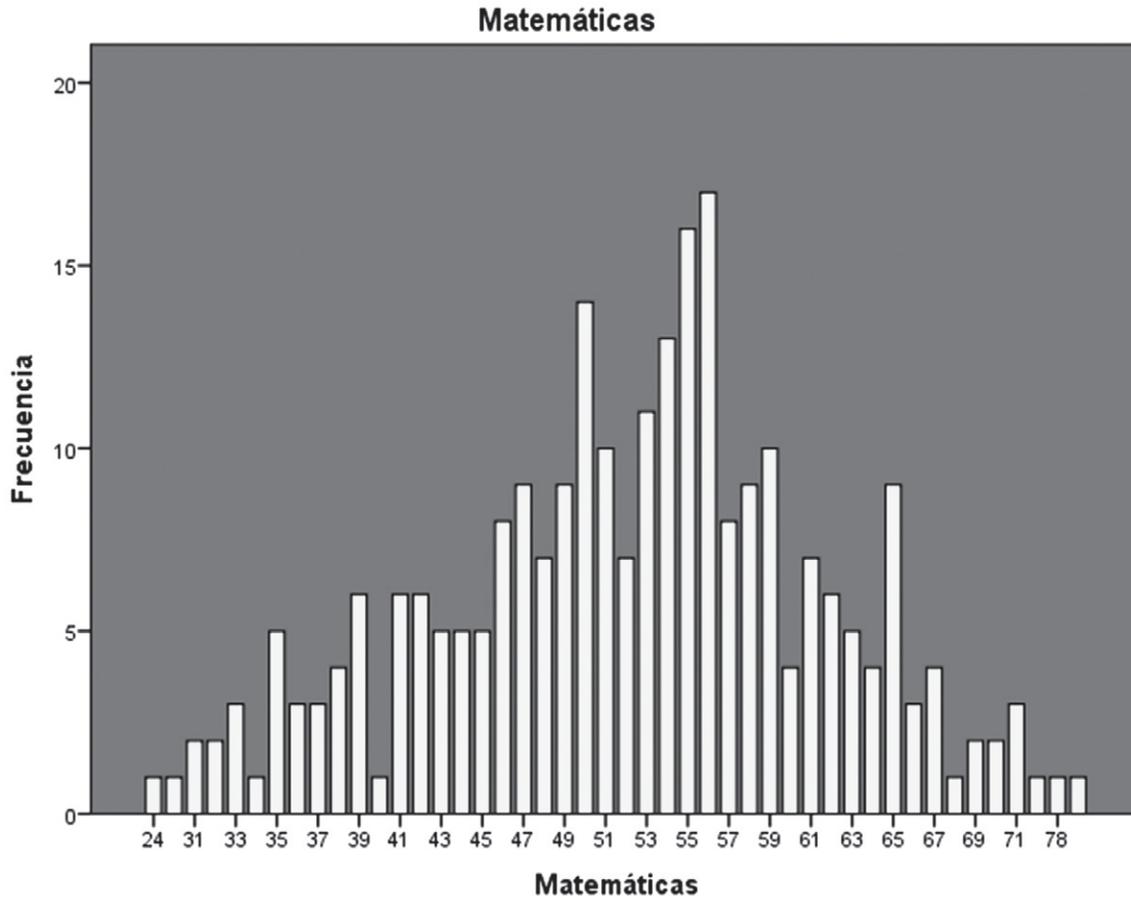


Figura 2. Prueba Saber 11-2. Matemáticas.

En la Figura 3 se puede evidenciar los resultados de los puntajes obtenidos por género de los estudiantes de las jornadas mañana y tarde de la IE General Santander del municipio de Soacha, Cundinamarca. En la prueba de Ciencias naturales, para el género femenino los puntajes más bajos fueron 30 y 32 con una frecuencia de 1 y los puntajes mayores fueron 70 y 72 con una frecuencia de 1. Los estudiantes de género masculino presentaron los puntajes más bajos en 26 y 29 con una frecuencia de 1 y 2 respectivamente; los puntajes mayores fueron 71 y 73 con una frecuencia de 1.

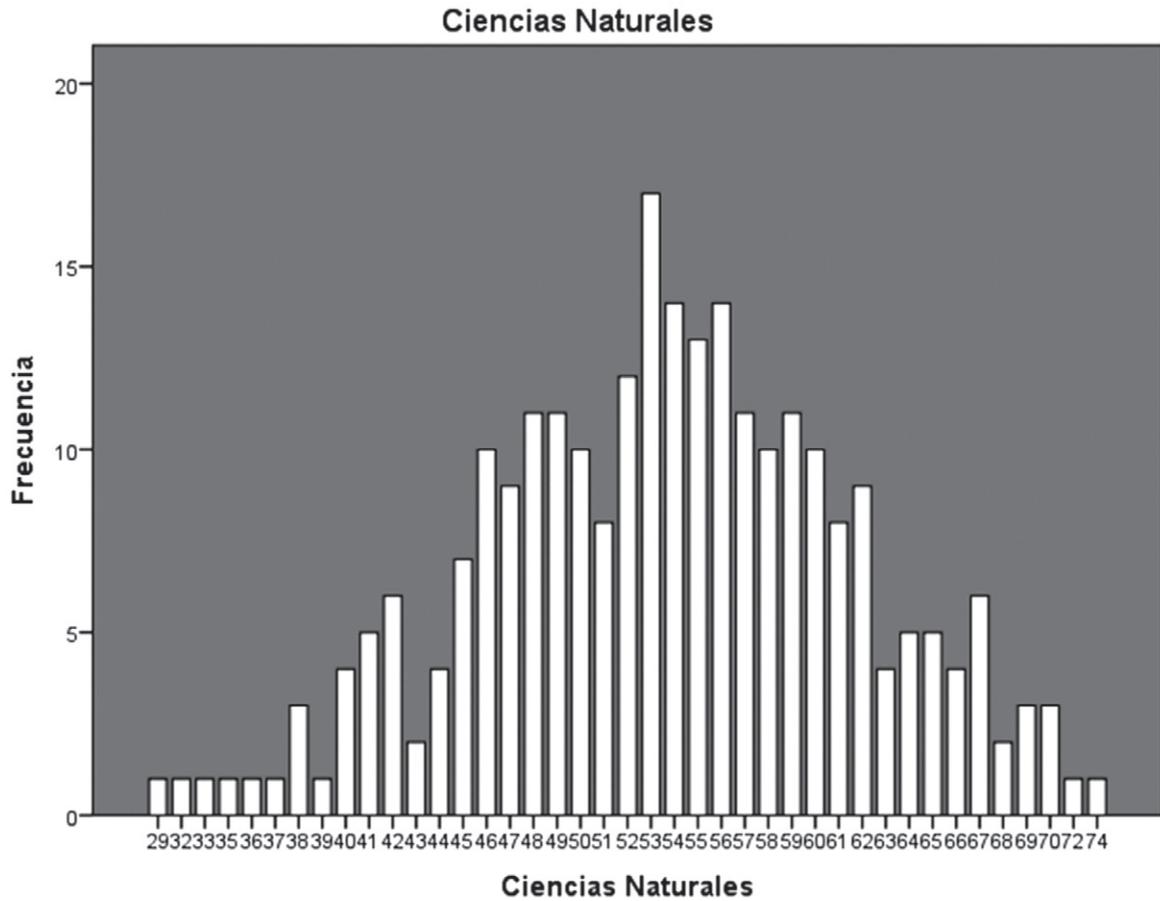


Figura 3. Prueba Saber 11-2. Ciencias naturales.

En la Figura 4 se observa los resultados de los puntajes obtenidos por género, de los estudiantes de las jornadas mañana y tarde de la IE General Santander del municipio de Soacha, Cundinamarca: para la prueba de Ciencias sociales, el género femenino presentó los puntajes más bajos en 29 y 32 con una frecuencia de 1 y los puntajes mayores, en 69 y 70 con una frecuencia de 1. Para el género masculino, los puntajes más bajos fueron 35 y 38 con una frecuencia de 1 y 2 respectivamente; los puntajes mayores fueron 72 y 74 con una frecuencia de 1.

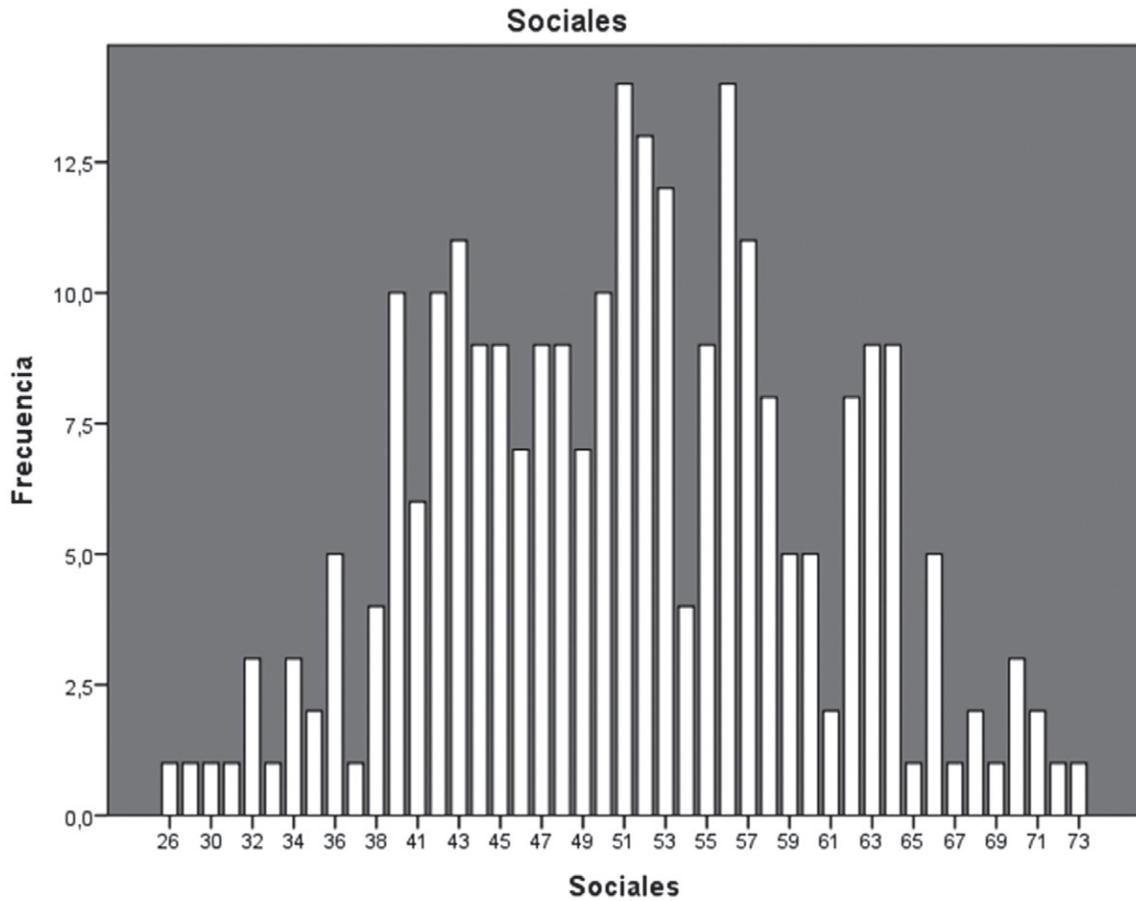


Figura 4. Prueba Saber 11-2. Ciencias sociales.

En la Figura 5 se observa los resultados de los puntajes obtenidos por los estudiantes de las jornadas mañana y tarde de la IE General Santander del municipio de Soacha-Cundinamarca. Para la prueba de Inglés, para el género femenino los puntajes más bajos fueron 34 y 35 con una frecuencia de 2 para cada uno y los puntajes mayores fueron 72 y 74 con una frecuencia de 2 y 1 respectivamente. Para el género masculino, los puntajes más bajos fueron 33 y 34 con una frecuencia de 1 y 2 respectivamente, los puntajes mayores fueron 77 y 79 con una frecuencia de 1.

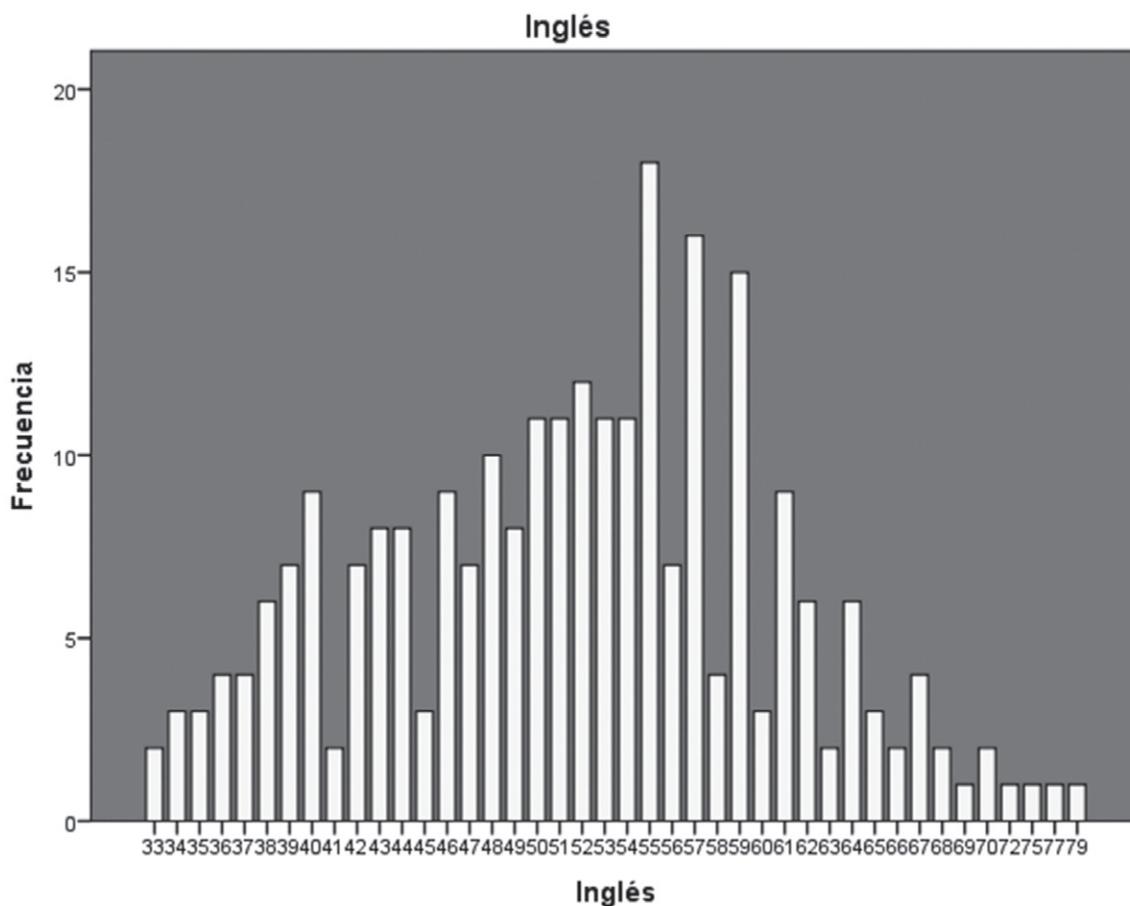


Figura 5. Prueba Saber 11-2. Inglés.

En la Figura 6 se aprecia los resultados de los puntajes obtenidos por los estudiantes de las jornadas mañana y tarde de la IE General Santander del municipio de Soacha, Cundinamarca para la Prueba Saber 11. El género femenino presentó los puntajes más bajos en 162 y 171, con una frecuencia de 1 para cada uno; los puntajes mayores fueron 335 y 364 con una frecuencia de 1 para cada puntaje. Para el género masculino los puntajes más bajos fueron 153 y 167 con una frecuencia de 1 para cada puntaje y los puntajes mayores fueron 348 y 355, con una frecuencia de 1 para cada puntaje.



Figura 6. Prueba Saber 11-2.

### Hipótesis con el ANOVA

La hipótesis del presente trabajo de investigación se diseña como una relación causal y se enuncia de la siguiente forma:

**Hipótesis Alterna (Ha):** Hay diferencias en el promedio de los puntajes obtenidos por los estudiantes de las jornadas mañana y tarde de la IE General Santander del municipio de Soacha, Cundinamarca, en Lectura crítica, Matemáticas, Ciencias sociales, Ciencias naturales e Inglés de la Prueba Saber 11, entre el género.

**Hipótesis Nula (Ho):** Hay diferencias en el promedio de los puntajes obtenidos en Lectura crítica, Matemáticas, Ciencias sociales, Ciencias naturales e Inglés de la Prueba Saber 11-2 entre el género de los estudiantes de las jornadas mañana y tarde de la IE General Santander del municipio de Soacha, Cundinamarca.

**Prueba Estadística:** el valor de significancia de la prueba es de  $\alpha = 0.05$  (5 %); si es mayor se acepta la hipótesis nula; si es menor se rechaza la hipótesis nula. Comparación entre medias independientes, se utilizó el Software SPSS v 20.0.

En la Tabla 1 se observa que el p-valor de la prueba para Matemáticas es de 0,000; para Ciencias sociales de 0,001; para Ciencias naturales de 0,000; estos son menores a  $\alpha = 0.05$ ; de esta manera se rechaza  $H_0$ ; es decir, que sí hay diferencias significativas entre los promedios para estas asignaturas. Para Lectura crítica el p-valor fue de 0,356 y de 0,263 para Inglés; por tanto, se rechaza  $H_a$ , lo que expresa, que no hay diferencias significativas entre el género de los estudiantes y los resultados en estas asignaturas.

Tabla 1. ANOVA de un factor

|                    |              | Suma de cuadrados | gl  | Media cuadrática | F      | Sig. |
|--------------------|--------------|-------------------|-----|------------------|--------|------|
| Lectura            | Inter-grupos | 59,276            | 1   | 59,276           | ,853   | ,356 |
|                    | Intra-grupos | 17923,124         | 258 | 69,469           |        |      |
|                    | Total        | 17982,400         | 259 |                  |        |      |
| Matemáticas        | Inter-grupos | 1873,024          | 1   | 1873,024         | 21,744 | ,000 |
|                    | Intra-grupos | 22224,187         | 258 | 86,140           |        |      |
|                    | Total        | 24097,212         | 259 |                  |        |      |
| Ciencias Sociales  | Inter-grupos | 881,079           | 1   | 881,079          | 10,340 | ,001 |
|                    | Intra-grupos | 21984,675         | 258 | 85,212           |        |      |
|                    | Total        | 22865,754         | 259 |                  |        |      |
| Ciencias Naturales | Inter-grupos | 840,965           | 1   | 840,965          | 13,641 | ,000 |
|                    | Intra-grupos | 15905,569         | 258 | 61,649           |        |      |
|                    | Total        | 16746,535         | 259 |                  |        |      |
| Inglés             | Inter-grupos | 101,617           | 1   | 101,617          | 1,260  | ,263 |
|                    | Intra-grupos | 20804,672         | 258 | 80,638           |        |      |
|                    | Total        | 20906,288         | 259 |                  |        |      |

#### 4. Discusión

Reyes-Navarro (2013) menciona unos hallazgos particulares en su estudio:

- Si los puntajes no son los esperados, no se [realiza] transformaciones pedagógicas profundas, sino superficiales, pero que redunden en buenos desempeños. Se [inhibe] la creatividad y la innovación del docente, pues los resultados son inciertos.
- Se restringe la admisión de alumnos mediante un mecanismo llamado *Examen de Ingreso*. A los alumnos con bajo rendimiento académico se les

induce a cambiar de institución educativa (semejante a piezas defectuosas, deben ser *reciclados*) o [son excluidos] de la educación universitaria.

- Los docentes cuyas áreas obtengan bajos resultados [son catalogados] como poco *eficaces* y son relegados a grados inferiores.
- Al ser el objetivo primordial, la estandarización de contenidos y prácticas pedagógicas, se [desprecia] las costumbres autóctonas; inclusive, se pone en riesgo nuestra identidad cultural. (p. 123).

Sánchez y Muñoz (2014) sostienen que una de las grandes dificultades que se aprecia en la gran ma-

yoría de la población de los estudiantes, a más del poco interés y motivación en su rol como tales, es una escasa comprensión lectora en las diferentes áreas del conocimiento y la poca investigación que llevan a cabo, lo que hace que no existan los resultados deseados en las Pruebas Saber para la Institución. También expresan que es importante explorar, por parte de los docentes, el valor que tiene otro tipo de ayudas metodológicas y didácticas en el aula, como apoyo para la ejecución de nuevas destrezas de enseñanza y aprendizaje.

En el estudio de Chica et al., (2009) se observó lo siguiente:

Con respecto a las variables institucionales y en referencia a las áreas de matemáticas y lenguaje, se evidenció que los estudiantes de jornada completa tienen mejor desempeño en la prueba, que aquéllos que asisten a las demás jornadas. En otras palabras, los individuos con mayor probabilidad de ubicarse en el nivel bajo, son aquéllos que estudian en la jornada nocturna o en la sabatina y dominical. Esto, probablemente, está asociado con las características de este segmento de la población estudiantil: individuos que normalmente no disponen de tiempo para realizar labores académicas por fuera de las aulas de clase. (p. 23).

Díaz (2018), en su estudio de investigación relacionado con la comparación entre las jornadas de los estudiantes y el puntaje obtenido en la Prueba Saber 11-2017 en la Institución Educativa General Santander, obtuvo a partir del análisis estadístico de los datos, aplicando la ANOVA, observó que el p-valor de la Prueba es igual a 0,622 para Lectura crítica; 0,062 para Matemáticas; 0,625 para Ciencias Sociales; 0,513 para Ciencias naturales y 0,930 para Inglés, valores mayores a  $\alpha = 0.05$ , que llevan a rechazar la  $H_0$ , dado que no hay diferencias esenciales entre los promedios para las jornadas de la mañana y de la tarde en la IE estudiada.

En procura de mejorar los resultados en la Prueba Saber 11, se puede optimizar las prácticas de aula en las diferentes áreas de aprendizaje; por ejemplo, en Matemáticas, podemos ver los trabajos realizados por Díaz (2016a; 2016b; 2017a; 2017b), sobre el uso de simuladores, logrando evidenciar un progreso en la

enseñanza de las mismas, acompañados de una formación continua de los docentes en el conocimiento y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Díaz, 2017c; 2017d).

Según la Universidad del Norte (2015), los ambientes de aprendizaje habrán de promover búsquedas críticas:

...donde la formación magistral sea reemplazada por opciones que conduzcan a una reflexión sobre la práctica, [edificada] desde la experiencia de los participantes; donde el lugar de alguien que da soluciones, sea [depuesto] por una [cimentación] colectiva que reconoce los efectos distintos que tienen las estrategias pedagógicas en cada grupo social. (p. 2).

Según Ayala-García (2015), el factor de la disminución de la calidad de la educación en Colombia requiere ser revisado con mucha atención y compromiso. La mayoría de los niños y niñas del país están terminando la educación básica, sin haber logrado las competencias básicas para desempeñarse en la sociedad moderna. Los bachilleres ingresan a la universidad con un bajo proceso de competencias, lo que puede traer como consecuencia, una escasa calidad de la educación en niveles más altos, como el universitario y el de posgrado.

En este orden de ideas, todo apunta a que se debe crear varios programas encaminados a mejorar la calidad educativa, como el Programa de Transformación de Calidad - Todos a Aprender, que busca optimizar las condiciones para el aprendizaje de los niños. De acuerdo con cifras del MEN (2013), a principios de 2013 el programa tenía una cobertura de 4.382 instituciones educativas en 608 municipios de todo el país, formando a más de 50.000 docentes y favoreciendo a cerca de 2,3 millones de niños.

## 5. Conclusiones

A partir del análisis estadístico de los datos aplicando la ANOVA, se observó que el p-valor de la prueba para Matemáticas es de 0,000; para Ciencias sociales 0,001; para Ciencias naturales de 0,000; estos valores son menores a  $\alpha = 0.05$ , razón por la cual se rechaza  $H_0$ ; en otras palabras, sí hay diferencias significativas entre los promedios para estas asignaturas.

Para Lectura crítica el p-valor fue de 0,356 y de 0,263 para Inglés, lo cual lleva a rechazar la  $H_0$ , por cuanto no hay diferencias significativas entre el género de los estudiantes y los resultados en estas asignaturas.

Los resultados permitieron evidenciar que, para el género femenino en la asignatura de Lectura crítica, se obtuvo como puntaje mínimo, 29 y un máximo de 74. Para el género masculino, el puntaje mínimo fue de 30 y un máximo de 73.

Para el género femenino, en Matemáticas, se obtuvo como puntaje mínimo, 24 y un máximo de 74. Para el género masculino en la misma asignatura, el mínimo fue de 25 y el máximo, de 78.

Las estudiantes (Género femenino) obtuvieron como puntaje mínimo 30 y un máximo de 72, en Ciencias naturales. Por su parte, los estudiantes (Género masculino), en la misma materia, obtuvieron como puntaje mínimo 26 y un máximo de 73.

El género femenino en Ciencias sociales obtuvo como puntaje mínimo 29 y un máximo de 70. Para el género masculino los valores fueron: un mínimo de 35 y un máximo de 74. En la asignatura de Inglés, las mujeres obtuvieron como puntaje mínimo 34 y un máximo de 74; para los hombres, el puntaje mínimo fue de 33 y el máximo, de 79.

Todo esto permite destacar que, el género femenino en la Prueba Saber 11 obtuvo como puntaje mínimo 162 y un máximo de 364. Para el género masculino, el puntaje mínimo fue de 153 y el máximo, de 355.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

Ayala-García, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de trabajo sobre Economía Regional*, 217. Bogotá, Colombia: Banco de la República.

Chica, S., Galvis, D. y Ramírez, A. (2009). Determinantes del rendimiento académico en Colombia. Pruebas

ICFES - Saber 11, 2009. *Revista Universidad EAFIT*, 46(160), 48-72.

Díaz, J. (2016a). Aplicación PhET: estrategia de enseñanza-aprendizaje de fracciones equivalentes. *Revista Criterios*, 23(1), 111-123.

----- (2016b). Soporte técnico de simulación Phet en la enseñanza y aprendizaje de fracciones equivalentes. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 28(2), 31-41.

----- (2017a). Importancia de la simulación Phet en la enseñanza y aprendizaje de fracciones equivalentes. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 11-43.

----- (2017b). Simulador Applet Descartes: Como didáctica de enseñanza de la función cuadrática. *Revista Innova Research Journal*, 2(8), 69-78.

----- (2017c). Conocimiento y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 69, 121-131.

----- (2017d). Formación de docentes en el uso y apropiación de las TIC. *Revista Innova Research Journal*, 2(9), 18-25. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n9.2017.257>

----- (2018). Comparación entre las jornadas de los estudiantes y el puntaje obtenido en la Prueba Saber 11-2017 en la Institución Educativa General Santander. *Revista UNIMAR*, 36(2), 31-38. DOI: <https://doi.org/10.31948/unimar36-2.art2>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2013). Alineación examen Saber 11°. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Alineacion%20examen%20Saber%2011.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1980). Decreto 2343 de Septiembre 4 de 1980 "por el cual se reglamenta los exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior". Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103244.html>

----- (2010). Decreto 869 de 2010 "por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES – Saber 11°. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_869.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf)

- (2012). Pruebas Saber. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-244735.html>
- (2013). Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-326662\\_archivo\\_pdf\\_Dia2\\_PRESENTACION\\_SECRETARIOS\\_PTA.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-326662_archivo_pdf_Dia2_PRESENTACION_SECRETARIOS_PTA.pdf)
- Reyes-Navarro, J. (2013). Efectos académicos de las Pruebas Saber 11<sup>o</sup> en las instituciones educativas del departamento de Córdoba: una perspectiva de gestión. *Actualidades Pedagógicas* (62), 109-126.
- Sánchez, L. y Muñoz, N. (2014). *Prepárate divertidamente para las Pruebas Saber* (Trabajo de Grado). Universidad Católica de Manizales. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/994/Nancy%20Liliana%20Munoz%20Betancurth.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Shuttleworth, M. (2008). Diseño de la investigación cuantitativa. Recuperado de <https://explorable.com/es/disenio-de-la-investigacion-cuantitativa>
- Universidad del Norte. (2015). Propuesta de Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa – ECDF. Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/all/modules/mapa/docs/curso\\_ECDF/UNINORTE\\_curso%20ECDF.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/all/modules/mapa/docs/curso_ECDF/UNINORTE_curso%20ECDF.pdf)



# Sentido intercultural de mujer como aporte a los procesos de responsabilidad social universitaria: Una opción desde la decolonialidad para su deconstrucción\*

Luis Eduardo Pinchao Benavides\*\*✉

Lady Patricia Córdoba Mora\*\*\*

César Oswaldo Ibarra\*\*\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Pinchao, L., Córdoba, L y Ibarra, C. (2019). Sentido intercultural de mujer como aporte a los procesos de responsabilidad social universitaria: Una opción desde la decolonialidad para su deconstrucción. *Revista UNIMAR*, 37(1), 97-118. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art6>

**Fecha de recepción:** 10 de diciembre de 2018

**Fecha de revisión:** 14 de febrero de 2019

**Fecha de aprobación:** 08 de abril de 2019

## RESUMEN

El objetivo del proyecto fue la construcción de sentidos interculturales de mujeres que aporten a la construcción de paz, como responsabilidad social de las instituciones de educación superior en el municipio de Pasto, lo cual se logró a partir de un diálogo intercultural con estudiantes de cuatro grupos poblacionales (campesinas, indígenas, afro y mestizas), adscritas a las principales universidades de este municipio (Universidad de Nariño, Institución Universitaria CESMAG, Universidad Mariana y Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD). La investigación retomó elementos teóricos pertinentes relacionados con mujer, cultura, modernidad, interculturalidad, paz y educación superior. El estudio fue abordado desde lo cualitativo, sustentado en un método crítico/complejo y se apoyó en técnicas de recolección de información como: revisión documental, grupos focales, auto-eco-biografías y entrevista semiestructurada.

Los resultados obtenidos fueron analizados e interpretados a la luz de la hermenéutica dialógica, la cual permitió alcanzar nuevos pensamientos y procesos de decolonialidad del concepto de mujer y la construcción de sentidos interculturales, que son la base para el reconocimiento de la diversidad de contextos, representaciones y sentidos de los grupos poblacionales que ahí conviven e interactúan cotidianamente. Además, los resultados obtenidos se convierten en referente para eventuales políticas públicas, planes, programas y proyectos adelantados por los diferentes entes locales, regionales y nacionales que trabajan alrededor de este componente y la articulación de la tríada Universidad - Estado - Región.

**Palabras clave:** Mujer, Interculturalidad, Responsabilidad Social Universitaria.

\* Artículo Resultado de Investigación.

\*\*✉ Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana. Docente-investigador, Universidad Mariana.

\*\*\* Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Socióloga, Universidad de Nariño. Docente investigadora Institución Educativa Valle del Guamuez.

\*\*\*\* Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Filosofía e Historia, Universidad Santo Tomás. Docente-investigador, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

## Intercultural sense of women as a contribution to the university social responsibility processes: an option from decoloniality for its deconstruction

### ABSTRACT

The main objective of the project was the construction of intercultural senses of women that contribute to the construction of peace, as social responsibility of higher education institutions in the municipality of Pasto, which was achieved through an intercultural dialogue with students of four population groups (peasant, indigenous, afro and mestizo), attached to the main universities of this municipality (University of Nariño, University Institution CESMAG, Mariana University and National Open and Distance Learning University, UNAD). The research took up relevant theoretical elements related to women, culture, modernity, interculturality, peace and higher education. The study was approached from the qualitative point of view, supported by a critical/complex method and supported by information gathering techniques such as: documentary review, focus groups, self-eco-biographies, and semi-structured interviews.

The results obtained were analyzed and interpreted in the light of the dialogical hermeneutics, which allowed to reach new thoughts and processes of decoloniality of the concept of woman and the construction of intercultural senses that are the basis for the recognition of the diversity of contexts, representations and senses of the population groups that coexist and interact there daily. In addition, the results obtained become a reference for eventual public policies, plans, programs and projects carried out by the different local, regional and national entities that work around this component and the articulation of the University - State - Region triad.

**Key words:** Woman, Interculturality, University Social Responsibility.

## Sentido intercultural das mulheres como contribuição aos processos universitários de responsabilidade social: uma opção da descolonização por sua desconstrução

### RESUMO

O principal objetivo do projeto foi a construção de sentidos interculturais de mulheres que contribuem para a construção da paz e da responsabilidade social das instituições de ensino superior no município de Pasto, que foi obtido a partir de um diálogo intercultural com os alunos de quatro grupos populacionais (camponesas, indígenas, afro e mestiças), ligados a importantes universidades neste concelho (Universidad de Nariño, Instituição Universitária CESMAG, Universidade Mariana e Universidade Nacional Aberta e à Distância, UNAD). A pesquisa utilizou elementos teóricos relevantes relacionados à mulher, cultura, modernidade, interculturalidade, paz e educação superior. O estudo foi abordado a partir do qualitativa, baseada em um método crítico/complexa e contou com técnicas de coleta de informações, tais como revisão de documentos, grupos de foco, autoecobiografias e entrevista semi-estruturada.

Os resultados obtidos foram analisados e interpretados à luz da hermenêutica dialógica, que permitiu alcançar novos pensamentos e processos de descolonização do conceito de mulher e a construção de sentidos interculturais, que são a base para o reconhecimento da diversidade de contextos, representações e os sentidos dos grupos populacionais que coexistem e interagem diariamente. Além disso, os resultados obtidos tornam-se referência para possíveis políticas públicas, planos, programas e projetos desenvolvidos pelas diferentes entidades locais, regionais e nacionais que trabalham em torno desse componente e a articulação da tríade Universidade - Estado - Região.

**Palavras-chave:** Mulher, interculturalidade, Responsabilidade Social Universitária.

## 1. Introducción

El presente escrito recoge el proceso investigativo de construcción, deconstrucción y reconstrucción de los sentidos de mujer, desde una perspectiva intercultural e interinstitucional, con estudiantes mujeres de cuatro grupos poblacionales: Campesinas, Afro, Indígenas y Mestizas, adscritas a cuatro universidades del municipio de Pasto: Universidad Mariana, Universidad de Nariño, Universidad Abierta y a Distancia (UNAD) y Universidad CESMAG. En primera estancia, a través de fichas bibliográficas se identificó y analizó textos históricos relacionados con el tema de políticas de mujer y paz en el ámbito de la educación superior. Posteriormente, las estudiantes participantes y los integrantes del equipo investigador elaboraron auto-eco-biografías que fueron analizadas a partir de la consolidación de tres categorías: mujer, interculturalidad, paz y responsabilidad social de las instituciones de educación superior (IES). Finalmente, el trabajo con grupos focales permitió el diálogo e intercambio intercultural entre los grupos poblacionales participantes en la investigación.

La investigación procuró, sobre todo, precisar el equilibrio entre los elementos teórico-conceptuales y la realidad suscitada en los diferentes contextos y grupos poblacionales; esto, exigió abordar el tema del reconocimiento de la mujer indígena, afrodescendiente, campesina, mestiza y colona, valorando su componente sustancial dentro de su propia construcción y su corresponsabilidad en la construcción de una humanidad más justa, equitativa, fraterna y en paz. Los resultados representan, con toda seguridad, un aporte sustancial para los procesos de construcción de paz al interior de los grupos poblacionales y de Colombia, como otras miradas, otros tactos, contactos, otras escuchas y otras posibilidades de construcción de sujetos políticos autónomos capaces de apostarle a un mundo más humano y coadyuvar en el desarrollo de políticas de responsabilidad social que las IES deben asumir y concretizar en la praxis social.

En términos lacónicos, el presente documento precisa los siguientes apartados: el primero recoge los antecedentes que dieron origen a la propuesta y problema de investigación; el segundo describe las

principales investigaciones que guardan una estrecha relación con la investigación, objeto del presente artículo; el tercer apartado explicita los objetivos del estudio realizado. Acto seguido, se especifica la parte metodológica y se culmina con el análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones.

### Antecedentes que dieron origen a la propuesta y pregunta problema

El municipio de Pasto se ha caracterizado desde tiempos milenarios por la existencia de diferentes grupos poblacionales, entre los cuales se destaca los afrodescendientes, indígenas, campesinos, colonos y mestizos. Dentro de estos grupos poblacionales, según el Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2005), el “51,9 % son mujeres y el 48,1 % hombres” (p. 2). Estos datos permiten evidenciar no solo la representatividad mayoritaria de las mujeres con relación a los hombres, sino la importancia de centrar la mirada sobre esta población, con el fin de entender y asumir las nuevas demandas sociales desde la perspectiva de la mujer; ello, exige comprender y proyectar el mundo desde una nueva lógica: la de ellas. Así, por ejemplo, para el caso de América Latina, habrá que trascender las visiones occidentalizadas que en repetidas ocasiones han fragmentado la complejidad y multidimensionalidad de la mujer, olvidando su papel hologramático dentro de las dinámicas que se teje en la sociedad actual.

En este sentido, se debe incurrir en estudios orientados a conocer y comprender los contextos en los que interactúa y a los seres humanos con quienes cotidianamente construye, crea y recrea subjetividades. Hoy en día, la mujer se ha visto trastocada e influida por elementos propios de la sociedad globalizada y occidentalizada, cayendo en el círculo vicioso de entenderla y entenderse desde una visión materialista y físico-biológica. Para citar un ejemplo, desde 2007 en Colombia, el número de cirugías estéticas y los centros y clínicas diseñadas para estos fines, se han disparado considerablemente, según los datos arrojados por la Revista Dinero (2003):

Según el Centro de Investigación del Consumidor, CICO, hoy el 72% de los adolescentes no está conforme con su cuerpo y el 61% estaría dispuesto a hacerse

una cirugía estética. Los niños también muestran un comportamiento similar. Según el estudio Monitor Kids, elaborado por Yanhaas entre niños entre 6 y 16 años, el 6% de las niñas afirma que hace dieta siempre y el 32% dice que algunas veces. El 11% de los niños y el 21% de las niñas estarían dispuestos a hacerse una cirugía. Así, pues, en el futuro podría esperarse que el culto al cuerpo siga creciendo en importancia. Los productos bajos en azúcar y en grasa, las bebidas isotónicas, los gimnasios, los metabolizantes, las cremas y otros productos por el estilo seguirán en auge. (párr. 6).

Díaz, Gallo y Quijano (2011) afirman que la Sociedad Colombiana de Cirugía Plástica (SCCP) cuenta con 600 cirujanos que operan anualmente miles de mujeres. Según Arias y Quintero (2014) “cada año aumentan las intervenciones estéticas; en la última década han aumentado hasta un 70 %. Además, los costos son más bajos, comparado con EE. UU.” (p. 43).

Lo anterior permite entrever que muchas mujeres se han dejado deslumbrar e ilusionar por los milagros que exponen los diferentes medios de comunicación y la sociedad misma, pero la mayoría ha olvidado elementos esenciales de su sentido constante y cotidiano como ser humano y, específicamente, como mujer. Muchas de ellas se han dejado imbuir por las fantásticas formas, olores y lujos que vende actualmente el sistema capitalista, perdiendo el horizonte de pensarse y recrearse como sujetos políticos capaces de trascenderse a sí mismas con y para los demás, aportando desde su autonomía y condición humana, elementos valiosos para la construcción de un mundo posible, un mundo que camine la utopía y también la paz. Se puede anunciar que, sobre las instituciones educativas, primordialmente las universidades, recae el compromiso de posibilitar el desarrollo de programas y proyectos que apunten a la reconfiguración del sentido de mujer, desde la concepción de los múltiples contextos y la responsabilidad social que tienen de contribuir a la construcción de paz.

Es en este tejido donde se encuentra la urgencia de generar un diálogo intercultural entre las estudiantes que ingresan a las universidades del municipio de Pasto para aportar, desde sus contextos, raíces,

cultura e identidades, en la construcción, deconstrucción y reconstrucción del sentido y significado que tiene e implica, dentro de sus entornos, el ser y sentirse mujer, así como la paz, la humanidad y el papel de las instituciones educativas y estatales en estos procesos, lo cual permitirá establecer una sinergia entre la educación, el Estado y las organizaciones para asumir una concepción diferente de mujer, pero también de humanidad. Esto requiere superar los marcos preestablecidos y avanzar hacia nociones que no están dadas y que necesitan, por lo pertinente, avanzar hacia la decolonización del concepto de mujer y apuntar a la construcción de un sentido intercultural que la comprenda como un todo orgánico que mantiene una estrecha relación y conexión constante con cada una de las dimensiones que la conforman.

#### Estado de la cuestión que orientó la implementación de la propuesta

Soriano (2006) aduce que las mujeres de diferentes culturas, edades o niveles académicos, piden la posibilidad de llevar a cabo una reflexión conjunta sobre la mujer, dado que en estos espacios se genera las condiciones que favorecen la inclusión de todas las voces para construir los sentidos y significados de ser mujer, donde el motor de diálogo y de las posibilidades de transformación son, precisamente, las diferencias de cada una. Esta obra se convierte en un referente importante, ya que aporta elementos que permiten pensar, reflexionar y valorar a la mujer en, desde y para la interculturalidad y, desde ahí, diseñar propuestas de intervención reales y concretas.

Venegas (2004) facilita un material que contribuye al intercambio y convivencia igualitario entre mujeres y hombres de distintos grupos sociales, pueblos o culturas, desde el respeto de los valores y costumbres que los caracterizan y la aceptación de la diversidad; se trata de un intercambio de conocimientos, prácticas y experiencias de enriquecimiento mutuo, pero conservando la especificidad de cada persona. Este proyecto aspira incidir en la ruptura de los estereotipos vigentes en la sociedad actual frente a la población inmigrante en general y, especialmente, a las mujeres, visibilizándolas como sujetos políticos protagonistas de su proyecto de vida, darles voz

a las silenciadas y propiciar que sean escuchadas; la idea es habilitar el diálogo necesario para “construir una sociedad intercultural e igualitaria, donde se valore la riqueza que aportan las personas, independientemente de su sexo, y las culturas que la componen” (p. 10). En términos generales, el estudio muestra un elemento metodológico para trabajar el sentido de mujer desde lo intercultural, pues se basa en acontecimientos vitales y socioafectivos que movilizan a las mujeres a pensar y a pensarse en, desde y para la diversidad.

Celiberti (2010) analiza algunos de los debates feministas actuales en el nuevo contexto latinoamericano caracterizado por la emergencia de la cuestión indígena y la definición del buen vivir - vivir bien, como premisa en las constituciones de Ecuador y Bolivia; además, confronta los paradigmas dominantes que conciben al individuo como el único sujeto de derechos y obligaciones y propone el *suma qamaña* (aymara) o *sumak kawsay* (quechua) traducidos como ‘vivir bien’. Este estudio permite sospechar de las palabras, de lo preestablecido y de los conceptos que se ha aprendido; así mismo, convoca a la recuperación de la memoria y las experiencias vitales, la transformación de conceptos y el desarrollo de una posición autocrítica, con la capacidad de mirarse a sí mismo en el mismo acto de mirar a los otros(as) a partir de la auto-eco-biografía.

Pedraza (2011) realiza un trabajo que busca estudiar la constitución de las mujeres colombianas modernas durante el siglo XIX, enfocándose en los cambios suscitados entre los años 1930 y 1940, los cuales inflamaron el debate sobre este tópico, justamente cuando aumentaron las reivindicaciones de igualdad entre los sexos, agudizaron las luchas por la emancipación femenina, y diversas transformaciones sociales hicieron inminente revisar la doctrina sobre la educación de las mujeres. El aporte de esta investigación radica básicamente en la provisión de algunos elementos históricos que permiten determinar ciertos comportamientos y posición de la mujer en algunas actividades, roles y funciones, y su cambio, a partir de la evolución del tiempo y la transformación de algunas estructuras políticas, ideológicas, sociales y culturales.

En Nariño, el estudio llevado a cabo por Muñoz y Vásquez (2001) tiene como objetivo principal, des-

cribir los aspectos más importantes de la vida de la mujer conchera en el contexto social y cultural; de modo particular, sus formas de organización en asuntos familiares, laborales, estructura política, económica e ideológica. El estudio aporta elementos que permiten a la comunidad conocerse a sí misma en su relación productiva y cultural, y la posibilidad de reconocer otras culturas como una forma de poder convivir con los demás.

## Objetivos de la investigación

La presente investigación se propuso como objetivo general, reconocer el sentido intercultural de la mujer, como aporte a la responsabilidad social de la educación superior en el marco de los procesos de construcción de paz. Para su consecución se precisó como objetivos específicos, identificar procesos de responsabilidad social que existen en la educación superior sobre políticas de paz y de mujer (1998-2014); identificar los lineamientos y políticas públicas que en Colombia y el municipio de Pasto se ha construido alrededor de paz y mujer (1995-2014); interpretar los sentidos interculturales de mujer que hacen parte de la educación superior; y proponer el sentido intercultural de mujer, como aporte a la responsabilidad social de la educación superior en torno a procesos de construcción de paz.

## 2. Metodología

La investigación se sustenta en el método crítico/complejo, lo cual implica un cuestionamiento constante del investigador, buscando los porqués de los fenómenos, hechos o acontecimientos que son suscitados en la realidad, y aprender a caminar en medio de la oscuridad y en la incerteza, ya que nada es claro ni está totalmente definido, concluido y acabado; por ello, se parte del seno de la ignorancia, la impredecibilidad, la incertidumbre y la inquietud. No se trata de un canto al todo vale ni de una proclividad al escepticismo generalizado, sino de incursionar en la ‘ciencia con consciencia’ que constituye, según Morin, Ciurana y Motta (2003) “el imperativo del pensamiento complejo” (p. 68).

Es así como la ciencia con consciencia implica iniciar por la búsqueda interna del investigador, quien dentro de sus experiencias guarda un conocimien-

to que entra en relación con el conocimiento de los sujetos investigados, estableciendo relaciones inter-subjetivas que integran, articulan y tejen el conocimiento y el pensamiento, en lugar de fragmentarlo y simplificarlo. En ese sentido, se hizo indispensable el desplazamiento posmoderno de la centralidad de la razón moderna e incorporar la dimensión pulsional y estética de la vida como condición constitutiva de otra manera de pensar. Autores como Popkewitz (1988, citado por Alvarado y García, 2008) establecen algunos de los principios que rigen esta manera de pensar e investigar, entre los que se encuentra:

- (a) Conocer y comprender la realidad como praxis;
- (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores;
- (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y
- (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable. (p. 61).

**Muestra.** Estudiantes y líderes indígenas, mestizas, campesinas y afrodescendientes adscritas a las cuatro universidades seleccionadas.

### Criterios de Selección

- Mujeres estudiantes interculturales (indígenas, campesinas, afrodescendientes, mestizas).
- Mujeres estudiantes que participan de procesos sociales o comunitarios.
- Mujeres estudiantes con profunda sensibilidad y valoración de la mujer.
- Mujeres estudiantes con experiencia en temas relacionados con la construcción de identidad del sur.

### 3. Resultados

La fase de procesamiento y análisis de la información se efectuó a través del diseño y uso de tres matrices; la primera fue la de vaciado de información, la cual se construyó a partir de las categorías centrales de la investigación: Mujer, Interculturalidad, Paz y Responsabilidad universitaria; y las respecti-

vas técnicas de recolección de información. La segunda matriz, denominada específicamente Matriz de análisis, despliega el proceso de análisis propiamente dicho. Esta matriz conserva de la anterior, las categorías centrales de la investigación, así como las fuentes de información de cada grupo poblacional, pero la información se traduce en proposiciones agrupadas que, posteriormente, serán especificadas como proposiciones síntesis. La tercera concierne a la matriz de síntesis, la cual recoge las tendencias más representativas presentes en las proposiciones agrupadas; a diferencia de las matrices anteriores, ésta no tiene en cuenta los grupos poblacionales ni las fuentes de información; solo conserva las categorías centrales de investigación. Se sintetiza a continuación los resultados de esta fase, siguiendo las categorías principales:

**Mujer.** Se hace énfasis constante en el papel trascendental que desempeña la mujer en la generación y el cuidado de la vida; en este sentido, la mujer toma dos matices interesantes que corresponden al ser y sentirse mujer y, en varios casos, llegar a conectarse con ser y sentirse madre, cuando esta conexión se establece; entonces, la mujer madre se convierte en un pilar indispensable como eje articulador de la familia, ya que en muchas ocasiones es quien se encarga de organizar, planificar, gestionar y orientar, para mantener la unión de cada uno de los integrantes del hogar. En palabras de Jennifer Pinchao, representante de la comunidad indígena:

Ser mujer es lo más maravilloso, ya que solo nosotras podemos generar vida y ser un ejemplo a seguir; por lo tanto, mi condición de mujer es ser una persona que, a pesar de que haya muchos problemas difíciles, tiene siempre el positivismo para lograr salir de la dificultad... porque eso es lo que mi madre me ha enseñado: ser responsable de los actos, poner siempre la cara, el esmero y, ante todo, aprender a buscar la mejor solución para todo. (Comunicación personal, 2017).

En muchas ocasiones se observa que alrededor de las mujeres mayores no solo hay sabiduría, sino también acogimiento, compromiso, prudencia y un buen consejo; de ahí que los encuentros familiares, generalmente se hacen si la mujer mayor de la casa aún vive; es ella la que concentra la atención y unión; de lo contrario, en varias oportunidades se

observa desarticulación y rompimiento de los vínculos entre los integrantes de una familia. Rosario Jojoa, líder indígena, dice:

Las mujeres representamos el saber y la memoria viva de nuestros ancestros; somos herederas de la cocina, el tejido, el cuidado de la chagra y la medicina ancestral; muchas recetas para deleitar a nuestros seres queridos, remedios y aguas frescas están en nuestro saber; muchas manos de mujeres que tejen prendas y a la vez pensamiento propio para preservar la vida, las tradiciones, y las buenas costumbres. (Comunicación personal, 2017).

Dentro de la investigación se logra determinar que la condición de ser mujer generadora y cuidadora de vida, exige al mismo tiempo, un cuidado espiritual y consciente del cuerpo, no para cumplir con los parámetros que impone la racionalidad instrumental y la sociedad del consumo, sino para encontrarse consigo misma y con la naturaleza de la que forma parte, aportando con esto a la decolonialidad del ser, del saber, del cuerpo y de la naturaleza, asumiendo otras formas de entenderse como un sujeto político y comunitario, capaz de comprometerse con la emancipación de su propio ser, pero también con la transformación y emancipación de sus territorios y comunidades, exigiendo a su vez, adquirir múltiples facetas que incluyen la fuerza, la fortaleza, el altruismo, la lucha incansable, y desde ahí aportar en la construcción de miradas, procesos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales alternativos, sostenibles y sustentables cargados de mucha sensibilidad pero también de mucho ahínco para que puedan ser mantenidos vivos a través del tiempo.

**Paz.** El grupo poblacional de mujeres mestizas narra las experiencias de no-paz vividas en su casa, en la escuela y en sus comunidades; las causas son diversas, pero generalmente están relacionadas con las acciones de intolerancia, alcohol y presencia de actores alzados en armas. Desde la perspectiva de la población campesina, la discriminación por género, tanto en la casa como en la escuela, constituye un factor silencioso de violencia; la mujer es sometida a distintas formas de agresión física y psicológica que son aceptadas culturalmente. A buena hora existen personas, grupos y experiencias comunitarias an-

cestrales promotoras de paz y convivencia; la religión, el arte, la música, los juegos tradicionales, son factores que proporcionan y construyen paz entre los campesinos.

Según las representantes de la población indígena, la vivencia de la paz es una experiencia natural y espontánea que se ve afectada, principalmente, por la presencia de actores armados. Lizbeth Andrea Córdoba, representante de este grupo poblacional declara:

Al recordar momentos de paz y no-paz en mi familia y comunidad, inmediatamente viene a mi mente la época en que hubo mucho sufrimiento y angustia en mi resguardo por la presencia de la guerrilla; ellos intimidaban a la gente para que siguieran sus órdenes, y había mayor complicación cuando llegaba el ejército o los paramilitares, quienes se enfrentaban con la guerrilla y querían desquitarse con las personas que tenían nexos con ellos. (Auto-eco-biografía, 2017).

Para el grupo de mujeres afro, la paz alude a una actitud interior de la persona que se ve amenazada por los grupos alzados en armas y el maltrato familiar de origen cultural (de abuelos a padres). Al respecto, Elsy Maricela Meza, representante de esta comunidad poblacional dice:

La paz es un derecho fundamental de cada individuo, y la mejor demostración se da dentro del corazón de cada persona, familia, con la práctica de valores de sí mismo y hacia los demás; pero mi pueblo se ve golpeado por la violencia; la tranquilidad con la que se podía transitar está acorralada por aquellos que se creen tener el poder de decidir por la vida de los demás. (Comunicación personal, 2017).

Y como si fuera poco, asiente que también hay discriminación racial, abuso sexual, infidelidad conyugal, desarraigo familiar y asesinatos, como forma de acabar con los conflictos interpersonales.

Las mujeres representantes de la población campesina creen que la raíz de todos los males que padece la humanidad y el planeta está en la corrupción. La paz se entiende como un clima de bienestar y tranquilidad construido por la sociedad; en esta tarea está el protagonismo excepcional de mujeres

en procesos de lucha contra la violencia. Al respecto, Yandra Ordoñez, representante de la población campesina, manifiesta que

La mujer es como más humana; tiene muchas cualidades que la hacen constructora de paz; incluso dentro del hogar es muchas veces la que trata de apaciguar las peleas o mediar ante los conflictos; por ejemplo, cuando se va a castigar a los hijos, la mamá siempre intercede. (Comunicación personal, 2017).

Por su parte, las mujeres mestizas consideran la paz como un estado de las personas que es interferida por múltiples factores externos. María Jael Benavides, representante de este grupo poblacional, expresa:

La vivencia de paz se ve afectada por distintas conductas reprochables, tanto en la familia, como en la escuela y la sociedad, en general. Según recuerdo, en la escuela y colegio a causa de los estratos sociales, lo cual se traducían en irrespeto, vanidad, *bullying*. En la comunidad recuerdo que cuando salíamos de la escuela, se miraba hombres armados cargando un fusil, con botas altas con una pañoleta; en ese entonces no entendía lo que pasaba; solo nos decían que fuéramos a casa y que no dijéramos nada; aparte de eso, en la sociedad a diario se presenta hechos de no paz, ya que cuando se sale de la casa se puede observar competencia desleal, envidia, irrespeto por las personas de mayor edad; incluso, si el perro cruza la zona del vecino, es motivo suficiente para entrar en discusión; hasta he visto pelear por 50 pesos; vivimos en un mundo en donde no se soporta ver al otro triunfar o que esté viviendo en paz; siempre dicen que es hora de cambiar, pero creo que las cosas empeoran cada vez más, aunque pienso que el cambio debe empezar por uno. (Comunicación personal, 2017).

En este orden de ideas, las mujeres indígenas son partidarias de entender la paz como una opción de vida, una forma de vivir, la cual se debe cultivar permanentemente. Merary Cuchimba, representante de este grupo poblacional, sostiene que

La paz es la forma de vivir en hermandad, respetando los usos y costumbres de cada individuo; la paz es una opción de vida, donde todos debemos aportar para alcanzar ese estado de tranquilidad, y así lograr la armonía dentro la comunidad; se debe empezar

por la familia para luego poder transmitirlo a los demás. El problema está en que este acompañamiento, en muchos grupos humanos y familias, es muy esporádico y superficial, sobre todo en las instituciones educativas, donde no pasa de unas cuantas conferencias coyunturales y marchas, cuando los Derechos Humanos se ven afectados de forma grave. (Comunicación personal, 2017).

**Responsabilidad universitaria.** El grupo poblacional de mujeres mestizas considera que debe haber una interacción y relación cercana entre la universidad, el entorno y los contextos territoriales de los estudiantes; sostienen que las universidades tienen la tarea primordial de contextualizar su acción educativa y formar a sus estudiantes, motivando constantemente para que éstos regresen a sus comunidades de origen. María Jael Benavides, líder comunitaria de este grupo poblacional expresa:

La universidad debe conocer de sus estudiantes, sus raíces culturales, acercarse a sus territorios, conocer sus problemáticas e infundir en ellos, la responsabilidad social de regresar a sus pueblos, con el fin de contribuir a la solución de problemas que padece su gente. (Auto-eco-biografía, 2017).

Las mujeres campesinas creen que la universidad debería implementar en su currículo, algunas electivas que promuevan el tejido comunitario y la educación en torno a la tulpá; así mismo, aducen que la universidad tiene la obligación de reconocer los casos de mujeres abusadas sexualmente que acuden a las aulas, así como los acosos que se da dentro de éstas, por parte de profesores o compañeros de estudio o, por lo menos, precisar posibles rutas de denuncia y atención. Las mujeres indígenas reiteran la tarea educativa de la universidad para educar en el retorno a los territorios, en el diálogo academia-región y en la contextualización de la educación a los contextos de sus educandos. La población afro exhorta a las universidades a propiciar una formación diversa que dé lugar al reconocimiento personal con relación al entorno en un mundo globalizado y que enfatice por, sobre todo, en el buen vivir comunitario.

El grupo poblacional de mujeres campesinas coincide en afirmar que a la educación superior no se le ve el compromiso social, en tanto se forma al margen

de los futuros profesionales. Gladys Sapuyes, quien hace parte de este grupo poblacional, denuncia abiertamente:

Parece que solo les interesa la plata, porque no ven los problemas reales de las gentes y de las comunidades; no veo acciones que ayuden a las comunidades a mejorar, o a organizarse como en microempresas; tampoco hay apoyo en la resolución de los problemas que tienen en las comunidades. (Comunicación personal, 2017).

Para el grupo de mujeres mestizas, la educación superior se centra mucho en lo académico, pero olvida lo social:

No se ve mucho compromiso con los grandes problemas del país; la universidad está como ausente; parece que le interesara más la matrícula y lo meramente académico que, por ejemplo, el bienestar y la proyección social; la universidad está muy pobre en ese aspecto y pareciera que no lo tiene muy claro; tampoco, encuentra espacios donde se aborde los temas de cultura, diversidad e interculturalidad, y son mínimos los escenarios que permiten el encuentro intercultural. (Vanessa Rodríguez, Comunicación personal, 2017).

Por su parte, las mujeres indígenas tampoco alcanzan a ver el compromiso social y comunitario de la educación superior: “Falta mucho para que la universidad pueda decir que está respondiendo a las necesidades reales del país y de las comunidades; parece que solo fuera como un negocio, pero sin relación con la gente y sus problemas” (Merary Cuchimba, Comunicación personal, 2017).

La idea es que desde la universidad se retome y se lea los contextos y las necesidades de las comunidades, donde los futuros egresados se desempeñarán como profesionales y líderes sociales; ellos, con sus conocimientos y valores, adquiridos durante su paso por la universidad, son quienes están llamados, primariamente, a enriquecer y ayudar a construir paz, superar problemas y trazar un mejor porvenir.

El grupo de mujeres afro considera que la universidad y toda la educación, deben ser más responsables con su entorno; no pueden quedarse solamente

con la preocupación por la matrícula, sino que deben comprometerse más y de manera seria con la resolución de los grandes problemas del país. Ceferrina Martínez, representante de este grupo poblacional, exterioriza

No se entiende cómo tanto conocimiento como el que hay en las universidades, no se proyecte al servicio de la sociedad; no se entiende por qué los grandes ladrones del país, los más corruptos son, casi todos ellos, egresados de las grandes universidades, lo que muestra que hay cosas que no andan bien en la educación superior. (Comunicación personal, 2017).

**Interculturalidad.** Dentro de esta categoría, las mujeres participantes de la investigación hacen gran énfasis en la necesidad de regresar a la raíz, lo cual implica a su vez, un proceso profundo y vital de reconexión consigo mismas, aspecto que les permitirá fortalecer uno de los elementos centrales que hacen parte de la categoría de mujer y la investigación, en general, y es el cuidarse a sí mismas para ayudar al cuidado de los otros y así dinamizar y consolidar el cuidado de la vida como tal. Lo anterior se encuentra estrechamente ligado con la cultura y con las prácticas culturales que hacen parte de los diferentes grupos poblacionales que interactúan en la universidad, determinando que cada uno de ellos presenta rasgos particulares que se debe reconocer, valorar y respetar, pero también muestran elementos en los que se coincide; de ahí la necesidad de fortalecer, dentro de la universidad y las comunidades en general, el diálogo intercultural como una estrategia que permitirá el reconocimiento y vivencia de la diversidad, y será un punto de equilibrio que llevará a las mujeres y a la humanidad, en general, a proponer situaciones de transformación que apunten al fortalecimiento de lo propio, en diálogo y construcción permanente con lo otro.

En este sentido, el reto que se propone a la educación en general y en este caso a la educación superior en particular, es avanzar en la consolidación de una propuesta de educación pensada en, desde y para la interculturalidad, entendiendo que a estos espacios de construcción de conocimiento no solo llegan mujeres propias de la ciudad, sino también mujeres indígenas, campesinas, afrodescendientes, que migran de sus lugares de origen en busca de

oportunidades que más adelante serán la base para trabajar en beneficio de sus territorios, lo cual exige que se insista en la generación de procesos que conlleven en su génesis la decolonialidad, ya que sin ésta no es posible avanzar en la construcción de interculturalidad.

#### 4. Discusión

Dentro del proceso de investigación se devela emergencias epistémicas que es necesario retomar, para avanzar hacia la construcción de un feminismo cósmico, diverso y que albergue los distintos matices y aportes de la interculturalidad, lo que implica el fortalecimiento de la propuesta de decolonización que se empezó a gestar durante las luchas de la Guerra del Gas (Revista Semana, 2003) y se convirtió en una plataforma para comprender y practicar procesos de emancipación del ser, del saber y del cuerpo. Paralelo a ello se debe gestar un proceso de rompimiento con los prismas machistas que han naturalizado la violencia, explotación y opresión sobre las mujeres en las escuelas, universidades, lugares de trabajo y en la comunidad en general. Solo así los procesos de construcción de paz pueden adquirir un verdadero valor en la praxis.

**Prismas machistas y sociedad patriarcal.** Todos los grupos poblacionales participantes en la investigación ratifican que aún existen procesos de discriminación y exclusión de la mujer, al ser catalogada como el sexo débil, dedicada principalmente a las actividades de la casa y a la crianza de los hijos, aspectos marcados con más fuerza en el contexto rural, donde se mantiene en aquéllas que no han tenido la posibilidad de acceder a la educación media o superior. Teniendo en cuenta lo anterior, se determina que la valoración de la mujer en el ámbito de lo público se ve limitada, ya que su participación sigue presentando algunas limitantes. Al respecto, Gladys Sapuyes, representante de las comunidades campesinas manifiesta que:

La mujer se ve discriminada en los diferentes contextos, y la población no es la excepción. Mi comunidad o grupo poblacional se caracteriza por ser una sociedad machista, donde se cree que la mujer está hecha para las labores de la casa, los hijos y la familia, y que a los hombres se los debe atender sin importar el trato que se le dé a la mujer por el simple hecho de que Él

es quien provee los alimentos a la familia. (Conversación personal, 2017, San Juan de Pasto).

Elsy Meza (2017), líder del grupo poblacional afro, declara que:

La expresión de mujer está ligada a aquella mujer del hogar que no se involucra en acciones sociales, que no ha sido reconocida su propia identidad, por lo tanto no se mira inmersa en los diferentes procesos políticos; la mujer, como el sexo débil del hogar. (Auto-ecobiografía, 2017, San Juan de Pasto).

En este sentido, se entiende que aún se mantenga este concepto en las lógicas de la sociedad patriarcal, que se reconozca como una construcción histórica que en total lleva aproximadamente 4000 años manifestándose en las distintas culturas y etapas de la historia de la humanidad. Según Paredes y Guzmán (2014), “la sociedad patriarcal tiene su génesis en la apropiación de la capacidad sexual y reproductora de las mujeres por parte de los hombres” (p. 77) y Engels (1884) lo detalla a partir de la creación de la propiedad privada, la familia y el Estado:

En cuanto a la propiedad privada, todo el excedente que dejaba la producción pertenecía al hombre; la mujer participaba en su consumo, pero no tenía ninguna participación en su propiedad. [...] Desde la familia se tiene que la división del trabajo había sido la base para distribuir la propiedad entre el hombre y la mujer. La misma causa que había asegurado a la mujer su anterior supremacía en la casa –su ocupación exclusiva en las labores domésticas-, aseguraba ahora la preponderancia del hombre en el hogar: el trabajo doméstico de la mujer perdía ahora su importancia comparado con el trabajo productivo del hombre; este trabajo lo era todo; aquél, un accesorio insignificante. Bajo este modelo es que la familia se convertía en la unidad económica de la sociedad. [...] Como el Estado nació de la necesidad de ordenar y proteger lo que producían las familias, y no todas tenían el acceso a poseer lo mismo que otras, éste refrenaba los antagonismos que surgían entre ellas, y emergen distintas clases. El Estado es de la clase más poderosa, de la clase económicamente dominante, que, con ayuda de él, se convierte también en la clase políticamente dominante, adquiriendo con ello nuevos medios para la represión y la explotación de la clase oprimida. (p. 92-98).

A ello se debe que, en la década de los años 70, algunas feministas radicales retomaran el patriarcado como punto de partida para reflejar la división sexual del trabajo, el rol de la familia en la sociedad, la separación de lo público y privado, y el análisis de la opresión hacia las mujeres. De esta manera se constata que el sistema organiza la vida de los seres humanos de manera aislada, fragmentada; por ello se crean instituciones políticas y económicas que permiten la inmortalización de las relaciones de dominio, explotación, violencia y opresión de un sexo sobre el otro. Así se retoma al patriarcado “como un conjunto de relaciones sociales entre los hombres, que tienen una base material y que, si bien son jerárquicas, establecen o crean una interdependencia y solidaridad entre los hombres, que les permiten dominar a las mujeres” (Hartmann, 1982, p. 12).

Estos aspectos, que son perpetuados en las macro y meso estructuras, también son reflejados en las micro estructuras como las instituciones educativas, y en este sentido se referirá principalmente a las de carácter superior, en donde se ha venido realizando esfuerzos por trabajar en pro de la diversidad, la interculturalidad y el reconocimiento de los hombres y las mujeres, como constructores de territorio, país, humanidad; sin embargo aún se evidencia que, pese a las acciones emprendidas, aún falta mucho por trabajar en el reconocimiento de los derechos, la igualdad y la participación equitativa y activa de las mujeres que, pese a estar dentro del ámbito educativo, aún sufren los escollos de la exclusión, la marginación y la discriminación.

Al respecto, Ceferina Martínez, estudiante afrodescendiente, aduce:

Yo he percibido discriminación a la mujer en la universidad, porque en ocasiones siento que no se les da el interés a los aportes que hago, pero sí se le da la importancia al de otro compañero hombre. Por ser mujer se nos niega un cargo público o un trabajo, argumentando que por ser mujer no se está en condición de desarrollarlo. A pesar de que las leyes han dado el derecho de igualdad, en las comunidades se sigue pensando que el género femenino es débil e incapaz de desarrollarse en algunos ámbitos, viendo al género masculino como el ser fuerte, capacitado para toda actividad. (Conversación personal, San Juan de Pasto, 2017).

Este componente se presenta desde que la mujer es pequeña, ya que desde esas edades se le alimenta el pensamiento de que el hombre siempre estará por encima de ella, aspecto que se da merced a los procesos de socialización que se establece en la casa, la escuela, el barrio, entre otros. Marisol Chávez, representante de la población campesina, manifiesta que dentro de su comunidad:

La discriminación es mayor por lo de la asignación de roles, y porque exigen todo el tiempo cumplir los roles que te asigna la sociedad; entonces, la discriminación viene desde la casa, cuando por ser mujer tienes que ser ordenada, ayudar en la cocina, servirle la comida a tu hermano, a tu papá; a tu papá, servirle más; no sé si es que tengan estómago más grande; ahora en el barrio, en las demás veredas, la discriminación es altísima, sobre lo que somos como seres sintientes y como mujeres; también por la asignación de tareas; no siempre tú haces las tareas de lo doméstico; acá hablamos de la economía del cuidado; la distribución de tareas se ha hecho de una manera que lo que implica fuerza es para los hombres y lo doméstico se queda en la mujer, por la misma razón de la asignación de roles que la sociedad tiene para nosotras. (Conversación personal, San Juan de Pasto).

Además, se determina que, en algunas comunidades, principalmente afrodescendientes, la desigualdad y la violencia contra la mujer se acentúa, así como su condición objetivizada:

Hay muchas mujeres que tienen maridos allá y las sacan de allá para darles una mejor educación y que no tengan que estar así; pero es tan fuerte eso, que ellas terminan de estudiar, regresan allá a trabajar y mantener al tipo porque como ella ahora es una profesional... pero el sigue siendo el jefe del hogar; es menos equitativo en ese sentido allá. (Grupo focal, San Juan de Pasto).

Las comunidades indígenas asumen la categoría Mujer, como generadora de vida, pero encuentran que la sociedad patriarcal vigente en sus territorios sigue limitando esta condición biológica de la mujer. Según Merary Cuchimba:

La mujer es generadora de vida; se dedica al cuidado de los hijos, preparar la comida para trabajadores, aprontar la leña para cocinar... pero no se valora a la

mujer como debe ser; no se le brinda cuidado y afecto, es tratada como un objeto más. El hombre labra la tierra, busca el sustento para la familia, es quien sale a las fiestas y se divierte. (Conversación personal, San Juan de Pasto).

Así, el sentido y significado de la generación de vida está sintetizado solo en el acto de procrear y se pierde su carácter de construir, dinamizar, transformar; de ahí que el papel de la mujer dentro de las comunidades y en las relaciones que dentro de las mismas se establece, no es la de un objeto sino un sujeto cargado de historia, memoria, sensibilidad, postura y creación, capaz de aportar en el mantenimiento y el fortalecimiento de la cultura, el cuidado de la vida, la naturaleza, las decisiones políticas de sus territorios y la apuesta por la construcción de otros mundos posibles; para ello es necesario salir del yugo y la carga que milenariamente ha tenido la mujer, hasta hoy.

A pesar de las fuerzas machistas imperantes, el amor, lo académico, lo laboral, está en manos de las mujeres; ellas han estado en la historia de las comunidades y de la humanidad entera construyendo y vislumbrando nuevos caminos y utopías para su gente; las oprimidas, las que han sido calladas y opacadas por el sistema hegemónico dominante; no les ha sido nada fácil, pero su lucha sigue latente, renovando el espíritu, la autonomía, la relación con los otros y lo Otro. De aquí la importancia de re-pensar el sentido de mujer, desde la reflexión y el autoconocimiento “ya que muchas veces se comprende que es cotidiana la subordinación a la que esta orden machista nos somete en todas las esferas, pero, sobre todo, es comprender que no es normal y por ello mismo puede transformarse” (Auto-ecobiografía, Milena Blanco 2017, mujer mestiza).

Blanco ratifica en la necesidad de interiorizar y comprender el ser mujer:

No entendía por qué como mujer, no debía salir hasta tarde, a diferencia de los hombres; el por qué a ellos se les halagara que tuvieran varias mujeres y a la mujer se les recriminara que tuviera varias parejas; el por qué era deber de la mujer aprender a cocinar y asear la casa, no como elementos que le ayudaran a ser más independiente, sino porque en algún momento ése iba a ser su papel en un hogar; además de

ideas sobre que una buena esposa es aquella que sirve a su marido y lo apoya, convirtiéndose para mí, no en una relación de pareja sino de maternidad; el por qué se nos educaba para agradar, para ser ternas, para sonreír si queremos conseguir algo, para no criticar nada, para actuar con decoro, para arreglarnos para ellos... o frases como “detrás de cada buen hombre hay una mujer”, “calladita te ves más bonita” o “ si bebe alcohol nunca va a encontrar un marido”. Cuando se lo pregunté a mi madre, ella me respondió que lastimosamente éste era un mundo machista y no lo iba a cambiar y que si lo intentaba, yo llevaba las de perder. A pesar de esa respuesta, dentro de mí sentí que no podía tolerar esas situaciones y que debía deconstruir esa condición de mujer para crear una nueva, una donde pueda florecer y sentirme plena. (Conversación personal, San Juan de Pasto).

### **Sin decolonialidad no es posible la deconstrucción del sentido de mujer**

Pensar el sentido de mujer implica a su vez retomar la idea de modernidad, que constituye una autocreación y autorregulación que se supone avanza hacia la autonomía de sus acciones; sin embargo, en el derecho de contenerse en sí misma, provocó lo que Luhmann (citado por Paulus, 2004) y Beck (1998), llaman ‘riesgos’; esos que limitarían gran parte de las promesas de la vida moderna en una sociedad de bienestar y libertad, pero a la vez fragmentada por condiciones de capital. La colonización respecto a la multiculturalidad es, precisamente, la negación de la diversidad, reconociendo la homogeneidad de las miradas, escenario que colonizó la praxis del género, como concepto únicamente patriarcal, de sometimiento que proviene de una misma apuesta, si se quiere instrumental, de un sistema de género colonial y moderno. Del desencanto en que gran parte de las mujeres y gracias a los procesos de socialización han sido preservadoras de pautas de aprehensión de la realidad que recrea una primera forma de comprender el mundo, a pesar de sus resistencias.

Pero como bien lo plantearían Berger y Luckmann (1968), es posible una negociación intersubjetiva, que es crear nuevos mundos en la existencia, que salvan esas nuevas formas de ver la realidad, de un empoderamiento para la preservación de la identidad social y del enfrentamiento a los cambios de un ambiente desconocido y hostil; es decir, de su ca-

pacidad para hacer parte de un nuevo mundo. Las mujeres que fueron excluidas de la experiencia moderna, al igual que otros grupos sociales como los niños y los adultos mayores, se presentan ahora a modo de nuevos agentes modernizadores que se separan de los discursos hegemónicos y se convierten en sujetos de acción, logrando ubicar las tensiones modernas para descubrir, en los criterios de autoridad y poder, discursos nuevos desde sus propias cotidianidades.

Para crear esos sentidos interculturales de mujer, es indispensable descolonizar la naturalización de las identidades, las relaciones de colonialidad y la distribución geo-cultural del poder capitalista mundial que han guiado la producción de esta forma de conocer. Para Gargallo (2012):

Los géneros son construcciones sociales que, con base en los genitales del cuerpo humano, transforman ese cuerpo no sólo en sexuado sino en genéricamente asignado a un sistema jerárquico que inferioriza lo femenino y descarta cualquier opción que sea el reconocimiento de ser hombre o mujer. La superioridad del hombre es por tanto una completa construcción cultural que se absolutiza en todos los países dominados por las culturas que la producen. (p. 76).

La identidad está avocada a la colonización y, como lo plantea Quijano (1998), el poder está estructurado en relaciones de dominación, explotación y conflicto entre actores sociales que se disputan el control de los cuatro ámbitos básicos de la existencia humana: sexo, trabajo, autoridad colectiva y subjetividad/ intersubjetividad, sus recursos y productos. La colonialidad permea todos los aspectos de la existencia social y permite el surgimiento de nuevas identidades geo-culturales y sociales.

Si descolonizar supone reconocer producciones teóricas y prácticas subordinadas racializadas y sexualizadas, entonces es imprescindible reconocer a todas las mujeres cuyas luchas concretas han sido la base de todas las teorías. La emergencia de los desencantamientos de la modernidad, una modernidad que promete aventura, poder, libertad, derechos, igualdad, desarrollo pero que, al mismo tiempo, amenaza, corrompe, desune y desintegra; una modernidad que ha definido el cuerpo de las muje-

res como una simple condición de sexo, que vincula a la mujer en el escenario de lo privado (reproducción y cuidado de hijos) pero que, a la vez, la obliga a hacer parte del mundo de lo público y cuando esto sucede, se le reprime su participación.

Las luchas de las mujeres han provocado no solo una restitución de sus derechos como género, sino que, además, han impulsado procesos de cambio social más amplios. En el texto de Stolcke (2000) se relaciona las definiciones de sexo respecto a las aclaraciones de género. El sexo referencia las diferencias biológicas entre hombre y mujer y se define por la presencia de órganos sexuales, mientras que el género es una condición cultural, social y psicológica que se impone sobre lo sexual. Pero antes que un antagonismo, es un discurso que relaciona representaciones de la cultura, como comprensiones de la realidad, aún desde miradas de la sociedad occidental que se convierten en justificación para las desigualdades sociales y la exclusión entre los grupos sociales diversos.

Es gracias a la revolución sexual donde se rompe los paradigmas que hegemonizan la diferencia sexual, como diferencia de clases o de condición social entre hombres y mujeres, permitiendo de esta manera una nueva conceptualización de las mujeres. Según Stolcke (2000) "la mujer no nace, sino que se hace" (p. 63); en este sentido, el descubrimiento del sexo como un elemento identificador del género, no implica un reconocimiento de las capacidades políticas de la mujer respecto a las del hombre, sino un encuentro entre las necesidades de una y de otro, en una realidad que se comparte y se manifiesta.

La deconstrucción del sentido de mujer, así como la superación de los mitos machistas y la apuesta por la interculturalidad solo son posibles si dentro de su praxis se reivindica y se apuesta por la decolonialidad, categoría que muchas veces se asume deliberadamente, porque es muy amplia y su naturaleza es, en sí misma, una limitación, una fraternización de la palabra y del pensamiento. Al realizar una delimitación comprensiva de la misma, se procede a reflexionar con equivalentes o vecindades conceptuales tales como: emancipación, liberación y/o búsqueda y consolidación de una identidad latinoamericana, retomando algunos criterios contempo-

ráneos de liberación en cuanto a desideologización latinoamericana tanto de occidente como de oriente y también de una identidad latinoamericana aislante o 'descomunicada' (léase desligada) de un proceso universal de integración de los países del mundo en un todo tecnológico y comunicativo.

La voz y concepto de la decolonización implica un proceso de revisión o deconstrucción de su contrario, la colonialidad, que a su vez conlleva la condición o situación de colonaje, dependencia y sumisión de algo o alguien respecto de otro a quien se supone superior. Según Restrepo y Rojas (2010) "el colonialismo es un fenómeno de dominación político administrativo más restringido o particularizado, en tanto la colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo [...] que se refiere a un patrón de poder global más comprehensivo y profundo" (pp. 15-16). Inclusive, según estos autores, la colonialidad comprende o abarca el colonialismo y la supresión del vasallaje de un pueblo respecto de otro. Una vez concluye el proceso de colonización, la colonialidad permanece vigente como esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos:

Para decirlo en otras palabras, el colonialismo ha sido una de las experiencias históricas constitutivas de la colonialidad, pero la colonialidad no se agota en el colonialismo, sino que incluye muchas otras experiencias y articulaciones que operan incluso en nuestro presente. (p. 16).

Así como hay diferencia sustancial entre colonialismo y colonialidad, de igual manera hay diferencia entre los conceptos de 'decolonización' y 'decolonialidad', ya que, según Restrepo y Rojas (2010), la decolonización hace referencia a la supresión del colonialismo o dependencia político-administrativa, que en el caso de las colonias españolas de América se dio mediante las guerras de independencia en el siglo XIX, mientras que la decolonialidad implica superación de la colonialidad o la forma de neocolonialismo vivido por los países pobres del mundo en la época actual o de la posmodernidad, colonialidad asimilada como secuela de la modernidad occidental.

En el caso de América Latina, la decolonialidad se entiende como un proceso de liberación del estado

de postración y vasallaje al que ha sido sometido este territorio, desde el momento en que sus países fueron anexados a España, como sus colonias. Un primer paso para lograr este objetivo es iniciar con el reconocimiento de la historia universal para tomarla como referente de de-construcción y reconstrucción del presente latinoamericano. Según Quijano (1998) la colonialidad en la época actual, se circunscribe a cuatro esferas: la del poder, la del ser, la del pensamiento y la de la naturaleza. La categoría de colonialidad del poder es el nodo epistémico principal para denominar el patrón de dominación global que se constituye como el intrínseco lado oculto de la modernidad. La colonialidad del poder es así, una categoría analítica que permite denominar la matriz de poder propia de la modernidad, que impregna desde su fundación cada una de las áreas de la existencia social humana.

En esta esfera se enfatiza la subordinación de la mujer al poder y superioridad de los pensamientos occidentales sobre sus propios procesos, sumados a la superioridad y dominio que ha ejercido sobre ella el hombre, radicalizando relaciones asimétricas y verticales que la racializan y por ende recalcan los elementos necesarios para consolidar la colonialidad del ser, en donde la mujer, lejos de ser entendida desde su multidimensionalidad y complejidad, solo es tomada como un objeto que podía alimentar los intereses de las clases dominantes y el hombre, siendo obligada a olvidar su cultura, su identidad, sus usos, costumbres y espiritualidad.

Según la líder indígena Lizeth Córdoba:

Con el pasar del tiempo, la periferia de mi resguardo se fue poblando, pero no exactamente de indígenas, sino de 'colonos'. De aquellas personas que traían formas diferentes de ver, sentir y vivir la vida, muchas llegaron con el deseo de poder y tener, por lo cual arrancaron de mi gente sus saberes ancestrales y se creyeron dueños de sus vidas, tan dueños que hasta los obligaban a ser como ellos, a vestirse con sus ropas, a hablar con su idioma y a hacer las cosas como ellos las hacían. Poco a poco los colonos empezaron a integrarse y a formar familias con las mujeres y los hombres indígenas, y es precisamente de esa unión de donde provengo. Mis raíces se conforman por una hermosa combinación de lo indígena por la línea ma-

terna y española por la línea paterna; en mis primeros años de vida no sabía qué significaba esto, pues en mi familia, como en tantas, a mi bisabuelo materno se le obligó a comunicarse en español, para que deje a un lado nuestra cultura y lengua propia; por eso para mí, era normal hablar en español. Cuando crecí, empecé a escuchar a algunas personas que decían palabras raras, como *Puangui*, *Imásata Kangui* y muchas más; comprendí entonces que en las raíces de mi gente había algo más, lo cual era diferente y desconocido, o más bien, opacado, subvalorado y aplastado por muchos que llegaron con el deseo de dominar. (Auto-eco-biografía, Lizeth Córdoba, indígena inga de Aponte, San Juan de Pasto).

Sumado a lo anterior se encuentra la colonialidad del pensamiento, uno de los procesos más complejos que hasta el día de hoy atraviesan las comunidades milenarias y, específicamente la mujer, pues toda la sabiduría que estaba contenida en la oralidad, en la naturaleza y en la vida misma fue relegada, ocultada, minimizada frente a los conocimientos occidentales y hoy, invisibilizada por las lógicas de la razón instrumental y el conocimiento científico; así lo manifiesta Quinatoa (2007), quien desde su postura como mujer indígena e intelectual, resume la colonialidad del saber en las siguientes líneas:

Los indígenas, al ser considerados de *menor categoría*, el último grupo humano en la escala social del país, sin derecho a producir elaboraciones mentales, reflexiones y menos aún producciones intelectuales, han sido desconocidos u ocultados a propósito en lo que se refiere al ámbito de la creación intelectual, de manera que sus producciones, de distinta índole, son generalmente señaladas como anónimas, al igual que la producción de otros sectores marginados, ya que las únicas ideas que [fueron transmitidas] de manera escrita, fueron producidas por los grupos de poder. (p. 173).

Teniendo en cuenta la postura de Quinatoa, se logra determinar que los pueblos ancestrales de América Latina han sido permeados y subvalorados por la cultura occidental, pero en el caso de la mujer esto se ha visto duplicado, ya que:

La historia humana carga con una injusticia asolapada hacia la mujer, fomentada por el engrعيمiento

racional que ha llevado a sobrevalorar la actividad pensante del hombre respecto del de la mujer, dando lugar a una discriminación injusta y un tanto perversa contra ella. Intelectualmente hablando, creo que la mujer es superior al hombre; así, por ejemplo, la mujer tiene la facultad de comprender las realidades sin necesidad de razonarlas; el uso de la lógica, de la validez argumentativa y objetiva viene después para ella. La mujer goza de un pensamiento sistémico y una capacidad integradora más espontánea y efectiva que la del hombre; se emociona, se conmueve y establece lazos inmediatos con las cosas, las personas, el dolor humano, la belleza, los detalles, los actos de bondad, la presencia divina, etc. El varón prefiere andar primariamente sobre terreno racional, premeditado y objetivo; no así la mujer, no porque desconozca o niegue esta importante facultad humana, sino porque para ella, hay cosas más vitales y prioritarias que debe atenderse *ipso facto*, y no pueden esperar a racionalizarse (Auto-eco-biografía, Luis Eduardo Pinchao, 2017, profesor Universidad Mariana, San Juan de Pasto).

Estos aspectos también han hecho mella en la colonialidad del ser de la mujer, que se rige bajo la lógica instrumentalizada de la razón en general y del hombre en particular, como lo expresa el mismo Pinchao (2017) cuando manifiesta que:

La cátedra racional en la que nos movemos y existimos muchos varones (letrados o analfabetos) impide comprender el sentido y razón de ser de la mujer en la historia humana y, en particular, en el vivir cotidiano del género masculino. La mujer es y seguirá siendo fuente inagotable de vida y paz, constructora aguerrida aún en las peores vicisitudes y avatares que la vida le presenta; es y será fuerza conciliadora y altruista que trasciende fronteras y requerimientos protocolarios cuando se trata de hacer el bien y proteger a los suyos. (Auto-eco-biografía, Luis Eduardo Pinchao, docente Universidad Mariana, San Juan de Pasto).

Esa colonialidad del ser que viene dada desde la época de la colonización y conquista, se incrementa con la mirada fría y calculadora del sistema occidental que constriñe, limita y no dejar ser, mirada que se camufla entre los procesos de formación que se recibe en el seno del hogar; muchas veces los padres cortan la posibilidad de volar, desde el orden

que ellos han establecido como lo perfecto y el deber ser de los hijos, y más cuando de una mujer se trata; entonces, a la mujer le da temor encontrarse con su propio espejo; le huye; prefiere esconder su mirada y no reflejarse en el mismo, porque tal vez aquello que ve es lo que quiere ser, pero no lo construye y fortalece, porque queda anclado en lo que los otros quieren que sea. La docente Claudia Jiménez (2017) en su relato autobiográfico indica:

Hoy me encuentro frente al espejo que me atraía cuando era niña, pero que me ahuyentaba de joven, y creo que es porque recuerdo los dictámenes de mi madre, con el comienzo de la palabra No, *no hagas, no hables, no toques, no saltes, no te ensucies, no laves*, una condición que me negaría mirarme al espejo. Al entrar en una habitación con espejo, prefería que no existiera, para no verme reflejada en él; todas lo hacían, excepto yo; yo no era nada ni nadie; yo era lo que mi madre quería que sea, pero yo la amaba y la amo, solo que me faltaba crecer. Pero la posibilidad de verme en uno fue a los 17 cuando me liberé del peinado eterno de mi madre; ese día me miré en el espejo humedecido de una peluquería y sonreí, porque vi mis ojos en aquel espejo. De ahí en adelante, él y yo nos hemos hecho amigos; comentamos sobre lo que nos solicita la sociedad y de lo que somos capaces de dar; esto porque comencé a ser socióloga, ¡qué felicidad! por fin encontré la libertad, pero ahora me miraba en otros espejos y trataba de hacer que mis cercanos tuvieran la posibilidad de verse desde otras miradas, de esas que llevan más allá de lo que nos pintan las caras. Ahora, de adulta, me acogen nuevas miradas, a pesar de que otras me quisieran aprisionar; entonces recuerdo las esclavitudes a las que nos someten y a las que nos dejamos someter; entonces busco el espejo de verme y comienzo a desbordarme en mi historia particular (Auto-eco-biografía, Claudia Jiménez, docente Institución Universitaria CESMAG, San Juan de Pasto).

Desde esta misma lógica e instrumentalización está la colonialidad del cuerpo, desde donde se ha truncado la posibilidad de comprender los diferentes sentidos, significados, formas, matices, sonidos y colores que representan los cuerpos; sí, los cuerpos, ya que no es solo uno; no es el cuerpo privilegiado por las lógicas modernas occidentales que lo fragmentan y le exigen estar a la altura de los cánones

de consumo capitalistas. Así, la relación con el cuerpo se aprende de acuerdo a los patrones culturales de cada contexto. Al respecto, la mujer transgénero Fernanda Chávez (2017) señala:

Culturalmente, una mujer tiene ciertas características físicas; yo tengo que acomodar mi cuerpo a esas condiciones físicas; entonces, yo creo que eso es influencia cultural; por ejemplo, en mi empoderamiento sé que una mujer no es lo físico, pero en el caso nuestro creo que viene ese componente; yo creo que hay patrones culturales de belleza, porque como a nosotros la biología no nos da cuerpo de mujer, pero entonces luchas por esa parte cultural; entonces, la belleza está inmersa; por ello comete errores y accede a procesos de cirugía artesanales; entonces ahí hay cierta influencia de la belleza y que nosotros queremos expresar, porque yo sé que eso no es así, pero como yo quiero expresarlo, entonces conlleva esos procesos; por ejemplo, la hormonización sin acompañamiento médico; hay algunas otras chicas que por falta de conocimiento se meten en cualquier proceso artesanal y ha habido consecuencias muy lamentables, desde problemas de por vida hasta la muerte. La muerte en el momento de ese proceso quirúrgico. Entonces, en el contexto nuestro, la influencia de la cultura es eso: es la belleza (Conversación personal, San Juan de Pasto).

El cuerpo de la mujer, al ser ese entramado crítico y complejo a la vez, no solo resiste las condiciones que le son propias por su naturaleza, sino que constantemente se ve humillado, maltratado, estigmatizado y abusado por las miradas devoradoras externas que muchas veces la misma sociedad ha tendido a normalizar. Según la campesina mestiza Milena Blanco (2017) “la mujer ha resistido no solo dolores menstruales, dolores de un parto o de un aborto, sino también se ha resistido permanentemente a normalizar la violencia, la dominación, la opresión, la estigmatización sobre la propia corporalidad y comportamientos” (Auto-eco-biografía, San Juan de Pasto).

Con ello, las mujeres hasta sienten culpabilidad de ser lo que son y sentir lo que sienten; así lo narra la misma Blanco en el siguiente aparte:

Fui abusada cuando tenía diez años, por mi padrastro; después de haber agotado todo el trámite judicial

de denuncia, hoy no me pesa escribirlo, comentarlo o publicarlo, si mi receptora es otra mujer que necesita no sentirse aislada, culpable de su propio cuerpo, de su propia condición que determina la necesidad de salvaguardar un valor social, el pudor o la castidad, como un bien superior, incluso al cuidado de su propia integridad... de ahí la vergüenza para la víctima y la exoneración del victimario. Quisieron tirar nuestros cuerpos como si fuéramos desechos, ponernos un manto de sombra para que nadie nos viera, para cubrir nuestros colores; depredadores de la vida nos negaban un lugar en nuestra propia tierra; para habitarla debimos usar la máscara de la discreción; decían que hacían limpieza, pero olvidaron barrer sus ventrículos del odio. También usaron nuestros cuerpos para colonizar el suelo; fuimos su botín y su trincheira, a merced de la fuerza. Se otorgaron el derecho a oprimir a la otra por rara, por negra, por india, por pobre, por ser mujer; porque se cree natural o designio divino hacerlo, y éste ha sido, históricamente, el mejor argumento del patriarcado. Nuestros cuerpos no pueden seguir siendo armas de guerra impunemente; la guerra no puede seguir siendo justificación de nuestra opresión, ni la paz estará completa sin el fermento de nuestros cuerpos, de una revolución que nos libre de toda forma de opresión. (Conversación personal, San Juan de Pasto).

Además de lo anterior, otro de los elementos clave dentro la colonialidad del cuerpo, es la represión que se ha originado en la mujer para ser ella misma, comunicar y decidir desde y con su cuerpo, ya que, dentro del sistema patriarcal, la mujer cuida su cuerpo, no para sí misma sino para ser aceptada por los otros, y desde aquí ella vuelve a objetivarse, pues el cuerpo de la mujer se entiende como propiedad privada del hombre en las comunidades afrodescendientes:

A mí me criaron desde el saber que lo femenino era cuidar su cuerpo más que para ella, cuidarlo para esa persona que va a llegar a ser parte de ese cuerpo. A mí fue más, esa parte del cuerpo que no me pertenecía, sino que era más el cuidado, porque tú le pertenecías a alguien más; entonces siempre debías cuidarte para que esa persona que llegue sea feliz por lo que tú has cuidado para ella; entonces, era más ese cuidado en el que tú deberías ser madre; debes ser una persona que estás con la responsabilidad y eres responsable

de todo lo que va a suceder con toda tu descendencia; sobre todo, saber traer a los varones; que ellos sean los que tengan un lugar un poco más alto dentro de los hogares, respecto de lo que son las niñas. (Grupo focal, 2017).

Con los elementos anteriores se determina que el sistema actual, incluido el educativo, ha venido perpetuando la idea de la existencia de un solo cuerpo, desconociendo que existen múltiples cuerpos que son configurados, creados y recreados de maneras diversas en los diferentes contextos de la sociedad. Desde la decolonialidad del cuerpo se puede avanzar en entenderlo como un entramado complejo político y epistemológico, privilegiado que, si pensamos, sentimos y avanzamos con él, podemos avanzar en la constitución de relaciones equitativas entre hombre – mujer y el carácter político del mismo y de la mujer.

Teniendo en cuenta los rezagos que hasta ahora nos deja la historia, es tiempo de apostarle a un proceso de decolonialidad, aspecto que se debe fortalecer desde los propios territorios, pero que debe trabajarse también dentro de la academia, pues en este espacio también se debe gestar la posibilidad de pensar, expresar y transformar. Así, la decolonialidad denota la ideología capaz de generar su propio conocimiento, relaciones de poder específicas y diferencias entre individuos. Lo explica bien Maldonado-Torres (s.f.) cuando afirma:

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en

la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (p. 131).

Y es ahí donde el permitir a las mujeres trabajar por el autodescubrimiento y el cuidado de sí mismas, desde los aspectos culturales que las configuran, ayudará en la revitalización de su identidad, de su ser, pues si no sabemos de dónde venimos, tampoco podremos responder quiénes somos. Al respecto, la docente mestiza Lady Córdoba (2017) declara:

Mis padres nunca me contaron sobre mi origen y hoy creo que es importante invitarlos a regresar a nuestras raíces, a nuestros orígenes, cosa que no ha sido fácil, pues a veces la educación y la misma sociedad crean prototipos y parámetros que ocultan y/o desconocen nuestras raíces, raíces que aún reposan en la casa de mis abuelos, de las comunidades que viven en lugares más apartados pero que gozan de otras experiencias y formas de vida, en el reconocimiento vital y espiritual de mis raíces que trascienden aquello que la sociedad e incluso mis padres me enseñaron. He tenido dificultades, pues mi madre se resistía a que yo participara de ciertos procesos en los que he sentido que puedo ir escudriñando, caminando y reencontrándome con mis ancestros, dificultades que se han ido armonizando desde el amor, el respeto, la escucha y el entendimiento, hacía sus pensamientos y creencias, pero compartiéndole y reflejando con actos los cambios que como ser humano he ido presentando y reconociendo desde el encuentro con mis raíces. (Auto-eco-biografía, San Juan de Pasto).

En ese retorno a los orígenes, en esa búsqueda permanente de nuestra cultura, de nuestra conexión con la madre tierra y la creación que podremos encontrar en nuestras propias melodías, nuestros propios ritmos y procesos, ahí es donde reposan los saberes mágicos, sublimes, espirituales, que permiten resignificar y dignificar el sentido de la mujer, de la cultura y de la humanidad; así lo hace entender la mujer indígena Lizeth Córdoba (2017):

Cuando fui conociendo y comprendiendo la realidad de mi gente, mi identidad fue tomando luz y color junto con los procesos de fortalecimiento cultural y ancestral de mi pueblo. Así empecé a vivir bellas y significativas experiencias que me unían a la Pacha Mama y a los espíritus ancestrales, a través de

ceremonias, danzas, música, carnavales, mingas de pensamiento, encuentros interculturales y más, por eso, esto hace parte de las actividades que atraen con fuerza mi ser, porque es en estos momentos en donde puedo vivir, compartir y expresar mi sangre andina. (Auto-eco-biografía, San Juan de Pasto).

**La espiritualidad y su aporte a los procesos de decolonialidad.** Pensar en el sentido de mujer, implica combinar dos elementos esenciales: sentido y mujer; juntos forman e integran un concepto único, mágico, sensible, emergente, que envuelve profundos procesos de reflexión, de interiorización, de encuentro conmigo misma, que deben llevar justamente hasta el origen de nuestro ser, nuestro *qosco*, ese centro de nuestra condición vital, humana, física, espiritual. Desde ese encuentro íntimo nos atreveríamos a decir que no hay sentido de mujer sino sentidos de mujer, ya que cada ser humano se encarga de darle vida, movimiento a los mismos. Es así como ese sentido deja de ser uno para convertirse en sentidos de mujeres que se modifica y construye desde la diversidad y desde las diferentes condiciones culturales y propias de cada contexto y son articulados claramente con el término de decolonialidad al construir desde los fundamentos propios y no desde los estereotipos impuestos por el mundo occidental. Así, la mujer, lejos de convertirse en un ser físicamente perfecto, en esta propuesta de sentidos interculturales de mujer, apuesta por un proceso de autoconocimiento y espiritualidad que aporte en los procesos de construcción de paz, armonía y libertad.

También en el tejido de nuevos sueños, en el ejemplo y el trabajo arduo por construir otros mundos posibles, por llegar a corazones, espíritus que requieren de escucha, paciencia, cuidado, amor desde la entrega, desde el trabajo comunitario que no requiere compensaciones económicas porque el alimento de tu ser y espíritu se ve en las acciones cotidianas, en el abrazo desprendido y sincero de aquellos que se encuentran en lugares apartados y a donde muy pocos llegan a compartir. Dentro de la investigación se encuentra que la construcción de esos sentidos interculturales de mujer, en clave de decolonialidad, invitan a recordar y reencontrarse con los ancestros, a re-conocer en la comunidad una fuente de vida inagotable, sabiduría plena que da a la vida otros colores, matices, aromas y sentires que

hoy, sin lugar a dudas, permitirán ver y vivir la vida desde horizontes más humanos, más sensibles, más reflexivos. Desde ese re-encontrarnos con nuestras raíces culturales podremos sensibilizarnos y comprendernos como seres cíclicos, dinámicos, con una profunda relación con la naturaleza, la luna, el agua y hacer más perentorio el trabajo de conocernos a nosotras mismas y al cuidado de nosotras mismas.

Es así como solo en el descubrimiento de quiénes somos, se logrará forjar una definición clara en construcción de quiénes somos como mujeres, tomada muchas veces de las crisis, las fisuras y las tensiones subjetivas de quiénes somos en escenarios de luchas contra imaginarios, representaciones y miradas impuestas y aceptadas. Según la docente mestiza Claudia Jiménez (2017):

Uno de esos escenarios que ‘zarandean’ mi condición de mujer, han sido los estudios sobre género que comencé a realizar como estudios posgraduales, que pasaron de una lectura académica a una lectura subjetiva de quiénes somos y de cómo las violencias silenciadas van forjando la propia condición de nuestra subjetividad, pero que al final terminan siendo el detonante que nos permite la interrogación inacabada de quienes somos, de quienes somos como mujeres y de quienes queremos ser, como libres y autoconocedoras. La mujer que se encuentra entre el mundo de lo público y lo privado, en el nacimiento de la intersección de lo rural y lo urbano, ahí se encuentra la mujer de mis raíces. Una mujer que se encuentra en una lucha constante entre estereotipos y asignaciones de roles que condicionan su ‘funcionalidad’ en las sociedades. Unos anclajes que van olvidando la condición de origen ancestral y campesino de dónde venimos y de un mestizaje que nos define a la vez. (Auto-ecobiografía, San Juan de Pasto).

Y en esa espiritualidad está el gran amor y respeto hacia la Madre Tierra y hacia Dios, su creador; por eso, como mujeres debemos sentir una estrecha conexión con la Pacha Mama pues en cada paisaje lleno de árboles, plantas, agua, flores, nubes, estrellas, animales y muchos colores, se puede vivenciar los mejores momentos de encuentro y armonía con nosotras mismas y con la Tierra. Además, es necesario sentirnos totalmente bendecidas y agradecidas por tener el privilegio de ser mujeres y con ello,

de sentir la sensibilidad, admiración y respeto por cada ser que hace parte de la creación; sentirnos así nos permitirá ser motivo de alegría para los otros, compañía para aquellos que pierden la fe hasta en sí mismos y voz de ánimo para aquellos jóvenes que sienten que no hay motivos para vivir, o para aquellos enfermos que postrados en una cama, son olvidados hasta por sus propias familias.

Así, los sentidos interculturales de mujer son creados, recreados y alimentados de los saberes que están guardados al interior de las comunidades; por ejemplo, de la mujer indígena que desde el cuidado ancestral y de acuerdo a la situación en la que se encuentren las personas, se conecta con más fuerza con el cuidado de la embarazada, de aquella que está con el período, con los ciclos lunares, con los períodos de siembra; además, son quienes acompañan al hombre en ese sentido. El saber de ella, también desde las tradiciones en el hogar de cómo acompañar a sus hijos o educarlos desde lo que le han transmitido sus mamás y sus abuelas, lo toma como todo ese cofrecito que la mujer indígena guarda con ella y con la relación entre ella y la naturaleza y con la creación, para el actuar diario en la casa y en la familia. Las mujeres campesinas, las mujeres afrodescendientes también tienen, desde sus raíces, sus formas particulares de encontrarse a sí mismas, de cuidarse, amarse y protegerse para entrar a cuidar, proteger y establecer relaciones de hermandad con los otros.

Dentro de la investigación se logra determinar que la condición de ser mujer generadora y cuidadora de vida, indistintamente del grupo poblacional al que pertenezca, exige al tiempo, un cuidado espiritual y consciente del cuerpo, no para cumplir con los parámetros que impone la racionalidad instrumental y la sociedad del consumo, sino para encontrarse consigo misma y con la naturaleza de la que forma parte, aportando con esto a la decolonialidad del ser, del saber, del cuerpo y de la naturaleza, asumiendo otras formas de entenderse como un sujeto político y comunitario, capaz de comprometerse con la emancipación de su propio ser, pero también con la transformación y emancipación de sus territorios y comunidades, exigiendo a su vez, adquirir múltiples facetas que incluyen la fuerza, la fortaleza, el altruismo, la lucha incansable y, desde ahí, aportar

en la construcción de miradas, procesos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales alternativos, sostenibles y sustentables, cargados de mucha sensibilidad pero también de mucho ahínco, para que puedan ser mantenidos vivos a través del tiempo.

En el análisis realizado se logra determinar que lo expuesto, no solo es la apuesta que hace un grupo exclusivo de mujeres, sino el clamor de múltiples mujeres pertenecientes a diferentes grupos poblacionales que, desde la intimidad de su ser y sus culturas, creen que es posible girar para transformar y seguir caminando en uno de los propósitos importantes que tienen las mujeres y es, desde la vida, generar espacios de paz, armonía y reconciliación en todos los ámbitos en los que interactúan, como son: la familia, la escuela, la universidad, el barrio, las instituciones comunitarias, públicas y privadas a las que se inscribe, entre otras.

## 5. Conclusiones

La mujer está incursionando con más fuerza en la educación superior y representa la fuerza emancipadora del mundo; de ahí la importancia que le dan las estudiantes al reconocimiento de la pluralidad de conceptos de mujer, desde una postura intercultural, y la invitación que hacen a las universidades a llevar la educación superior a las regiones, con modelos interculturales y flexibles que, por una parte, respondan efectivamente a las necesidades de formación de capacidades de la población y, por la otra, aprovechen las potencialidades de desarrollo de la propia región.

La universidad construye identidad y, a partir de ella, las relaciones sociales, las de género y las miradas de aprendizaje. Las voces de las mujeres, desde el grupo poblacional al que pertenecen, colocan en la mesa de las universidades, la pregunta de cómo están construyendo las nociones y praxis de lo masculino y lo femenino en sus currículos educativos, y cómo esta construcción se extiende a los linderos de las comunidades y contextos en los cuales interactúan.

El análisis de la información recogida en esta investigación permite concluir que la paz no se entien-

de solamente como una condición social o política, sino que se vivencia como una disposición interior de cada persona con relación a su entorno familiar y social. Las voces de las mujeres que protagonizan esta investigación concluyen que los actores armados y la fuerza hegemónica del patriarcalismo vigente son causantes de hechos violentos que se ha dado en sus comunidades, que han alterado el equilibrio social y emocional que se vivía en sus familias y en sus comunidades. Coinciden en afirmar que la mujer ha sido, es y seguirá siendo, esperanza y compromiso por un mundo mejor y más digno para todos.

Existen múltiples sentidos de mujer que se crea y recrea desde los orígenes mismos de la mujer, de su relación con los otros y lo Otro, aspecto que no solo debe trabajarse desde la familia y los territorios, sino que también se debe llevar a la academia, contexto en el que se debe empezar a gestar verdaderos procesos que lleven a reconocer la diversidad de los territorios, las culturas y, con ello, la dignificación de las mujeres y la humanidad en general.

La decolonialidad se convierte en una apuesta fundamental para crear conocimientos propios que reivindiquen los saberes que reposan en la conexión con la madre tierra, en la tulpa, en la siembra, en el cosmos, en las mingas y en la revitalización espiritual que cada mujer asuma desde sus propios sentires y dinámicas, aspecto que también se debe abanderar desde las instituciones educativas, a través de la investigación, la apertura de encuentros interculturales, cátedras libres y expresiones culturales que permitan fortalecer, empoderar y emancipar a las mujeres.

## 6. Recomendaciones

Que las universidades participantes en la investigación se comprometan con la creación de una cátedra en posconflicto que ayude a sus estudiantes a comprender las nuevas realidades del país y al desarrollo de acciones de responsabilidad social que coadyuven en la creación de una cultura de paz en el departamento de Nariño, en el marco del posconflicto.

Que las universidades participantes en la investigación se comprometan con el proyecto de formula-

ción de lineamientos claros y, ojalá, comunes, con relación a actividades procesuales y permanentes que manifiesten el respeto por la vida, la búsqueda de una paz permanente y duradera y la resolución pacífica de los conflictos.

Que las universidades en general fortalezcan el diálogo academia-región, ya que desde lo encontrado aún se evidencia vacíos al respecto. En ese sentido es necesaria la propuesta de procesos vitales que sean gestados desde los propios territorios, siendo las mujeres, hombres, abuelos, niños y jóvenes, copartícipes de los procesos de transformación comunitaria, de construcción de paz, interculturalidad y paz.

El estudio se convierte en un piloto para fortalecer el componente académico; sin embargo, queda en deuda la formulación de una propuesta que amplíe el espectro del conocimiento y que permita fortalecer lo encontrado con una investigación que llegue hasta los territorios de las mujeres campesinas, indígenas, afrodescendientes y mestizas que, a su vez, permita el tejido con otros actores que aporten en esta construcción de sentidos no solo de mujer, sino de territorio, de paz y de humanidad.

## 7. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Arias, J. y Quintero, L. (2014). *Comportamiento del mercado de cirugías estéticas en Colombia* (Trabajo de Grado). Universidad ICESI, Cali. Recuperado de [https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/78028/1/TG00879.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/78028/1/TG00879.pdf)
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Celiberti, L. (Noviembre, 2010). *Feminismos polifónicos, interculturales y dialógicos. "El buen vivir" desde la mirada de las mujeres*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional "Las políticas de equidad de género en perspectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones". Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). Manual Técnico. Censo General 2005. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/censos/ManualTecnico.pdf>
- Díaz, A., Gallo, L. y Quijano, N. (2011). *Creación de una empresa intermediadora de servicios de cirugía plástica estética y turismo en Colombia* (Tesis de Especialización). Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Recuperado de <https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/1552/T443.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Engels, F. (1884). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Zurich, Suiza: Biblioteca Virtual Espartaco.
- Gargallo, F. (2012). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Bogotá, Colombia: Editorial Desde Abajo.
- Hartmann, H. (1982). Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo. Recuperado de <http://www.fcampalans.cat/archivos/papers/88.pdf>
- Maldonado-Torres, N. (s.f.). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. Recuperado de <http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Barcelona, España: Editorial Gedisa
- Muñoz, M. y Vásquez, K. (2001). *Mujer conchera, encanto del manglar* (Trabajo de Grado). Manuscrito inédito.
- Paredes, J. y Guzmán, A. (2014). *El tejido de la Rebeldía. ¿Qué es el Feminismo comunitario?* La Paz, Bolivia.
- Paulus, N. (2004). Del concepto de riesgo: conceptualización del riesgo en Luhmann y Beck.

Recuperado de <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/10/paper07.pdf>

Pedraza, Z. (2011). La 'educación de las mujeres': el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 41, 72-83.

Quijano, A. (1998). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, Vol. IX, No. 9, Lima, Perú.

Quinatoa, E. (2007). Intelectuales Indígenas del Ecuador. En Zapata Silva, C. (Comp.), *Intelectuales Indígenas piensan América Latina* (pp. 168-180). Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala / Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad de Chile.

Revista Dinero. (19 de septiembre de 2003). El nuevo consumidor. Recuperado de <https://www.dinero.com/edicion-impresa/especial-comercial/articulo/el-nuevo-consumidor/16953>

Revista Semana. (10 de junio de 2003). La guerra del gas. Recuperado de <https://www.semana.com/mundo/articulo/la-guerra-del-gas/61014-3>

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Soriano, E. (Coord.). (2006). *La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid, España: La Muralla.

Stolcke, V. (2000). ¿Es el sexo para el género, lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad? *Política y Cultura*, 14, 25-60.

Venegas, P. (2004). *Guía didáctica: Voces de mujeres inmigrantes. La educación intercultural desde una perspectiva de género*. Granada, España: Aeroprint Producciones S. L.





## Representaciones sociales sobre el amor en pareja\*

Ángela Madelain Delgado Martínez\*\*✉

Leidy Jimena Melo Posos\*\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Delgado, Á. y Melo, L. (2019). Representaciones sociales sobre el amor en pareja. *Revista UNIMAR*, 37(1), 123-135. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art7>

**Fecha de recepción:** 06 de enero de 2019

**Fecha de revisión:** 10 de abril de 2019

**Fecha de aprobación:** 25 de mayo de 2019

## RESUMEN

La presente investigación se enfocó en comprender las representaciones sociales que sobre el amor tiene una pareja que ha experimentado el secuestro de uno de sus miembros, con el fin de describir la información, interpretar las actitudes y reconocer el campo de representación. Se realizó un estudio de caso desde el enfoque histórico hermenéutico, en el cual se utilizó una entrevista semiestructurada y una historia de vida para la recolección de la información. Las representaciones sociales permitieron entender que un hecho traumático, a pesar del tiempo que dure, generará en la pareja cambios positivos o negativos, dependiendo de la manera cómo afronten la situación, logrando obtener una información sobre el amor e identificando conocimientos heredados de los padres como el respeto y la confianza, aplicados en su diario vivir, compartiendo y disfrutando momentos como pareja, simbolizados a través de detalles, frases bonitas y amor hacia el otro.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, amor, relación de pareja, secuestro, conflicto armado.

## Social representations about love in couple

## ABSTRACT

The present investigation focused on understanding the social representations that, about love, have a couple that has experienced the kidnapping of one of their members, in order to describe the information, interpret attitudes and recognize the field of representation. A case study was conducted from the historical hermeneutical approach, in which a semi-structured interview and a life history were used to collect the information. The social representations made it possible to understand that a traumatic event, regardless of the time it lasts, will generate positive or negative changes in the couple, depending on how they deal with the situation, obtaining information about love in which knowledge inherited from the parents as respect, trust, applied in their daily life, sharing and enjoying moments as a couple, symbolized through details, beautiful phrases and love towards the couple.

**Key words:** Social representations, love, relationship of couple, kidnapping, armed conflict.

\* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: "Representaciones sociales que, sobre el amor, tiene una pareja que ha experimentado el secuestro de uno de sus miembros en el marco del Conflicto Armado", desarrollada entre el 4 de mayo de 2016 y el 19 de noviembre de 2018 en la Universidad Mariana de San Juan de Pasto, departamento de Nariño, Colombia.

\*\*✉ Psicóloga. Correo electrónico: [angelita.delgado3094@gmail.com](mailto:angelita.delgado3094@gmail.com)

\*\*\* Psicóloga. Correo electrónico: [xime2528@gmail.com](mailto:xime2528@gmail.com)

## Representações sociais sobre o amor em casal

### RESUMO

A presente investigação centrou-se na compreensão das representações sociais que, sobre o amor, têm um casal que experimentou o rapto de um de seus membros, para descrever as informações, interpretar atitudes e reconhecer o campo da representação. Foi realizado um estudo de caso a partir da abordagem hermenêutica histórica, na qual foram utilizadas uma entrevista semi-estruturada e uma história de vida para coletar as informações. As representações sociais possibilitaram compreender que um evento traumático, independentemente do tempo que ele dura, gerará mudanças positivas ou negativas no casal, dependendo de como lidam com a situação; também permitem obter informações sobre o amor e identificar conhecimentos herdados dos pais como respeito e confiança, aplicados em sua vida cotidiana, compartilhando e curtindo momentos como casal, simbolizado através de detalhes, belas frases e amor para com o outro.

**Palavras-chave:** Representações sociais, amor, relacionamento de casal, rapto, conflito armado.

### 1. Introducción

A través del tiempo, diversas situaciones afectan a la población, entre las que se encuentra el secuestro, tomado en primera instancia como una problemática que surgió muchos años atrás y que sigue afectando desfavorablemente a las personas, de tal manera que su integridad y seguridad son vulneradas, dejando afectada no solo a la víctima, sino también a su núcleo familiar y social, dado que esta situación repercute en el desempeño laboral y personal de cada individuo que ha sido privado de su libertad (Acero, 2000, citado por Yam y Trujano, 2015). El tema del secuestro guió la investigación para analizar las representaciones sociales y las categorías que la conforman, las cuales se convirtieron en eje fundamental que permitió entender las representaciones que surgieron en la pareja después de la situación vivenciada.

Moscovici (2000) señala que la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Las representaciones sociales, según diversas opiniones propuestas por la cultura, las clases o los grupos sociales, hacen mención a la función de hacer que las cosas extrañas resulten familiares; son descritas como una modalidad del conocimiento, que cumple una función para la elaboración del comportamiento y la comunicación que se desprende de un sujeto a otro.

El trabajo permitió comprender las representaciones sociales que se tiene frente a la relación de pareja

en categorías como la información, actitud y campo de representación, propuestas por Moscovici (2000), las cuales fueron la base para el desarrollo de la investigación. El propósito fue indagar más a fondo el cambio que tuvo la pareja frente a estos tres aspectos, lo cual permitió entender los diversos cambios que sufrió, al momento de vivir una separación, por lo que la manera de resolver las dificultades influirá en el significado que pueda atribuirle a la situación, resultando manejables y posibles de superar y de convertirse en espacios de crecimiento y aprendizaje o, al contrario, provocar momentos de desestabilización y crisis que pueden perjudicarlo.

Según Espinosa y Tapias (s.f.) este tipo de investigaciones permitió conocer las situaciones que viven las parejas a través del secuestro, situación que desencadena aspectos negativos en ellos, generando afectaciones tanto a nivel emocional como comportamental y físico, las cuales interfieren tanto en la relación de pareja como en su núcleo familiar.

El trabajo de investigación cuenta con unos objetivos desarrollados a lo largo del proyecto, guiando y articulando al trabajo como tal. Se propuso como objetivo general, comprender la representación social que, sobre el amor, tiene una pareja que ha experimentado el secuestro, dentro de la cual se eligió tres categorías con relación a las representaciones sociales, mismas que conducen a los objetivos específicos, basados en la teoría de Moscovici (2000), que da a conocer más a fondo el tema del amor en pareja dentro de las representaciones sociales. Los objetivos específicos fueron: analizar la información so-

bre el amor, describir las actitudes sobre el amor y reconocer el campo de representación sobre el amor de una pareja que ha experimentado el secuestro de uno de sus miembros. Por lo tanto, es importante tener en cuenta que los objetivos fueron planteados con el fin de conocer los nuevos cambios en la relación de pareja, interpretados de una manera más amplia en la representación social que involucra los conocimientos frente a este tema de secuestro, permitiendo una mayor comprensión de la situación y más aún, dentro de una relación de pareja.

El desarrollo de la investigación se abordó desde un enfoque cualitativo relacionado con la comprensión de las representaciones sociales que sobre el amor tiene una pareja que ha experimentado el secuestro, obteniendo diferentes puntos de vista. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) esto facilita entender e interpretar el significado de la realidad que se ve afectada, en este caso, por el secuestro. Asimismo, se utilizó un enfoque histórico hermenéutico, ya que se fundamenta en construir un sentido a partir de una comprensión histórica del mundo simbólico desde un carácter autorreflexivo con un tipo de caso. Según Stake (2005, citado por Álvarez y San Fabián, 2012) “estudia la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (párr. 10), destacando las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en el contexto y la globalidad de las situaciones personales. Igualmente, se utilizó unas técnicas que ayudaron al desarrollo de la investigación: entrevista semi-estructurada que se basa en una guía de asuntos o preguntas (Grinnell, 1997, citado por Hernández et al., 2014) y la historia de vida, que consiste en la construcción de relatos elaborados, con la intención de conocer formas de vida a nivel personal dentro de un periodo histórico concreto que se encuentra marcado por la experiencia (Plano y Querzoli, 2003).

Además, se tuvo en cuenta la investigación realizada por Yam y Trujano (2014) en México, cuyo aporte fue significativo debido a que el conocimiento adquirido frente a la situación del secuestro brindó una mayor comprensión desde la perspectiva psicológica y permitió conocer, mediante una entrevista semi-estructurada, los significados construidos por una pareja sobre su vivencia de un secuestro,

así como los pensamientos y sentimientos derivados de ellos, por lo cual sirvió como referente al momento de analizar y realizar las preguntas orientadoras de los instrumentos. A su vez, los ítems de la entrevista semi-estructurada y la historia de vida fueron evaluados por dos jueces expertos para realizar su validez y confiabilidad, efectuando dos revisiones que dieron un resultado favorable para la prueba, eliminando los ítems que presentaban error y brindando una mayor validez.

## 2. Metodología

Para el desarrollo de la investigación se propuso un diseño metodológico, considerado desde el paradigma cualitativo, el cual buscó la comprensión de las representaciones sociales, obteniendo perspectivas y puntos de vista de los participantes, que fueron convertidos en aspectos subjetivos. Se contó con un enfoque histórico hermenéutico, puesto que éste se fundamenta en construir un sentido a partir de una comprensión histórica del mundo simbólico, desde un carácter autorreflexivo, donde se busca comprender el quehacer, interpretar las diferentes situaciones, contextos, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, estéticas, sentidos, motivaciones, interioridades, intenciones que se estructura en la vida de todo ser humano. La unidad de trabajo fue una pareja afectada por el secuestro a causa del conflicto armado, residentes en la ciudad de Pasto.

Para la recolección de información se utilizó el estudio de caso, el cual contó con una entrevista semiestructurada y una historia de vida, con una serie de preguntas que fueron creadas con el apoyo de un asesor y de la investigación llevada a cabo por Yam y Trujano (2014) en México.

Los instrumentos fueron sometidos a una adaptación transcultural y por ello se evaluó por jueces expertos, realizando dos revisiones al instrumento, para que sean lo suficientemente claros en su aplicación. La calificación fue cualitativa y dicotómica; se calificó Sí o No, de acuerdo con el criterio evaluado.

En la primera revisión realizada por los jueces expertos se presentó ítems que tenían error, lo cual llevó a realizar nuevamente una modificación al instrumento y asimismo, una nueva propuesta para los mismos.

En la segunda revisión se hizo otra propuesta en la que se eliminó ciertos ítems. Se aprobó la mayoría de ellos, quedando 15 en la entrevista semi-estructurada y 18 en historia de vida, los cuales fueron escogidos para la aplicación. Por lo tanto, es necesario presentar los resultados obtenidos de la revisión de los jueces expertos.

Tabla 1. *Evaluación jueces expertos. Entrevista semi-estructurada*

| Categoría               | Preguntas orientadoras<br>Primera revisión  | Preguntas orientadoras<br>Segunda revisión  |
|-------------------------|---|---|
| Información             | ¿Qué sabe usted sobre el concepto de relación de pareja?  | ¿Qué sabe usted sobre el concepto de relación de pareja?  |
|                         | ¿Qué sabe usted sobre el amor en la relación de pareja?   | ¿Qué sabe usted sobre el amor en la relación de pareja?   |
|                         | ¿Qué tan importante cree usted que es el amor dentro de la relación de pareja?                          | ¿Qué tan importante cree usted que es el amor dentro de la relación de pareja después del secuestro en el marco del conflicto armado? |
| Actitud                 | ¿Considera usted que una relación de pareja funcionaría sin amor?                                       | ¿Cuál cree usted que es la función del amor en la relación de pareja?   |
|                         | ¿Considera usted que el amor que se brinda a una pareja es el mismo que se recibe de ella? ¿Por qué?    | ¿Cuáles cree usted que son las formas de brindar amor por parte de su pareja?   |
|                         | ¿Qué piensa usted sobre el amor en su relación de pareja después del secuestro?                         | ¿Qué piensa usted sobre el amor en su relación de pareja después del secuestro?   |
|                         | Después del secuestro, ¿usted ha sentido que la forma de amar debe cambiar? ¿Por qué?                   | ¿Cree usted que el secuestro cambió la forma de amar a su pareja?   |
|                         | ¿Cómo se manifiesta el amor dentro de su relación de pareja después del secuestro?                      | ¿Cómo se manifiesta el amor dentro de su relación de pareja después del secuestro?  |
| Campo de representación | ¿Qué siente usted al momento de expresar el amor a su pareja después del secuestro?                     | ¿Qué siente usted al momento de expresar el amor a su pareja después del secuestro?   |
|                         | ¿Qué ha hecho usted para mantener el amor en su relación de pareja después del secuestro?               | ¿Qué ha hecho usted para mantener el amor en su relación de pareja después del secuestro?   |
|                         | ¿Con que imagen simboliza el amor en su relación de pareja después del secuestro?                       | ¿Cómo simboliza el amor en su relación de pareja después del secuestro?   |
|                         | ¿Qué importancia le ha dado al amor en su relación después del secuestro?                               | ¿Qué importancia le ha dado al amor en su relación de pareja después del secuestro?   |
|                         | ¿Cómo es el amor en su relación de pareja después del secuestro?  | ¿Cuáles son las diferencias en el amor de su relación de pareja después del secuestro?  |
|                         | ¿Qué ha hecho usted para que el amor se conserve dentro de su relación de pareja después del secuestro? | ¿Qué realiza usted para que el amor se conserve dentro de su relación de pareja después del secuestro?                                |
|                         | ¿Qué valores cree usted que son necesarios para mantener el amor dentro de su relación de pareja?       | ¿Qué valores cree usted que son necesarios para mantener el amor dentro de su relación de pareja después del secuestro?               |

Tabla 2. *Evaluación jueces expertos. Historia de vida*

| Categoría   | Preguntas orientadoras<br>Primera revisión   | Preguntas orientadoras<br>Segunda revisión   |
|---|--|--|
| Información   | ¿En su experiencia de vida, qué podría decir sobre lo que es el amor?  | ¿En su experiencia de vida qué podría decir sobre lo que es el amor?   |
|   | ¿Qué enseñanza le quedó sobre los conocimientos que sus padres le brindaron sobre el amor?                                   | ¿Qué conocimientos sobre el amor aprendió de sus padres, antes de iniciar su relación de pareja?                 |
|   | ¿Ha cambiado su forma de pensar sobre el amor, al momento de iniciar su relación de pareja? ¿De qué manera?                  | Antes de iniciar su relación ¿qué pensaba sobre el amor de pareja?   |
|   | ¿Cuál es el conocimiento que tiene su pareja sobre el amor?  | ¿Qué conocimiento tenía su pareja sobre el amor, antes del secuestro?  |
|   | ¿Qué pensaba usted sobre el amor al momento de estar secuestrado?  | ¿Qué concepto tenía usted sobre el amor en el momento de estar secuestrado?                                      |
|   | ¿Considera usted que el distanciamiento temporal con su pareja podría acabar con el amor en su relación de pareja? ¿Por qué? | ¿Cuáles cree usted que son los aspectos que han mantenido el amor en su relación de pareja durante el secuestro? |
|   | ¿Qué pensaba su pareja sobre el amor al momento de estar alejados por el secuestro?  | ¿Qué pensaba su pareja sobre el amor al momento de estar alejados por el secuestro?                              |
|   | En algún momento de la experiencia vivida por el secuestro ¿pensó que el amor hacia su pareja iba a terminar?                | En algún momento de la experiencia vivida por el secuestro ¿pensó que el amor hacia su pareja iba a terminar?    |
|   | ¿Qué sentía usted cuando miró a su pareja después de la experiencia vivida por el secuestro?                                 | ¿Qué sintió usted al reencontrarse con su pareja después del secuestro?  |
|   | Según su experiencia, ¿qué ha hecho usted para mantener el amor dentro de una relación de pareja?                            | Según su experiencia, ¿qué ha hecho usted para mantener el amor dentro de una relación de pareja?                |
| ¿Qué ha hecho usted para mantener el amor en su relación de pareja después del secuestro?                               | Ítem eliminado   |  |
| ¿Qué ha hecho usted para aplicar las enseñanzas sobre el amor adquiridas de sus padres dentro de su relación de pareja? | ¿Considera usted que el distanciamiento temporal con su pareja podría acabar con el amor en su relación de pareja? ¿Por qué? |  |
| ¿Cómo es su comportamiento al momento de expresar el amor dentro de su relación de pareja?                              | ¿Cómo es su comportamiento al momento de expresar el amor dentro de su relación de pareja después del secuestro?             |  |

|                          |  |   |
|--------------------------|--|---|
| Campo de re-presentación | ¿Qué imaginaba usted sobre el amor de pareja al momento de vivir la experiencia del secuestro?                               | ¿Qué ha hecho usted para aplicar las enseñanzas sobre el amor adquiridas de sus padres dentro de su relación de pareja? |
|                          | ¿La concepción de amor que sus padres le enseñaron cambió al momento de iniciar su relación de pareja?                       | ¿La concepción de amor que sus padres le enseñaron cambió al momento de iniciar su relación de pareja?                  |
|                          | ¿Considera que los valores aprendidos con el tiempo son necesarios para fortalecer el amor dentro de una relación de pareja? | ¿Considera que los valores aprendidos son necesarios para fortalecer el amor dentro de su relación de pareja?           |
|                          | ¿Cree usted que el secuestro cambió las creencias que tenía sobre el amor con su pareja?                                     | ¿Cree usted que el secuestro cambió las creencias que tenía sobre el amor con su pareja?                                |
|                          | ¿Qué opinión tiene su pareja respecto al amor en el momento de estar separados a causa del secuestro?                        | Ítem eliminado  |
|                          | ¿Qué experiencia le deja a usted lo vivido por el secuestro con respecto al amor?  | ¿Qué experiencia le deja a usted lo vivido por el secuestro con respecto al amor?                                       |

### 3. Resultados

Para la obtención de los resultados se utilizó una entrevista semi-estructurada y una historia de vida, las cuales brindaron información que sirvió para la construcción y el desarrollo de proposiciones. Posterior a esto, según Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) la construcción de las categorías se pudo realizar de dos formas: la primera fue la construcción de las categorías deductivas, descriptivas y reflejan el contraste de la teoría y el problema objeto de estudio; y la segunda, las categorías inductivas que emergen de los datos recolectados, basados en los patrones y recurrencias de la información. Este último tipo de categorías no tiene como objetivo, reflejar la teoría explícita, sino el marco de referencia cultural de la pareja participante de la investigación.

Dentro de la investigación desarrollada se identificó una serie de categorías que permitieron la interpretación de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos creados a partir de los objetivos planteados. De estas categorías deductivas surge una serie de categorías inductivas que serán descritas a continuación, y que permitirán una mayor comprensión de las mismas.

Tabla 3. *Matriz de triangulación*

| Categoría Deductiva  | Proposiciones entrevista semi-estructurada  | Proposiciones historia de vida   | Proposiciones agrupadas  |
|--|---|--|--|
| ¿Cuál es la información sobre el amor de una pareja que ha experimentado el secuestro de uno de sus miembros en el marco del conflicto armado? | <p>Uno de los sujetos afirma que el concepto de relación de pareja es el que se da entre un hombre y una mujer con el fin de crear un futuro compartido que permita vivir feliz en familia.</p> <p>Otro de los sujetos afirma que el concepto de relación de pareja se desarrolla entre dos personas que comparten sentimientos como el amor, cariño y respeto.</p> <p>Los sujetos afirman que el amor en la relación de pareja se expresa y se complementa con el cariño hacia el otro y se basa en dar respeto para mejorar la relación.</p> <p>Los sujetos afirman que el amor es importante porque brinda ayuda y fortaleza para sobrevivir a la ausencia del secuestro.</p> <p>Uno de los entrevistados manifiesta que la función del amor en la relación de pareja es generar bienestar y seguridad a la pareja.</p> <p>Los sujetos entrevistados refieren que las formas de brindar amor son el respeto, el amor y el apoyo mutuo.</p> | <p>Uno de los sujetos entrevistados afirma que, en su experiencia, el amor es entendido como el sentimiento que brinda alegría y tranquilidad a la vida.</p> <p>Otro de los sujetos afirma que en su experiencia el amor es entendido como la base de una relación que se fortalece a través de detalles y compañía.</p> <p>Los sujetos entrevistados afirman que el conocimiento sobre el amor que sus padres les enseñaron es el respeto mutuo y que debe ser recíproco.</p> <p>Los sujetos entrevistados afirman que antes de iniciar su relación de pareja, pensaban que el amor era algo bonito, que es una etapa en la que se conoce, se decide pasar tiempo junto a esa otra persona y que debería durar toda la vida.</p> <p>Uno de los sujetos entrevistados afirma que el conocimiento que tenía su pareja sobre el amor antes del secuestro es que era una relación de respeto mutuo.</p> <p>Otro de los sujetos entrevistados manifiesta que el conocimiento que tenía su pareja sobre el amor antes del secuestro era la oportunidad de compartir la vida junto a ese ser especial.</p> <p>Los sujetos entrevistados manifiestan que el concepto de amor que tenían al momento de estar en la situación de secuestro era la necesidad infinita de tener a su amado (a) a su lado, la cual se convertía en la fortaleza para soportar la distancia.</p> <p>Los entrevistados afirman que los aspectos que han mantenido el amor en su relación de pareja durante el secuestro son la fe y confianza que fortaleció la espera de la separación.</p> | <p>Los sujetos infieren que el conocimiento que obtuvieron de sus padres sobre el amor les ayudó a fortalecer su relación; así mismo, la experiencia adquirida en el amor mejoró su relación de pareja vivenciada a través del respeto, de conocer al otro, de compartir, acompañar, brindar detalles, alegría, tranquilidad y de generar bienestar y seguridad a la pareja.</p> <p>Los sujetos manifiestan que el amor dentro de la relación de pareja después del secuestro es ese sentimiento que ayuda a superar toda adversidad, brindando fortaleza y esperanza de volver a ver al ser querido.</p> <p>Los sujetos afirman que el concepto de amor que tenían al momento de estar en la situación de secuestro era esa necesidad de compartir momentos especiales y decirle al otro lo mucho que lo amaba; junto con esto, el aspecto más importante para mantener ese amor ha sido la fe y la confianza en el otro.</p> |

¿Cuál es la actitud sobre el amor de una pareja que ha experimentado el secuestro de uno de sus miembros en el marco del conflicto armado?

Uno de los entrevistados afirma que el amor en su relación de pareja se hizo más intenso después del secuestro debido a la ausencia que dejó consigo este hecho y por la necesidad de estar con él.

Otro de los entrevistados manifiesta que el amor en su relación de pareja después del secuestro permitió que se hiciera nuevas cosas y se hablara de aspectos que nunca antes se trató en la relación.

Los sujetos entrevistados manifestaron que el secuestro sí cambió la forma de amar a su pareja, fortaleciendo la relación.

Los sujetos entrevistados afirmaron que el amor se manifiesta a través de palabras bonitas, detalles de amor, brindando una buena compañía y compartiendo momentos especiales con la pareja.

Los sujetos entrevistados manifestaron que después del secuestro sentían mucha felicidad y tranquilidad al momento de expresar su amor hacia el otro.

Uno de los sujetos infiere que para mantener el amor en su relación de pareja después del secuestro, consiente a su pareja en los momentos de angustia al recordar ese hecho.

Otro de los sujetos manifiesta que para mantener el amor en su relación de pareja después del secuestro ha intentado pasar más tiempo junto a ese ser amado, para recuperar el tiempo perdido.

Los sujetos entrevistados con relación al pensamiento que tenía su pareja al momento de estar alejados por el secuestro, afirman que éste consistía en la fortaleza para superar esa etapa que vivieron como pareja.

Uno de los sujetos afirma que en la experiencia vivida por el secuestro se imaginó que su pareja nunca más volvería y que tal vez moriría.

Otro de los sujetos infiere que en la experiencia vivida por el secuestro tuvo temor al pensar que, al volver, su pareja estaría en compañía de otra persona y olvidaría su relación.

Uno de los entrevistados manifiesta que al momento de reencontrarse con su pareja después del secuestro, sintió la felicidad más grande que había vivido hasta el momento.

Otro de los entrevistados manifiesta que al momento de reencontrarse con su pareja después del secuestro sintió mucha paz y entusiasmo.

Los sujetos entrevistados afirman que para mantener el amor dentro de la relación de pareja se debe brindar apoyo, comprensión, respeto y tolerancia a su pareja.

Uno de los sujetos entrevistados afirma que el distanciamiento temporal con su pareja si podría acabar con el amor, porque si no existe un amor firme, éste puede romperse fácilmente.

Otro de los sujetos entrevistados afirma que el distanciamiento temporal con su pareja si podría acabar con el amor porque otras personas llenarían el vacío que deja la ausencia.

Los entrevistados afirman que el comportamiento al momento de expresar el amor dentro de su relación de pareja después del secuestro es con actos colmados de felicidad, demostrando el amor que se siente.

Los sujetos infieren que el distanciamiento temporal que tuvieron con su pareja los llevó a pensar que su amor podría acabarse ya que si no existe un amor firme pueden llegar otras personas a ocupar ese lugar; así mismo, que el pensamiento que tenían para mantener ese amor se basó en la fortaleza, cambiando su forma de amar a su pareja de manera positiva, brindando apoyo, comprensión, respeto y tolerancia al otro, aspectos que ayudaron a superar la ausencia que dejó el secuestro.

Los sujetos afirman que en la experiencia vivida por el secuestro pensaron que no volverían a ver a su pareja, por esta razón su amor se volvió más intenso, expresando sentimientos de felicidad y tranquilidad, consintiendo, acompañando y realizando cosas nuevas para recuperar el tiempo perdido, manifestándolo a través de palabras bonitas y detalles que expresan el amor hacia su pareja.

¿Cómo es el campo de representación sobre el amor de una pareja que ha experimentado el secuestro de uno de sus miembros en el marco del conflicto armado?

Uno de los entrevistados manifiesta que el amor en su relación de pareja después del secuestro lo simboliza con detalles, frases bonitas y con una buena compañía.

Otro de los entrevistados afirma que el amor en su relación de pareja después del secuestro lo simboliza con dar lo mejor de sí mismo basado en el amor y respeto hacia el otro.

Uno de los entrevistados manifiesta que la importancia del amor en su relación de pareja después del secuestro ha impulsado las metas como pareja y así mismo como familia.

Otro de los entrevistados infiere que después del secuestro el amor fue importante para fortalecer su relación de pareja.

Uno de los sujetos manifestó que las diferencias en el amor después del secuestro generaron más seguridad en su relación de pareja.

Otro de los sujetos afirmó que las diferencias en el amor en su relación de pareja después del secuestro le ayudaron a cambiar la visión sobre el significado que tenía del amor.

Los entrevistados manifiestan que lo más importante para conservar el amor dentro de su relación de pareja después del secuestro es brindar compañía, apoyo, respeto, confianza y pasar más tiempo juntos.

Los entrevistados afirman que los valores más necesarios para mantener el amor dentro de su relación de pareja después del secuestro son: entender al otro, el respeto, la confianza y la compañía.

Los sujetos afirman que las enseñanzas sobre el amor adquiridas de sus padres dentro de la relación de pareja las han aplicado al respetar, amar y valorar los esfuerzos que realizan como pareja.

Los sujetos manifiestan que la concepción de amor que sus padres le enseñaron no ha cambiado; de ellos aprendieron a respetar y apoyar a su pareja y que el amor debe durar toda la vida.

Los sujetos afirman que los valores aprendidos son la base fundamental de la relación y han sido estos los que han ayudado a mantener un amor firme.

Uno de los sujetos manifiesta que el secuestro sí cambió sus creencias sobre el amor, ya que es una experiencia que podría mejorar o no la relación de pareja.

Otro de los sujetos infiere que el secuestro mantuvo sus creencias sobre el amor, ya que siempre estuvo presente la confianza hacia la pareja.

Los sujetos afirman que la experiencia vivida por el secuestro se basa en mantener y fortalecer el amor, ya que éste debe ser una fuente de ayuda para poder afrontar las adversidades que presenta la vida.

Los sujetos entrevistados afirman que la experiencia vivida por el secuestro estuvo basada en el fortalecimiento del amor tomado como fuente de ayuda para afrontar las diferentes situaciones, manifestando que después del secuestro el amor es simbolizado por detalles, frases bonitas, buena compañía, por medio de valores como el respeto, confianza, apoyo, compañía, seguridad y las creencias heredadas por sus padres que permitieron mejorar y conservar la relación de pareja.

Los sujetos entrevistados infieren que la importancia que tienen del amor les ayudó a generar metas como pareja y como familia, siendo éste el fortalecimiento hacia la relación.

Tabla 4. *Matriz de categorías inductivas*

| Categoría de-<br>ductiva     | Proposiciones agrupadas   | Categoría inductiva   |
|------------------------------|---|---|
| Información                  | <p>Los sujetos infieren que el conocimiento que obtuvieron de sus padres sobre el amor les ayudó a fortalecer su relación. La experiencia adquirida en el amor mejoró su relación de pareja, vivenciada a través del respeto, alegría, tranquilidad de conocer al otro, de compartir, de brindar detalles, acompañar y generar bienestar y seguridad a la pareja.</p> <p>Los sujetos manifiestan que el amor dentro de la relación de pareja después del secuestro es ese sentimiento que ayuda a superar toda adversidad, brindando fortaleza y esperanza de volver a ver al ser querido.</p> <p>Los sujetos afirman que el concepto de amor que tenían al momento de estar en la situación de secuestro era esa necesidad de compartir momentos especiales y decirle al otro lo mucho que lo amaba; junto con esto, el aspecto más importante para mantener ese amor ha sido la fe y la confianza en el otro.</p>                   | <p>Conocimiento del otro.</p> <p>Referentes paternos.</p>   |
| Actitud                      | <p>Los sujetos infieren que el distanciamiento temporal que tuvieron con su pareja los llevó a pensar que su amor podría acabarse, ya que si no existe un amor firme pueden llegar otras personas a ocupar ese lugar; así mismo manifiestan que el pensamiento que tenían para mantener ese amor se basó en la fortaleza, cambiando su forma de amar a su pareja de manera positiva, brindando apoyo, comprensión, respeto y tolerancia al otro, aspectos que ayudaron a superar la ausencia que dejó el secuestro.</p> <p>Los sujetos afirman que en la experiencia vivida por el secuestro pensaron que no volverían a ver a su pareja; por esta razón su amor se volvió más intenso, expresando sentimientos de felicidad y tranquilidad, consintiendo, acompañando y realizando cosas nuevas para recuperar el tiempo perdido, manifestándolo a través de palabras bonitas y detalles que demuestran el amor hacia su pareja.</p> | <p>Comprensión de los cambios.</p> <p>Expresiones afectivas.</p> <p>Adaptación a la relación.</p> |
| Campo de re-<br>presentación | <p>Los sujetos entrevistados afirman que la experiencia vivida por el secuestro estuvo basada en el fortalecimiento del amor tomado como fuente de ayuda para afrontar las diferentes situaciones, manifestando que después del secuestro el amor es simbolizado por detalles, frases bonitas, buena compañía, por medio de valores como el respeto, confianza, apoyo, compañía, seguridad y las creencias heredadas por sus padres que permitieron mejorar y conservar la relación de pareja.</p> <p>Los sujetos entrevistados infieren que la importancia que tienen del amor les ayudó a generar metas como pareja y como familia, siendo éste el fortalecimiento hacia la relación.</p>   | <p>Creencias heredadas.</p> <p>Valores.</p> <p>Proyecto de vida.</p>                              |

#### 4. Discusión

El conflicto armado, tanto en Colombia como en el departamento de Nariño, ha sido uno de los problemas sociales más relevantes en la población afectada, que se ha convertido en un escenario en el que diversas situaciones han afectado a la población, generando sentimientos de miedo y desesperanza, hechos que impiden que las personas puedan interactuar con el medio social, vulnerando la integridad y seguridad de cada persona, por lo cual Aristizábal et al., (2012) afirman que estos daños se imponen en el psiquismo y son desarrollados cuando el individuo está expuesto a circunstancias que reviven el hecho traumático, siendo causantes de percibir al ambiente y a las personas como amenazantes, impidiendo la tranquilidad de la víctima.

Dentro del conflicto armado se desencadena hechos que afectan a la población en general; uno de ellos es el secuestro. Toc (2007) menciona que el secuestro ha desencadenado inseguridad en la población, que ha sido provocada por las diferencias entre grupos armados y la población enfrentada, ya sea por política, economía, motivos personales, culturales, religiosos, emocionales, entre otros, dejando un impacto psicológico en la población víctima de estos abusos. Este impacto psicológico afecta a las personas involucradas en todos los entornos, con su pareja, su familia, sus amigos y su manera de ser.

Según Acero (2005), los sentimientos generados por la amenaza del secuestro modifican el estilo de vida, las rutinas, las relaciones, los planes y la calidad de vida. Los resultados obtenidos en la investigación indicaron que no todos los cambios son negativos. En este caso, el secuestro dejó cambios positivos, fortaleciendo los lazos afectivos y generando sentimientos de felicidad, paz, tranquilidad; aspectos como la desconfianza e inseguridad desaparecieron al momento de reencontrarse con su pareja.

Teniendo en cuenta los cambios que deja el secuestro, se efectuó una comparación con los resultados de la investigación llevada a cabo por Yam y Trujano (2014), en la que los autores concluyen que su pareja de estudio, después del suceso, decidió separarse y rehacer su vida con otras personas, ya que el secuestro cambió su percepción de relación como pareja, impidiéndoles reconstruir su amor como fa-

milia. En el desarrollo de la presente investigación se dio un cambio favorable para su relación como pareja, fortaleciendo su relación, mejorando sus relaciones y adquiriendo nuevos proyectos basados en amor y confianza entre ellos. Por lo tanto, es posible comprender que el secuestro no siempre tiene las mismas repercusiones en las personas, sino que se ven influenciadas por el entorno que las rodea, permitiéndoles adaptarse a las diferentes circunstancias que se les presente en el diario vivir.

Dentro de las representaciones sociales surge la información, la cual según Araya (2002), es la organización del conocimiento que posee un grupo con relación a la calidad y cantidad de datos que se tiene sobre un objeto social. Está dada por dos categorías inductivas: -Conocimiento del otro y -Referentes paternos, que brindan las nociones necesarias para mantener una relación. Por lo tanto, se podría decir que la información que estas personas tienen sobre el amor es que se trata de la alegría que se brinda y se fortalece día a día; estos pensamientos se vieron influenciados por la situación de secuestro que vivieron.

Sin embargo, otra categoría importante dentro de las representaciones sociales, es la actitud, de la cual se desprende tres categorías: -Comprensión de los cambios, -Expresiones afectivas y -Adaptación a la relación, que le permitieron a la pareja cambiar la forma de expresar sus sentimientos, fortaleciendo los lazos de amor para afrontar las diferentes experiencias. Moscovici (2000) afirma:

Las actitudes están inmersas en la vida de la persona, las cuales pueden modificarse según las experiencias por las que tengan que pasar, jugando un papel fundamental en la vida de un individuo, porque dependen en gran parte de las experiencias que son el producto de un aprendizaje. Éstas se van perfilando en la medida que se adopte nuevos mecanismos para adaptarse mejor a las circunstancias. (p. 234).

Una pareja emocionalmente sana es libre; sus miembros se aceptan y se respetan, centrándose en las cualidades que tienen y en lo mucho que se quieren, por lo cual, se podría decir que esta pareja presenta habilidades como la empatía, el autoconocimiento, la resolución de conflictos, y hace uso de la inteligencia emocional que, según Goleman (1998,

citado por García-Fernández y Giménez-Mas, 2010), es conocida como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y de los otros, y de motivar y manejar adecuadamente las relaciones que se tiene con los demás. De hecho, la inteligencia emocional se ha convertido en un modelo importante para la pareja investigada, para adquirir las cualidades necesarias para afrontar el momento de adversidad por el que pasaron, adquiriendo un equilibrio para manejar los momentos de crisis que puedan aparecer día a día en su relación.

Dentro de la categoría de campo de representación, se generó tres categorías: -Creencias heredadas, -Valores y -Proyecto de vida, que ayudaron a la pareja a cambiar el sentido de la relación, mejorando la comunicación, la convivencia y la manera de entender los acontecimientos por los que pasaron. Según Araya (2002) el campo de representación hace referencia a un orden y a una jerarquía que establece el contenido de las representaciones sociales: "Este campo facilita la organización de la información obtenida, la cual es seleccionada y estructurada con el fin de encontrar un cambio social que constituya la parte más sólida y estable de la representación" (p. 41), por lo cual se puede decir que la información que se obtuvo de la pareja a partir de su historia y su experiencia vivida, facilitó la comprensión del porqué ellos tomaron una actitud favorable en su relación, volviéndola más sólida y feliz.

Por otra parte, cabe destacar que es necesario hablar sobre las relaciones de pareja, ya que esto posibilita comprender los resultados obtenidos en la investigación. Según Ruiz (2001, citado por Matta, 2018) las relaciones de pareja no son iguales en todas las personas; cada una se configura en función de una historia personal y según los modelos educativos que hayan seguido o vivido en su entorno social. El afecto y la comunicación son esenciales para mantener la relación, y fueron los aspectos que fortalecieron a la pareja investigada, enfocándose en sus intereses propios y no en el contexto que los rodeaba, descubriendo que el principal motivo por el que las parejas se mantienen unidas no es solamente el matrimonio, sino también el amor, el cariño y el respeto que se brinda a la otra persona. Por lo tanto, las representaciones sociales les permitieron reafirmar su amor y su relación como pareja.

## 5. Conclusiones

Las representaciones sociales permitieron comprender que un hecho traumático, a pesar del tiempo que dure, generará en la pareja cambios positivos o negativos, dependiendo de la manera cómo afronten la situación, teniendo en cuenta los valores que adquirieron y cómo los aplicaron en su relación. Asimismo, permitieron desarrollar habilidades que ayudaron a mantener una buena comunicación, a conocer más a la pareja y a generar una mayor estabilidad y confianza en la relación.

Una de las categorías de las representaciones sociales es la información, la cual posibilitó comprender que el amor que se tiene esta pareja cuenta con un referente primordial: los conocimientos que se hereda de los padres frente a la relación de pareja, que ayudaron a superar la situación traumática y a modificar la relación, generando cambios a nivel afectivo, los cuales permitieron crear un vínculo más fuerte, aplicando los saberes adquiridos durante toda su vida.

Por otra parte, las actitudes de las personas en torno a ser detallistas, expresar sus emociones, adaptarse a los nuevos cambios, preocuparse por el bienestar del otro, sin importar la situación a la que se enfrenten, permiten que la pareja mejore la relación y que su amor se fortalezca día a día.

El campo de representación con respecto a los valores, creencias y a la manera cómo le dan sentido a la relación, ayuda a afrontar las diferentes circunstancias por las que puedan pasar como pareja, aportando a la construcción y desarrollo de los planes que tengan a futuro, para seguir mejorando y conservando su relación.

Sin embargo, al estudiar las representaciones sociales en el marco del conflicto armado, el secuestro permite reconocer que el amor dentro de una relación se convierte en parte fundamental para poder sobrellevar las situaciones que pueden surgir a lo largo de la relación, resaltando que un hecho traumático no siempre generará cambios negativos en una pareja, sino que, por el contrario, puede provocar paulatinamente efectos positivos que pueden ayudar a enfrentar la situación vivenciada. Asimismo, se puede evidenciar que el secuestro tendrá

diferentes repercusiones en las personas, dependiendo del significado que se dé al hecho, ya que la construcción de ese significado determina lo que se hace y lo que se puede llegar a hacer, ayudando a darle un mayor sentido a la realidad.

## 6. Agradecimientos

A los docentes jurados de la investigación por su tiempo y sus valiosas recomendaciones para el desarrollo de la misma.

A los diferentes docentes encargados de las asesorías, por el apoyo y acompañamiento en el desarrollo de la investigación, por los grandes aportes que realizaron y por el tiempo prestado.

## 7. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Acero, R. (2005). Análisis del proceso de duelo por la pérdida de la libertad en miembros de la Policía Nacional de Colombia. *Umbral Científico*, 6, 70-82.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Aristizábal, E., Palacio, J., Madariaga, C., Osman, H., Parra, L., Rodríguez, J. y López, G. (2012). Síntomas y traumatismo psíquico en víctimas y victimarios del conflicto armado en el Caribe colombiano. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 123-152.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales* (3.ª ed.). Santafé de Bogotá D.C. Colombia: Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Espinosa, A. y Tapias, Á. (s.f.). Psicología y Acompañamiento a Víctimas. Recuperado de [http://www.satellitechnologies.com/USB/Modulo3/M%C3%B3dulo\\_3\\_USB\\_unidad1.pdf](http://www.satellitechnologies.com/USB/Modulo3/M%C3%B3dulo_3_USB_unidad1.pdf)
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral*, 3(6), 43-52.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Matta, M. (2018). *Las excusas en las relaciones de pareja* (Trabajo de Grado). Universidad Cooperativa de Colombia, Santa Marta. Recuperado de [http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/6811/1/2018\\_excusas\\_relaciones\\_pareja.pdf](http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/6811/1/2018_excusas_relaciones_pareja.pdf)
- Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plano, C. y Querzoli, R. (2003). La entrevista en la historia de vida. Algunas cuestiones metodológicas. Recuperado de <http://www.observatoriomemoria.unq.edu.ar/publicaciones/entrevista.pdf>
- Toc, S. (2007). *Estudio sobre el delito de secuestro en la sociedad guatemalteca* (Trabajo de Grado), Universidad de San Carlos de Guatemala. Recuperado de [http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/04/04\\_6808.pdf](http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/04/04_6808.pdf)
- Yam, H. y Trujano, P. (2014). Secuestro extorsivo económico: Significados construidos por una pareja sobreviviente. *Psicología & Sociedade*, (26)3, 779-791.
- (2015). Vivencia y repercusiones del secuestro: el caso de la esposa de un hombre secuestrado. *Alternativas en Psicología*, 18(32), 1-17.



## Estilos de liderazgo en el clima organizacional de una IPS en el municipio de San Andrés de Tumaco - Nariño\*

Haiden Otoniel Vergara Quiñones\*\*✉

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Vergara, H. (2019). Estilos de liderazgo en el clima organizacional de una IPS en el municipio de San Andrés de Tumaco - Nariño. *Revista UNIMAR*, 37(1), 135-157. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art8>

**Fecha de recepción:** 07 de septiembre de 2018

**Fecha de revisión:** 07 de febrero de 2019

**Fecha de aprobación:** 11 de abril de 2019

### RESUMEN

La importancia que tiene el clima organizacional se basa en la gestión del mismo y constituye un compromiso y una responsabilidad para los directivos, lo cual influirá en la obtención de resultados, tanto para el trabajador, como para la Institución. Este estudio se abordó de manera observacional, evaluando de manera transversal la influencia de los estilos de liderazgo en el clima organizacional en la IPS Corafrosalud de San Andrés de Tumaco - Nariño. El liderazgo, la toma de decisiones, la motivación, el comportamiento individual y la estructura organizacional se convierten en el marco desde el cual el estilo de liderazgo establece su influencia positiva, denotando un buen clima laboral, permitiendo con ello direccionar sus acciones hacia alcanzar los objetivos propuestos por la organización, y logrando los líderes, que sus seguidores quieran ir más allá de sus intereses personales para lograr estos objetivos.

**Palabras clave:** Liderazgo, Organización, Gestión, Estructura Organizativa.

### Leadership styles in the organizational climate of an Institute Provider of Health in San Andrés de Tumaco – Nariño

### ABSTRACT

The importance of the organizational climate lies in its management and constitutes a commitment and responsibility for managers, which influences the obtaining of results, both for the worker and for the Institution. This study was addressed in an observational manner, assessing in a transversal way the influence of leadership styles in the organizational climate in the IPS Corafrosalud of San Andrés de Tumaco - Nariño. Leadership, decision-making, motivation, individual behavior and organizational structure become the framework from which the leadership style establishes its positive influence, denoting a good working environment, thereby allowing it to direct its actions until reaching the objectives proposed by the organization, and achieving the leaders, that their followers want to go beyond their personal interests to achieve these objectives.

**Key words:** Leadership, Organization, Management, Organizational Structure.

\* Artículo Resultado de Investigación.

\*\*✉ Administrador Público; Magíster en Administración en Salud. Corporación IPS Afrosalud, Tumaco, Nariño, Colombia. Correo electrónico: [ottovergara30@hotmail.com](mailto:ottovergara30@hotmail.com)

## Estilos de liderança no clima organizacional de um Instituto Provedor de Saúde em San Andrés de Tumaco – Nariño, Colômbia

### RESUMO

A importância do clima organizacional está na sua gestão e constitui um compromisso e responsabilidade dos gestores, o que influencia a obtenção de resultados, tanto para o trabalhador quanto para a instituição. Este estudo foi abordado de maneira observacional, avaliando de forma transversal a influência dos estilos de liderança no clima organizacional no IPS Corafrosalud de San Andrés de Tumaco – Nariño, Colômbia. Liderança, tomada de decisão, motivação, comportamento individual e estrutura organizacional tornam-se o referencial a partir do qual o estilo de liderança estabelece sua influência positiva, denotando um bom ambiente de trabalho, permitindo direcionar suas ações até atingir os objetivos propostos pela organização e atingir líderes, que seus seguidores querem ir além de seus interesses pessoais para alcançar esses objetivos.

**Palavras-chave:** Liderança, Organização, Gestão, Estrutura Organizacional.

### 1. Introducción

Dado que las organizaciones enfrentan en la actualidad una gran competencia, deben buscar estrategias que les permitan ser competitivas de una manera eficiente y razonable. Un aspecto de gran importancia a tener en cuenta es el factor humano, siendo prioritario enfocarse en el clima organizacional (CO) que deben gestionar los directivos, a fin de generar un ambiente laboral positivo que contribuya en aspectos como la satisfacción personal y que repercuta en el buen funcionamiento en general.

En este orden de ideas, los estudios de Pérez, Maldonado y Bustamante (2006) permiten evidenciar que uno de los rasgos comunes de las mejores empresas para trabajar, es el CO, el cual se caracteriza por tener buenos canales de comunicación, promoción de valores y una constante preocupación por el desarrollo del personal. Alves (2003, citado por García y Mendoza, 2015), refiere que:

Un liderazgo eficaz, crea y desarrolla un clima positivo dentro de la organización o en el equipo, que posibilita alcanzar el rendimiento pretendido y la satisfacción esperada por cada uno de los miembros. [...] Para que exista un buen clima en la organización, es vital que los responsables ejerzan un liderazgo eficaz, lo que necesita una gran flexibilidad en la adopción del estilo de liderazgo adecuado para cada situación. (pp. 22-23).

García, Hernández, González y Polo (2017) sostienen que el CO surge de los métodos y estilos de dirección, los sistemas de estimulación, el reconocimiento, control, supervisión, comunicación, solución de problemas, toma de decisiones, entre otros y, añade Baguer (2009), por la manera como las personas ejercen el liderazgo, y por cómo es percibido por los trabajadores, lo cual puede marcar la diferencia. Si éstos se encuentran a gusto, van a dar lo mejor de sí, y a poner sus habilidades al servicio de la empresa; por lo tanto, es esencial que sientan satisfacción por lo que hacen, y para ello es primordial propender por un ambiente de trabajo donde resalte la lealtad, el compañerismo, los buenos valores y otra cantidad de variables que influyen en los resultados de calidad, eficiencia y competitividad organizacional, por lo que es fundamental crear herramientas útiles para que el factor humano llegue a comprometerse con los objetivos institucionales (Cuadra y Veloso, 2007).

Mujica y Pérez (2007) destacan que la importancia de realizar un estudio de CO se centra en el conocimiento que se generará al obtener información y retroalimentación sobre los procesos que determinan los comportamientos organizacionales, con el propósito de introducir cambios en los aspectos que sea necesario corregir, lo cual es fundamental debido a que el tipo de CO que se genere influirá en el comportamiento de los individuos y, por ende, en el desempeño de la organización, por lo que es labor

de los directivos, generar las condiciones adecuadas para que los trabajadores se desempeñen en un ambiente positivo que permita que la organización sea competitiva.

Por su parte, Goleman, Boyatzis y McKee (2005) señalan que el impacto del clima organizacional, sobre el rendimiento de los integrantes de una organización, es de 20% a 30%, y dicho clima depende entre 50% y 70% de las acciones del líder, por lo anterior surge la necesidad de que las organizaciones busquen oportunidades de mejora considerando la satisfacción de los empleados y competitividad organizacional. (García, 2015, p. 23).

En consecuencia, es menester establecer la relación entre los estilos de liderazgo y la percepción del CO en la IPS Corafrosalud de San Andrés de Tumaco, Nariño, con el fin de conseguir oportunidades de mejora, considerando la satisfacción de los empleados y la competitividad organizacional. Este estudio aborda de manera observacional-descriptiva la influencia del estilo de liderazgo en el CO, identificando factores que estén obstaculizando o favoreciendo la toma de decisiones a su interior.

## 2. Metodología

En la percepción del CO de la IPS Corafrosalud de San Andrés de Tumaco, Nariño, durante el año 2017, se identificó tres estilos de liderazgo: Autocrático, *Laissez-faire* (que deja hacer) y Democrático. Se encuestó a 121 colaboradores activos. La información del estudio observacional de corte transversal correlacional fue dada a todo el personal, sensibilizando frente al desarrollo y propósito del proceso. El estudio evaluó la influencia de los estilos de liderazgo en el CO. Se tuvo en cuenta los criterios de tipificación de la población, incluyendo a trabajadores que hayan sido contratados por más de seis meses, que sean de planta y de orden de prestación de servicios, y se excluyó a aquéllos que no cumplieran funciones misionales dentro de la Institución, que se encontraran ausentes durante el momento de la aplicación del instrumento, que no consintieran la aplicación de la encuesta y que no arrojaran resultados confiables para el estudio.

El horizonte temporal para el instrumento de Estilos de Liderazgo fue del 11 al 30 de octubre de 2017 y

para el instrumento de Clima laboral, del 15 de noviembre al 12 de diciembre de 2017. Para el primer instrumento se tomó uno, tipo test de Kurt Lewin que posee 33 preguntas que responden a dos parámetros: De acuerdo y En desacuerdo (Likert, 1967), el cual identificó el estilo de liderazgo predominante en Corafrosalud.

El segundo instrumento fue uno de tipo encuesta, que utilizó un formato en línea diseñado por Molineros (2014), el cual indaga sobre la percepción del CO. Igualmente, con base en el modelo teórico fueron medidos algunos factores relacionados con los ejes sociodemográficos y administrativos: estructura organizacional, liderazgo, toma de decisiones, motivación, comportamiento individual, los cuales describen la percepción del CO mediante escalas de medición, así:

- 1 = Totalmente en desacuerdo.
- 2 = En desacuerdo.
- 3 = Ni de Acuerdo ni en desacuerdo.
- 4 = De acuerdo.
- 5 = Totalmente de Acuerdo.

Esta escala permitió medir el grado de percepción asumida por los usuarios frente a la salud, y su postura alrededor de los ejes teóricos. El instrumento fue sometido al juicio de dos expertos en el tema y contextualizado en una población similar (Prueba piloto). Los resultados de la evaluación permitieron ajustar el instrumento definitivo; cada ítem pasó por el análisis del Nivel de Alpha de Cronbach. Para determinar el grado de heterogeneidad de respuestas hubo una oscilación de 0,856 en las respuestas globales, lo cual se considera de fiabilidad muy alta.

La sistematización de los datos se realizó a través del diseño de una base de datos en Excel para Windows 8; su análisis se migró al software SPSS 22 para Windows 8, que permitió generar los análisis estadísticos. Se realizó un análisis univariado por medio de frecuencias absolutas y relativas de los componentes sociodemográficos y laborales, presentadas en tablas, así como de los componentes de los estilos de liderazgo y el CO. Posteriormente,

con el test de tipo de liderazgo se construyó una variable denominada 'Tipo de Liderazgo', la cual fue incluida como variable dependiente; se evaluó su relación con los factores sociodemográficos y las dimensiones del CO de los colaboradores de la institución mediante tablas de contingencia, valorando la prueba Phi según necesidad, partiendo de un error de  $p < 0.05$ .

El desarrollo del estudio se guió bajo las consideraciones éticas de la Resolución No. 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, en sus artículos 11, 17 y 18, que permiten garantizar el cumplimen-

to de los principios de beneficencia y no maleficencia, autonomía y justicia, confidencialidad de la información obtenida a partir de las entrevistas y de los datos de las entidades de salud. A partir de esto se tomó precauciones tendientes a cumplir con este aspecto, garantizando la reserva de la información suministrada en las diferentes etapas de la investigación; se hizo la solicitud de consentimiento informado para realizar el estudio y obtener los datos necesarios de todas las personas.

### 3. Resultados

Tabla 1. *Percepción del estilo de liderazgo frente a la Dimensión de las Características Sociodemográficas de Corafrosalud IPS de San Andrés de Tumaco, Nariño 2017*

| Variables<br>A (n) |             | Tipo de Liderazgo |    | p     | Phi    |
|--------------------|-------------|-------------------|----|-------|--------|
|                    |             | D (n)             |    |       |        |
| Rango de Edad      | ≤ 19        | 0                 | 0  | 0,003 | 0,336  |
|                    | 20-25       | 18                | 11 |       |        |
|                    | 26-30       | 12                | 41 |       |        |
|                    | 31-35       | 12                | 16 |       |        |
|                    | 36-40       | 6                 | 5  |       |        |
|                    | 41-45       | 0                 | 0  |       |        |
|                    | 46+         | 0                 | 0  |       |        |
| Sexo               | Femenino    | 21                | 58 | 0,000 | -0,367 |
|                    | Masculino   | 27                | 15 |       |        |
|                    | Otro        | 0                 | 0  |       |        |
| Estado Civil       | Soltero     | 36                | 31 | 0,000 | 0,367  |
|                    | Casado      | 0                 | 14 |       |        |
|                    | Unión Libre | 12                | 28 |       |        |
|                    | Viudo       | 0                 | 0  |       |        |

|   |                         |    |    |       |       |
|---|-------------------------|----|----|-------|-------|
| Etnia   | Afrocolombiano          | 45 | 53 | 0,004 | 0,264 |
|   | Blanco                  | 0  | 0  |       |       |
|   | Mestizo                 | 3  | 20 |       |       |
|   | Indígena                | 0  | 0  |       |       |
|   | Gitano                  | 0  | 0  |       |       |
| Sufre algún grado de discapacidad               | Sí                      | 28 | 36 | 0,088 | 0,331 |
|   | No                      | 20 | 37 |       |       |
| Escolaridad                                     | Secundaria              | 6  | 16 | 0,000 | 0,549 |
|   | Técnico Auxiliar        | 25 | 8  |       |       |
|   | Técnico Profesional     | 3  | 27 |       |       |
|   | Tecnólogo               | 6  | 3  |       |       |
|   | Pregrado                | 8  | 14 |       |       |
|   | Especialización         | 0  | 0  |       |       |
|   | Maestría                | 0  | 0  |       |       |
|   | Otro                    | 0  | 0  |       |       |
| Número de hijos                                 | 0                       | 11 | 26 | 0,000 | 0,615 |
|   | 1                       | 25 | 4  |       |       |
|   | 2                       | 9  | 28 |       |       |
|   | 3                       | 0  | 15 |       |       |
|   | 4                       | 3  | 0  |       |       |
|   | 5                       | 0  | 0  |       |       |
| Situación si pertenece a algún grupo vulnerable | No pertenece            | 45 | 60 | 0,066 | 0,167 |
|   | Desplazado              | 3  | 13 |       |       |
|   | Víctima de la violencia | 0  | 0  |       |       |
| Estrato socioeconómico                          | 1                       | 43 | 60 | 0,170 | 0,175 |
|   | 2                       | 5  | 8  |       |       |
|   | 3                       | 0  | 5  |       |       |
|   | 4                       | 0  | 0  |       |       |
|   | 5                       | 0  | 0  |       |       |

|   |                          |    |    |       |       |
|---|--------------------------|----|----|-------|-------|
| En general, el clima organizacional de la Institución es adecuado según su percepción                       | Totalmente en desacuerdo | 0  | 1  | 0,001 | 0,398 |
|   | En desacuerdo            | 0  | 18 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni desacuerdo | 10 | 18 |       |       |
|   | De acuerdo               | 31 | 24 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| * Frecuencia (n); Tipo de Liderazgo: Autocrático (A) Democrático (D); Probabilidad de Phi (p); Valor de Phi |                          |    |    |       |       |

La Tabla 1 muestra la influencia del estilo de liderazgo en la Dimensión de Características Sociodemográficas en el CO de Corafrosalud IPS, donde las edades en su mayoría se encuentran entre 20 y 35 años; en su mayoría son de sexo femenino y de estado civil soltero. En gran mayoría son afrocolombianos, con un alto porcentaje que posee algún grado de discapacidad.

Respecto a la escolaridad, en su mayoría han hecho Secundaria, Técnico Auxiliar y Técnico Profesional; solo 22 de ellos son profesionales; con mayor frecuencia tienen entre uno y dos hijos; no pertenecen a grupos de desplazados; son de estrato socioeconómico 1, con una percepción general del CO entre "Ni Acuerdo ni desacuerdo" y De acuerdo. La mayoría de las variables presentaron relación estadística con el liderazgo Democrático; solo las preguntas 'Sufre algún grado de discapacidad' (p: 0,088; Phi: 0,331), 'Pertenece a algún grupo vulnerable' (p: 0,066; Phi: 0,167) y 'Estrato socioeconómico' (p: 1,70; Phi: 0,175) no presentaron relación estadística.

Tabla 2. Percepción global del clima organizacional según la estructura organizacional de Corafrosalud IPS de San Andrés de Tumaco, Nariño 2017

| Variables   | A(n)                     | Tipo de Liderazgo |    | P     | Phi   |
|---|--------------------------|-------------------|----|-------|-------|
|   |                          | D(n)              |    |       |       |
| Contar con áreas de trabajo fijas, favorece el desempeño en las institución.    | Totalmente en desacuerdo | 3                 | 14 | 0,000 | 0,410 |
|   | En desacuerdo            | 12                | 4  |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 3                 | 9  |       |       |
|   | De acuerdo               | 22                | 19 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |
| Disponemos de los medios y recursos requeridos para realizar el trabajo diario. | Totalmente en desacuerdo | 0                 | 2  | 0,005 | 0,349 |
|   | En desacuerdo            | 15                | 5  |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 11                | 21 |       |       |
|   | De acuerdo               | 19                | 33 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |

|  |                          |    |    |       |       |
|--|--------------------------|----|----|-------|-------|
| Para aplicar otras formas de realizar las actividades en el grupo, hay que esperar por la aprobación del nivel superior. | Totalmente en desacuerdo | 6  | 11 | 0,034 | 0,268 |
|  | En desacuerdo            | 12 | 6  |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 13 | 34 |       |       |
|  | De acuerdo               | 17 | 22 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Algunos compañeros trabajan en el grupo por razones que no son monetarias.   | Totalmente en desacuerdo | 5  | 13 | 0,007 | 0,343 |
|  | En desacuerdo            | 12 | 32 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 16 | 16 |       |       |
|  | De acuerdo               | 15 | 8  |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Las personas duran poco tiempo trabajando en este grupo.   | Totalmente en desacuerdo | 3  | 13 | 0,188 | 0,226 |
|  | En desacuerdo            | 17 | 28 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 9  | 10 |       |       |
|  | De acuerdo               | 15 | 13 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Mi jefe nos escucha y nos habla con claridad.  | Totalmente en desacuerdo | 0  | 13 | 0,001 | 0,468 |
|  | En desacuerdo            | 12 | 1  |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 4  | 15 |       |       |
|  | De acuerdo               | 20 | 27 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| La manera de trabajar en cada ciclo, lo decide el municipio.   | Totalmente en desacuerdo | 0  | 12 | 0,002 | 0,378 |
|  | En desacuerdo            | 16 | 28 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 10 | 14 |       |       |
|  | De acuerdo               | 19 | 10 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Aquí, la mayoría opina que el salario recibido no se corresponde con lo que se trabaja.                                  | Totalmente en desacuerdo | 3  | 5  | 0,004 | 0,359 |
|  | En desacuerdo            | 10 | 8  |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 14 | 7  |       |       |
|  | De acuerdo               | 9  | 36 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |

|  |                          |    |    |       |       |
|--|--------------------------|----|----|-------|-------|
| En esta empresa se discute los problemas fuertemente, pero siempre con orden y respeto.  | Totalmente en desacuerdo | 0  | 10 | 0,006 | 0,344 |
|  | En desacuerdo            | 12 | 10 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 16 | 12 |       |       |
|  | De acuerdo               | 11 | 28 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Los jefes establecen todas las relaciones de trabajo necesarias en el área, para que las actividades del grupo sean ejecutadas sin dificultad. | Totalmente en desacuerdo | 0  | 10 | 0,003 | 0,361 |
|  | En desacuerdo            | 6  | 3  |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 13 | 20 |       |       |
|  | De acuerdo               | 15 | 32 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Mi jefe ayuda a encontrar solución ante cualquier problema que confrontemos.   | Totalmente en desacuerdo | 6  | 9  | 0,043 | 0,285 |
|  | En desacuerdo            | 9  | 3  |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 10 | 12 |       |       |
|  | De acuerdo               | 18 | 31 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| *Frecuencia (n); Tipo de Liderazgo: Autocrático (A) Democrático (D); Probabilidad de Phi (p); Valor de Phi                                     |                          |    |    |       |       |

La Tabla 2 evidencia la influencia del estilo de liderazgo Democrático en la Dimensión de **Estructura Organizacional** en el CO de Corafrosalud IPS, donde la mayoría de las variables presentaron relación estadística, con excepción de la pregunta 'Las personas duran poco tiempo trabajando en este grupo' (p: 0,188; Phi: 0,226).

Tabla 3. *Percepción del estilo de liderazgo frente a la Dimensión de liderazgo en el clima organizacional de Corafrosalud IPS de San Andrés de Tumaco, Nariño 2017*

| Variables  | A(n)                     | Tipo de liderazgo |    | P      | Phi   |
|--|--------------------------|-------------------|----|--------|-------|
|  |                          | D(n)              |    |        |       |
| No podemos decidir nada; simplemente hay que hacer lo que los jefes dicen. | Totalmente en desacuerdo | 6                 | 27 | 0,0001 | 0,461 |
|  | En desacuerdo            | 13                | 34 |        |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 10                | 4  |        |       |
|  | De acuerdo               | 19                | 8  |        |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |        |       |

|   |                          |    |    |        |       |
|---|--------------------------|----|----|--------|-------|
| Algunos compañeros murmuran y comentan de violaciones que se comete en el desarrollo de las actividades cotidianas.       | Totalmente en desacuerdo | 8  | 21 | 0,001  | 0,425 |
|   | En desacuerdo            | 6  | 29 |        |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 16 | 15 |        |       |
|   | De acuerdo               | 15 | 8  |        |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |        |       |
| En esta área es difícil cumplir la norma de trabajo diaria establecida para cada operario.                                | Totalmente en desacuerdo | 5  | 9  | 0,176  | 0,202 |
|   | En desacuerdo            | 14 | 33 |        |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 14 | 11 |        |       |
|   | De acuerdo               | 15 | 20 |        |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |        |       |
| Cuando los jefes analizan los errores cometidos por algunos de nosotros, es con el interés de que el colectivo aprenda.   | Totalmente en desacuerdo | 3  | 1  | 0,044  | 0,259 |
|   | En desacuerdo            | 17 | 16 |        |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 25 | 41 |        |       |
|   | De acuerdo               | 3  | 15 |        |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |        |       |
| Nos dan oportunidades para opinar acerca de los nuevos planes y procedimientos que se quiere llevar a cabo.               | Totalmente en desacuerdo | 0  | 4  | 0,042  | 0,287 |
|   | En desacuerdo            | 3  | 14 |        |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 10 | 18 |        |       |
|   | De acuerdo               | 26 | 23 |        |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |        |       |
| Aquí no se reconoce ni estimula a las personas que más se destacan en el trabajo.   | Totalmente en desacuerdo | 6  | 4  | 0,05   | 0,280 |
|   | En desacuerdo            | 11 | 29 |        |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 18 | 13 |        |       |
|   | De acuerdo               | 10 | 20 |        |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |        |       |
| La mayoría de los compañeros se preocupa porque la población cree una imagen buena de los trabajadores de la institución. | Totalmente en desacuerdo | 0  | 5  | 0,0001 | 0,425 |
|   | En desacuerdo            | 9  | 8  |        |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 22 | 21 |        |       |
|   | De acuerdo               | 17 | 18 |        |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |        |       |

|  |                          |    |    |       |       |
|--|--------------------------|----|----|-------|-------|
| En esta área de salud, el operario es el último en enterarse de los resultados que se obtiene en la institución. | Totalmente en desacuerdo | 0  | 5  | 0,001 | 0,396 |
|  | En desacuerdo            | 16 | 35 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 26 | 19 |       |       |
|  | De acuerdo               | 3  | 0  |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Aquí todo lo quieren resolver con amenazas y sanciones.  | Totalmente en desacuerdo | 3  | 17 | 0,111 | 0,249 |
|  | En desacuerdo            | 14 | 16 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 11 | 16 |       |       |
|  | De acuerdo               | 14 | 13 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Las orientaciones que da mi jefe tienen lógica; son razonables.  | Totalmente en desacuerdo | 0  | 1  | 0,006 | 0,345 |
|  | En desacuerdo            | 15 | 8  |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 7  | 15 |       |       |
|  | De acuerdo               | 14 | 40 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| La mayoría de nosotros considera que el sistema de pago establecido es justo.                                    | Totalmente en desacuerdo | 0  | 12 | 0,002 | 0,380 |
|  | En desacuerdo            | 12 | 19 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 4  | 15 |       |       |
|  | De acuerdo               | 23 | 23 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| * Frecuencia (n); Tipo de Liderazgo: Autocrático (A) Democrático (D); Probabilidad de Phi (p); Valor de Phi      |                          |    |    |       |       |

La Tabla 3 permite observar la influencia del estilo de liderazgo en la Dimensión de **Liderazgo** en el CO de Corafrosalud IPS, donde la mayoría de las variables presentaron relación estadística con el liderazgo Democrático, exceptuando las preguntas 'En esta área es difícil cumplir la norma de trabajo diaria establecida para cada operario' (p: 0,176; Phi: 0,202), y 'Aquí todo lo quieren resolver con amenazas y sanciones' (p: 0,111; Phi: 0,249). La pregunta 'Aquí no se reconoce ni estimula a las personas que más se destacan en el trabajo' (p: 0,050; Phi: 0,280) se manifestó en el umbral de la relación estadística.

Tabla 4. Percepción global del clima organizacional según la toma de decisiones de Corafrosalud IPS de San Andrés de Tumaco, Nariño 2017

| Variables<br>A(n)   |                          | Tipo de liderazgo |    | P     | Phi   |
|---|--------------------------|-------------------|----|-------|-------|
|   |                          | D(n)              |    |       |       |
| Aquí todos estamos orgullosos de pertenecer a la institución.   | Totalmente en desacuerdo | 3                 | 11 | 0,010 | 0,331 |
|   | En desacuerdo            | 11                | 5  |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 10                | 14 |       |       |
|   | De acuerdo               | 21                | 26 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |
| Trabajamos en conjunto con los representantes de la comunidad y los organismos, solamente cuando existen problemas.                       | Totalmente en desacuerdo | 0                 | 6  | 0,013 | 0,324 |
|   | En desacuerdo            | 8                 | 24 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 20                | 16 |       |       |
|   | De acuerdo               | 17                | 26 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |
| Mi jefe inmediato no hace por convencer, sino que trata de imponerse.   | Totalmente en desacuerdo | 0                 | 18 | 0,000 | 0,503 |
|   | En desacuerdo            | 11                | 28 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 7                 | 14 |       |       |
|   | De acuerdo               | 20                | 9  |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |
| La solución a los problemas que afectan el programa de trabajo del grupo es una prioridad para la institución, aunque no haya emergencia. | Totalmente en desacuerdo | 0                 | 5  | 0,262 | 0,208 |
|   | En desacuerdo            | 11                | 15 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 13                | 24 |       |       |
|   | De acuerdo               | 24                | 28 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |

|   |                          |    |    |       |       |  |
|---|--------------------------|----|----|-------|-------|--|
| Solamente con el trato de mi jefe y la manera de dirigirse a nosotros, ya nos sentimos apoyados.  | Totalmente en desacuerdo | 0  | 4  | 0,332 | 0,195 |  |
|   | En desacuerdo            | 6  | 5  |       |       |  |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 7  | 12 |       |       |  |
|   | De acuerdo               | 28 | 37 |       |       |  |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |  |
| A algunos compañeros no les importa lo que la población opine de su trabajo.  | Totalmente en desacuerdo | 0  | 6  | 0,003 | 0,364 |  |
|   | En desacuerdo            | 11 | 14 |       |       |  |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 13 | 22 |       |       |  |
|   | De acuerdo               | 12 | 28 |       |       |  |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |  |
| Las actividades son bien desarrolladas, porque existen buenas relaciones de trabajo entre el grupo y las demás áreas de la institución. | Totalmente en desacuerdo | 3  | 6  | 0,000 | 0,519 |  |
|   | En desacuerdo            | 15 | 0  |       |       |  |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 7  | 12 |       |       |  |
|   | De acuerdo               | 23 | 41 |       |       |  |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |  |
| Los resultados de trabajo alcanzados por el grupo son el fruto del esfuerzo colectivo.  | Totalmente en desacuerdo | 0  | 1  | 0,252 | 0,210 |  |
|   | En desacuerdo            | 12 | 9  |       |       |  |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 4  | 5  |       |       |  |
|   | De acuerdo               | 19 | 27 |       |       |  |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |  |

|   |                          |    |    |       |       |
|---|--------------------------|----|----|-------|-------|
| Difícilmente podemos decidir qué hacer ante un problema, sin ser criticados por los jefes.                  | Totalmente en desacuerdo | 0  | 5  | 0,004 | 0,358 |
|   | En desacuerdo            | 25 | 22 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 13 | 11 |       |       |
|   | De acuerdo               | 7  | 18 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Aquí no vale la pena esforzarse para trabajar bien.   | Totalmente en desacuerdo | 0  | 11 | 0,017 | 0,315 |
|   | En desacuerdo            | 14 | 28 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 16 | 12 |       |       |
|   | De acuerdo               | 15 | 18 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| La mala conducta que tienen algunos miembros de la institución está dañando la percepción de la población.  | Totalmente en desacuerdo | 0  | 5  | 0,000 | 0,424 |
|   | En desacuerdo            | 10 | 35 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 16 | 18 |       |       |
|   | De acuerdo               | 15 | 15 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| En general, cuando supervisan mis actividades, aprendo algo más.  | Totalmente en desacuerdo | 0  | 1  | 0,003 | 0,365 |
|   | En desacuerdo            | 9  | 24 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 13 | 4  |       |       |
|   | De acuerdo               | 23 | 30 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| * Frecuencia (n); Tipo de Liderazgo: Autocrático (A) Democrático (D); Probabilidad de Phi (p); Valor de Phi |                          |    |    |       |       |

La Tabla 4 muestra la influencia del estilo de Liderazgo en la Dimensión de **Toma de decisiones** en el CO de Corafrosalud IPS, donde la mayoría de las variables presentaron relación estadística con el liderazgo Democrático; solo las preguntas 'La solución a los problemas que afectan el programa de trabajo del grupo es una prioridad para la institución, aunque no haya emergencia' (p: 0,262; Phi: 0,208), 'Solamente con el

trato de mi jefe y la manera de dirigirse a nosotros ya nos sentimos apoyados' ( $p: 0,332$ ;  $\Phi: 0,195$ ) y 'Los resultados de trabajo alcanzados por el grupo son el fruto del esfuerzo colectivo' ( $p: 0,252$ ;  $\Phi: 0,210$ ) no presentaron relación.

Tabla 5. *Percepción global del clima organizacional según la motivación de Corafrosalud IPS de San Andrés de Tumaco, Nariño 2017*

| Variables<br>A(n)   |                          | Tipo de liderazgo |    | P     | Phi   |
|---|--------------------------|-------------------|----|-------|-------|
|   |                          | D(n)              |    |       |       |
| Los jefes aceptan las sugerencias que damos para que el trabajo marche mejor.                     | Totalmente en desacuerdo | 0                 | 11 | 0,000 | 0,498 |
|   | En desacuerdo            | 6                 | 9  |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 20                | 4  |       |       |
|   | De acuerdo               | 16                | 28 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |
| Las acciones a realizar por el grupo en cada fase de trabajo son definidas en el área de trabajo. | Totalmente en desacuerdo | 0                 | 1  | 0,003 | 0,362 |
|   | En desacuerdo            | 3                 | 17 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 17                | 11 |       |       |
|   | De acuerdo               | 25                | 29 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |
| Algunos jefes no conocen las actividades suficientemente.   | Totalmente en desacuerdo | 0                 | 4  | 0,000 | 0,410 |
|   | En desacuerdo            | 5                 | 20 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 13                | 31 |       |       |
|   | De acuerdo               | 27                | 14 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |
| En general, los trabajadores llevan muchos años laborando en el grupo.                            | Totalmente en desacuerdo | 5                 | 4  | 0,000 | 0,602 |
|   | En desacuerdo            | 5                 | 26 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 7                 | 35 |       |       |
|   | De acuerdo               | 21                | 4  |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |
| Nos controlan demasiado, como si buscaran culpables.  | Totalmente en desacuerdo | 0                 | 8  | 0,000 | 0,437 |
|   | En desacuerdo            | 16                | 32 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 10                | 25 |       |       |
|   | De acuerdo               | 19                | 8  |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |

|  |                          |    |    |       |       |
|--|--------------------------|----|----|-------|-------|
| Tenemos oportunidades de pensar y aportar ideas nuevas para mejorar la calidad del trabajo.                  | Totalmente en desacuerdo | 0  | 1  | 0,048 | 0,282 |
|  | En desacuerdo            | 9  | 10 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 13 | 35 |       |       |
|  | De acuerdo               | 22 | 17 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Generalmente, las situaciones son analizadas a profundidad, antes de tomar decisiones.                       | Totalmente en desacuerdo | 0  | 7  | 0,002 | 0,375 |
|  | En desacuerdo            | 3  | 13 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 10 | 26 |       |       |
|  | De acuerdo               | 22 | 18 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| La mayoría considera adecuado el ambiente físico en el que se trabaja.                                       | Totalmente en desacuerdo | 0  | 6  | 0,001 | 0,398 |
|  | En desacuerdo            | 9  | 12 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 8  | 33 |       |       |
|  | De acuerdo               | 25 | 19 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Algunos compañeros opinan que dejar algún aspecto del trabajo sin inspeccionar no ocasiona tantos problemas. | Totalmente en desacuerdo | 3  | 8  | 0,187 | 0,226 |
|  | En desacuerdo            | 13 | 15 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 13 | 24 |       |       |
|  | De acuerdo               | 16 | 26 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Nos han controlado las tareas, personas que conocen poco este tipo de trabajo.                               | Totalmente en desacuerdo | 6  | 2  | 0,048 | 0,281 |
|  | En desacuerdo            | 8  | 23 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 21 | 24 |       |       |
|  | De acuerdo               | 13 | 21 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Por completar el personal, incorporan a cualquier persona para trabajar en la institución.                   | Totalmente en desacuerdo | 0  | 5  | 0,003 | 0,361 |
|  | En desacuerdo            | 19 | 19 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 16 | 16 |       |       |
|  | De acuerdo               | 10 | 33 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |

|  |                          |    |    |       |       |
|--|--------------------------|----|----|-------|-------|
| Los compañeros que más se destacan por su trabajo, pueden promover y ocupar una mejor posición dentro del grupo. | Totalmente en desacuerdo | 3  | 4  | 0,230 | 0,215 |
|  | En desacuerdo            | 17 | 16 |       |       |
|  | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 18 | 29 |       |       |
|  | De acuerdo               | 10 | 19 |       |       |
|  | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| * Frecuencia (n); Tipo de Liderazgo: Autocrático (A) Democrático (D); Probabilidad de Phi (p); Valor de Phi      |                          |    |    |       |       |

La Tabla 5 evidencia la influencia del estilo de Liderazgo en la Dimensión de **Motivación** en el CO de Corafrosalud IPS, donde la mayoría de las variables presentaron relación estadística con el liderazgo Democrático, exceptuando las preguntas 'Algunos compañeros opinan que dejar algún aspecto del trabajo sin inspeccionar, no ocasiona tantos problemas' (p: 0,187; Phi: 0,226) y 'Los compañeros que más se destacan por su trabajo, pueden promover y ocupar una mejor posición dentro del grupo' (p: 0,230; Phi: 0,215).

Tabla 6. *Percepción global del clima organizacional según el comportamiento individual de Corafrosalud IPS de San Andrés de Tumaco, Nariño 2017*

| Variables<br>A(n)   |                          | Tipo de liderazgo |    | P     | Phi   |
|---|--------------------------|-------------------|----|-------|-------|
|   |                          | D(n)              |    |       |       |
| Algunos trabajadores no notifican todas las irregularidades que detectan en el trabajo.     | Totalmente en desacuerdo | 0                 | 6  | 0,000 | 0,413 |
|   | En desacuerdo            | 8                 | 24 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 21                | 13 |       |       |
|   | De acuerdo               | 15                | 30 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |
| Se nos mantiene informados acerca de las nuevas técnicas y de los planes que se emprenderá. | Totalmente en desacuerdo | 0                 | 1  | 0,001 | 0,382 |
|   | En desacuerdo            | 3                 | 26 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 21                | 14 |       |       |
|   | De acuerdo               | 14                | 21 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |
| Se realiza muchas reuniones, pero al final se resuelve pocos problemas.                     | Totalmente en desacuerdo | 0                 | 3  | 0,001 | 0,385 |
|   | En desacuerdo            | 11                | 38 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 24                | 19 |       |       |
|   | De acuerdo               | 9                 | 4  |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0                 | 0  |       |       |

|   |                          |    |    |       |       |
|---|--------------------------|----|----|-------|-------|
| Aquí existen buenas oportunidades para superarse.   | Totalmente en desacuerdo | 0  | 1  | 0,252 | 0,210 |
|   | En desacuerdo            | 14 | 26 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 13 | 18 |       |       |
|   | De acuerdo               | 17 | 15 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Ninguno de los compañeros reporta un problema sin antes haberlo revisado, evidenciado y discutido con el grupo completamente. | Totalmente en desacuerdo | 0  | 4  | 0,000 | 0,413 |
|   | En desacuerdo            | 22 | 13 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 13 | 15 |       |       |
|   | De acuerdo               | 13 | 28 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Son pocos los que aportan para que los resultados del grupo sean mejores.   | Totalmente en desacuerdo | 0  | 6  | 0,000 | 0,445 |
|   | En desacuerdo            | 20 | 11 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 15 | 10 |       |       |
|   | De acuerdo               | 10 | 34 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Se nos mantiene informados de los resultados alcanzados en comparación con otros grupos de la institución.                    | Totalmente en desacuerdo | 0  | 6  | 0,017 | 0,315 |
|   | En desacuerdo            | 6  | 21 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 15 | 11 |       |       |
|   | De acuerdo               | 20 | 29 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Aquí los jefes demoran la solución de los problemas, porque todo lo consultan primero con el nivel superior.                  | Totalmente en desacuerdo | 0  | 4  | 0,003 | 0,363 |
|   | En desacuerdo            | 8  | 23 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 16 | 22 |       |       |
|   | De acuerdo               | 17 | 24 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| En el grupo lo único que se analiza es si se cumplió a tiempo o no el plan.   | Totalmente en desacuerdo | 3  | 11 | 0,000 | 0,573 |
|   | En desacuerdo            | 5  | 27 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 15 | 32 |       |       |
|   | De acuerdo               | 25 | 3  |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |

|   |                          |    |    |       |       |
|---|--------------------------|----|----|-------|-------|
| Se procura que los buenos trabajadores se mantengan trabajando en el grupo.                                 | Totalmente en desacuerdo | 0  | 10 | 0,000 | 0,447 |
|   | En desacuerdo            | 0  | 8  |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 18 | 18 |       |       |
|   | De acuerdo               | 21 | 36 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 9  | 0  |       |       |
| No tenemos lugares ni momentos para opinar acerca de cómo planificar y ejecutar mejor las tareas.           | Totalmente en desacuerdo | 0  | 8  | 0,000 | 0,566 |
|   | En desacuerdo            | 11 | 26 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 7  | 23 |       |       |
|   | De acuerdo               | 27 | 5  |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| Aquí no interesan las pocas condiciones que tenemos para trabajar.  | Totalmente en desacuerdo | 3  | 9  | 0,011 | 0,329 |
|   | En desacuerdo            | 8  | 11 |       |       |
|   | Ni Acuerdo ni Desacuerdo | 7  | 28 |       |       |
|   | De acuerdo               | 30 | 24 |       |       |
|   | Totalmente de Acuerdo    | 0  | 0  |       |       |
| * Frecuencia (n); Tipo de Liderazgo: Autocrático (A) Democrático (D); Probabilidad de Phi (p); Valor de Phi |                          |    |    |       |       |

La Tabla 6 muestra la influencia del estilo de liderazgo en la Dimensión de **Comportamiento individual** en el CO de Corafrosalud IPS, donde la mayoría de las variables presentaron relación estadística con el liderazgo Democrático, con excepción de la pregunta 'Aquí existen buenas oportunidades para superarse' (p: 0,252; Phi: 0,210).

#### 4. Discusión

Las características sociodemográficas de los colaboradores de la IPS Corafrosalud corresponden a una población en su mayoría joven, entre 20 y 35 años de edad, los cuales manifiestan tener, casi todos, entre uno y dos hijos, de sexo femenino. En cuanto a la escolaridad, tienen estudios secundarios, son Técnicos Auxiliares y Técnicos Profesionales; solo 22 de ellos son profesionales universitarios. Referente al estado civil de la población, predominan los solteros, lo cual coincide con los rangos de edad de población joven, que determina que se encuentran

en un bajo nivel socioeconómico; asimismo, la mayoría son de origen afrocolombiano, lo que es concordante con las características del municipio, donde el 98 % de los habitantes pertenecen a esta etnia (Méndez, 2006). Manifiestan presentar algún grado de discapacidad en su mayoría, hecho que no fue evidente durante la encuesta. Desconocen pertenecer a grupos de desplazados, pero reconocen formar parte de un bajo estrato socioeconómico, lo cual es representativo para una gran mayoría de la población tumaqueña, con una percepción general del CO entre 'Ni Acuerdo ni desacuerdo' y 'De acuerdo', hecho que es explicado por el bajo nivel socioeconómico donde las poblaciones son regularmente indiferentes dentro de las dinámicas institucionales debido a que están más preocupadas por suplir sus necesidades básicas que por proyectar su futuro en las instituciones. Todas estas variables están relacionadas con el estilo de liderazgo. Según De Frias y Schaie (2001), existen contradicciones entre la percepción del CO con respecto a la edad, el sexo y el

tipo de ocupación, desde la percepción de los empleados entre 50 y 56 años de edad, con relación a las personas que ocupan puestos directivos, las cuales presentan una percepción positiva del clima en cuanto a autonomía, control e innovación. Por otra parte, Palma (2000) refiere no haber encontrado relación en cuanto a la percepción del CO y el sexo, el grupo ocupacional o el tiempo de servicio.

La influencia del estilo de liderazgo en la percepción de la estructura organizacional en la IPS Corafrosalud fue evidente en la mayoría de las variables; solamente la afirmación sobre si las personas duraban poco tiempo trabajando en el grupo, no presentó influencia del estilo de liderazgo. De acuerdo con Gómez (2004), los colaboradores de una empresa tienen claridad sobre la estructura organizacional, a través de los sistemas formales y las políticas de la misma. Asimismo, pueden aceptar la variabilidad en el ordenamiento dinámico y cambiante de la institución (Segredo y Díaz, 2011). El estudio de Pons y Ramos (2012) evidencia que la percepción del CO podría depender de las percepciones de los colaboradores sobre equidad o inequidad. A su vez, esta percepción puede ser el resultado del proceso de comparación social cuando se establece relaciones interpersonales y de intercambio con la organización, especialmente a través de la relación con el superior jerárquico. Un aspecto central en esta concepción es que refiere a la reciprocidad; este concepto, difícil de definir, no significa dar para recibir, sino un intercambio simbólico en el que una parte da con la expectativa de que el otro, cuándo pueda y cómo pueda, dé lo que pueda, en términos de equivalencia simbólica (Rodríguez, 2002); es decir, el colaborador espera contar con los espacios y herramientas acordes a su condición y aporte a la empresa.

El estilo de liderazgo democrático en la IPS Corafrosalud presentó influencia en la mayoría de las variables, partiendo de que representa el grado en el que los 'jefes' influyen para fomentar individual y colectivamente un desempeño coherente en el desarrollo de los objetivos de trabajo, a través de la forma como se relacionan, comunican, orientan, apoyan y dan participación a los demás miembros del grupo (Noriega y Pría, s.f.). Solo las afirmaciones 'En esta área es difícil cumplir la norma de trabajo diaria establecida para cada operario' y 'Aquí todo

lo quieren resolver con amenazas y sanciones' no presentaron dicha influencia del estilo de liderazgo. La frase 'Aquí no se reconoce ni estimula a las personas que más se destacan en el trabajo' se mantuvo en el umbral de influencia estadística.

La influencia del estilo de liderazgo democrático en la Toma de Decisiones en el CO de la IPS Corafrosalud evidenció influencia en la mayoría de las variables, partiendo de que ésta es determinada por los niveles de participación, idoneidad y capacidad resolutoria que involucran a los colaboradores del grupo en la elección de alternativas de acción que afectan globalmente el trabajo, concediendo libertad para realizar las tareas y solucionar los problemas cotidianos (Gómez, 2004); por tanto, la participación en la toma de decisiones también se ha relacionado positivamente con el grado de compromiso con la organización.

Por otro lado, algunos estilos de liderazgo como el 'Autocrático' o el '*Laissez faire*' fomentan roles confusos que no favorecen la autonomía para la toma de decisiones, pero sí afectan la salud del trabajador y su percepción de bienestar, lo cual se ha asociado con el incremento del ausentismo laboral (De Frias y Schaie, 2001), resultados que son concordantes con lo encontrado por Noriega y Pría (s.f.): una escasa claridad de los roles y la falta de autonomía para la toma de decisiones, afectan la percepción de bienestar. Igualmente, los estilos de liderazgo con altos niveles de exigencia, perjudican la percepción del CO por parte de los empleados; aquellos líderes que no proveen apoyo, son hostiles o se muestran poco considerados, generan estrés en sus empleados, con todas las consecuencias ya conocidas, hecho que se evidencia en las afirmaciones que no estuvieron relacionadas con los estilos de liderazgo ni tuvieron ninguna influencia del estilo de liderazgo, como por ejemplo: "la solución a los problemas que afectan el trabajo del grupo es una prioridad para la institución, aunque no haya emergencia"; "solamente con el trato de mi jefe y la manera de dirigirse a nosotros, ya nos sentimos apoyados" y "los resultados del trabajo alcanzados por el grupo son el fruto del esfuerzo colectivo".

Por consiguiente, los resultados obtenidos no son consistentes con la conclusión de Pons y Ramos

(2012), quienes señalan que a través de meta-análisis se encontró que existen dimensiones de CO que han sido relacionadas históricamente entre sí, de manera positiva y significativa, entre las cuales mencionan: apoyo de supervisión, recompensas, presión, responsabilidad (autonomía individual en el trabajo), relaciones interpersonales, riesgo en la toma de decisiones, comunicación y competencias del empleado, identificando así, las dos dimensiones que en el presente estudio resultaron significativas: Supervisión y Comunicación.

Estudios de Serrano y Portalanza (2014) refieren que las dimensiones de trabajo personal y orgullo de pertenencia, presentan un índice negativo de relación; o bien, no presentan relación alguna con el estilo de liderazgo transaccional (Herzberg, 2003), lo cual es coherente, debido a que son parte de algunas de las dimensiones sobre las que trabajaría el líder transformacional en cuanto a dar autonomía al personal y generar un ambiente laboral positivo.

Se notó la influencia del estilo de liderazgo en la Motivación en el CO de la IPS Corafrosalud, en la mayoría de las variables, partiendo de que ésta es determinada por los procedimientos instrumentados para promover en los miembros del grupo, el deseo de trabajar bien, lo cual incluye los beneficios y la forma de responder a las expectativas y necesidades, tanto materiales como espirituales (Gómez, 2004); por consiguiente, es necesario que la empresa propenda por el trabajo bien hecho, donde la organización se oriente más por el premio que por el castigo (Noriega y Pría, s.f.).

Resultados de un meta-análisis demostraron que el clima laboral en particular, ejerce un impacto importante sobre las creencias, estados emocionales y conductas de los trabajadores, afectando de manera considerable no solo la calidad de su desempeño, sino también su nivel de compromiso y su bienestar psicológico (Robbins y Judge, 2009). Aunque el liderazgo sea un fenómeno universal, se ha evidenciado que los valores, creencias, normas e ideales propios de una determinada cultura afectan la forma cómo se ejerce el mismo, las metas trazadas, las estrategias utilizadas para lograrlas y la percepción que tengan los seguidores sobre el actuar del líder (Segredo y Díaz, 2011); debido a ello, un estilo de lide-

razgo puede ser eficaz en una determinada cultura y poco eficaz en otra (Duran, 2003). Para el estudio, solo las afirmaciones: “Algunos compañeros opinan que dejar algún aspecto del trabajo sin revisar, no ocasiona tantos problemas” y “Los compañeros que más se destacan por su trabajo, pueden promover y ocupar una mejor posición dentro del grupo”, no tuvieron ninguna influencia del estilo de liderazgo.

La influencia del estilo de liderazgo en el Comportamiento Individual en el CO de la IPS Corafrosalud se hizo evidente en la mayoría de las variables, partiendo de que ésta es determinada por las conductas personales y actuaciones que influyen y/o determinan en la labor desempeñada por el grupo (Gómez, 2004), en la medida en que los atributos individuales definen el CO, como elementos individuales relacionados con los valores, necesidades, e incluso el grado de satisfacción del empleado, permitiendo con ello apreciar su percepción en función de las necesidades que la empresa le puede satisfacer.

El comportamiento individual, de acuerdo con Pons y Ramos (2012), señala la capacidad del líder para prestar atención personal a todos los miembros de su equipo, haciéndoles ver que su contribución individual es importante. Los líderes que ejercen este estilo de liderazgo suelen desarrollar conductas que fomentan el crecimiento de sus seguidores, siendo capaces de delegar y dar información a sus subordinados. Por su parte, el liderazgo democrático está compuesto por los factores Recompensa contingente y Dirección por excepción; el primero hace referencia a las conductas del líder, mediante las que reconoce a sus subordinados por una labor bien hecha, especificando claramente la recompensa que recibirán por cada tarea. El segundo factor se refiere a aquellos líderes autocráticos que intervienen solamente cuando las cosas van mal, para reprender o castigar a sus subordinados. El trabajo de Mita, Camacho, Corso, Escalier y Reynaga (2015) permite sostener que solo la afirmación ‘Aquí existen buenas oportunidades para superarse’, no presenta relación.

Para el presente estudio, todas las dimensiones del CO fueron influenciadas en mayor proporción por el estilo de liderazgo, en función del comportamiento de la persona implicada y, por consiguiente, de

su entorno (Brunet, 2014), lo cual se convierte en el fundamento que permite comprender su percepción y dar sentido a su actividad laboral, en el que el liderazgo, la toma de decisiones, la motivación, el comportamiento individual y la estructura organizacional, se tornan en el marco desde el cual el estilo de liderazgo establece su influencia, consistente con lo encontrado por Rojas (2012), donde el CO está fuertemente influido por el estilo de liderazgo que se maneja, dado que, al tener sentido de pertenencia con la empresa, las acciones están direccionadas a alcanzar los objetivos propuestos por la organización, permitiendo a los líderes, que sus seguidores quieran ir más allá de sus intereses personales, para lograr esta meta.

Una de las limitaciones del estudio fue que, a través de la información que arrojaron los diferentes test para la medición del estilo de liderazgo y el CO, no se pudo profundizar lo suficiente, para establecer con mayor precisión por qué o qué tanto influye el estilo de liderazgo en cada una de las dimensiones del CO. Por otro lado, la muestra de los trabajadores fue muy pequeña, por consiguiente, la estratificación para su análisis podría haber influenciado los análisis. Finalmente, otro factor que limitó el estudio, fue que los trabajadores no contaban con el tiempo adecuado ni el espacio requerido, libre de distracciones para contestar cada uno de los test, lo cual quizás también es otro factor determinante que deberá ser tenido en cuenta para posteriores estudios.

El tipo situacional al que deben adaptarse los colaboradores en cada situación que se genera por el estilo de liderazgo permite el equilibrio o desequilibrio del CO, ya que en una empresa interactúan personas de diversas características, y para el desarrollo de un ambiente adecuado, hay que entender las necesidades de cada una de ellas, en función del desarrollo del grupo, en el que el trabajador siente que sus necesidades y proyectos individuales son realizados y que existe motivación por el trabajo, lo cual repercute en el aumento de la participación de todo el grupo, y en consecuencia, de la productividad, permitiendo una identificación con la empresa y sinergia entre el equipo de trabajo, así como el mantenimiento de su constante cooperación. Por tanto, para la Administración en Salud, conocer la

influencia del estilo del liderazgo permite diferenciar a los líderes, de los gerentes o administradores, concibiendo que los líderes cuentan con una serie de elementos como los recursos, personas, activos, flujos de ingresos, entre otros, a partir de los cuales deben equilibrar los intereses de todos los colaboradores de la empresa, que es en sí, el propio acto de liderazgo, ante lo cual también deben ser visionarios y jueces (Levicki y Jolly, 2000). Por consiguiente, determinar el estímulo requerido para el direccionamiento estratégico de los colaboradores hacia el trabajo en equipo y hacia el estímulo a la excelencia organizacional, es uno de los propósitos fundamentales de la Administración (Gómez, 2004).

## 5. Conclusiones

Los colaboradores de la IPS Corafrosalud en San Andrés de Tumaco tienen claridad sobre la estructura organizacional, a través de los sistemas formales y las políticas de la misma, a pesar de su corta estancia en la institución debido al tipo de contratación, limitando las posibilidades de establecer interacciones entre los diferentes grupos y/o áreas, así como en el planteamiento de metas personales a largo plazo, las cuales permiten su articulación a las metas institucionales y, desde éstas, plantearse objetivos comunes tanto para el colaborador como para la institución. Lo contrario repercutiría directamente en su rendimiento individual y, por ende, en el institucional.

El tipo de contratación, de acuerdo al aspecto sociodemográfico, limita el empoderamiento de los colaboradores e impide liderar procesos o tomar decisiones como relacionarse, comunicarse, orientar, apoyar y dar participación, ya que éstas son acciones limitadas. Frases como 'En esta área es difícil cumplir la norma de trabajo diaria establecida para cada operario' y 'Aquí todo lo quieren resolver con amenazas y sanciones', así como 'Aquí no se reconoce ni estimula a las personas que más se destacan en el trabajo', confirman este argumento. Como consecuencia, no se sienten motivados y satisfechos con el trabajo, dado que no encuentran en su líder, el apoyo personal o grupal.

El liderazgo, la toma de decisiones, la motivación, el comportamiento individual y la estructura organi-

zacional, se convierten en el marco desde el cual el estilo de liderazgo establece su influencia positiva, denotando un buen clima laboral, permitiendo con ello direccionar sus acciones hacia el logro de los objetivos propuestos por la organización, y haciendo que los líderes motiven a sus seguidores de tal manera que estos quieran ir más allá de sus intereses personales, en aras de conseguir los objetivos.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

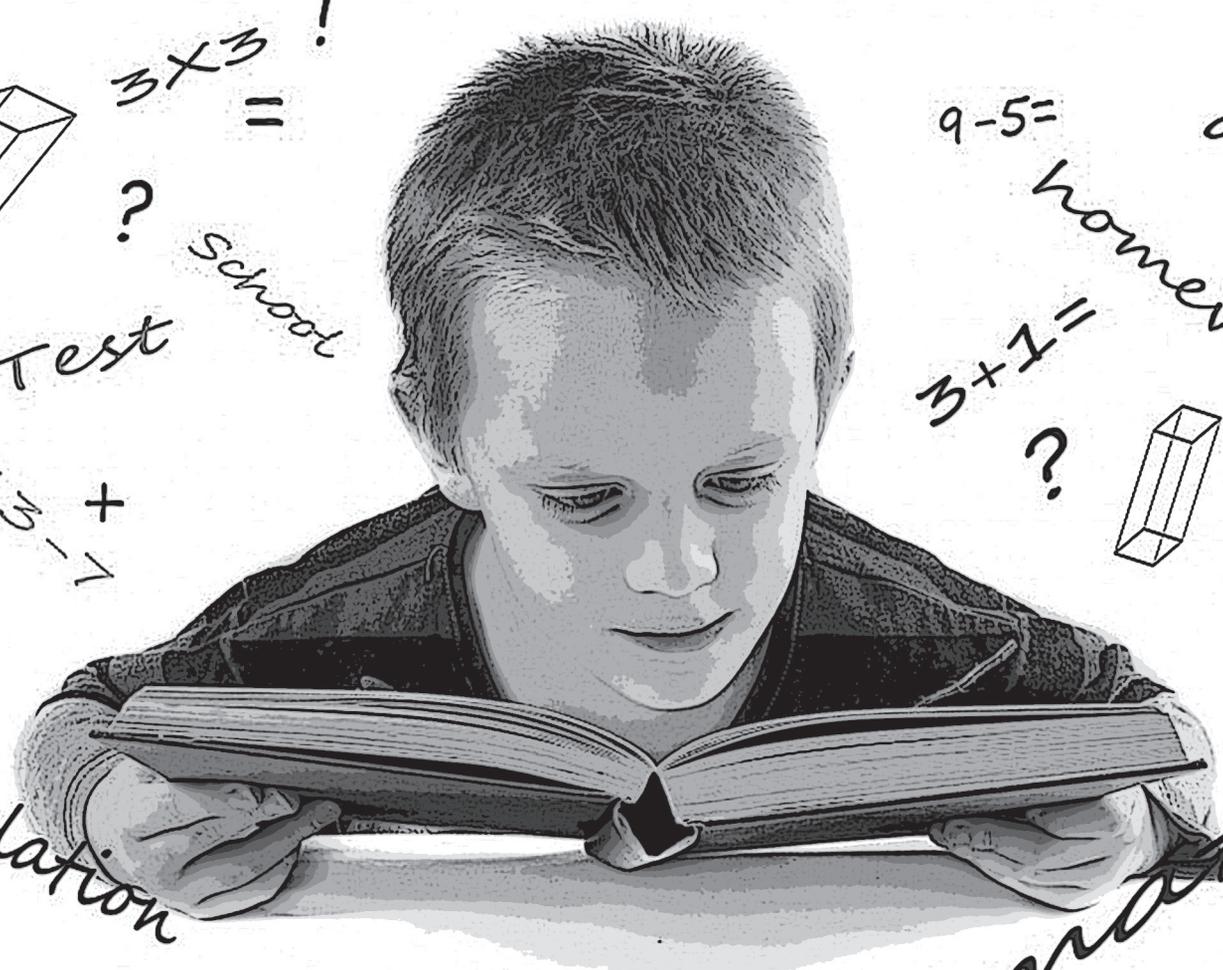
- Baguer, Á. (2009). *Dirección de personas: un timón en la tormenta: cómo implantar con sencillez, de forma práctica, la dirección de personas en la empresa*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Brunet, L. (2014). *El Clima de Trabajo en las Organizaciones. Definición, Diagnóstico y Consecuencias*. México: Trillas Editorial.
- Cuadra, A. y Veloso, C. (2007). Liderazgo, clima y satisfacción laboral en las organizaciones. *Universum*, 22(2), 40-56.
- De Frias, C., & Schaie, K. (2001). Perceived work environment and cognitive style. *Experimental Aging Research*, 27(1), 67-81.
- Duran, P. (2003). Características de las mejores empresas para trabajar MEPT. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/caracteristicas-mejores-empresas-para-trabajar-mept/>
- García, I. (2006). La formación del clima psicológico y su relación con los estilos de liderazgo (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=72512>
- García, M., Hernández, T., González, E. y Polo, S. (2017). Asociación del Clima Organizacional y la Satisfacción Laboral en Empresas de Servicios. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 10(1), 37-48.
- García, Y. y Mendoza, J. (2015). Influencia de los estilos de liderazgo en el clima organizacional de una institución educativa de nivel medio superior. *Stabil lekil ta lekil abtel, Administración para el desarrollo*, 8, 21-50. DOI: 10.13140/RG.2.1.1342.7929
- Goleman, D. (2005). Liderazgo que obtiene resultados. *Harvard Business Review*, 26-37. Harvard Business School Publishing Corporation.
- Gómez, C. (2004). Diseño, construcción y validación de un instrumento que evalúa clima organizacional en empresas colombianas, desde la teoría de respuesta al ítem. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 97-113.
- Herzberg, F. (2003). Una vez más: ¿Cómo motiva a sus empleados? *Harvard Business Review*, 81(1), 67-76.
- Levicki, C. y Jolly, J. (2000). *El gen del liderazgo: el código genético para una carrera de liderazgo de toda la vida*. México: Panorama.
- Likert, R. (1967). *Human organization: its management and value*. Noida, India: McGraw Hill Higher Education.
- Méndez, C. (2006). Clima organizacional en Colombia EI IMCOC: Un método de análisis para su intervención. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/914>
- Ministerio de Salud de Colombia. (1993). Resolución No. 8430 de 1993 “por la cual se establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud”. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Mita, E., Camacho, G., Corso, G., Escalier, S. y Reynaga, C. (2015). Influencia del liderazgo transformacional en el clima organizacional de las Carreras de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 10(11), 623-634.
- Molineros, L. (2014). Estrategia de gestión en Responsabilidad Social Empresarial en la IPS ProInsalud S.A. Año 2013. *Revista UNIMAR*, 32, 23-65.
- Mujica, M. y Pérez, I. (2007). Gestión del clima organizacional: una acción deseable en la universidad. *Laurus*, 13(24), 290-304.
- Noriega, V. y Pría, M. (s.f.). Instrumento para evaluar el clima organizacional en los Grupos de Control de Vectores. *Revista Cubana de Salud Pública*. Recuperado de <https://www.scielosp.org/article/rcsp/2011.v37n2/10.1590/S0864-34662011000200004/>
- Palma, S. (2000). Motivación y clima laboral en personal de entidades universitarias. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(1), 11-21. DOI: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v3i1.4909>

- Pérez, I., Maldonado, M. y Bustamante, S. (2006). Clima organizacional y gerencia: inductores del cambio organizacional. *Investigación y Postgrado*, 21(2), 231-248.
- Pons, F. y Ramos, J. (2012). Influencia de los Estilos de Liderazgo y las Prácticas de Gestión de RRHH sobre el Clima Organizacional de Innovación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 81-98.
- Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional* (13.<sup>a</sup> ed.) (Trad. Enríquez Brito, J.). México: Pearson Educación.
- Rodríguez, D. (2002). *Gestión organizacional. Elementos para su estudio* (2.<sup>a</sup> ed.). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rojas, M. (2012). *Influencia de los estilos de liderazgo en el clima organizacional de la Industria Licorera del Cauca* (Trabajo de Grado). Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/10750>
- Segredo, A. y Díaz, P. (2011). Clima organizacional en la gestión del coordinador docente de estado en la Misión Médica Cubana. *Educación Médica Superior*, 25(3), 255-274.
- Serrano, B. y Portalanza, A. (2014). Influencia del liderazgo sobre el clima organizacional. *Suma de Negocios*, 5(11), 117-125.

$3+3=!$   
?  
School  
Test

$13+$   
 $7$

$9-5=$        $9:3=$   
homework  
 $3+7=$   
?  
!



calculation

math

# Instrumentos y sistemas para evaluación de desempeño, susceptibles de aplicar en pensamiento lógico matemático a niños del nivel preescolar\*

María Mercedes Velasco Guerrero\*\*✉

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Velasco, M. (2019). Instrumentos y sistemas para evaluación de desempeño, susceptibles de aplicar en pensamiento lógico matemático a niños del nivel preescolar. *Revista UNIMAR*, 37(1), 159-171. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art9>

**Fecha de recepción:** 30 de noviembre de 2018

**Fecha de revisión:** 14 de febrero de 2019

**Fecha de aprobación:** 04 de febrero de 2019

## RESUMEN

Dada la dificultad de cuantificar y comparar el desempeño cognitivo de los infantes de transición, fue necesario diseñar instrumentos de evaluación que pudieran ser validados estadísticamente y que sirvieran como herramienta de análisis para implementar estrategias didácticas enfocadas a nivelar el conocimiento de los niños en primera infancia. Por esta razón, y con el interés particular en medir el desempeño de los niños en competencias de pensamiento lógico-matemático, se hizo necesario revisar y resumir información nacional e internacional relacionada con sistemas internacionales de evaluación, investigaciones en evaluación infantil, validación de instrumentos de evaluación, y didácticas y aprendizaje de matemáticas en preescolar.

Esta revisión de la información indicó una generalizada valoración cualitativa de desempeño de los niños de transición y una nula valoración cuantitativa, lo cual propiciaría medir y comparar individual y grupalmente los resultados obtenidos en el tiempo. La revisión también explicó elementos y didácticas pertinentes en la construcción de contextos, que sirven de insumo para redactar ítems que responden en forma dirigida a los niños de transición.

**Palabras clave:** Competencias, Instrumento de evaluación, Lógica matemática, Medición, Primera infancia, Transición.

## Instrument and systems for evaluation of performance, susceptible to apply in logical mathematical thinking, to children of the preschool level

## ABSTRACT

Given the difficulty of quantifying and comparing the cognitive performance of transitional infants, it was necessary to design assessment instruments, which could be validated statistically and could serve as an analysis tool to implement strategies and didactic focused on leveling the knowledge of children in early childhood. For this reason, and with a particular interest in measuring children's performance in mathematical logical thinking skills, it was necessary to review and summarize national and international information related to international assessment systems, researches in child assessment, validation of tools for evaluation, and didactic and mathematics learning in preschool.

\* Artículo de Revisión. Este artículo se constituye en apoyo a la investigación del programa de Licenciatura en Educación Preescolar: "Implementación de un instrumento diagnóstico para medir el desarrollo cognitivo de niños de transición, orientados por maestros en formación, de la Universidad Mariana".

\*\*✉ Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Educación Preescolar. Docente tiempo completo Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: [mmvg56@gmail.com](mailto:mmvg56@gmail.com) / [mariamvelasco@umariana.edu.co](mailto:mariamvelasco@umariana.edu.co)

This review of information indicated a generalized qualitative assessment of the performance of transitional children, and a null quantitative assessment, which would make it possible to measure and compare individually and in groups the results obtained over time. The review also explained pertinent elements and didactics in the construction of contexts, which serve as an input to write items that respond in a targeted manner to transitional children.

**Key words:** Competencies, Evaluation instrument, Mathematical logic, Measurement, Early childhood, Transition.

## Instrumentos e sistemas para avaliação de desempenho, suscetíveis de aplicar no pensamento matemático lógico, a crianças do nível pré-escolar

### RESUMO

Dada a dificuldade de quantificar e comparar o desempenho cognitivo de crianças em transição, foi necessário desenhar instrumentos de avaliação, que pudessem ser validados estatisticamente; ao longo do tempo eles servirão como uma ferramenta de análise para implementar estratégias didáticas focadas em nivelar o conhecimento das crianças em primeira infância. Por essa razão, e com um interesse particular em medir o desempenho de crianças em habilidades de pensamento lógico matemático, foi necessário revisar e resumir informações nacionais e internacionais relacionadas com sistemas de avaliação internacional, pesquisas em avaliação de crianças, validação de ferramentas para avaliação e didática e aprendizagem de matemática na pré-escola.

Esta revisão de informações indicou uma avaliação qualitativa generalizada do desempenho das crianças em transição, e nenhuma avaliação quantitativa, que conduziria medir e comparar individualmente e em grupo os resultados obtidos ao longo do tempo. A revisão também explicou elementos pertinentes e didática na construção de contextos, que servem como uma entrada para escrever itens que respondem de maneira direcionada às crianças em transição.

**Palavras-chave:** Competências, Instrumento de avaliação, Lógica matemática, Medição, Primeira infância, Transição.

### 1. Introducción

En el acompañamiento de prácticas efectuado por el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Mariana de Pasto a colegios y escuelas de educación infantil, se observó fuertes diferencias en el desempeño de competencias entre infantes de transición de distintas instituciones públicas y privadas, por lo cual, para investigar las causas relacionadas con su desempeño, preparar didácticas y nivelar el conocimiento de los niños, fue pertinente emplear un instrumento de evaluación preciso y estadísticamente confiable, con el fin de procesar los resultados de la evaluación en forma individual y grupal, y que permita su análisis en el tiempo.

Por razones logísticas de comienzo, se evaluará únicamente competencias cognitivas en pensamiento lógico-matemático. El instrumento debe ser cuantitativo, dados el volumen de estudiantes a evaluar y la necesidad de precisión en el análisis de las respuestas, lo cual se dificulta con la evaluación cualitativa empleada por los sistemas educativos nacional e internacional, fundamentada en conceptos. Esto explica la rica información mundial en evaluación cualitativa aplicada a infantes, y el consecuente problema de cómo construir un instrumento de evaluación cuantitativa para aplicar en grado de transición, contando con la débil información existente sobre prácticas evaluativas cuantitativas aplicadas a niños de transición. A esto se añade que los

sistemas de evaluación cuantitativa son aplicados a adultos y a niños desde el tercer grado de primaria, posiblemente por la dificultad cognitiva que implica a un niño menor, el manejar y comprender un instrumento físico de evaluación, y la dificultad logística que corresponde al profesor, el proporcionar a los niños contextos didácticos de evaluación cuantitativa, coherentes con la edad del menor.

Por lo anterior y en aras de diseñar y validar estadísticamente un instrumento cuantitativo para evaluación de desempeño dirigido a niños de transición, se constituye como objetivos del presente artículo de revisión, identificar el avance nacional e internacional relacionado con la evaluación a infantes; y organizar información relacionada con sistemas internacionales de evaluación cuantitativa.

Así, se efectuó una revisión temática nacional e internacional de sistemas de evaluación, diseño y validación de instrumentos de evaluación, aprendizaje de las matemáticas en preescolar, didácticas para preescolar, e investigación en evaluación infantil.

Luego se rescató las mejores ideas que apoyasen al diseño del instrumento de evaluación, lo cual se explica en el análisis y conclusiones obtenidas de la revisión de temas.

## 2. Metodología

Fue pertinente la revisión sistemática de temas relacionados con sistemas internacionales de evaluación, diseño y validación de instrumentos de evaluación, aprendizaje de las matemáticas en preescolar, didácticas para preescolar e investigación en evaluación infantil, para lo cual se obtuvo información primaria de libros y autores expertos en educación y evaluación, provenientes de bibliotecas virtuales de diferentes editoriales y universidades nacionales e internacionales. Además, se obtuvo información secundaria de bases de datos que contienen revistas científicas como Scopus, Dialnet, Eric, Anuies, Scielo, entre otras. No fue preciso consultar información terciaria.

Aproximadamente, por cada diez artículos o libros consultados en torno al tema, fueron empleados y

citados dos, los cuales fueron organizados en títulos por tema y por país. Luego se rescató las mejores ideas que apoyaban el diseño del instrumento de evaluación cuantitativa para aplicar a niños de transición, lo cual se explica en el análisis y conclusiones obtenidas de la revisión de temas.

## 3. Sistemas internacionales de evaluación

A continuación, se referencia los sistemas de evaluación pertinentes con el contexto educativo y evaluativo de Colombia, que darían apoyo y calidad al instrumento de evaluación dirigido a infantes de preescolar.

### Evaluación PISA

Los gobiernos de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2012) se han comprometido con la realización de las Pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*), creadas en 1997, con el fin de establecer un seguimiento de los resultados de rendimiento de los alumnos de planteles educativos en cuanto al saber de las matemáticas, dentro de un marco internacional común.

El marco de referencia de la prueba contempla la definición de competencia matemática, la organización del área de conocimiento dividida en procesos matemáticos, conocimientos matemáticos y contextos, y la evaluación de la competencia matemática. El conocimiento a evaluar se organiza mediante procesos matemáticos o habilidades cognitivas que son necesarias para que un individuo relacione las situaciones problema con las matemáticas y las resuelva (OCDE, s.f.).

El Informe PISA 2015 (OCDE, 2016) explica la importancia de la evaluación cuantitativa de desempeño, la cual tiene la confiabilidad estadística y la potencialidad de comparar datos en forma concreta y con mayor especificidad sobre el desempeño entre grupos con determinadas características propias. Aunque dicha evaluación se aplica a estudiantes desde grado tercero, el no hacerlo con grados inferiores obedece más a la dificultad

logística para lograr respuestas directas de los niños, lo cual se superaría con un instrumento manejado por sus profesores, que recoja la respuesta de los infantes.

### **Evaluación TIMSS**

La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, 2013), organización independiente de cooperación internacional de instituciones nacionales de investigación educativa y de agencias gubernamentales de investigación con misión enfocada al mejoramiento de la educación, lidera el estudio TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), prueba que reúne 60 países de significativa diversidad, la cual se viene aplicando cada cuatro años, desde 1995, a estudiantes de cuarto y octavo grado de educación básica. Según el informe de esta prueba, su marco teórico considera dos dimensiones: una sobre dominios de contenido (numérico, algebraico, geométrico y de datos o aleatorio), y otra, de dominios cognitivos que describen los comportamientos esperados de los estudiantes cuando hacen uso de las matemáticas.

### **Evaluación diagnóstica del Programa Todos a Aprender (PTA)**

Esta prueba de desempeño del Ministerio de Educación Nacional (MEN) tiene como objetivo, identificar los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes por grado; es un apropiado insumo empleado para orientar los procesos de formación docente y acompañamiento en el proceso de transformación de la calidad educativa; propicia el ajuste de los planes de estudios de los colegios evaluados, con el fin de mejorar sus procesos académicos y pedagógicos y el resultado de desempeño de sus estudiantes. Se aplica a niños de primero a quinto grado (Díaz, Barreiro y Pinheiro, 2015).

### **Diseño y validación de instrumentos de evaluación**

El MEN (2017) diseñó un instrumento de caracterización de desarrollo y aprendizaje de los niños de transición; se trata de una evaluación cualitati-

va fundamentada en talleres de expresión artística, apoyados con artículos de la vida cotidiana. Su construcción incluye, entre otras herramientas, los diarios de campo, bitácoras virtuales, observadores individuales, microhistorias, esquemas, grabaciones y trabajos de los niños.

Complementariamente, la Pontificia Universidad Javeriana (2016) construyó una escala de valoración cualitativa de desarrollo infantil, cuya estructura general involucra relaciones y procesos psicológicos del niño, relación con los demás, consigo mismo, con el mundo, y propone un número de ítems de acuerdo con la edad, 20 para niños de cuatro a seis años.

Según Biggs y Collis (1981), la taxonomía SOLO, entendida como la Estructura de Resultados de Aprendizaje Observado, determina al menos cuatro niveles de desempeño de los evaluados: el nivel uni-estructural, donde el niño puede resolver situaciones que tienen una sola variable de decisión; en el nivel multi-estructural, el evaluado puede solucionar una situación problema de dos o más variables de decisión, en un nivel relacional donde el infante puede relacionar dichas variables; y un nivel abstracto ampliado, donde el evaluado puede resolver una situación en la cual converjan varias variables de diferentes contextos.

Por otra parte, Rojas y Montero (2012) hacen un aporte especial al modelo de Rasch, consideran que es una herramienta fundamental para evaluar la educación de gran escala y sostienen que para validar un instrumento de evaluación con fundamento en este modelo, debe analizarse al menos los criterios de validez del ítem: correlación ítem-prueba para verificar la cercanía del ítem al campo semántico que se está evaluando, ajustes para observar si la calificación dada al evaluado no lo subestima ni lo sobreestima, y discriminación para verificar si hay diferencia apreciable en los resultados obtenidos entre estudiantes de alto desempeño respecto de los de bajo desempeño, contribución que también comparten Hidalgo- Montesinos y French (2016). Igualmente, debe analizarse los criterios de validez del constructo, la dificultad del ítem y el desempeño de los niños (Baker, 2001).

## Aprendizaje de matemáticas en preescolar

Siendo el pensamiento lógico matemático la competencia con la cual se diseñará, implementará y validará un instrumento piloto de evaluación, se ha recogido algunos fundamentos que apoyarían tal fin.

La tesis doctoral de Gómez (2012) justifica la importancia de sentar las bases o estructuras cognitivas que los niños requieren para enfrentar lo concerniente al núcleo de las relaciones lógico-matemáticas. El trabajo de Aragón, Aguilar y Navarro (2017) hace alusión al perfeccionamiento de las habilidades matemáticas tempranas mediante el uso de la enseñanza asistida por el desarrollo del sentido numérico de los infantes.

Complementariamente, existen interrelaciones acerca de los diferentes estados de desarrollo en el niño en etapa infantil, y todo lo que el aprendizaje puede llegar a hacer por sí solo a una etapa de desarrollo del potencial (Hernández, 2011). Es así como se muestra una flexibilidad cognitiva a través de acciones de pensamiento, fundamentado en actividades alígeras adaptativas al contexto que rodea al pequeño en su primera etapa (Robledo, 2018), y confiere a una serie de competencias que el infante va conformando desde su primera etapa infantil, teniendo en cuenta la evolución hacia una mayor complejidad por edad (Alsina, 2015).

Por consiguiente, los aspectos relacionados con el conocimiento, mismos que incumben ser estimados a las diversas competencias, deben cumplir con el educando en todo tipo de contexto, pues el aprendizaje es para la vida y el desenvolvimiento del ser humano y debe ser múltiple (Rico y Lupiáñez, 2014), desarrollando una cultura de la razón con ciencia y conciencia de lo que analiza, de acuerdo a lo que percibe Martínez (2018); de igual manera, proyecta acciones que preparan al niño para identificar y resolver los problemas que acontecen según el contexto en el que se encuentre, de modo que se debe incentivar la autonomía, que implica un medio esencial en la cognición del ser humano en la labor escolar (Moreira, 2011).

En Madrid, Goñi (2011) maneja una serie de interrelaciones acerca de los diferentes estados de desarrollo en el niño en la etapa infantil, mencionando que los aprendizajes del niño pasarán de ser una etapa de desarrollo real, es decir todo lo que el aprendizaje puede llegar a hacer por sí solo, a una etapa de desarrollo del potencial. Y es en esta instancia como el documento creado por los investigadores de la Universidad de los Andes, manifiesta cómo la indagación de los maestros de este milenio también debe ser sistemática e intencional, pretendiendo buscar en el estudiante un alto grado de discernimiento y reflexión (Gómez, 2016).

El estudio de Flores, García, Hernández y Sosa (2014) llevado a cabo en Ciudad de México, propicia una posición de compromiso hacia aquellos docentes en ejercicio para suplir un empoderamiento de dominio lógico, con el fin de persuadir este tipo de procesos para afianzar una buena pedagogía dentro de las aulas de clase. De igual manera, el documento acerca del Diagnóstico Pedagógico, creado en la Ciudad de Barcelona, hace referencia al sistema de adaptación dinámico del crecimiento, pues se tiene en cuenta el modelo operatorio, dando paso a las estructuras mentales y la organización cognitiva (Pascual, 2016).

En Madrid, Ferrero (2004) realizó un estudio que involucra el juego en la matemática, guiado hacia la estrategia del pensamiento creativo, para extraer la lógica del conocimiento que perdurará en el desarrollo integral del niño.

El trabajo de Fuentes, García, Gracia y Alarcón (2015) relacionado con adolescentes españoles, estima el poder esquemático de la mente humana; por un lado, el maestro como un guía orientador, y por otro lado el niño como un ser pensante con intereses diferentes, y en la interacción del juego se podrá vislumbrar las diferencias cognitivas.

Sancho (2006) se dedicó a estudiar las tecnologías para transformar la educación en la ciudad de Andalucía, en España, las cuales cuentan con la presencia de estudiantes nativos virtuales y, ahora, la

búsqueda de estrategias de evaluación en las instituciones educativas es una necesidad que ayudará a enriquecer el pensamiento lógico en la solución de situaciones escolares.

Gómez (2012) presentó un informe elaborado en Ciudad de México, concerniente a la didáctica de la matemática de educación preescolar y esgrime los diversos conocimientos del ser humano, adquiridos en sus primeros años, permitiendo que lo inmediato del pensamiento lógico sea un proceso paulatino que construye el infante a partir de las experiencias de la interacción con los objetos de su entorno social y escolar.

Por otro lado, Lanz (2006) realizó una investigación en Buenos Aires, que alude a la motivación intrínseca hacia el tipo de situaciones problema y presupone que debe prevalecer una ambientación acorde a la atención de los pequeños, quienes aprenderán por el modo como ven las cosas.

El Manual de Prueba de pre-cálculo es el resultado de la investigación originaria de Milicic y Schimidt (1999), llevada a cabo en Santiago de Chile, y afirman que el hecho de que el niño reconozca algunos dígitos, no implica necesariamente que posee la idea del número, ya que se supone que éste está en el pensamiento lógico; en consecuencia, es necesaria y justa la implementación de un instrumento de medición exacto.

En San José, Costa Rica, Delgado (1997) hizo un análisis investigativo en el aspecto de tomar muy en cuenta las concepciones del niño en la edad preescolar, pues ellas deben ser siempre válidas y deben ser utilizadas como parte del aporte en las actividades cotidianas, con el fin de aprobar los resultados aprendidos, ya que el infante asocia, cuestiona, problematiza y aprende.

El informe realizado por Tobón (2012) en Manizales, Colombia, insta diversas estrategias pedagógicas y didácticas para desarrollar el pensamiento lógico matemático en los niños de la primera infancia, convirtiéndose en una técnica fuerte para la ejecu-

ción del proceso de enseñanza, que encanta y atrae el interés hacia la razón, involucrando ejercicios de entendimiento a través de la lógica.

Osorio y Herrera (2013), investigadoras de la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia, consideran que la lúdica debe ser adherible a todo docente orientador en el nivel de preescolar, pues ella abarca la atención, el goce, la reflexión, la solución y la acción, para que los niños desarrollen iniciativas propias y construyan sus habilidades por sentido lógico. Un aspecto que resalta la educación de Barranquilla en sus investigaciones es, como sostiene López (2011), aportar a los procesos del pensamiento en el niño, con actividades que sean de su interés.

### Didácticas para preescolar

Teniendo en cuenta que la evaluación aplicada a infantes puede apoyarse con estrategias didácticas, fue apropiado revisar fundamentos relacionados con dichas didácticas para el diseño de un instrumento.

Respecto de la educación matemática para niños de 3 a 6 años, Alsina (2010) explicó que los infantes irán descubriendo que a menudo es más práctico utilizar representaciones en lugar de trabajar con los objetos reales. Para complementar, Landívar (2015) expresa que las neurociencias muestran la existencia de momentos en particular, donde el cerebro del estudiante tiene mayor apertura o disposición para aprender algo en particular a esos momentos, denominados 'periodos sensibles', pues no será igual empezar la jornada muy temprano para el aprendizaje de la lógica matemática, que después de un descanso o de una clase de deportes cuando el estudiante ha gastado el 70 % de su fuerza física.

Ruiz-Hidalgo (2016) en España, resalta los aportes de Castro y Castro en cuanto a que la cualificación docente implica, en el maestro, el compromiso para planificar la enseñanza que va a crear para sus educandos:

Los maestros de educación infantil deben tener una cualificación matemática que incluya los aspectos del

contenido matemático propios de esta etapa educativa, así como las herramientas necesarias para desarrollar dicho contenido en el aula. [...] Es ingenuo pensar que cualquier persona con un conocimiento adecuado de las matemáticas escolares puede impartir clase en un aula de infantil. (pp. 73-74).

Consecuentemente, Civarolo (2011) y González, Salcines y García (2015), muestran cómo la infancia debe tener abordajes pedagógicos coherentes, pues enseñar requiere de un compromiso y una sumatoria de esfuerzos y encuentros de mentes y corazones cargados de magnanimidad y unión, que alcancen las competencias planteadas, mismas que buscan mejorar la calidad de la formación, donde el rol del profesor se centra en proporcionar experiencias significativas, acordes al aprendizaje de los estudiantes, y que servirán de nexo con el conocimiento en el desarrollo intrínseco del educando.

Coincide con este planteamiento, Zarzar (2015), para quien es claro que la misión de las instituciones educativas es proporcionar una formación integral a los estudiantes, para que actúen, tengan autonomía y una buena disposición por aprender y, como lo afirma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017), parte del adelanto de la calidad de la educación en el mundo, tiene que ver con los docentes, quienes son catalogados como el recurso más importante para esta mejora de la enseñanza.

En este punto, es pertinente resaltar lo que Canals (2007) presenta en su estudio, como una nueva manera de ver el aprendizaje de las matemáticas, desde perspectivas diversas que cautiven el interés de los niños; por ello, la didáctica de la educación infantil debe tener en cuenta condiciones que establezcan que la evaluación de su aprendizaje ha de ser global, continua y formativa, mediante la estrategia de observación directa, como sugieren Rico y Lupiáñez (2014). Complementa Frade (2014) e involucra oportunamente una serie de didácticas desafiantes, ya que el educando es quien aplica las herramientas que le otorga el profesor para construir y desarrollar sus habilidades.

En este orden de ideas, la búsqueda exhaustiva en La Habana, Cuba, permite visualizar unos modelos superables con carácter interactivo para estimular el interés y la creatividad en los infantes en edades de tres a cinco años (Reyes, 2012). En Madrid, España, Marín (2013) aportó con estrategias novedosas que cautivaron la atención para enseñar matemáticas en la etapa preescolar, mediante una forma entretenida, siguiendo el ritmo y la capacidad de aprendizajes diferentes.

A nivel nacional, Arias (2013) plantea que la exploración con diverso material didáctico conlleva que el infante pueda atribuir una mejor adquisición del pensamiento lógico. Castro y Castro (2011), por su parte, explican que, en la etapa de preescolar, cada niño puede equivocarse y aprender por ensayo y error, pues su maestro establece parámetros opcionales que fundamentan la resolución certera de una situación problema.

En concordancia, en Boyacá, Colombia, Díaz (2011) manifiesta que el diseño e implementación de didácticas requiere tener en cuenta que si una didáctica que apunta a la calidad de la enseñanza está situada en el aprendizaje de la persona, se considera que debe estar orientada por una pedagogía humano-céntrica (no antropocéntrica), pues muchos de los saberes del niño subyacen en la realidad en la que viven y por el contexto en el que se encuentran.

Como complemento, en la ciudad de Barranquilla, López (2011) explica que las investigaciones remitidas al uso de audiovisuales demuestran ser una herramienta eficaz de aprendizaje en la educación moderna.

Méndez (2008), en Bogotá, Colombia, explica los resultados parciales sobre el uso de estrategias que llevan al infante a desarrollar capacidades para comprender, asociar, analizar e interpretar los conocimientos adquiridos para enfrentar el entorno que le rodea. Considera que “la comunicación entre individuos se ve favorecida por el lenguaje matemático, ya que por [su] medio [...] los niños y niñas adquieren conocimientos desde edades cortas” (p. 1).

Alternamente, Layne (2008) presentó de manera detallada los componentes de la propuesta didáctica crítica que facilitó el aprendizaje autónomo de los estudiantes, en un proceso de formación de los licenciados en preescolar de la Fundación Universitaria Los Libertadores de Bogotá, Colombia.

Por su parte, en la Universidad San Buenaventura de Cali, Colombia, Ossa (2012) explica algunos patrones de la variabilidad y la medición, para investigar el cambio en el desarrollo cognitivo.

En la revisión también se observó un documento de la Universidad del Norte de Barranquilla, de Escudero y Rojas (20185), que muestra unos interrogantes centrados en proposiciones, negaciones, análisis, argumentación y pensamiento inductivo, susceptibles de ser adaptados en el diseño del instrumento de evaluación de los niños en la etapa de transición. Complementa Rosales (2014), indicando que la evaluación pide ser siempre renovada, pues requiere ser observada, busca el deseo de una comprensión y por ende se debe ahondar en ella, conociendo así los resultados de la enseñanza emitida, lo cual sugiere que los instrumentos de evaluación a diseñar deben ser retroalimentados y ajustados continuamente.

Las anteriores son apreciaciones que se tendrá en cuenta para construir instrumentos de evaluación adaptados a las competencias de niños en edad temprana.

### **Investigaciones en evaluación infantil**

En una óptica internacional, se revisó el trabajo desarrollado en Madrid por Muzás, Blanchard y Sandín (2015), quienes definen una estructura existencial hacia el método evaluativo, pues para estas investigadoras, la evaluación ocupa un lugar importante como punto inicial y de seguimiento a un proceso continuo; y como momento final, es una idea formalizada de datos con el fin de recoger resultados de los aprendizajes compartidos. Para Stobart (2010), la palabra 'evaluación' representa la medición de la autenticidad de las competencias aprendidas y expresa que, en su país, España, se tiene presente que la educabilidad no debe notarse tanto

intrínsecamente en la institución educativa, como al exterior de ella, que es donde se pone en práctica las competencias adquiridas por la academia. D'Ángelo y Medina (2010), también en Madrid, confirman el deber del maestro de educación infantil, en cuanto a que no se debe dejar de cultivar los conocimientos, actitudes y destrezas que propicien la interacción y la convivencia entre iguales.

También en Madrid, el trabajo de Lukas y Santiago (2009) sobre evaluación educativa, hace mención a que ésta ha alcanzado en pocos años un lugar primordial en el campo educativo, pues es el instrumento que mide el desempeño de todos los saberes adquiridos a través del conocimiento. Así, dentro del proyecto curricular del nivel de preescolar, se encuentra un aspecto fundamental sobre el método de evaluación, en cuanto a cómo valorar la eficacia de la experiencia en el proceso de formación, herramienta que debe tenerse en cuenta desde la persona que enseña, sobre las personas orientadas al conocimiento (Osorio y Herrera, 2013). Como complemento y, también desde Madrid, Gómez y García (2014) hacen referencia a que en una evaluación siempre se interroga e intenta explicar el valor educativo de la realidad en la que vive el infante y que percibe en la escuela, por medio de estrategias y técnicas, buscando acertar en los resultados exactos, y es aquí donde se mide de forma particular su desempeño.

En la Universidad de Valladolid, España, Vara (2013) hace un acercamiento a la fase pre-operacional del niño, en la cual la intuición prima como factor esencial en su percepción, pues con ayuda de las didácticas se logra superar obstáculos de pensamiento lógico.

El proceso de medición surge de la necesidad del estudiante y debe ser siempre guiado, teniendo en cuenta la edad del infante para graduar la complejidad; desde esta instancia, el maestro se debe vislumbrar como un apoyo para que el estudiante de transición genere la solución de cada situación lógica que se le establezca.

En este contexto, cobra importancia la investigación de Marín, Guzmán y Castro (2011), la cual postula la evaluación como un propósito de la constatación

de los aprendizajes en los estudiantes para valorar sus logros y dificultades, además de alcanzar las competencias propuestas e identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje. Los autores plantearon el diseño y la validación de un instrumento para la evaluación de habilidades, aptitudes y destrezas en preescolar, ateniéndose a la calidad educativa.

En Buenos Aires, Argentina, el trabajo de Santos (2007) revela que el contexto debe ir inmerso en el cambio, ya que la evaluación no ha de convertirse en un acto concreto que se realiza una vez terminada la temática en el periodo, pues si se deja ver como un instrumento holístico de acompañamiento para el aprendizaje, se comprobará qué tantos logros fueron alcanzados y en qué están débiles los estudiantes, para hacer un reforzamiento:

La evaluación puede concebirse y utilizarse como un fenómeno destinado al aprendizaje y no sólo a la comprobación de la adquisición del mismo. No es el momento final de un proceso y, aun cuando así sea, puede convertirse en el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado. (p. 5).

Salcedo y Del Valle (2013) explican que el docente debe adaptar cada ejercicio planteado, con un lenguaje fácil de entender, para que los estudiantes puedan comprender en el menor tiempo posible y generar una respuesta válida de acuerdo a la enseñanza. Añade Horbath (2018), que es necesario hacer un balance sobre el sistema de evaluación, pues se genera a la vez varios cambios en su aplicación; uno de los que prevalecen y ha servido como proceso de retroalimentación para que el estudiante vea cuál fue el error en su respuesta, es la evaluación formativa. Las anteriores se constituyen en prácticas pertinentes a tener en cuenta en la construcción de instrumentos cuantitativos de evaluación.

#### 4. Conclusiones

TIMSS, Pisa, y la evaluación diagnóstica del MEN Colombia, son sistemas de evaluación que tienen semejanzas en su diseño, con la taxonomía de Biggs y

Collis (1981), y deben ser tenidos en cuenta para la construcción del instrumento cuantitativo de evaluación dirigida a infantes de transición. Así, dentro de la evaluación en pensamiento lógico-matemático se evaluará los campos de nociones espacio-temporales, relación de correspondencia término a término, y pensamiento cuantitativo. Para cada campo se redactará ítems con diferentes niveles de complejidad mental, desde el nivel uni-estructural hasta el nivel abstracto ampliado.

La revisión permitió observar la existencia de investigaciones relacionadas con la implementación de estrategias didácticas para el aprendizaje de la lógica matemática; incluso, sus autores explican el desempeño cualitativo que han tenido los infantes; no se observa análisis sobre la respuesta de los niños mediante evaluaciones de desempeño en forma cuantitativa.

Se identifica claramente que no existe documentada ninguna implementación de instrumentos de evaluación cuantitativa para estudiantes en primera infancia, por lo cual, implementar un instrumento de evaluación didáctico para aplicar a los infantes de grado preescolar se constituye en una verdadera innovación.

Según lo revisado, la mayoría de las prácticas evaluativas aplicadas a infantes de transición, son efectuadas en forma cualitativa; por consiguiente, y luego de la revisión de información en revistas e investigaciones relacionadas con la medición y el análisis del desempeño de los niños en primera infancia en el campo de pensamiento lógico-matemático, aparte de la documentación tenida en cuenta, se percibe insuficiente experimentación e información relacionada con lo mencionado y, como consecuencia, la investigación a realizar, fundamentada en la revisión realizada, se considera como una investigación exploratoria.

En la revisión realizada, ningún autor contradice los postulados del otro; al contrario, entre ellos complementan sus conocimientos con fundamentos teóricos y experiencias que tienen la vocación de ser

adaptadas al diseño de un instrumento cuantitativo de evaluación de desempeño en pensamiento lógico-matemático dirigido a infantes de transición.

La implementación de estrategias didácticas en el diseño del instrumento de evaluación, expuestas por autores nacionales e internacionales, busca interactuar en torno a la percepción, reflexión y desarrollo inmediato por medio de herramientas a ritmos y capacidades de aprendizaje desafiantes y diferentes en los niños y niñas del grado transición (Marín, 2013), procurando cumplir con las competencias que se requiere, de acuerdo con los campos en formación en cuestión, todo con el fin de encontrar en el sistema evaluativo una respuesta precisa que mida el desempeño entre grupos de diversas instituciones educativas de Pasto.

Para realizar un proceso de seguimiento continuo es fundamental y necesario establecer un sistema de evaluación, con el ideal de precisar resultados pronto y sistémicos al momento de su ejecución. Esta evaluación debe ser encaminada hacia el valor educativo de la realidad que tiene el infante (Gómez y García, 2014). Es oportuno tener en cuenta que todo tipo de evaluación debe ser renovada, buscando siempre el deseo de comprensión (Rosales, 2014); por lo general, todo proceso que se dirija hacia los conocimientos de los infantes, debe ser generado a partir de las temáticas estipuladas para el grado de transición.

## 5. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Arsina, Á. (2010). *Educación matemática en contexto: de 3 a 6 años*. Barcelona, España: Editorial Horsori.
- (2015). *Matemáticas intuitivas e informales de 0 a 3 años*. Madrid, España: Narcea, D.L.
- Aragón, E., Aguilar, M. y Navarro, J. (2017). Sistema instruccional de apoyo a la enseñanza del sentido numérico. *Revista de Educación*, 375, 14-35.
- Arias, C. (2013). *Apertura al pensamiento lógico matemático en el nivel preescolar* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales, Caldas. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/9704/7/8411501.2013.pdf>
- Baker, F. (2001). *The Basics of Item Response Theory*. Second Edition. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED458219>
- Biggs, J. & Collis, K. (1981). *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Recuperado de <https://www.elsevier.com/books/evaluating-the-quality-of-learning/biggs/978-0-12-097552-5>
- Canals, A. (2007). *Vivir las matemáticas* (3.ª ed.). Barcelona, España: Octaedro.
- Castro, R. y Castro, R. (2011). *Didáctica de las matemáticas: de preescolar a secundaria*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.
- Civarolo, M. (2011). *Al rescate de la actividad infantil*. Córdoba, Argentina: Red de Editoriales de Universidades Nacionales.
- D'Angelo, E. y Medina, Á. (2010). *Aprender a aprender en los contextos cotidianos del aula de educación infantil*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- Delgado, E. (1999). *Planeamiento didáctico en la educación preescolar*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Díaz, M. (Septiembre, 2011). *Didáctica y comunicación en clase de matemáticas*. Conferencia presentada en Encuentro Nacional de Educación Matemática y Estadística. Duitama, Boyacá. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/9796/>
- Díaz, S., Barreira, C. y Pinheiro, M. (2015). Evaluación del Programa *Todos a Aprender*: Resultados de la evaluación de contexto. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, 10-56. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.10.360
- Escudero, R. y Rojas, C. (2018). *Matemáticas Básicas* (4.ª ed.). Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte.
- Ferrero, L. (2004). *El juego y la Matemática* (5.ª ed.). Madrid, España: Editorial La Muralla, S.A.

- Flores, C., García, M., Hernández, J. y Sosa, L. (2014). *Matemática Educativa: la formación de profesores*. Chilpancingo, México: Universidad Autónoma de Guerrero.
- Frade, L. (2014). *Desafíos a superar para desarrollar competencias en el aula*. México: Grupo Editorial Patria.
- Fuentes, M., García, F., Gracia, E. y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- Gómez, I. y García, F. (2014). *Manual de Didáctica: aprender a enseñar*. Madrid, España: Editorial Pirámide.
- Gómez, M. (2012). *Didáctica de la Matemática basada en el diseño curricular de Educación Inicial - Nivel Preescolar* (Tesis Doctoral). Universidad de León. Recuperado de [https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2017/tesis\\_2a8a7c.PDF?sequence=1](https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2017/tesis_2a8a7c.PDF?sequence=1)
- Gómez, P. (2016). *Diseño, Implementación y Evaluación de Unidades Didácticas de Matemáticas en MAD 2*. Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes.
- González, N., Salcines, I. y García, E. (Coords.). (2015). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida. El papel de las nuevas tecnologías*. Cantabria, España: Editorial Universidad Cantabria.
- Goñi, J. (Coord.). (2011). *Matemáticas. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Madrid, España: Editorial Graó.
- Hernández, L. (2011). *Desarrollo Cognitivo y Motor*. Madrid, España: Editorial Paraninfo.
- Hidalgo-Montesinos, M. y French, B. (2016). Una introducción didáctica a la Teoría de Respuesta al Ítem para comprender la construcción de escalas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 13-21.
- Horbath, J. (2018). *Prácticas de evaluación de aprendizaje en el aula en las escuelas de educación indígena y comunitaria en el sureste de México*. Chiapas, México: Miño y Dávila Editores.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2013). TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade - Implications for Early Learning. Recuperado de [https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11\\_Relationship\\_Report.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Relationship_Report.pdf)
- Landívar, A. (2015). *Neuroeducación. Educación para jóvenes bajo la lupa de María Montessori*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Brujas.
- Lanz, M. (Comp.). (2006). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Layne, M. (2008). *Una propuesta didáctica crítica para la promoción del aprendizaje autónomo en un proceso de formación de los Licenciados en Preescolar de la Fundación Universitaria Los Libertadores* (Tesis de Maestría). Universidad La Salle, Bogotá. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/1446>
- López, L. (2011). *La clase para pensar*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G. (2011). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE*, 14(1), 182-202.
- Marín, M. (2013). *Cuentos para aprender y enseñar matemáticas en educación infantil*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Martínez, M. (2018). *Metodología para la evaluación de la formación laboral investigativa en la Licenciatura en Educación Pedagogía - Psicología* (Tesis Doctoral). República de Cuba, Ministerio de Educación Superior, Universidad de Matanzas.
- Méndez, Y. (2008). *Estrategias para la enseñanza de la pre-matemáticas en preescolar* (Trabajo de Grado). Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Recuperado de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/42105.pdf>
- Milicic, N. y Schimidt, S. (1999). *Manual de la Prueba de Pre-cálculo* (10.ª ed.). Santiago de Chile: Editorial Galdoc, Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.

- Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)
- Moreira, C. (2011). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia cognitiva* (Tesis Doctoral). República de Cuba, Ministerio de Educación, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.
- Muzás, M., Blanchard, M. y Sandín, M. (2015). *Adaptación del currículo al contexto y al aula. Respuesta educativa en las Cuevas de Guadix*. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. París, Francia: Ediciones Unesco.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (s.f.). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentsassessment/pisa/33693817.pdf>
- (2012). PISA 2012 Assessment and Analytical Framework Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Recuperado de [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book\\_final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf)
- (2016). Pisa 2015. Resultados clave. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Osorio, M. y Herrera, M. (2013). *Educación Preescolar en Colombia. Estructura del currículo y modelo pedagógico - didáctico*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Ossa, J. (2012). Matrices de transición y patrones de variabilidad cognitiva. *Universitas Psychologica*, 12(2), 559-570. DOI <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-2.mtpv>
- Pascual, I. (2016). *Diagnóstico pedagógico: conceptos básicos y aplicaciones en el aula de infantil*. Catalunya, España: Editorial UOC, S.L.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2016). Escala de Valoración cualitativa del Desarrollo infantil – Revisada. (Desde el nacimiento hasta los 6 años).
- Recuperado de [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/manual\\_tecnico\\_escal\\_de\\_valoracion\\_cualitativa.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/manual_tecnico_escal_de_valoracion_cualitativa.pdf)
- Reyes, N. (2012). *La superación de las educadoras para estimular la creatividad* (Tesis Doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”, La Habana, Cuba. Recuperado de <http://beduniv.reduniv.edu.cu/index.php?page=13&id=331&db=1>
- Rico, L. y Lupiáñez, J. (2014). *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Robledo, C. (2018). *El preescolar: un momento ideal para fortalecer el desarrollo de las funciones ejecutivas*. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.
- Rojas, S. y Montero, E. (2012). Cuarto informe del estado de la educación. Recuperado de [https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/004/rojas-y-montero-modelo-rasch.pdf](https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/rojas-y-montero-modelo-rasch.pdf)
- Rosales, C. (2014). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Ruíz-Hidalgo, J. (2016). Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación infantil, de Encarnación Castro y Enrique Castro. *Revista Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 5(1), 73-75.
- Salcedo, P. y Del Valle, M. (2013). Disponibilidad léxica matemática en estudiantes de enseñanza media de Concepción, Chile. *Atenas, Revista científico pedagógica*, 4(21).
- Sancho, J. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Andalucía, España: Ediciones Akal S.A.
- Santos, M. (2007). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid, España: Ediciones Morata S. L.
- Tobón, N. (2012). *Una aventura por las matemáticas “Estrategias pedagógicas - didácticas para desarrollar el pensamiento matemático en los niños de 3- 4 años, del Hogar Campanitas”* (Trabajo de Grado). Corporación Universitaria Lasallista, Caldas. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/655/1/123....>

UNA%20AVENTURA%20POR%20LAS%20  
MATEMATICAS.pdf

Vara, E. (2013). *La lógica matemática en Educación infantil* (Trabajo de Grado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4002>

Zarzar, C. (2015). *Planeación didáctica por competencias*. México: Editorial Patria.



## Tendencias de formación en Humanidades en la Universidad\*

Juan Pablo Arcos Villota\*\*✉  
Luis Francisco Melo Rosero\*\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Arcos, J. y Melo, L. (2019). Tendencias de formación en Humanidades en la Universidad. *Revista UNIMAR*, 37(1), 173-196. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art10>

**Fecha de recepción:** 05 de octubre de 2018

**Fecha de revisión:** 12 de diciembre de 2018

**Fecha de aprobación:** 08 de marzo de 2019

### RESUMEN

La investigación hace una revisión a la proyección académica de las humanidades en los lugares donde los estudiantes de la Universidad Mariana realizan la práctica formativa; se centra en analizar la incidencia de las humanidades, a partir de la caracterización e identificación de las tendencias y necesidades de los estudiantes en la práctica formativa, de tal manera que, este artículo presenta hallazgos encontrados en el primer objetivo, el cual trata de la caracterización de las tendencias de formación en humanidades, como una primera respuesta al problema: ¿De qué manera las Humanidades inciden en los estudiantes que realizan la práctica formativa? y al objetivo general que corresponde a analizar la incidencia de las humanidades mediante la revisión de las tendencias y necesidades de formación en los estudiantes que realizan la práctica formativa, para proponer lineamientos formativos en humanidades.

Por este hecho, su paradigma es cualitativo con enfoque hermenéutico, método crítico reflexivo; para ello se aprovecha la revisión de análisis documental, la entrevista abierta y semiestructurada a un grupo focal, desde la comparación y análisis poblacional que genera la propuesta. La muestra elegida es de manera intencional, acorde con la estrategia, disponibilidad y acceso a la información, determinada por las condiciones de los estudiantes que realizan su práctica formativa. En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se utiliza la entrevista, la observación y la revisión de documentos, que facilitan aproximarse de manera eficaz al problema, compararlo y generar un tratamiento adecuado a las exigencias de la educación superior con relación a las Humanidades, para que luego originen nuevas investigaciones, las cuales puedan ser comparadas con otros programas y universidades.

**Palabras clave:** Investigación, universidad, tendencia, formación, humanidades, práctica formativa.

### Trends in Humanities training at the University

### ABSTRACT

The research makes a revision to the academic projection of the humanities in the places where the students of the Mariana University perform the formative practice; it is centered in analyzing the incidence of the humanities from the characterization and identification of the tendencies and needs of the students in the formative practice. In this way, this article presents findings found in the first objective that deals with the characterization of training trends in humanities as a first response to the problem: How do Humanities affect the students who do the formative practice? And the general objective that corresponds to analyze

\* Artículo de Revisión. Que responde al objetivo que describe la caracterización de las tendencias de formación en humanidades dentro de la investigación denominada: Incidencia de las Humanidades en los estudiantes de la Universidad Mariana que realizan la práctica formativa, desarrollada en el año lectivo 2018.

\*\*✉ Magíster en Pedagogía. Docente del Departamento de Humanidades de la Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia. Integrante del grupo de investigación 'Desarrollo humano y social'. Correo electrónico: jarcos@umariana.edu.co

\*\*\* Magíster en Pedagogía. Docente del Departamento de Humanidades de la Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia. Integrante del grupo de investigación 'Desarrollo humano y social'. Correo electrónico: lfmelo@umariana.edu.co

the incidence of the humanities by reviewing the trends and training needs of students who perform the training practice to propose training guidelines in humanities.

Therefore, its paradigm is qualitative with a hermeneutical approach, a critical reflexive method, taking advantage of the review of documentary analysis, the open and semi-structured interview with a focus group, from the comparison and population analysis generated by the proposal. The sample chosen was made intentionally, in accordance with the strategy, availability and access to information, determined by the conditions of the students who carry out their training practice. As for the techniques of data collection, the interview, observation and review of documents are used, which make it easier to approach the problem effectively, compare it and generate an appropriate treatment to the demands of higher education in relation to the Humanities, and then originate new research that allows comparisons with other programs and universities.

**Key words:** Research, university, tendency, formation, humanities, formative practice.

## Tendências na formação de Humanidades na Universidade

### RESUMO

A pesquisa faz uma revisão à projeção acadêmica das humanidades nos locais onde os alunos da Universidade Mariana realizam a prática formativa, está centrada na análise da incidência das humanidades a partir da caracterização e identificação das tendências e necessidades da alunos na prática formativa. Desta forma, artigo apresenta os achados encontrados no primeiro objetivo, que trata da caracterização das tendências de formação em humanidades como primeira resposta ao problema: Como as Humanidades afetam os alunos que praticam a prática formativa? E o objetivo geral que corresponde a analisar a incidência das humanidades, mediante a revisão das tendências e necessidades de formação dos alunos que realizam a prática de treinamento a fim de propor diretrizes de formação em humanidades.

Portanto, seu paradigma é qualitativo com uma abordagem hermenêutica, um método crítico reflexivo, aproveitando a revisão da análise documental, a entrevista aberta e semiestruturada com um grupo focal, a partir da comparação e análise populacional gerada pela proposta. A amostra escolhida foi feita intencionalmente, de acordo com a estratégia, disponibilidade e acesso à informação, determinada pelas condições dos alunos que realizam sua prática de treinamento. Quanto às técnicas de coleta de dados, utiliza-se a entrevista, observação e revisão de documentos, o que facilita a abordagem do problema de forma eficaz, compara e gera um tratamento adequado às demandas do ensino superior em relação às Humanidades, e então originar novas pesquisas que permitam comparações com outros programas e universidades.

**Palavras-chave:** Pesquisa, universidade, tendência, formação, humanidades, prática formativa.

### 1. Introducción

El escrito contempla aspectos de las humanidades que enfrenta la universidad en la situación actual, a partir de la revisión documental, en cumplimiento de su objetivo relacionado con establecer y/o caracterizar algunas de las tendencias y posturas respecto a la formación en humanidades asumidas en la actualidad.

La investigación enfatiza en los estudiantes que realizan su práctica formativa en los diferentes pro-

gramas. La muestra elegida es seleccionada intencionalmente por los investigadores, teniendo en cuenta la estrategia, disponibilidad y acceso a la información, de manera tal, que representa cada una de las facultades. Los motivos que llevan a investigar y entender la formación humana en estos estudiantes es constatar el valor agregado de las humanidades a los aportes tecnológicos, científicos e investigativos que entregan a las comunidades e instituciones con las que trabajan.

A continuación, se comenta, en primer lugar, la incidencia de las humanidades a la influencia que

genera la cultura mariana en los espacios académicos y formativos de forma procesual, progresiva y propia durante la estadía del estudiante en la universidad, que se constata en la práctica formativa y se prolonga en la vida profesional y personal, como impronta que le da identidad y lo hace único. En la práctica, a lo largo de su proceso de formación, las humanidades cimentan los criterios para decidir, obrar y permanecer en la autenticidad humana. Esta caracterización es generada por la experiencia de entender al ser humano como responsable de lo existente en el universo y en su entorno próximo.

En segundo lugar, deja entrever algunas tendencias que actualmente inciden en las humanidades en los mínimos y en los máximos de la vida humana, estableciendo el estilo de vida universitario y profesional, el cual se entiende como las condiciones que el docente tiene en cuenta para configurar e introducir al estudiante en la cultura de la Universidad Mariana, entre las que se tiene: la tendencia axiológica hacia la digitalización mundial, la tendencia a lo eco-social de lo bioético, a la conciencia social colectiva hacia la proyección social e internacionalización, a la criticidad propositiva hacia la ocupación humana, hacia las competencias blandas en vida compartida y la tendencia espiritual.

En tercer lugar, se vislumbra ciertas posturas de formación en humanidades que le ha tocado afrontar a la universidad, entre las cuales se destaca la del transhumanismo, el posthumanismo, la globalización, la economía, el impacto de la tecnología y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.) para la educación superior (ES).

Seguidamente, la discusión gira en torno a las preocupaciones constantes que la universidad tiene frente a la práctica formativa, las tendencias y las posturas de formación en humanidades que se asoman a sus puertas y la implican.

Finalmente, se concluye que la universidad ha estado en constante discusión, apertura y posición crítica ante el quehacer formativo de las humanidades, su incidencia y efecto en la formación de los estudiantes.

## 2. Tendencias de formación en Humanidades en la universidad

### **Incidencia de las humanidades en la práctica formativa**

Se entiende como incidencia de las humanidades, la influencia que genera la cultura mariana en los espacios académicos y formativos, de forma procesual, progresiva y propia\*, durante la estadía del estudiante en la universidad, que se constata en la práctica formativa y se prolonga en la vida profesional y personal, como impronta que le da identidad y lo hace único. Esta incidencia en la práctica, a lo largo de su proceso de formación, cimienta los criterios para decidir, obrar y permanecer. Esta caracterización es generada por la experiencia de entender al ser humano como responsable de lo existente en el universo y en su entorno próximo. Al respecto, Cortina (2013), retomando a Snow, explica la palabra 'cultura' desde la academia, como dos subculturas que comparten el conjunto del bagaje humano: el ámbito de la curiosidad por el mundo natural y el aprecio por los sistemas simbólicos de pensamiento.

De allí que:

[...] El vocablo 'cultura' se refiere a 'todo grupo de seres humanos que vive en un mismo ambiente, y está vinculado por hábitos comunes, supuestos comunes y común manera de vivir' (Snow, 1977b, p. 75). Desde esta perspectiva, en el mundo del saber topamos con dos grupos culturales: los intelectuales y los científicos, que al parecer desarrollan formas de vida diferentes. [...] Y continuando con Snow, tres problemas [serán planteados] en la convivencia de estos dos grupos, a su juicio: 1) Los intelectuales tratan de monopolizar toda la cultura y la identifican con la cultura tradicional, que es la suya. 2) Por otra parte, y ésta es la crítica más dura que Snow lanza a los intelectuales, son *luditas* por antonomasia o, lo que es idéntico, irresponsables. Por eso no han entendido la revolución industrial ni la han aceptado, cuando es, a su juicio, la única esperanza de mejora que existe para los pobres. Mientras los científicos trabajan con optimismo por un futuro mejor, porque les preocupa el bien de los hombres, los intelectuales se envuelven en la capa de su pesimismo y demonizan esa revolución que es la que en realidad puede mejorar la situación

\* De acuerdo a la RAE, el término 'propia' no significa posesión, en este caso, sino que hace referencia a aquello que es conveniente, adecuado, oportuno, ajustado.

de los menos aventajados. 3) Por último, entre las dos culturas existe una gran incomunicación. Es de primera necesidad que las dos culturas entren en diálogo, y la educación es, obviamente, un buen medio para lograrlo. (Cortina, 2013, p. 208).

Otro acercamiento a la incidencia es la articulación de los procesos académicos con su estado histórico-axiológico, que favorece el desarrollo de habilidades y destrezas generadas por los cursos de humanidades que están consignados en el currículo de los programas académicos a lo largo de la formación universitaria. Boff, (2004) muestra la razón equiparada en los *ethos* y favorecida por el afecto y la cultura que va dejando a lo largo de la historia de cada individuo, una serie de huellas históricas y formativas que permanecen, y es en la universidad donde encuentran su mejor nicho para ser compartidas, aceptadas y valoradas en comunidad. El estado histórico axiológico es la marca registrada que le da una impronta a todo lo que hace el estudiante y lo lleva a configurar su personalidad mariana.

Se entiende como incidencia, aquel acontecimiento que se da en el aula para develar lo común para todo ser humano, que no es negociable, pero sí necesario. Pero, esa incidencia se entiende también como el lance de la criticidad, lo holístico y la multi-perspectiva, que son convocados para mostrar el perfil del profesional que la universidad talla, aprovechando los cursos de humanidades.

Las humanidades en este nuestro siglo XXI (la filosofía, las filologías, la historia y la literatura) tienen por objeto, reflexionar sobre esa intersubjetividad humana que es el vínculo entre sujetos, cada uno con su peculiar identidad, sujetos que precisan reconocerse recíprocamente para hacer ciencia natural y social y para hacer conjuntamente la vida cotidiana. (Cortina, 2013, p. 214).

### Criterios para decidir

**Emotividad y razón:** en el sentido de lo humano, Maturana (1996) afirma que:

El convivir humano tiene lugar en el lenguaje; ocurre que el aprender a ser humanos lo aprendemos al mismo tiempo en un continuo entrelazamiento de nuestro lenguaje y emociones según nuestro vivir. El vivir humano se da en el conversar. (p. 11).

**Recepción y Comunicación:** se entiende la incidencia de las humanidades, como el desarrollo de las habilidades comunicativas en el arte de saber entregar la información de manera asertiva, coherente y en tiempo real. En la recepción de la realidad y su comunicación, urge desarrollar estrategias didácticas para que la información haga su labor, teniendo en cuenta su contexto, propósitos y, las características del profesional que necesita encontrarse con la sociedad, con personas diversas en la pluralidad.

**Lectura y análisis de textos:** es la herramienta por excelencia para la formación de lectores críticos y propositivos, puesto que la lectura del texto favorece al profesional para desenvolverse según una dialéctica cuyos polos extremos son, de una parte, la entrega total al libro, a su espíritu, al estilo y a la personalidad intelectual del autor y, de la otra, el distanciamiento de la obra, la concentración en los propios intereses y motivaciones desde los contextos en los que se desenvuelve, en un diálogo argumentativo y respetuoso (Salazar, 1967).

**Criterios para obrar.** Las formaciones del ciudadano, acordes con los parámetros establecidos por la comunidad, procuran el bien común; así, la educación ética, como estado político en la memoria histórica, es un rasgo fundamental de la esencia de la *paideia* que lleva a constituir profesionales honestos (Jaeger, 2010).

**Legalidad y profesionalidad.** La Universidad Mariana, preocupada por generar un perfil universitario acorde con el programa elegido por el estudiante y respondiendo a las necesidades de la profesión, ha generado una serie de perfiles en cada programa, los cuales están fundamentados en los valores institucionales, que le dan una huella única, con relación a otras universidades locales y nacionales. Estos perfiles están institucionalizados en el Reglamento de Educandos (2011), fundados en una formación integral desde los principios axiológicos, espirituales y pedagógicos, que son articulados por los siguientes valores institucionales: Paz, Inclusión, Responsabilidad, Fraternidad, Respeto y Solidaridad. Además, el reglamento indica cuál es el perfil del estudiante que se quiere alcanzar, que se evidencia en su práctica formativa y como egresado.

**Ejes de desarrollo institucional:** Formación académica con calidad y pertinencia; Investigación,

Desarrollo tecnológico e Innovación con impacto social; Identidad institucional; Interacción con el Entorno; Internacionalización; Modernización Administrativa.

### **Criterios para permanecer**

**Legado histórico:** la incidencia de las humanidades es un memorial de encuentros, donde se comparte la crianza, para ser vivida y asumida a la luz de los principios universitarios académicos.

**Principios y valores institucionales:** Paz, Inclusión, Responsabilidad, Fraternidad, Respeto, Solidaridad y Trabajo en equipo desde la individualidad.

La ES en Colombia tiene su fundamento en la Ley 30 de 1992, como principio motor para entender a las humanidades en la incidencia social y profesional de los estudiantes en la Universidad Mariana. Así, esta ley entrega dos objetivos básicos que de alguna manera se vuelven la carta de navegación: -Posibilitar el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral que lo configure como profesional idóneo para la construcción de ciudadanía y nación, y -Favorecer el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

En este orden de ideas, surge la siguiente pregunta con respecto a esta ley: ¿Qué se entiende por desarrollo humano y cuáles son las dimensiones del desarrollo humano?

**Desarrollo humano:** es considerado como el conjunto de características biopsicosociales propias de toda persona, que se pone en juego en la búsqueda del pleno bienestar y la autorrealización, acorde con las posibilidades y limitaciones personales, y del contexto social, económico, político, ambiental y jurídico en el cual se vive.

Boff (2004) entrega las pistas necesarias para entender a las humanidades que transforman al sujeto de estudio: la sociedad terrenal que, particularizada en la civilización contemporánea y construida por estructuras complejas, hace mello en éstas, con los principios de las humanidades; y la realidad del mismo ser humano con relación al contexto planetario, como exigencia de movilización histórica en el mundo.

Entonces, surgirá la civilización de la etapa planetaria, de la sociedad terrenal, la primera civilización de la humanidad como humanidad en comunión, al fin, con todas las cosas. Es importante que no dejemos que el sueño se quede en mero sueño. Urge poner las bases para su implementación procesual en nuestra vida diaria, y también dentro de las complejas estructuras de la civilización contemporánea. De esta perspectiva podrá nacer una nueva ética, expresión de un nuevo estado de conciencia de la humanidad y de la realidad, que lentamente se fue transformando hasta inaugurar la fase globalizada del destino humano y de la Tierra. (p. 8).

### **Dimensiones de las competencias humanas:**

**Cognitiva.** Es la manera cómo los seres humanos procesan la información.

**Procesos:** Desarrollo de la inteligencia, Habilidades de pensamiento y Estrategias cognitivas.

**Corporal:** se refiere a la estructura física del ser humano y a la manera como ésta es significada por la cultura. Se compone de procesos perceptivos, estructuras óseo-musculares y los sistemas orgánicos.

**Social:** es la interacción con otras personas para llevar a cabo procesos de convivencia y de trabajo colaborativo, mediante la asunción de normas, leyes y pautas construidas colectivamente.

**Procesos:** formación y desarrollo físico-motriz, experiencia corporal, experiencia lúdica, inteligencia corporal, kinestésica, inteligencia espacial, asunción y seguimiento de las costumbres sociales, respeto a las diferencias culturales, interacción con otros, búsqueda y construcción de la identidad cultural, globalización y mundialización.

**Comunicativa:** el lenguaje es el vehículo por medio del cual se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto, en interacción con los otros y el mundo.

**Procesos:** construcción de sistemas de significación, comprensión, interpretación, análisis y producción de textos.

¿Qué se entiende por competencia? Es la capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que

se manifiestan en el desempeño idóneo en situaciones concretas, en contextos específicos; es saber hacer con calidad, en forma pertinente, adecuada y asertiva. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser, saber hacer y saber convivir, los cuales constituyen los pilares de la educación.

- Se basan en el contexto.
- Se enfocan a la idoneidad.
- Tienen como eje la actuación.
- Buscan resolver problemas.
- Abordan el desempeño en su integridad.

La incidencia de las habilidades humanas apunta a una educación integral en cuanto la enseñanza de las humanidades es vital para el desarrollo de la sensibilidad, la fraternidad y la imaginación, en lo cual el estudiante se debe formar de manera eficiente para que pueda desenvolverse en contexto, tener y obtener mejores oportunidades. Para ello se debe tener en cuenta:

- **Saber pensar:** conocimiento teórico de la actividad que se va a realizar. Ejemplo: Si una persona quiere manejar un carro, lo primero que debe hacer es conocer el manual en cuanto a mantenimiento, conducción y recomendaciones preventivas y legislativas utilizándolas en beneficio propio, del carro, los pasajeros y la ciudadanía.
- **Saber hacer:** se refiere a las habilidades y destrezas requeridas para realizar una actividad. Ejemplo: para el caso de la conducción de carro es necesario que el conductor tenga coordinación, rapidez y condición emocional/psicofísica.
- **Saber ser:** a la luz de los valores individuales y ciudadanos. Se refiere a dos aspectos importantes:
  - **Actitudes:** es la forma de actuar ante cualquier situación. En el caso de la conducción, es saber estar concentrado, tener sentido común y reconocer que el carro puede ser

un artefacto peligroso que tiene implicaciones en la vida familiar, social y personal.

- **Valores:** las convicciones que integran nuestra conducta. Ejemplo: en la conducción se necesita el valor de la prudencia, la tolerancia, el respeto y la responsabilidad (Montenegro, 2009).

¿Cómo definir metodologías y estrategias didácticas según los estilos de aprendizaje de los estudiantes, buscando desarrollar las competencias definidas para el área?

En primera instancia:

- Saber que, en la sociedad, los tiempos son cambiantes, que todos los días aparecen nuevos retos, nuevas transformaciones y que la educación no es ajena a ello. Morín (1999) afirma que es necesario tener puertos de certezas para navegar por océanos llenos de incertidumbres y Bauman (2003) sostiene que vivimos en una sociedad líquida y para ello urge tener convicciones, autonomía y conciencia crítica.
- Saber que los seres humanos somos únicos, diferentes e irrepetibles en la manera de concebir que la realidad es diferente.
- Aquí es importante la educación personalizada que se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos.

En segunda instancia:

- Teniendo en cuenta lo anterior, el docente es un mediador que provoca la transformación e innovaciones; de allí que el estudiante es un líder que no solo compite con los demás sino consigo mismo y con la vida.

En tercera instancia, para definir metodologías y estrategias didácticas según los estilos de aprendizaje de los estudiantes, buscando desarrollar las competencias definidas para el área, es necesario tener en cuenta:

- Los factores de aprendizaje en cuanto a actitudes, aptitudes y contenidos

- Los factores del estudiante en cuanto a voluntad, capacidad e inteligencia.

En cuarta instancia, se requiere considerar las implicaciones tripartitas de la educación de una escuela:

- Constructivista: Saber aprender a aprender.
- Lúdica: saber ser en formación.
- Activa: saber hacer y aprender a convivir, que apunta a un aprendizaje significativo porque reflexiona, argumenta, crea, aplica, explica y resuelve problemas.

En quinta instancia, pasar de las metodologías transmisionistas a metodologías centradas en el estudiante y en el proceso de aprendizaje que lleva a generar métodos activos, por cuanto analiza, confronta y genera propuestas conclusivas internas y externas al pensamiento, para lo cual es necesario contar con un liderazgo innovador, gestión, intercreatividad, comunicabilidad y prácticas exitosas para el siglo XXI.

En sexta instancia, que el estudiante sepa que el docente no es un sabelotodo sino un líder educativo que también está en proceso de aprendizaje y que, juntos, docente y estudiante, construyen conocimiento; esto es lo que se llama humildad profesoral.

¿Cómo evaluar de manera objetiva el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas?

La Ley 115, reglamentada por el Decreto 1860 de 1994, nos entrega las claves para una evaluación que responda a los intereses del estudiante, de la institución educativa y de la nación. No se puede perder de vista a las humanidades, del quehacer universitario, dado que hoy, más que nunca, las sociedades exigen profesionales íntegros: que no solo sean cuerpo o cabeza, que no solo sean afecto o solo razón. Así, las humanidades le apuestan a la configuración de profesionales con sensibilidad crítica, capaces de generar conocimiento, economía, sociedad y tecnología humanizante y humanizadora, que no solo sorprendan con nuevos inventos o estrategias, sino que autentiquen la verdadera cultura humana.

### 3. Tendencias de las Humanidades, que inciden en la práctica formativa de la universidad

La Universidad Mariana enfatiza en algunas tendencias que inciden en las humanidades, que han llevado a establecer el estilo de vida universitario y profesional, entendido como las condiciones que el docente tiene en cuenta para configurar e introducir al estudiante en la cultura universitaria, nariñense, colombiana y, por qué no, latinoamericana. Por esta razón, se ha identificado las tendencias que inciden en los mínimos y en los máximos de la vida humana: una tendencia axiológica, una hacia la digitalización mundial, la tendencia eco-social bioética, la tendencia de la conciencia social, la tendencia hacia la proyección social e internacionalización y la tendencia a generar conciencia crítica y propositiva.

#### Tendencia axiológica

En la actualidad, las universidades les apuestan a los valores, como hecho natural para vivir en ciudadanía. Cortina (2000) irrumpe diciendo:

Tiene pleno sentido que una sociedad democrática y pluralista no desee inculcar a sus jóvenes una imagen de hombre admitida como ideal sólo por alguno de los grupos que la componen, pero tampoco renuncie a transmitirles actitudes sin las que es imposible la convivencia democrática. Sin embargo, la solución no consiste en cambiar el rótulo de «moral» por el de «ética» en la asignatura correspondiente, sino en explicitar los mínimos morales que una sociedad democrática debe transmitir, porque hemos aprendido al hilo de la historia que son principios, valores, actitudes y hábitos a los que no podemos renunciar sin renunciar a la vez a la propia humanidad. Si una moral semejante no puede responder a todas las aspiraciones que compondrían una «moral de máximos», sino que ha de conformarse con ser una «moral de mínimos» compartidos, es en definitiva el precio que ha de pagar por pretender ser transmitida a todos. Pero cambiar el título «moral» por «ética» no resuelve las cosas; más bien las resuelve el percatarse de que la moral democrática es una moral de mínimos y la ética es filosofía moral. (pp. 17-18).

Los valores en la humanidad existen a lo largo de la vida del ser humano; son lo mínimo como queha-

cer moral en la reflexión ética del ser humano ciudadano, que tiene en el aprendizaje y desarrollo de aquellos valores aprendidos en la casa, en el hogar y en el contexto de la crianza y con los que llega a la universidad, la impronta única que lo configura y lo identifica para generar convivencia.

Savater (1997) expresa: “¿Debe la educación preparar aptos competidores en el mercado laboral, o formar hombres completos?” (p. 7). Posteriormente vuelve a tocar este tema, pero de manera más enfática, donde insiste que se debe educar con ética para la responsabilidad. De este modo, no se puede entender una tendencia axiológica, sin educación y sin ética.

Este imaginario axiológico del ser humano tiene sentido en la universidad, cuando los estudiantes, a través de sus voces polifónicas en su comunicación simbólica, dan un significado a sus sentimientos y creencias, y muestran que perciben un mundo desde un sentido particular y social. Este tipo de estudios permite entender cuán importante es escuchar y comprender el sentir de los principales actores respecto a una comunidad de aprendizaje, y la apuesta por un entorno de relaciones afectivas como acto visible de su quehacer axiológico.

Se orienta al cuidado de sí y del otro, que lleva a ocuparse de uno mismo; de allí las constantes recomendaciones de la universidad por cuidar y prevenir con principios y valores institucionales a favor de los suyos, y que son replicados por medio de las áreas instruccionales que son fundadas en los códigos deontológicos de las profesiones y en los manuales de convivencia.

En el sentido de lo humano, Maturana (1996) afirma que:

El convivir humano tiene lugar en el lenguaje; ocurre que el aprender a ser humanos lo aprendemos al mismo tiempo en un continuo entrelazamiento de nuestro lenguaje y emociones según nuestro vivir. El vivir humano se da en el conversar. (p. 11).

Por este hecho, es imprescindible que la cátedra universitaria sea permeada de la axiología, para entender al ser humano como ser responsable de la convivencia universal, no solo como orientación

transversal en todos los cursos universitarios, sino también como espacio académico en donde la humanización se encuentra con el estudiante para ser reflexionada.

Al respecto el mismo Maturana (1996) enuncia:

A mi juicio, y a pesar de todas las heterogeneidades, a pesar del tan loado «derecho a la diferencia», existe una base moral común a la que nuestro momento histórico no está dispuesto a renunciar en modo alguno y que, a su vez, justifica el deber de respetar las diferencias. A la altura de nuestro tiempo, la base de la cultura que se va extendiendo de forma imparable, hasta el punto de poder considerarse como sustento universal para legitimar y deslegitimar instituciones nacionales e internacionales, es el reconocimiento de la dignidad del hombre y sus derechos; el techo de cualquier argumentación práctica continúa siendo aquella afirmación kantiana de que: «El hombre, y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no sólo como medio para usos cualesquiera de esta o aquella voluntad; debe en todas sus acciones, no sólo las dirigidas a sí mismo, sino las dirigidas a los demás seres racionales, ser considerado siempre al mismo tiempo como fin». (p. 12).

La Universidad Mariana, como las demás universidades locales y nacionales, no es ajena a esta tendencia; le apuesta permanentemente a la tendencia axiológica como fundamento y base para construir y fundamentar en las profesiones y programas, todos los conocimientos científicos, tecnológicos, económicos, políticos y sociales, bajo la certeza de que no se puede generar profesionales, prescindiendo de las humanidades.

Al respeto, en el Modelo Pedagógico (Universidad Mariana, 2008), en lo referente al Área Institucional, se afirma que la Universidad Mariana es un escenario de posibilidades para la formación integral; un espacio para el debate responsable, la crítica constructiva y la generación de procesos conducentes al fortalecimiento de la docencia, investigación, proyección social y desarrollo humano integral.

Así mismo, las políticas públicas de los países, en sus planes de gobierno, insisten en la humanización del ciudadano, soportando su discurso en los valo-

res, como una tendencia cada vez más arraigada en la axiología.

**Disciplina y cátedra.** Urge enfatizar que cuando se habla de disciplina, no se hace referencia a los saberes sino más bien a esa actitud permanente y constante que se ha venido silenciando en detrimento. La disciplina, como lo expresan Ulloa, Crispín y Ramírez (s.f.), es:

Podríamos suponer que los problemas de disciplina no tendrían cabida en un contexto universitario, puesto que los estudiantes ya no son niños; están motivados por la carrera que ellos mismos han elegido y se encuentran en condiciones de asumir las responsabilidades que esto implica; pero la realidad es que no siempre ocurre así y los problemas de disciplina son más frecuentes de lo que muchas veces quisiéramos.

[...]. Existen diversos factores que intervienen en la construcción y el mantenimiento de una apropiada disciplina en el aula –como la adecuada planeación del curso y de cada sesión, que se caracterice por tener una estructura clara y que permita un trabajo ordenado, incluyendo actividades variadas y en las que el estudiante participe de forma activa, pero en esta ocasión nos centraremos en lo relativo a las normas y a la comunicación. (p. 1).

Los autores insisten en estos dos aspectos:

Ante todo, en las primeras clases del semestre hay que establecer un encuadre del curso, que consiste en la explicitación de los procedimientos de trabajo, los criterios de evaluación, las conductas esperadas en el curso y las normas básicas a las que debe apegarse la actuación en el salón de clase. El encuadre ayuda a dar estructura al curso y a que el estudiante sepa lo que se espera de él y lo que puede pasar si no observa las reglas establecidas. Éstas deberán ser recordadas cuantas veces sea necesario a lo largo del curso, sin arbitrariedades ni preferencias. (p. 2).

Y luego recuperan otro aspecto importante: “La comunicación adecuada entre el profesor y los estudiantes es muy importante para prevenir posibles conflictos a causa de la indisciplina. Es importante que el profesor no se enganche en discusiones con los estudiantes” (p. 2).

Savater (2005) indica que el fundamento para que el ser humano nazca como ‘comunicación’ y con ello ‘la amistad’, es el encuentro permanente, insistente y en proceso para generar cultura sana, se diría que no solo con el profesor, sino en especial con la cátedra que se desarrolla en el aula de clases. El docente es un mediador para que el estudiante se enamore y arquee su vida con los conocimientos que genera en la cátedra de humanidades; para ello, disciplina y cátedra van unidas; es la insistencia permanente por generar coherencia entre aquello que se sistematiza en el cerebro y aquello que se hace; no se puede entender una disciplina individual y colectiva con el desarrollo de un curso, de un aprendizaje y de una formación permanente, que lo da dentro del aula de clases, en ese encuentro entre el docente, el curso y estudiante; el curso es el puente entre los dos seres (docente-estudiante). Por este aspecto apremia sacar del imaginario docente, el término ‘asignaturas de costura’, para pensar y mostrar que son necesarias en un mundo que exige transparencia, honestidad y respeto por lo encomendado.

En un diario de España (2016), aparece un tema de opinión titulado así: *Disciplina y ética*: “[...] la ética tiene que imponerse a la disciplina. Si así se hace, lo público conservará siquiera unos adarnes de la dignidad arrasada y perdida” (párr. 2). De modo que, se corrobora que es necesaria la disciplina desde las directrices, no como se inculcaba en la educación pasada del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, sino como exigencia y proceso que cada vez se vuelve más esencial para generar ciudadanía. Quien no exige, no hace disciplinado su contexto, en un mundo cada vez más relativizado por lo interactivo, virtual y cibernético; urge plantar las bases que superen la incertidumbre en puertos seguros, como lo expresa Morin (1999):

Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. [...] La educación actual tiene grandes obstáculos para avanzar. Y por eso nuestros esfuerzos por una mejor educación no prosperan. La educación del futuro debe considerar saberes que son normalmente ignorados en la educación actual. Fragmentamos nuestro conocimiento en áreas específicas, pero no tenemos la visión del todo. Es necesario tener en cuenta el contexto de los conocimientos, para que tengan sentido. El

ser humano es complejo y multidimensional, porque es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. Y el conocimiento, para que sea pertinente debe reconocerlo. El aprendizaje por disciplinas impide ver lo global y lo esencial y diluye la responsabilidad individual en la resolución de problemas. (pp. 3/6-7).

Las humanidades ofrecen en sus cursos ese todo que los otros cursos disciplinarios pueden estar olvidando.

**Imagen y proyección social.** Las humanidades en el siglo XXI gozan de una imagen importante en la oferta y demanda educativa, por lo cual todo estudiante y aspirante a ser profesional, mira como una oportunidad para establecer una mejor condición de vida. Si en los siglos XIX y XX se enfatizaba en una formación para acumular bienes, ahora se mira como la oportunidad para establecer la armonía y la tranquilidad, en consonancia con una espiritualidad que lleve a favorecer la salud vital individual y de sus entornos colectivos. Esto hace que se ponga la mirada en los valores, como un espacio para generar imagen profesional en las relaciones y en los encuentros con los otros. De esta manera, quien se siente estable, saludable y juvenil espiritualmente, puede acompañar los procesos de otros y mostrarse como modelo de vida en las interacciones.

Por este motivo, las universidades le están apostando a la imagen de la institución superior desde la proyección social, como una oportunidad para posicionarse y ser protagonistas en medio de los retos y exigencias sociales, generando en el futuro profesional, la proyección y el compromiso social. Por esta razón la universidad se presenta con tres características:

- a) **Enfoque altruista.** No se entiende la institución superior, sin la generosidad de ayudar permanentemente al necesitado, no como un paternalismo sino como una oportunidad de donación. Esta visión altruista se funda en tres aspectos: -Formación a la sociedad (anónima) no universitaria por universitarios; -Donación de bienes y servicios de manera gratuita y desinteresada y con ello, el tercer aspecto, -Generar en el universitario el testimonio de vida de compadecerse y solidarizarse con el otro.

- b) **Perspectiva multidisciplinaria:** los cursos de humanidades han entendido que si se quedan en lo meramente teórico, pierden la oportunidad de entender al ser humano en contexto y en necesidad; de allí que su protagonismo social lo hacen, fundamentándose en otras disciplinas de corte tecno-científico.

- c) **Economía solidaria:** esta visión, acuñada por primera vez en los documentos del Vaticano II, ha tenido acogida por cualquier institución y, de manera particular, por las universidades, especialmente de corte religioso; pero últimamente, es una insistencia permanente de humanizarse, por las situaciones que asechan a los seres vivos, causadas por el ser humano o por la misma naturaleza.

Frente a ello, el Plan de Desarrollo Institucional (Universidad Mariana, 2014) comprende la identidad institucional, como compromiso y proyección social, entendidos como la integración de la universidad con el entorno y la sociedad global, que comprende la pertinencia y calidad del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, académicos, investigadores y administrativos) a través de una gestión responsable del impacto educativo, investigativo, social y organizacional generado por la Universidad, mediante una interacción adecuada con la sociedad en búsqueda de la promoción de la dignidad humana y el desarrollo sostenible.

**Perfil profesional.** La sociedad ha puesto sus ojos en los profesionales, y mira cómo son desangradas las entidades que le han sido encomendadas; se han reducido los líderes y modelos de vida profesional y han sido suplidos por deportistas o artistas que en su mayoría no tienen un título profesional, o que lo han adquirido después, y que se muestran más profesionales que los egresados de una universidad. Al respecto Boff (2004) afirma: "Nadie está hoy en condiciones de decirnos hacia dónde camina la humanidad: si hacia un abismo que nos tragará a todos, o hacia una culminación que nos englobará a todos" (p. 2).

Es curioso que los programas universitarios hagan la presentación de la oferta universitaria desplagan-

do el perfil del profesional egresado. Esta tendencia ha llevado a que la institución ponga mucho interés en la publicidad de la oferta académica de los programas, pero que no solamente se quede en esto, sino que también insista en la misión y visión institucional, y para ello se engrana con las políticas de acompañamiento permanente de los estudiantes a lo largo de su formación. De allí que las insistencias universitarias son evidenciadas en cursos específicos para este acompañamiento y que han sido ubicados en las humanidades, como: Ética profesional, Bioética, Antropología, etc.

Esta identidad universitaria en las universidades de corte religioso les da un valor agregado a estos cursos, que se podría ubicar desde cuatro componentes, como los ofrece el Plan de Desarrollo Institucional (Universidad Mariana, 2014):

- La identidad institucional como política que enmarca los principios, valores de la universidad y la dimensión teórica, epistemológica del ser y quehacer de la Universidad Mariana.
- La identidad como filosofía, se enfoca al cumplimiento de formar “profesionales humana y académicamente competentes, con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social” (p. 16).
- La identidad como espiritualidad que está articulada a la propuesta y misión compartida que hace la comunidad de Hermanas Franciscanas a la universidad, misión que se perfila en un modo de ser, actuar y vivir de los miembros de la comunidad universitaria.
- La identidad como compromiso y responsabilidad social que implica articulación con la proyección social de la universidad y con los procesos de mejoramiento continuo, los proyectos institucionales y los contextos de actuación de la universidad.

Esto es gratificante en tanto los medios de comunicación han hecho tomar conciencia de la realidad, al divulgar todos los atropellos que se ha venido ha-

ciendo por los responsables de las entidades públicas, institucionales y estatales. Lo cierto es que estamos entrando en un nuevo relleno de conciencia: la conciencia planetaria; sentimos la urgencia de una alianza entre los pueblos que descubren que están juntos para poder convivir de una forma mínimamente pacífica, y que es necesario un cuidado especial de la tierra y sus ecosistemas, si no queremos perder las bases de nuestra subsistencia. Esta petición se dirige hacia los profesionales que ejercen su título universitario o están en formación; ellos son los pilares de la comunidad y en ellos está el dirigir o dejarla a la deriva. En este sentido, las humanidades recobran un valor agregado en concienciar al estudiante en asumir responsabilidades que en los siglos pasados fueron obviadas y olvidadas.

Siempre hay alguien que va a tomar la iniciativa; el movimiento profético ciudadano no ha desaparecido; sigue surgiendo; en todos siempre va a haber ese líder y en medio de ellos, un tipo de líder particular: el profeta social, quien toma la iniciativa, conduce y decide. Esta particularidad lleva a cada grupo a organizarse, entenderse y proyectarse. Como lo indican los anglosajones, se evidencia en todos, como una oportunidad valorativa para generar redes vitales en la colectividad, y las humanidades se muestran como una opción.

Los medios de comunicación y las denuncias permanentes de los profesionales en torno a su quehacer y hacer como personas en su ejercicio profesional, ha llevado a identificar las humanidades desde la visión axiológica, a través de actividades que ayudarán a los estudiantes a formar su propia imagen, su autoestima y confianza, con el fin de que ellos mismos logren resolver los problemas en los que se vean inmersos y hagan los cambios que consideren pertinentes. El maestro será la ‘guía’ en el ámbito educativo; el ambiente debe promover la autodisciplina interna; la enseñanza es personalizada, pues se adapta al alumno.

**Autoafirmación profesional.** Está unida a la ética, a la profesión, a las actuaciones cognitivas, epistemológicas y a todo el quehacer del ser humano para realizar transformaciones e innovaciones con la mera presencia que indica su actuar creativo (De Bono, 1994). Esta orientación pone de relieve el pro-

yecto personal de vida, como una opción planificada desde sus habilidades y el autoconocimiento de sus límites y alcances, el estado de ánimo para tomar decisiones de manera eficaz y saludable en el momento preciso, tanto para sí como para sus entornos sociales; para ello se insiste en la comprensión de las inteligencias múltiples que inciden en el desarrollo de las habilidades emocionales, espirituales y cognitivas (Gardner, 2011).

De este modo, las humanidades fomentan lo que ya existe en lo más íntimo de la persona; le ayudan a encontrar lo que tiene en sí misma, siendo eminentemente subjetivas para llegar a lo puramente objetivo, llevándola a reivindicar el papel de ser autora y creadora de su propia vida, desde la libertad y la creatividad, enalteciendo el yo real individual, considerándola como fin en sí misma y no como simple instrumento para conseguir objetivos pragmáticos (Capó, 1986).

### Tendencia hacia la digitalización mundial

Las redes sociales hoy en día son un factor determinante para decidir, transformar y asumir comportamientos humanos a favor del colectivo y, por ende, de la individualidad. Esto ha llevado a la universidad, a adaptar el currículo de los diferentes cursos que ofrecen los programas, sus estrategias de formación, evaluación y docente, sin dejar de lado la toma de posición consciente y responsable. Por esta razón se observa que las instituciones educativas superiores (IES) se encuentran en un momento de transformación, innovación y evolución a nuevas y diferentes formas de acercamiento al conocimiento y al intercambio de información, generando roles acorde a la metodología por parte de las mismas instituciones, docentes, estudiantes y comunidad académica universitaria, desde:

- a) **Trabajo autónomo.** Como aprendizaje de formación continua; implica el desarrollo de actividades y acciones que promuevan habilidades para fortalecer autoaprendizaje orientado y humanizado que acompañe su proceso, con apoyo de diferentes recursos y objetos digitales y de aprendizaje disponibles en las plataformas educativas virtuales implementadas en la universidad.

Pero, ¿cómo inciden las humanidades en esta primera característica? Pues bien, invitan a que el estudiante aprenda a tomar sus propias decisiones en la medida en que interioriza el saber-hacer; permiten que el estudiante construya y apropie el conocimiento mediante el desarrollo de las actividades propuestas no solo en el ámbito educativo, sino en todos los aspectos de la vida; y por último, inciden significativamente para que las personas den solución a las situaciones presentadas en contexto, sin depender de nadie, por cuanto son inherentes al ser humano, en la medida en que éste va madurando y consolidando su proyecto de vida (Arnaiz, Hernández y García, 2008). Tienen unas características particulares: autodirección, autoconcepto, motivación, responsabilidad personal y reflexión crítica.

- b) **Trabajo colaborativo.** Implica la comunicación, participación, interacción, actitud, manejo interno del grupo, construcción colectiva de información, generación colectiva de conocimiento y retroalimentación; genera sinergia positiva de un esfuerzo complementario que lleva a desarrollar capacidades y habilidades tales como: capacidad de escribir y redactar correctamente un informe, habilidad para participar en foros, chats y otros, capacidad para hablar en público, para analizar con el fin de comprender la información, razonar y resolver problemas, capacidad de negociar en medio de la diversidad de opiniones y percepciones de los miembros del grupo, creatividad e innovación como ventaja competitiva y distintiva tanto de las instituciones como de los profesionales (Keengwe y Onchwari, 2015).
- c) **Formas de interacción.** Es el valor agregado que fomenta la participación activa del universitario en el intercambio de ideas, opiniones y desarrollo de actividades interactivas, clasificadas como herramientas sincrónicas o en tiempo real desde una coincidencia temporal: chat, video conferencia; asincrónicas o que no son producidas en tiempo real, como el foro, los correos electrónicos, encuestas; y de seguimiento o de supervisión, como el acompañamiento, calificaciones,

participaciones e informes de actividades, anuncios, calendarios en línea, entre otras.

En el Decreto 1075, el MEN (2015) le apuesta al Talento TI\*, que busca promover la formación en carreras TI para impulsar la competitividad, investigación, innovación y proyección internacional. Dicha alternativa desarrolla acciones en tres líneas principales: Cantidad, Calidad y Pertinencia; esto exige un desarrollo profesional docente, gestión de contenidos, educación virtual, fomento a la investigación y acceso a la tecnología.

Para el presente siglo, la ES necesita imponer y revisar las estrategias del Sistema Nacional de Innovación Educativa con uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que describen las alternativas de formación y capacitación que lleven al acceso del conocimiento mundial con apropiación tecnológica y cumplimiento a los criterios de calidad que humanizan la formación integral (Campo y Restrepo, 1999).

La invitación es hacia una educación virtual en la cual haya acompañamiento a la creación y/o transformación de nuevos programas virtuales para la ES desde el fomento a la investigación, bajo un fortalecimiento a grupos y proyectos de investigación en TIC y Educación, haciendo énfasis en innovación en el uso de TIC, para lo cual es necesario el acceso a la tecnología con equipos de punta, conectividad permanente, soporte y mantenimiento de los mismos para una mejor respuesta entre el conocimiento y las comunidades virtuales. Esto exige el acompañamiento preventivo sobre el uso adecuado de las redes sociales y la interacción virtual (Lugo, Briceño y González, s.f.).

Savater (2012) interpela:

La humanidad tiene una capacidad increíble de poner cosas en marcha, y cada vez que desarrolla una nueva tecnología, la especie se interna en un campo donde habrá cosas buenas y malas, beneficios y contrapartidas. Lo nuevo no siempre es sinónimo de bueno. Hay novedades terribles, y otras maravillosas. Y la mayoría tiene un doble rostro y hay que regularlo para que lo que nos ayuda predomine sobre lo

que nos perjudica. Vuelvo a la energía nuclear porque es el mejor ejemplo. Ha supuesto un enorme avance, pero también puede ser una grave amenaza. La más grave que se pueda imaginar, de hecho, porque puede destruir el mundo, lo que también es una novedad radical. Pues bien, la obligación de los seres humanos no es ni prohibirla ni desarrollarla sin control, es regularla, porque se trata de una invención nuestra. (pp. 76-77).

Las universidades, a lo largo del mundo, han orientado su formación en proyectar, hacer más asequible y cercana su formación a los estudiantes, de modo que la tendencia es inducir al docente universitario para que se prepare y proyecte su cátedra desde las tecnologías digitales. Esta preocupación ha hecho que cada universidad, en medio de sus posibilidades, tenga su propia plataforma educativa para desarrollar los conocimientos pertinentes y la adecuada evaluación de los mismos.

De igual manera, grandes multinacionales como Google, han visto una buena oportunidad para subsidiar de manera eficaz la educación universitaria, hasta el punto de que más del 40 % del desarrollo académico es consolidado desde estas ayudas educativas, con orientación hacia incidir más y más en las aulas de clase. Esta tendencia ha hecho que los cursos salgan del salón de clases y se vuelvan personalizados con el estudiante y el docente, llegando éste último a ser un asesor de procesos que el estudiante, al enfrentarse directamente con el conocimiento mundial, pueda tener en tiempo real todos los procesos que se está gestando en otras universidades en red.

Stramiello (2005) afirma que "las transformaciones socioculturales originadas desde el último tercio del siglo XX han planteado desafíos a la educación" (p. 1) y entre los cambios más notables menciona:

El desarrollo de las tecnologías de comunicación e información que nos induce a referirnos a la sociedad del conocimiento o de la información como contexto global del accionar humano. Este continuo desarrollo y flujo de información promueve grandes cambios organizacionales en diferentes niveles. El avance tecnológico en este sentido ha satisfecho el anhelo del siglo XIX de contar con la mayor información posible para solucionar los problemas sociales, culturales,

\* Talento TI significa formación en programas virtuales tecnológicos.

económicos, políticos. Por eso nos preguntamos: ¿Tal vez a destiempo la tecnología nos ha dado la llave del progreso? (p. 1).

A pesar de que desde las Humanidades se hace resistencia y se advierte de las debilidades y consecuencias inhumanas que puede traer esta tendencia, también se muestra como una exigencia para desarrollar procesos de las mismas, como un buen aliado para hacer más agradables, cercanos y amistosos los cursos de humanidades. Así, en vez de un obstáculo, se vuelve una oportunidad de los medios y canales educativos de la educación digital global.

El mundo avanza y amerita nuevos enfoques y modelos de enseñanza en las ciencias o disciplinas, por lo que es muy útil valorar el comportamiento de las TIC en la enseñanza de las humanidades, contexto en el cual cobran fuerza, porque se puede poner los recursos institucionales a disposición de la comunidad educativa (Domínguez-García y Cordoví-Díaz, 2013).

### **Tendencia eco social de lo bioético**

Esta tendencia es el fruto de muchos esfuerzos mancomunados de los movimientos ambientalistas, y de pensadores como Morin (2011) con su propuesta de interpelar una conciencia ecológica para generar una conciencia ambiental:

Las vías para responder a la amenaza ecológica no son sólo técnicas: se requiere una reforma de nuestra manera de pensar para abarcar en su complejidad la relación entre la humanidad y la naturaleza, diseñar reformas de civilización, de sociedad y de vida. Esto implica la reforma del pensamiento, replantear la disyunción absoluta entre lo humano y lo natural, racionalizar la técnica y la influencia del antropocentrismo judeocristiano [...] para preservar y ordenar adecuadamente el desarrollo a las exigencias de la naturaleza, que lleven a la toma de conciencia eficaz y solidaria con el planeta, cuya vida condiciona salvar a la Tierra del desastre; sólo así se puede ser ciudadanos. (pp. 20-21).

La persona tiene un valor en sí misma cuando es reconocida su dignidad en comunidad, generando un ambiente diáfano, armónico y transparente; se

procura que la persona supere esa tendencia del chisme, la intriga y la mala intención que destruye la dignidad del otro por causa de la globalización de la palabra por los medios de comunicación. No puede quedarse en los intereses individuales, olvidando los colectivos que favorezcan los individuales, puesto que:

La humanidad social no sólo es la condición más íntegra de los hombres, sino que también necesita el marco humano para conseguir manifestarse: los hombres se hacen humanos unos a otros y nadie puede darse la humanidad a sí mismo en la soledad, o, mejor, en el aislamiento. (Savater, 1997, p. 21).

Existe una preocupación permanente para que el estudiante asuma en su profesión, la responsabilidad de la vida en todas sus formas éticas con los seres vivos y con los seres no renovables, desde los principios bioéticos, sus fundamentos y los alcances de la responsabilidad que tiene frente al cuidado del sistema ambiental. Esta insistencia no es gratuita; es la necesidad humana que ha generado los grandes movimientos ambientalistas, repercutiendo en la educación universal; así, el Papa Francisco enfatiza y pone en discusión este tema en la academia:

Los jóvenes nos reclaman un cambio. Ellos se preguntan cómo es posible que se pretenda construir un futuro mejor, sin pensar en la crisis del ambiente y en los sufrimientos de los excluidos. Hago una invitación urgente a un nuevo diálogo sobre el modo como estamos construyendo el futuro del planeta. Necesitamos una conversación que nos una a todos, porque el desafío ambiental que vivimos y sus raíces humanas, nos interesan y nos impactan a todos. (Francisco I, 2015, p. 13).

### **Tendencia de la conciencia social**

Las universidades se están orientando para que sus estudiantes generen habilidades reflexivas propositivas que les lleven a tomar decisiones asertivas en la solución y resolución de problemas, generando herramientas para participar con las fuerzas vivas de la ciudad, la nación y del mundo, que lleven a la resolución de conflictos (Lederach, 1993).

A. de Nicolás (citado por Masiá, 2004), en su crítica del sistema educativo actual, sostiene que:

La renovación de la educación debería conducir a que desarrollemos todo el conjunto de posibilidades mentales del alumno y luego, sobre esa base, proceder a las especializaciones.

Si la universidad ha de ser, dice, una comunidad de personas libres, tenemos que desarrollar hábitos mentales de pensar por sí mismos, de pensar juntos, y de pensar dialogando. Para que esto sea posible habrá que fomentar, en los distintos niveles de la educación superior, los hábitos mentales que capacitan para que el alumno piense y actúe libremente. Esto es, obviamente, lo más opuesto a la manipulación y el adoctrinamiento ideológico. (p. 76).

Poco a poco van apareciendo nuevas propuestas sociales dentro de las universidades, como el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), el “cual forma parte de una perspectiva más general del Aprendizaje Vivencial” (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2015, párr. 1). Primero se aborda elemento de éste, para luego enfocar la discusión hacia el ABR.

El Aprendizaje Basado en Retos tiene sus raíces en el Aprendizaje Vivencial, el cual tiene como principio fundamental, que los estudiantes aprenden mejor cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje, que cuando participan de manera pasiva en actividades estructuradas. En este sentido, el Aprendizaje Vivencial ofrece oportunidades a los estudiantes, de aplicar lo que aprenden, en situaciones reales, donde se enfrentan a problemas, descubren por ellos mismos, prueban soluciones e interactúan con otros estudiantes dentro de un determinado contexto (Moore, 2013). El Aprendizaje Vivencial es un enfoque holístico integrador del aprendizaje, que combina la experiencia, la cognición y el comportamiento (Akella, 2010). (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2015, párr. 6).

### **Tendencia hacia la Proyección social y la Internacionalización**

Aquello que no se promociona y no se hace conocer, tiende a desaparecer; hoy en día, la universidad se orienta hacia la internacionalización del conocimiento, que se funda en nuevas propuestas

científicas y tecnológicas, bajo el espíritu de las humanidades. Uno de los indicadores de calidad en las universidades es el de la internacionalización; el intercambio genera la interculturalidad e interdisciplinariedad holística, pero, ¿cómo inciden las humanidades en este acontecimiento al cual es invitado el universitario?

Los diferentes acontecimientos que suceden en el mundo, y de manera particular en el país, han llevado a un sentir permanente de las universidades por favorecer la ayuda compasiva y generosa, haciendo que el docente integre en su currículo, acciones sociales como proyección de los contenidos desarrollados en el aula, y que el estudiante despliegue un compromiso social directo con su realidad circundante, permitiendo el avance de habilidades intelectuales, altruistas, filantrópicas, propositivas y participativas, que lleven a la innovación y al reconocimiento, como legado y patrimonio de la humanidad para todos. Esa visión filantrópica debe llevarlo a configurar su proyecto de vida desde esta tendencia.

Zubiría (2006) señala que la sociedad, tanto a nivel internacional como nacional, requiere un buen nivel de comprensión lectora, habilidades para escuchar, tener ética y autodisciplina, orientación al servicio, trabajo en equipo e inteligencia emocional.

Gaviria (2008) dice algo revelador, que orienta la presente descripción del problema de investigación:

...yo creo que a la universidad lo que le incumbe, en primer lugar, es la formación de la persona; y de la formación de la persona se sigue la formación del ciudadano, y de la formación del ciudadano, se sigue entonces la formación del profesional. (p. 1).

### **Tendencia espiritual**

En los últimos siglos se ha puesto la mirada en el aspecto espiritual que visualiza lo afectivo como complemento de la razón, demostrando que el aspecto espiritual favorece tanto el desarrollo saludable de habilidades y destrezas intelectuales, como también el mejoramiento de la capacidad fisiológica y psíquica del ser humano en su camino de transformación de entornos. Esta experiencia espiritual

está unida al ejercicio de meditación, confrontación y recuperación mental que se apoya en los ejercicios espirituales que ofrecen las religiones y, de manera particular en la Universidad Mariana, la religión cristiana-católica. De hecho, en su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2011), expresa que:

Cumple su tarea respetando la identidad institucional y su confesionalidad, formando a los educandos en el marco de los valores que promueve la Institución, [inspirando] su quehacer en los fundamentos institucionales, que son los principios y valores que pretenden hacer vida en la cotidianidad universitaria. [...] Se fundamenta en la espiritualidad cristiana - católica y mariana y en la espiritualidad de San Francisco de Asís y la Madre Caridad, [...] mediante la interacción e integración permanentes con su entorno, y su compromiso con el desarrollo social, económico, político y cultural de sus comunidades, [...] en diálogo permanente entre fe, ciencia y cultura. (pp. 5/11/42/45).

Hoy en día, el problema no es la religión ésta o aquella, sino su esencia, esa fuerza espiritual que genera espiritualidad y que inyecta vitalidad en el actuar individual y colectivo de la vida humana; de allí que la espiritualidad resurge de las llamas culturales, intelectuales, científicas y técnicas que han opacado al espíritu y que ahora adquiere sentido en la realización humana como presencia del todo y autoafirmación en y con el cosmos, donde “el espíritu que vela reapareciendo, hará siempre el resto. A través de la llama o las cenizas, pero como lo completamente otro, inevitablemente” (Derrida, s.f., p. 667), en lo cual el profesional puede reconocer, asumir y generar convivencia amistosa. A esto se suma la inclusión del tercer género, la aparición de nuevas formas de familia y el respeto por lo diferente y la convivencia fraterna. Cada vez más se ahonda en el espíritu; se busca nuevas formas de encontrarse, y que el profesional, desde la universidad, genere habilidades artísticas desde la inteligencia espiritual afectiva que le lleve a la resistencia en contra del positivismo, relativismo, utilitarismo globalizante de la tecnociencia.

Al dirigir la mirada hacia la realidad universitaria, el Documento de Aparecida (Vida Nueva, 2013) da algunas pistas que constatan la reacción en contra del materialismo capitalista y mercantilista que se

incrementa en el ejercicio laboral, educativo y en la interacción social. El ser humano del siglo XXI está en una constante búsqueda de espiritualidad, de oración y de mística que expresan el hambre y la sed de espíritu. El punto de partida son las diferentes experiencias de Dios en la cultura, una aceptación y una apertura vital del mensaje de Jesucristo a la acción del Espíritu que lleva a generar un modo de vida. No se trata de transmitir una doctrina o una serie de enseñanzas, sino una experiencia profunda de la Buena Nueva o del nuevo anuncio.

Por eso, la espiritualidad está unida a la ciencia desde la psicología; a la pastoral desde la misión – vocación – proyecto de vida, y la teología desde el estudio científico de las experiencias de fe en Dios que una persona vive, comparte y celebra en comunidad a través de ritos, signos, símbolos en su contexto cultural. El itinerario formativo de los discípulos misioneros, es indicado en el Documento de Aparecida (Vida Nueva, 2013):

La espiritualidad trinitaria es el origen de aprender a vivir en comunidad, aprender a convivir en paz; es el encuentro entre el Padre creador con su Hijo salvador, y que de esa unión surge el Espíritu, paráclito para ser vivido y asumido en la comunidad creyente. De modo que en la espiritualidad cristiana que es trinitaria, el origen y meta de la acción misionera es Dios trino, Dios comunidad. La espiritualidad de Dios es la espiritualidad comunitaria entendida como compromiso con el otro desde la comunión y participación. La comunión en cuanto a fidelidad es estar adherido a los pies del maestro; y participación en cuanto que toda la experiencia de fe en Dios o seguimiento a Jesucristo contribuye al cuidado de la Creación de todo y de todos, incluso del ser humano y de aquellos que no se conocen y están en el universo. (p. 240).

### **Tendencia a generar conciencia crítica y propositiva**

Para los griegos, la conciencia crítica está unida con la admiración y el asombro como actividad de reflexionar para escudriñar, mientras que para los orientales es un ejercicio de contemplar para actuar. Para los alemanes es una habilidad de pensamiento que lleva a comparar y contrastar/confrontar, evaluar conscientemente y monitorear el quehacer que

se viene realizando. La criticidad en la persona es el estado dentro del cual la subjetividad y la objetividad manifiestan sus coyunturas y mediaciones para atreverse a cuestionar la realidad particular que lo afecta, que trae como consecuencia el desarrollo del pensamiento crítico constructivo edificado sobre la lectura crítica de algún hecho o situación. El punto de partida de la criticidad es la concientización que constituye en el hacer humano, el esfuerzo por reflexionar sistemática y globalmente sobre la existencia, la cual exige una racionalidad y una metodología que surge del mismo pensar. Cuando el ser humano reflexiona sobre su realidad en general, a la vez reflexiona sobre él mismo que, como individuo adquiere un estado actitudinal de interpretar, confrontar, reconocer sus limitantes y verificar su tarea en el mundo, que lo lleve a una renovación permanente.

Si es una condición de la persona, entonces le lleva a ser verdadero lector de la realidad, a contemplar, comprender y reflexionar hacia dónde va su vida, si es necesario direccionar o mantenerla, mostrándose así como una habilidad del pensamiento que orienta a anticipar y que vaticina qué va a suceder. Así, para Nussbaum (citada por Navarrete, 2015), las humanidades deben fomentar el pensamiento crítico, entendiendo de antemano que éstas tienen como base, determinar el comportamiento de los seres humanos según el contexto social en el que viva cada uno, ya que la sociedad cambia según la cultura que se esté plasmando respecto a su origen, dado que a nivel mundial la cultura va a cambiar según el espacio cultural del individuo y esto va a influir en que éste cambie y razone según los diferentes temas que se desarrolle en el mundo y a concebir un pensamiento y una posición respecto a la realidad que se le presente.

Los estudiantes no solo deben dominar habilidades en áreas como lenguaje, matemáticas y ciencias, sino que también deben poseer habilidades transversales tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la persistencia y el trabajo colaborativo. Sin embargo, en muchos países, los estudiantes no están desarrollando estas habilidades. (World Economic Forum, 2015, citado por Méndez, 2018, párr. 1).

Una persona con criticidad es auténtica, transparente, un verdadero profeta que anuncia esperanza en

medio de la desolación, denuncia lo que no es legítimo y da testimonio fiel con su vida. “Paulo Freire, al hablar de este tema, dirá que urge pasar de la conciencia ingenua a desarrollar una conciencia crítica y autónoma para que se convierta en una práctica de libertad” (Pinilla, 2008, p. 20).

Una persona con criticidad es un referente de cosas y conocedora de su entorno, que revisa de manera juiciosa y serena los peligros, desaciertos, angustias y satisfacciones, logros y frustraciones; una persona en estado de criticidad no habla por hablar ni cae en sofismas, sino que hace de sus vivencias y experiencias un estado de investigación; por eso no especula sino que devela aquello que es real (CEPAL, 2003).

La criticidad, como actividad del pensamiento, ayuda a la persona a indagar el ‘dónde’, ‘cómo’ y ‘por qué’ de la realidad, desde el ejercicio lógico de pensamientos. De ese modo se admira y se sorprende en forma libre y espontánea, como resultado de una reflexión autónoma y argumentada que enriquece su conciencia, ayudando a comprender el entorno real en el que otros están sumergidos y del que también es partícipe, para buscar un cambio permanente. Una persona que vive la criticidad está en condición de cuestionar con fundamentos propositivos el sentido real de la totalidad dentro de la cual se contextualiza y desde la que pretende transformar los planos de la conciencia personal y colectiva, superando cualquier señal de exclusión y frontera (McLaren y Farahmandpur, s.f.).

Entender el mundo desde una lectura crítica construye el pensamiento humano indispensable en la formación personal del futuro profesional, no solo para generar una capacidad argumentativa, sino también en el ejercicio lógico propositivo de los pensamientos, que hacen del ser humano un ser de transformación, transformando en contexto (Freire, citado por Cely y Sierra, 2011).

Parafraseando a Giroux (1988), la criticidad en la persona ayuda a descubrir lo que hay ‘detrás’ de las cosas, más allá de las apariencias, iluminando la realidad de las relaciones entre los hombres. La criticidad capacita a la persona a ser consciente de su actuar; nunca se retracta y siempre afirma por qué lo hace; identifica los límites de sus afirmaciones

y del dinamismo que lo lleva a agruparse siempre más allá de los límites, para rediseñar nuevas reglas de lectura en todas sus formas (escrita, audiovisual y artístico-gestual). Esta concientización de la persona no es más que el acceso a la criticidad, como exaltación de la conciencia crítica.

Alfaro (1998, citado por Aguilera, Zubizarreta y Castillo, 2005) plantea que el pensamiento crítico es saber aprender, razonar, pensar de forma creativa, generar y evaluar ideas, ver las cosas con el ojo de la mente, tomar decisiones y resolver problemas. No basta con ser crítico ante las realidades que se presentan en todas las dimensiones humanas en su interacción consigo mismo, con los otros y la naturaleza; la universidad busca que esta criticidad se proyecte en la incidencia transformadora social en contexto; así se la mira adherida al quehacer político, económico, deportivo, fisiológico científico y tecnológico y redes sociales; las grandes universidades están incidiendo en consulta y asesoría en los países. Hoy en día la universidad se orienta a generar espacios de criticidad propositiva. Puesto que como en el común se afirma, si hace una crítica a una realidad, es porque tiene la solución a aquello que incomoda o no es coherente.

Por su parte, Corona (s.f.) afirma:

La formación humanista aparece nuevamente como el emplazamiento idóneo para articular la comprensión de las condiciones en que se desarrolla la existencia humana en esta época de globalización. En efecto, a pesar de que las humanidades son un campo de saber milenario, siempre se han definido por reflexionar sobre la realidad circundante en cada época y en los más diversos contextos. Por estas razones, en el siglo XXI las humanidades tendrán que pensar acerca de las múltiples condiciones en que se despliega la vida en la actualidad con toda la complejidad de los rasgos que delinear el perfil de nuestra época, atendiendo las más diversas fisonomías que han de tematizar los humanistas que el día de hoy pueblas (sic) las aulas universitarias. (p. 11).

Las tendencias que han influido en las humanidades de la Universidad Mariana orientan al estudiante a generar una serie de comportamientos que delinear el perfil del egresado, sin perder de vista

las individualidades; esto requiere revisar si se está apuntando a una humanización o solamente a las exigencias del mercado educativo que orientan la empresa mundial. Se vislumbra una desarticulación entre el ideal y la práctica formativa, puesto que las exigencias mundiales ya proponen un tipo diferente de profesional que hoy en día se recrimina en una serie de quejas porque no responde a los retos de la vida organizacional de las sociedades, ciudades y lo común de la especie humana.

### **Tendencia hacia la ocupación humana**

Kielhofner (2011) ofrece el modelo de ocupación humana, en el cual explora lo que motiva a los individuos, cómo selecciona ocupaciones, establece rutinas diarias y cómo influye el entorno en el comportamiento ocupacional. Tiene varios factores:

- La motivación: como fenómeno complejo que nace de las necesidades e involucra elecciones asociables y racionales que llevan a la exploración y dominio, la volición que connota pasar de la motivación al proceso de la conducta voluntaria de disposición y elección.
- La vida compartida en solidaridad. Aquellas vivencias que se construye en comunidad, fundadas en las convicciones personales generadas por los procesos intelectuales, afectivos y los contextos en los que se involucra costumbres, hábitos, actitudes, aptitudes, para generar cultura. De este modo la universidad se torna como vida compartida en solidaridad que nace en el aula y se prolonga fuera de ella y de la universidad. Así, todo encuentro docente-estudiante es edificante y genera enseñanzas.

La vida compartida tiene dos aspectos claros: la participación de las individualidades en los procesos grupales que se vuelven exclusivos por los programas y carreras que centralizan las afinidades; el segundo aspecto es la comunión; de este modo, la vida compartida es generar familiaridad con aquellas competencias, habilidades y actitudes que se pone en manifiesto. Esta tendencia coge cada vez más fuerza en el diario vivir, ya que se ve la nece-

sidad de agruparse para aprender-enseñar y proyectar con el respaldo de ese otro que se sabe que se puede contar en dos ejercicios propios de la vida compartida: amarse y mirarse (Sancho, 2015).

#### 4. Posturas de formación en Humanidades que afronta la universidad

Para afrontar esta encrucijada de una forma somera y como un esbozo al tema, se plantea y desarrolla el interrogante: ¿Cuáles son las posturas de formación en humanidades que ha asumido la universidad? Frente a ello se puede afirmar que la sociedad actual y futura está pasando por muchas posibilidades y peligros que le brinda el desarrollo tecno-científico, unido a la descontrolada modificación de la especie humana y el fomento de la interdisciplinariedad que permite afrontar desafíos éticos venideros; así se aborda, hablando de los desafíos del posthumanismo y el transhumanismo (Arana, 2017) en nuestra sociedad actual y sobre los cuales la universidad se enfrenta desde su enseñanza.

##### El transhumanismo

Surge a partir de unos interrogantes que Arana (2017) menciona como:

El transhumanismo quiere contestar la pregunta de ¿a dónde vamos? y el posthumanismo pretende responder a la pregunta de ¿qué o quiénes seremos? Podríamos decir por consiguiente que se prioriza ahora el a dónde y se soslaya o minimiza el de dónde y el qué: parece que lo decisivo no son nuestras raíces, ni siquiera nuestra identidad; lo que importa es nuestro destino en la medida en que nosotros mismos seamos capaces de propiciarlo. (p. 1).

Son dos posturas que la universidad, a través del tiempo, ha venido afrontando y que hoy, más que nunca, debe asumir en la formación de sus estudiantes en el transcurso de su profesión.

Por tanto, ¿a dónde iremos con la globalización y la economía del desarrollo, el desarrollo sostenible, el impacto de la tecnología, la eficiencia y la productividad que pululan en nuestra realidad actual? De ahí que, como sostiene Corona (s.f.):

Se explora aquí las condiciones que los medios de comunicación han establecido para la conformación de un sentido de realidad marcado por el impacto de la tecnología, y se cuestiona el tipo de educación productivista que el mercado demanda. Las humanidades se perfilan entonces como una de las escasas posiciones críticas que aún se mantiene frente a un tipo de educación universitaria avasallada por el criterio de eficiencia y productividad. (p. 1).

##### El posthumanismo

Esta propuesta busca responder a la pregunta de ¿qué o quiénes seremos?; esta pregunta desde el posthumanismo de Arana (2017):

Se enfrenta a una nueva especie o categoría de seres, que ya no serán humanos, pero sí sus legítimos herederos. Si tenemos la fortuna de que no sean unos ingratos y, por supuesto, si no racaneamos a la hora de hacerles sitio, ni remoloneamos a la hora de entregarles el testigo del progreso, tal vez nos dediquen un agradecido recuerdo y erijan algún tipo de monumento en memoria de sus humanos ancestros. Tal vez la nueva casta suponga la parusía definitiva o tal vez tenga, como nuestra especie, sus días contados antes de ser sustituidos por otros o acabar la saga de una vez por todas. (p.4).

Frente a esta postura, la universidad no es ajena a su influencia y busca hacerle frente al desarrollismo progresista en el cual estamos inmersos y que nunca para, asumido por todos los estamentos de la sociedad, incluyendo a la persona más sencilla, la más intelectual, la más pobre, hasta la más rica y pudiente, desde su formación en humanidades, con el propósito de que el profesional sea más consciente y responsable.

##### La globalización y la economía

La universidad viene siendo requerida por una educación que esté acorde con una formación corporativa, en su afán y búsqueda de la cooperación para el desarrollo económico, como uno de los principales impulsores hacia una formación en habilidades, destrezas y capacidades que la tecnocracia demanda, para ser más competitiva en el mundo laboral actual. Ante esto, Fernández y Serrano (citados por

Corona, s.f.) aducen que:

Lo que sí se necesita, es un ejército de profesionales flexibles para el mercado laboral y, en el mejor de los casos, ejecutivos con las habilidades y competencias señaladas (dominio del estrés, trabajo en equipo, liderazgo, etc.). Y a ello es a lo que se quiere destinar la educación universitaria. Y no sólo a ello, porque se espera que las instituciones educativas respondan a las expectativas de los empleadores de contar con personal dotado de una específica moral del trabajo: disciplina, responsabilidad, compromiso, productividad, disposición a cambiar y, sin embargo, mantener la lealtad a la empresa. (p. 3).

Difícil propuesta en este mundo ahora globalizado y manejado por la economía, que afronta la universidad y sobre la cual debe dar respuesta desde la formación a sus estudiantes en cada camino de la profesionalización, cosa que no es ajena a la formación en humanidades: profesionales responsables que generen una economía hacia el desarrollo, que no incremente la brecha de desigualdades que cada día es más creciente.

### **El impacto de la tecnología**

Es evidente que la tecnología va creciendo y que cada día se vuelve más inteligente; es usada por las redes sociales que perfilan al individuo situado e hiper-conectado con cualquier lugar del mundo, creando, comercializando y haciendo uso de ella en cualquier ámbito social de la vida de ese individuo. Corona (s.f.) recalca que:

Más allá del entusiasmo que los aparatos electrónicos puedan suscitar en las mentes inquietas de los universitarios de hoy, considero fundamental tomar en cuenta las consecuencias que pueden resultar del uso irreflexivo de estos dispositivos. Sería muy lamentable que el efectismo de esta sociedad del espectáculo produjera, sin ningún atisbo de resistencia, seres humanos a quienes les ha sido secuestrada su memoria y su experiencia, que ha quedado totalmente vaciada su conciencia de sí, y reducida su sensibilidad y sus emociones a formas de vida impuestas por la propaganda política y comercial; sería muy lamentable que solamente tuviéramos este tipo de ser humano, definido como

un receptor que contempla el espectáculo general como si se tratase de un mundo constituido por derecho propio. (p. 13).

La universidad recibe esta propuesta para involucrarla de manera educativa, pedagógica y didáctica en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; es decir, en los procesos de formación, claro está, siendo estos conscientes y creando conciencia de la creación o uso responsable de la tecnología y todos sus devenires, siempre en beneficio de la construcción de humanización de su ser y todos sus congéneres.

### **Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional para la Educación Superior**

En cuestión de cómo se debe presentar la formación en humanidades, el MEN de Colombia (2007), según la Resolución No. 466 del 6 de febrero, define las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de programas académicos de formación profesional en Humanidades y Ciencias Sociales, y las especifica en el artículo 2, el cual refiere los aspectos curriculares en donde los programas, en especial estos dos, propendan por:

1. Una formación integral que posibilite el desarrollo de la personalidad y de la responsabilidad social, el respeto a la diferencia y que incluya los aspectos éticos, culturales y políticos de la actividad humana y profesional.
2. El desarrollo de un pensamiento crítico, abierto y reflexivo, de competencias comunicativas, tanto orales como escritas y capacidades para la argumentación, la proposición, el análisis y la síntesis creativa.
3. La cultura de trabajo en equipo e interdisciplinario para la conceptualización de problemas, la actividad investigativa y la propuesta de alternativas en la solución de problemas.
4. La capacidad para formular y resolver problemas dentro de su campo profesional.
5. El uso de las TIC, según la naturaleza del programa.

6. La apropiación de los fundamentos epistemológicos, científicos y metodológicos para el estudio y comprensión de la sociedad, la cultura y sus interacciones en el mundo contemporáneo.
7. El estudio de la historia y problemáticas particulares de la sociedad colombiana y su posición en el contexto mundial. (pp. 2-3).

En estas condiciones mínimas para garantizar la calidad de la educación, se aduce a las competencias y a la formación integral, como propuesta para formar en humanidades, el desarrollo del pensamiento, la resolución de problemas, el uso de las TIC, el estudio de la cultura y de las problemáticas de la sociedad, entre otros, propuesta que la universidad asume en dichos programas, para establecer su propuesta de formación.

Y en los numerales del artículo 4, respecto al trabajo interdisciplinario y el perfil de los programas en Humanidades y Ciencias sociales, el MEN (2007) menciona que:

La formación teórica interdisciplinaria y en las competencias básicas y profesionales podrá ser desarrollada de manera transversal. Cada institución organizará la estructura curricular y el plan de estudios de acuerdo con los componentes y las áreas anteriores, y con aquéllas que juzgue necesarias, en concordancia con su misión, su proyecto educativo y la autonomía universitaria. La estructura curricular y los contenidos deberán ser flexibles; las estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje deberán ser expresados en créditos académicos. También deberán responder a las necesidades cambiantes de la sociedad y a las capacidades, vocaciones e intereses particulares de los estudiantes. (p. 7).

Dentro de la autonomía que se le brinda a la universidad, esta propuesta de lineamiento normativo comprende y aplica, como parte de la formación en humanidades, la transversalidad y la flexibilidad dentro de sus currículos y, unido a ello, el estudio y respuesta a las cambiantes necesidades de la sociedad.

## 5. Discusión

**La formación en humanidades, una posibilidad para la universidad.** A pesar de las variadas tendencias y posturas en humanidades avizoradas por

la universidad, es posible continuar formando en ellas en este siglo XXI. La formación abre camino para dar respuesta a cada una de ellas sin importar cuál sea la primera o mejor, sino más bien cuál o cuáles hacen bien y mejor la construcción de humanidad en el debilitamiento de lo humano.

La incidencia de las habilidades humanas apunta a una educación integral, en cuanto que la enseñanza de las humanidades es vital para el desarrollo de la sensibilidad, la fraternidad y la imaginación, en la cual, el estudiante se forma de manera eficiente para desenvolverse en contexto, tener y obtener mejores oportunidades y a su vez apuntar a mejorar la calidad de vida de sí y de los suyos. La articulación de procesos académicos, con su estado histórico axiológico, favorece el desarrollo de habilidades y destrezas generadas por los cursos de humanidades que están consignados en el currículo de los programas académicos a lo largo de la formación universitaria. No se puede perder de vista a las humanidades, del quehacer universitario, puesto que hoy más que nunca las sociedades exigen profesionales íntegros que no solo sean cuerpo o solo cabeza, que no solo sean afecto o solo razón; así, las humanidades le apuestan a la configuración de profesionales con sensibilidad crítica, sentido ético y convivencia en paz, capaces de generar conocimiento, economía, sociedad y tecnología humanizante y humanizadora, que no solo sorprendan con nuevos inventos o estrategias en los campos de las ciencias, sino que autenticquen la verdadera cultura humana.

La incidencia de las tendencias en las humanidades tiene gran preponderancia, en cuanto marcan una impronta en el imaginario histórico del universitario, que se va construyendo a medida que cumple su ciclo estudiantil. Las tendencias identificadas en esta investigación están ubicadas en tres ámbitos que generan el perfil de profesional deseado, respondiendo a la misión y visión universitarias: el primero, el ámbito artístico; el segundo, el ámbito crítico social; y el tercer ámbito, el de transformación social. Por esta razón, las tendencias son claves para responder a un perfil integral que enfrente los retos permanentes del contexto, sin olvidar su realidad personal.

## 6. Conclusiones

La universidad, en su afán por dar respuesta desde la humanidad de sus profesionales, pretende responder asertivamente a la construcción consciente y crítica de formar con la mejor manera en humanidades y, sobre todo, en el qué, el con qué y el cómo hacerlo, sin caer en los extremismos ni ideologismos. Se puede tener en cuenta los siguientes elementos para llevar a cabo dicha formación de los estudiantes en la universidad:

Las tendencias que han influido en las humanidades de la Universidad Mariana orientan al estudiante a generar una serie de comportamientos que delinear el perfil del egresado, sin perder de vista las individualidades; esto requiere revisar si se está apuntando a una humanización, o solamente a las exigencias del mercado educativo que orientan la empresa mundial. Teóricamente se vislumbra una des-articulación entre el ideal y la práctica formativa, puesto que las exigencias mundiales ya proponen un tipo diferente de profesional, que hoy en día se recrimina en una serie de quejas, porque no responde a los retos de la vida organizacional de las sociedades, ciudades y lo común de la especie humana.

## 7. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Aguilera, Y., Zubizarreta, M. y Castillo, J. (2005) Estrategia para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de Licenciatura en Enfermería. *Educación Médica Superior*, 19(4).
- Arana, J. (2017). Ante los desafíos del posthumanismo y transhumanismo. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 162, 171-199.
- Arnaiz, P., Hernández, L. y García, M. (Coord.). (2008). Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia (2007). Murcia, España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. España: Fondo de Cultura Económica, S.L.
- Boff, L. (2004). *Ética y Moral. La búsqueda de los fundamentos*. Bilbao, España: Sal Terrae.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral: modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Capó, J. (1986). Psicología humanista y Educación. *Anuario de Psicología*, 34, 83-102.
- Cely, A. y Sierra, G. (2011). La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior. DOI: <https://doi.org/10.21158/9789587560923>. Recuperado de <https://repository.ean.edu.co/handle/10882/2771>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2003). Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/publicaciones/2354-caminos-sociedad-la-informacion-america-latina-caribe>
- Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992 "por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior". Recuperado de [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf)
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima* (6.ª ed.). Madrid, España: Editorial Tecnos S.A.
- (2013). El futuro de las humanidades. *Revista Chilena de Literatura*, 84, 207-217.
- Diario de León. (29 de octubre de 2016). Disciplina y Ética. Recuperado de [https://www.diariodeleon.es/noticias/opinion/disciplina-etica\\_1110525.html](https://www.diariodeleon.es/noticias/opinion/disciplina-etica_1110525.html)
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas* (12.ª ed.). Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Derrida, J. (s.f.). Del Espíritu. Heidegger y la cuestión. Recuperado de [https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/heidegger\\_1.htm](https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/heidegger_1.htm)

- Domínguez-García, I. y Cordoví-Díaz, F. (2013). Valoraciones de las TIC en la enseñanza de las humanidades. *VARONA*, 56, 41-47.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Gaviria, C. (2008). Hay que defender la autonomía universitaria. *Uni-Pluri/versidad*, 8(3), 1-4.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning (Critical studies in Education & Culture)*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Jaeger, H. (2010). *The "echo state" approach to analysing and training recurrent neural networks – with an Erratum note*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Keengwe, J. & Onchwari, G. (2015). *Handbook of Research on Active Learning and the Flipped Classroom Model in the Digital Age*. North Dakota, USA: University of North Dakota.
- Kielhofner, G. (2011). *Modelo de ocupación humana: teoría y aplicación* (4.ª ed.). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Lederach, J. (1993). *Elementos para la resolución de conflictos*. Medellín, Colombia: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.
- Lugo, C., Briceño, J. y González, M. (s.f.). Estrategia de innovación educativa y uso de TIC para el aprendizaje (Étic@). Recuperado de <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/sites/default/files/inline-files/Estrategia%20Pedagogica%20de%20CPE%20ETICA.pdf>
- Masiá, J. (2004). *Bioética y Antropología* (2.ª ed.). Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano* (8.ª ed.). Chile: Dolmen Ediciones.
- Mclaren, P. y Farahmandpur, R. (s.f.). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Méndez, F. (2018). Qué es el aprendizaje basado en retos y cómo transformará las escuelas de todo el mundo. Recuperado de <https://culturacolectiva.com/estilo-de-vida/modelo-de-aprendizaje-basado-en-retos>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias en la Educación Superior. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf)
- (2007). Resolución No. 466 del 6 de febrero de 2007 "por la cual se define las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de programas académicos de formación profesional en Humanidades y Ciencias Sociales". Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-119030\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-119030_archivo_pdf.pdf)
- (2015). Decreto No. 1075 "por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación". Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html>
- Montenegro, I. (2009). *Aprendizaje y Desarrollo de las Competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. Vallejo-Gómez, M.). Barcelona, España: Editorial Santillana.
- (2011). *La vía: para el futuro de la humanidad*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Navarrete, S. (15 de diciembre de 2015). 'Las humanidades deben fomentar el espíritu crítico': Martha Nussbaum. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/humanidades-deben-fomentar-el-pensamiento-critico-marth-articulo-605830>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2015). Aprendizaje Basado en Retos. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edutrends-10-2015>
- Papa Francisco I. (2015). Carta Encíclica Laudato Sí. Recuperado de [http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)
- Pinilla, M. (Ed.). (2008). *El cuidado de lo humano en el contexto universitario. Aportes de un equipo de psicólogos*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Presidencia de la República de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994 "por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales". Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1289>
- Stramiello, C. (2005). ¿Una educación humanista hoy? *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8). DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3682777>
- Salazar, A. (1967). *Didáctica de la Filosofía*. Lima, Perú: Editorial Arica.
- Sancho, A. (2015). *La vida compartida: amarse y mirarse II*. Barcelona, España: QM Editorial.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- (2005). *Malos y malditos*. Barcelona, España: Punto de Lectura.
- (2012). *Ética de urgencia*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Ulloa, J., Crispín, M. y Ramírez, J. (s.f.). La disciplina en el contexto universitario. Recuperado de [https://ibero.mx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/wp\\_AD-ED\\_Disciplina.pdf](https://ibero.mx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/wp_AD-ED_Disciplina.pdf)
- Universidad Mariana. (2008). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- (2011). Reglamento de Educandos. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/reglamento-educandos.pdf>
- (2011). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/pei.pdf>
- (2014). *Plan de Desarrollo Institucional. Carta de Navegación 2014-2020*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad Mariana.
- Vida Nueva. (2013). Documento de Aparecida – V Conferencia General del CELAM (2007). Recuperado de <https://www.vidanuevadigital.com/documento/documento-de-aparecida-v-conferencia-general-del-celam-2007/>
- Zubiría De, J. (2006). *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. Bogotá, DC.: Cooperativa Editorial Magisterio.





# Índice por autores

## Revista UNIMAR

Ener - Junio de 2019

**Arcos Villota**, Juan Pablo. Tendencias de formación en Humanidades en la Universidad. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 173-196.

**Calpa Rosero**, Giovanna Aldiany. La educación ambiental desde una perspectiva cultural, social y natural para la conservación del Páramo de Chiles. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 51-67.

**Chacón Benavides**, José Antonio. Pruebas estandarizadas y sus resultados en una licenciatura. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 69-81.

**Cifuentes Medina**, José Eriberto. Pruebas estandarizadas y sus resultados en una licenciatura. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 69-81.

**Córdoba Mora**, Lady Patricia. Sentido intercultural de mujer como aporte a los procesos de responsabilidad social universitaria: Una opción desde la decolonialidad para su deconstrucción. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 97-118.

**Delgado Martínez**, Ángela Madelain. Representaciones sociales sobre el amor en pareja. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 121-133.

**Díaz-Pinzón**, Jorge Enrique. Análisis comparativo entre Género y Puntaje de la Prueba Saber en estudiantes de Grado 11. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 83-95.

**Fonseca Correa**, Luis Ángel. Pruebas estandarizadas y sus resultados en una licenciatura. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 69-81.

**Ibarra**, César Oswaldo. Sentido intercultural de mujer como aporte a los procesos de responsabilidad social universitaria: Una opción desde la decolonialidad para su deconstrucción. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 97-118.

**Luna Martínez**, Johnny Danilo. Concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 35-49.

**Melo Posos**, Leidy Jimena. Representaciones sociales sobre el amor en pareja. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 121-133.

**Melo Rosero**, Luis Francisco. Tendencias de formación en Humanidades en la Universidad. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 173-196.

**Montenegro**, Gladys Andrea. La relación investigación-docencia y su incidencia en la calidad educativa. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 13-33.

**Ortiz Cerón**, Mariana Estefanya. La educación ambiental desde una perspectiva cultural, social y natural para la conservación del Páramo de Chiles. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 51-67.

**Pinchao Benavides**, Luis Eduardo. Sentido intercultural de mujer como aporte a los procesos de responsabilidad social universitaria: Una opción desde la decolonialidad para su deconstrucción. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 97-118.

**Portillo Benavides**, Nataly Marcela. La educación ambiental desde una perspectiva cultural, social y natural para la conservación del Páramo de Chiles. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 51-67.

**Pinchao Benavides**, Luis Eduardo. La relación investigación-docencia y su incidencia en la calidad educativa. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 13-33.

**Rodríguez Vallejo**, Carolina. Concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 35-49.

**Rosero**, Aura Rosa. La relación investigación-docencia y su incidencia en la calidad educativa. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 13-33.

**Velasco Guerrero**, María Mercedes. Instrumentos y sistemas para evaluación de desempeño, susceptibles de aplicar en pensamiento lógico matemático a niños del nivel pré-escolar. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 159-171.

**Vergara Quiñones**, Haiden Otoniel. Estilos de liderazgo en el clima organizacional de una IPS en el municipio de San Andrés de Tumaco – Nariño. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 135-157.

**Villacrez Oliva**, María Victoria. La educación ambiental desde una perspectiva cultural, social y natural para la conservación del Páramo de Chiles. Vol. 37 No. 1 (Ene. – Jun., 2019), pp. 51-67.

## Índice acumulativo por palabras clave

**Amor:** Delgado y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)

**Análisis cuantitativo:** Díaz-Pinzón (2019, Vol. 37 No. 1)

**Análisis causal:** Díaz-Pinzón (2019, Vol. 37 No. 1)

**Calidad educativa:** Pinchao, Rosero y Montenegro (2019, Vol. 37 No. 1)

**Concepciones metodológicas:** Luna y Rodríguez (2019, Vol. 37 No. 1)

**Competencias:** Velasco (2019, Vol. 37 No. 1)

**Conflicto armado:** Delgado y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)

**Docencia:** Pinchao, Rosero y Montenegro (2019, Vol. 37 No. 1)

**Educación ambiental:** Calpa, Ortiz, Portillo y Villacrez (2019, Vol. 37 No. 1)

**Estrategias pedagógicas:** Calpa, Ortiz, Portillo y Villacrez (2019, Vol. 37 No. 1)

**Estructura Organizativa:** Vergara (2019, Vol. 37 No. 1)

**Evaluación comparativa:** Díaz-Pinzón (2019, Vol. 37 No. 1)

**Formación:** Arcos y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)

**Formación profesional:** Pinchao, Rosero y Montenegro (2019, Vol. 37 No. 1)

**Gestión:** Vergara (2019, Vol. 37 No. 1)

**Humanidades:** Arcos y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)

**Interculturalidad:** Pinchao, Córdoba y Ibarra (2019, Vol. 37 No. 1)

**Investigación:** Pinchao, Rosero y Montenegro (2019, Vol. 37 No. 1); Arcos y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)

**Investigación comparativa:** Díaz-Pinzón (2019, Vol. 37 No. 1)

**Instrumento de evaluación:** Velasco (2019, Vol. 37 No. 1)

**Lectura crítica:** Luna y Rodríguez (2019, Vol. 37 No. 1)

**Liderazgo:** Vergara (2019, Vol. 37 No. 1)

**Líneas de formación:** Luna y Rodríguez (2019, Vol. 37 No. 1)

**Lógica matemática:** Velasco (2019, Vol. 37 No. 1)

**Medición:** Velasco (2019, Vol. 37 No. 1)

**Mujer:** Pinchao, Córdoba y Ibarra (2019, Vol. 37 No. 1)

**Organización:** Vergara (2019, Vol. 37 No. 1)

**Práctica docente:** Luna y Rodríguez (2019, Vol. 37 No. 1)

**Práctica formativa:** Arcos y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)

**Primera infancia:** Velasco (2019, Vol. 37 No. 1)

**Pruebas Estandarizadas:** Cifuentes, Chacón y Fonseca (2019, Vol. 37 No. 1)

**Relación de pareja:** Delgado y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)

**Representaciones sociales:** Delgado y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)

**Responsabilidad Social Universitaria:** Pinchao, Córdoba y Ibarra (2019, Vol. 37 No. 1)

**Saber cultural:** Calpa, Ortiz, Portillo y Villacrez (2019, Vol. 37 No. 1)

**Saber natural:** Calpa, Ortiz, Portillo y Villacrez (2019, Vol. 37 No. 1)

**Saber Pro:** Cifuentes, Chacón y Fonseca (2019, Vol. 37 No. 1)

**Saber social:** Calpa, Ortiz, Portillo y Villacrez (2019, Vol. 37 No. 1)

**Secuestro:** Delgado y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)

**Tendencia:** Arcos y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)

**Transición:** Velasco (2019, Vol. 37 No. 1)

**Universidad:** Arcos y Melo (2019, Vol. 37 No. 1)

## Guía para los autores Revista UNIMAR

La **Revista UNIMAR** es una revista científica de acceso abierto, que se enmarca en el área de las Ciencias Sociales. Es editada por la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana, Colombia, y está dirigida a investigadores, académicos, autores y lectores, tanto nacionales como internacionales. Su periodicidad es semestral. Su propósito es la publicación y difusión de artículos en idioma español, inglés y portugués, principalmente, en las siguientes tipologías: a) investigación; b) reflexión; c) revisión; y (d) artículos cortos. Los costos de los procesos y procedimientos editoriales son asumidos por la entidad editora.

### Definiciones de las tipologías de artículos que se publica en la revista

La *Revista UNIMAR* orienta su función esencial a la publicación de artículos originales e inéditos, resultado de investigación.

**Artículo resultado de investigación:** documento que presenta la producción original e inédita, de contenido científico, tecnológico o académico y, de manera detallada, los resultados originales de procesos de investigación. Preferiblemente estructurado de la siguiente forma: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias.

**Artículo de reflexión:** manuscrito que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

**Artículo de revisión:** manuscrito resultado de una investigación donde se analiza, sistematiza e integra los resultados de investigaciones publicadas, sobre un campo de estudio, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias de fuentes primarias.

**Artículo corto:** documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación, que por lo general requieren de una pronta difusión.

**Reportes de caso:** documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico; incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

**Artículo de revisión de tema:** documentos resultados de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

**Cartas al editor:** posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que, a juicio del Comité Editorial, constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

**Editorial:** documento escrito por el editor, cualquier miembro del Comité Editorial, o por una persona invitada por el editor. El editorial puede estar relacionado con problemas actuales o también, nuevos hallazgos en el campo de acción de la revista.

### Condiciones para la presentación del manuscrito

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

Las opiniones y afirmaciones presentes en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, entendiendo que el envío del manuscrito a esta revista compromete a los autores a no postularlo parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras.

Asimismo, los autores deberán declarar que los contenidos desarrollados en el manuscrito son propios de su autoría, y que la información tomada de otros autores y obras, artículos y documentos publicados, está correctamente citada y es verificable en la sección del texto de referencias bibliográficas.

Todos los manuscritos que sean postulados para su publicación en la revista, deben seguir los lineamientos que se especifica en esta guía, los cuales, en su gran mayoría han sido adaptados del *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association APA 6<sup>ta</sup> Edición*. Además, el título, el resumen y las palabras clave deben ser presentados en español, inglés y portugués.

Los manuscritos a postular deberán ser enviados vía correo electrónico a las siguientes direcciones: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co) o, preferiblemente, a través del sistema Open Journal Systems (OJS) de la revista <http://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar>, previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, claro está, una vez que se cumpla con todos los requisitos anteriores y aquellos de composición que se presenta a continuación:

**Aspectos generales:** los manuscritos postulantes deberán ser presentados en el programa Microsoft Word, en hoja tamaño carta con márgenes normales – sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, empleando como tipo de letra Times New Roman a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de 15 páginas y máxima de 30–incluyendo figuras, imágenes, gráficos y tablas–.

**Título:** no deberá exceder las doce palabras, será claro, concreto y preciso; tendrá 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 pie de página:** 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:** debajo del título del manuscrito se debe ubicar el nombre del autor/es, seguido de los siguientes datos para cada caso: **nivel académico** – el título máximo alcanzado, con la respectiva institución otorgante-, **afiliación institucional** –nombre completo de la institución donde labora-, **datos de contacto**–correo electrónico, personal institucional, ciudad, departamento, provincia, país donde reside-, el **código ORCID** y el **link del perfil de Google Scholar**. Tener en cuenta que el primer autor será quien quedará registrado en las bases de datos de los diferentes servicios de indexación y resumen. Es indispensable indicar el autor que se encargará de recibir y enviar la correspondencia, o de lo contrario se asumirá que el primer autor se hará cargo de tal función.

**Ejemplo:** Luis Alberto Montenegro Mora<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Candidato a Doctor en Educación (Universidad de San Buenaventura). Director Centro de Investigaciones Universidad Mariana, Nariño, Colombia), integrante del grupo de investigación Forma; Correo electrónico: lmontenegro@umariana.edu.co

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=es>

**Contribución:** se identifica el nivel de contribución escritural y aporte del artículo de cada uno de los autores, con la finalidad de establecer el orden de aparición.

**Ejemplo:**

**Martha Camila Ordoñez:** Investigadora principal. Procesamiento estadístico de datos, Escritura de Materiales

y métodos y obtención de los resultados.

**Bibiana del Carmen Montero:** Redacción del manuscrito, elaboración de cuadros.

**Laura Patricia Castaño:** Redacción del manuscrito, consolidación de referencias.

**Luisa María Chamorro Solís:** Análisis e interpretación de resultados, Escritura de la introducción.

**Mario Alfonso Araujo:** Escritura de la discusión, revisión crítica del artículo, participación en el análisis.

**Luis Mario Pantoja:** Escritura de materiales y métodos y discusión.

**Jorge Alfonso Guevara:** Obtención de la base de datos y revisión crítica del artículo.

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

**Resumen:** incluirá los objetivos principales de la investigación, alcance, metodología empleada y, de igual manera, los resultados más destacados y las conclusiones más sobresalientes, por lo que este apartado será claro, coherente y sucinto, y no sobrepasará las 150 palabras.

**Palabras clave:** se admitirá un mínimo de tres palabras clave y un máximo de diez, las cuales posibilitarán ubicar temáticamente el contenido del artículo que, además, deberán ser relevantes y ayudar a su indizado cruzado. Se recomienda seleccionar términos preferiblemente presentes en los distintos tesauros especializados, también pueden ser palabras compuestas. Es importante ubicar entre paréntesis, inmediatamente después de las palabras, el nombre del tesoro que se usó. Se recomienda el Tesoro de la UNESCO: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

**Nota:** si la palabra clave a implementar no se encuentra disponible por ser un término recientemente introducido, puede ser usado.

**Contenido –desarrollo–:** de acuerdo a la tipología del 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, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

Para el caso de los manuscritos **resultado de investigación**, estos estarán estructurados así:

**Introducción:** en donde se menciona el problema u objetivos del proceso investigativo, haciendo alusión a los posibles antecedentes bajo los cuales se fundamenta el trabajo investigativo; asimismo, se comenta el tipo de metodología empleada, una justificación de la elección de ésta, además de la inclusión pertinente y precisa del respaldo bibliográfico que fundamente teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

**Metodología:** en esta sección se menciona el diseño, las técnicas y los materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados; se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso; es decir, expresar claramente el tipo de diseño, y el tipo de muestreo que se utilizó. 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:** esta sección presenta los resultados obtenidos durante el 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 obtenidos, hasta aquellos que están en contraposición a la hipótesis que fundamentó la investigación.

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

**Conclusiones:** son presentadas de manera clara, concreta y coherente con los temas desarrollados en el manuscrito, por lo que deberá haber argumentos precisos que justifican y validan cada conclusión.

**Figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas:** para el caso de las figuras (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías e ilustraciones), éstas deben estar ubicadas en el lugar respectivo dentro del manuscrito, numeradas y descritas con una leyenda en tamaño 11 en la parte inferior izquierda, que comience con la palabra “Figura”, en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí dispuesto. Para el caso de las tablas, éstas deberán contener –preferiblemente– la información cuantitativa que menciona el manuscrito; estarán enumeradas y contarán con una leyenda descriptiva de tamaño 11

ubicada en la parte superior izquierda del elemento, la cual iniciará con la palabra “Tabla”. Para todas las figuras y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas –se recomienda abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor–; en el caso de ser de autoría propia, es preciso señalarlo; cabe aclarar que toda figura y tabla contarán con las anteriores características para su aprobación.

Emplear las figuras y tablas únicamente cuando sean necesarias; no debe redundar la información que éstas expresan, con el contenido textual; serán autoexplicativas, sencillas y de fácil comprensión.

### Cómo citar

A continuación, se da algunas indicaciones sobre la manera adecuada de citación que debe emplearse en el desarrollo de los manuscritos que son postulados a 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 veredicto 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 solo escribir el apellido del autor.

**Ejemplo:**

Según Paulet (2010), un buen esquema es fundamental para el éxito del argumento. Paulet afirma que ...

- Si una fuente es escrita por dos autores, se debe recordar escribir el apellido de los dos.

**Ejemplo:**

Halliday y Paulet (2001) han establecido algunos de los métodos más empleados en el desarrollo discursivo.

- Si se cita una fuente que tiene entre tres y cinco autores, se escribe los apellidos de los autores la primera vez que aparecen en el texto, después solo el apellido del primer autor seguido de la expresión "et al."

**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 solo la expresión "et al.",
- Si el autor es una organización, corporación o similar, se escribe el nombre completo de ésta, a menos

que sea muy largo, se empleará su abreviatura, la cual se identificará en la primera cita que se realice entre corchetes, y se empleará en las siguientes.

**Ejemplo:**

"La investigación debe proyectarse desde las publicaciones, posibilitando el diálogo académico" (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77). **-Primera vez-**

"Toda iniciativa de mejoramiento de las prácticas investigativas, deberá ser, en beneficio de la comunidad" (UNIMAR, 2009, p. 80). **-Segunda vez-**

- Si el documento no tiene autor, se cita las primeras palabras del título y después puntos suspensivos; cuando se trate del título de capítulo, se incluirá comillas; si es un libro, se lo escribirá en cursiva.

**Ejemplo:**

"La crisis de los países de la región es causada por la inestabilidad de sus economías, por lo que hay que adoptar las medidas necesarias para contrarrestar esta situación" ("Plan de Gobierno para...", 2009, 18 de feb.).

- En la sección de Referencias Bibliográficas no se incluyen las comunicaciones personales, pero pueden ser citadas en el texto, escribiendo las iniciales del nombre del autor, apellido del autor y fecha.

**Ejemplo:**

L. Montenegro (comunicación personal, 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 la fuente que contiene el documento original.
- Si una fuente en internet no tiene paginación, se debe 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, se debe escribir en el lugar correspondiente: s.f.

**Ejemplo:**

Castimáez y Vergara (s.f.) suponen que “las construcciones metodológicas empleadas en el proceso pedagógico se orientan a la formación del individuo multidimensionalmente” (p. 9).

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 6<sup>ta</sup>*. Edición.

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

**Nota:** se recomienda incluir el DOI de aquellos artículos, libros o capítulos de libros que se encuentren disponibles en línea.

**Guía para elaborar referencias**

| Tipo de fuente                     | Formato y ejemplo   |
|------------------------------------|---|
| <b>Libro impreso individual</b>    | 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.  |
| <b>Libro impreso co-laboración</b> | 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.  |
| <b>Capítulo de libro impreso</b>   | Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En: Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed.). <i>Título del libro</i> (pp. Inicial – final). Ciudad: Editorial.  |
|                                    | Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.  |
| <b>Revista Impresa</b>             | 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.   |
| <b>Revista electrónica</b>         | Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. DOI  |
|                                    | Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757  |
| <b>Documento web</b>               | Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Recuperado de dirección web.   |
|                                    | Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. Recuperado de <a href="http://www.reacciones-emocionales.com">http://www.reacciones-emocionales.com</a>  |
| <b>Tesis</b>                       | 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 <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a> |

## Formatos adjuntos y legales

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 1. 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).

**Formato 2. Declaración de condiciones:** Carta donde se manifiesta que el artículo es original e inédito, que su vez, no ha sido enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras (debe diligenciarse por cada autor).

**Formato 3. Licencia de uso parcial:** documento donde se autoriza a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para 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 editorial y pares

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, empleando debidamente las reglas ortográficas y gramaticales de la escritura científica, estructurando el manuscrito en general, a través de párrafos claros, coherentes y objetivos. Se sugiere evitar redundancias, uso reiterativo de expresiones, conceptos, términos “entre otros”, y de manera similar, evitar el uso innecesario de siglas.

La revista, al ser arbitrada, realiza procesos rigurosos de evaluación y validación de los manuscritos postulantes, por lo que el tiempo estimado para el desarrollo óptimo de estos procesos y procedimientos comprende entre dos y cinco meses, claro está, dependiendo de la cantidad y calidad de los manuscritos postulados.

En primera instancia, el Comité Editorial de la revista decide sobre la aceptación o rechazo de los manuscritos postulados, partiendo del cumplimiento de las políticas, criterios, disposiciones, y condiciones que la publicación ha establecido para la aceptación inicial de los aportes escriturales –proceso de evaluación del manuscrito por

parte del Comité Editorial y resultados del sometimiento al software antiplagio implementado por la Editorial UNIMAR-. Tanto las disposiciones afirmativas como negativas, serán comunicadas a los autores, quienes conocerán las razones por las que el manuscrito fue aceptado o rechazado.

En segunda instancia, el editor de la revista, junto con el Comité Editorial, selecciona aquellos manuscritos que cumplen con las calidades exigidas por la publicación, clasificándolos posteriormente según su área y temática abordadas, con el propósito de asignar a dos pares evaluadores, 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 pares evaluadores* de la revista, y el formato de evaluación correspondiente al manuscrito presentado (artículo de investigación, revisión o reflexión). Para el desarrollo oportuno del proceso de evaluación, se le asigna a cada par evaluador un plazo entre dos y tres semanas para preparar y realizar el envío del concepto; cabe mencionar que en el formato de evaluación se les solicita a los pares indicar si el manuscrito cumple con las condiciones y criterios tanto de forma como de contenido que exige la revista; además, elaborará un concepto general sobre el manuscrito, en donde incluya sugerencias, observaciones y aportes; posteriormente, podrá recomendar la publicación del manuscrito, ya sea sin ninguna modificación, con algunas modificaciones, con modificaciones profundas, o de ninguna manera.

Por lo anterior, en el formato de evaluación dispuesto por la revista, se pregunta a los pares si están dispuestos a evaluar nuevamente el manuscrito si son realizados los ajustes y observaciones que se les ha comentado a los autores, para dar continuidad al proceso, hasta que el manuscrito sea un artículo con todas las condiciones de calidad para ser publicado.

Una vez el editor recibe los conceptos de los dos pares evaluadores, elabora un informe detallado del proceso

de evaluación para enviar a los autores; dicho informe compila las observaciones y sugerencias de los pares, claro está, suprimiendo toda información que pueda develar e identificar a los evaluadores del manuscrito. Una vez los autores cuentan con el informe evaluativo de su manuscrito postulado, ellos decidirán si presentan nuevamente su manuscrito con las modificaciones y ajustes a los que los pares se han referido, remitiendo una nueva versión de su escrito, o por el contrario, lo retiran definitivamente del proceso; si los autores deciden enviar nuevamente la versión mejorada del texto, el editor asigna una fecha justa –de acuerdo a las modificaciones, correcciones y ajustes- para la entrega de esta segunda versión del manuscrito. En el caso de que los autores decidan no continuar con el proceso de publicación del manuscrito, éste será retirado de la base de datos de la revista.

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 todas las observaciones, ajustes y demás sugerencias realizadas por los pares evaluadores, el editor remite esta segunda versión del manuscrito a los pares evaluadores, 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, siempre y cuando se desee su publicación.

Para la preparación final del manuscrito, el editor recibe los conceptos de los pares evaluadores, en el caso en el que los dos pares consideren que el escrito puede ser publicado, el editor envía dichos conceptos junto con la versión final del manuscrito al Comité Editorial, con el propósito de verificar la rigurosidad y calidad del proceso y, asimismo, tomar una determinación con relación a la aceptación o rechazo del manuscrito para su publicación. Cabe mencionar que, en el caso de que los conceptos de los dos pares evaluadores con respecto al manuscrito sean contradictorios y polémicos, se designará

un tercer par evaluador que emita un concepto que permita solucionar dicho impase; por otra parte, en el caso de que alguno de los pares evaluadores considere que todavía el manuscrito no está listo para su publicación, el editor enviará las nuevas observaciones y recomendaciones del manuscrito a los autores, hasta que el escrito esté listo.

Es posible que los autores respondan a los comentarios y observaciones realizadas por los pares evaluadores, con el propósito de dar explicación y justificar que algunos ajustes sugeridos no serán tenidos en cuenta, por lo que se establece un diálogo ciego entre autores y pares evaluadores, para debatir sobre la pertinencia y relevancia de las observaciones y ajustes sugeridos, claro está, mediado por el Comité Editorial de la revista.

Además de lo anterior, cabe resaltar que se remitirá a los autores las pruebas galeras de los artículos, previamente a la impresión de la revista, en donde se revisará la disposición del artículo en la publicación. Es necesario aclarar que en esta etapa no se aceptará nuevos párrafos, frases o secciones para agregar, ya que el proceso solo se limitará a las correcciones de posibles erratas de digitación, que contribuyan al perfeccionamiento de la versión final de la revista.

La revista está en constante contacto con los autores, puesto que cuenta con el sistema de Open Journal Systems (OJS) <http://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar> en donde pueden estar enterados del estado de su manuscrito, y que posibilita una gestión efectiva y eficiente de los procesos y procedimientos editoriales. Además, si así lo desean, pueden solicitar información a través del correo electrónico: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@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 y acceso a la versión electrónica. En el caso de los pares evaluadores, además de recibir un ejemplar de la revista electrónica, también tendrán 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 (se publica tanto en su versión impresa como digital). Es esencial señalar 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 fundamentales en el proceso de postulación del manuscrito a evaluación.

## Guide for authors *Revista UNIMAR*

The **UNIMAR Magazine** is an open-access scientific journal, which is part of the area of the Social Sciences. It is edited by the UNIMAR Publishing House of the Mariana University, Colombia, and is addressed at researchers, academics, authors and readers, both national and international. Its periodicity is semiannual. Its purpose is the publication and dissemination of articles in Spanish, English and Portuguese, mainly in the following typologies: a) research; b) reflection; c) review and d) short articles. The costs of editorial processes and procedures are met by the publishing entity.

### Definitions of the types of articles published in the magazine:

*Revista UNIMAR* focuses its essential function on the publication of original and unpublished articles, result of the research.

**Article result of research:** document that presents the original and unpublished production, of scientific, technological or academic content and, in a detailed way, the original results of research processes. If possible structured as follows: Introduction, Methodology, Results, Discussion, Conclusions and References.

**Reflection article:** manuscript that presents research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author, on a specific topic, using original sources.

**Review article:** manuscript result of a research that analyzes, systematizes and integrates the results of published research on a field of study, in order to account for progress and development trends. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 references of primary sources.

**Short article:** brief documents that present original preliminary or partial results of an investigation, which usually require a swift dissemination.

**Case reports:** documents that present the results of a study on a particular situation, in order to publicize the technical and methodological experiences considered in a specific case; includes a systematic review of the literature on analogous cases.

**Subject review article:** documents results of the critical review of the literature on a particular topic.

**Letters to the editor:** critical, analytical or interpretative

positions on the documents published in the journal, which, in the opinion of the Editorial Committee, constitute an important contribution to the discussion of the topic by the scientific community of reference.

**Editorial:** document written by the editor, any member of the Editorial Committee, or by a person invited by the editor. The editorial may be related to current problems or new findings in the field of action of the journal.

### Conditions for submitting the manuscript

To submit manuscripts to the journal, it is necessary to prepare the document according to the typology declared by the journal, so those applications that do not meet the conditions previously stated, will not be considered for publication.

The opinions and affirmations present in the articles are the exclusive responsibility of the authors, understanding that sending the manuscript to this journal commits the authors not to postulate it partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities.

Likewise, the authors must declare that the contents developed in the manuscript are their own, and that the information taken from other authors and published works, articles and documents is correctly cited and verifiable in the text section of bibliographic references.

All the manuscripts that are postulated for publication in the journal should follow the guidelines specified in this guide, which, for the most part, have been adapted from the Publications Manual of the American Psychological Association APA 6<sup>th</sup> edition. In addition, the title, abstract and key words must be presented in Spanish, English and Portuguese.

Manuscripts to be submitted must be sent via email to the following addresses: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co) or, preferably, through the Open Journal Systems (OJS) system of the <http://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar>, after registration of the user -author- in this platform, of course, once all the above requirements are fulfilled and those of composition that are presented below:

**General aspects:** the candidate manuscripts must be presented in the Microsoft Word program, in a letter-sized sheet with normal margins -sup. 2.5 / inf. 2.5 / left 3 / right 3-, using Times New Roman font to 12 points, with an interline interval of 1.15, and a minimum extension of 15 pages and a maximum of 30 -including figures, images, graphics and tables-.

**Title:** it must not exceed twelve words, it will be clear, concrete and precise; it will have a footnote in which it specifies the characteristics of the investigative, revision or reflection process developed for the concretion of the scriptural contribution.

**Footer example:** this article is the result of the research entitled: *Oral argumentative competence in elementary school students*, developed from January 15, 2009 to July 31, 2011 in Genoy, township of Nariño department, Colombia.

**Author / s:** under the title of the manuscript the name of the author / s should be located, followed by the following data for each case: **academic level** - the maximum title reached, with the respective granting institution-, **institutional affiliation** - full name of the institution where you work-, **contact information** -mail, personal and institutional, city, department, province, country where you reside-, the **ORCID code** and the **Google Scholar profile link**. Keep in mind that the first author will be the one who will be registered in the databases of the different indexing and summary services. It is essential to indicate the author who will be in charge of receiving and sending the correspondence, or else it will be assumed that the first author will take charge of such a function.

**Example:** Luis Alberto Montenegro Mora<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> PhD Candidate of Education (University of San Buenaventura). Director of the Mariana University Research Center, Nariño, Colombia), member of the Forma research group; Email: lmontenegro@umariana.edu.co

ORCID Code: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAAJ&hl=es>

**Contribution:** the level of scriptural contribution and contribution of the article of each of the authors is identified, in order to establish the order of appearance.

**Example:**

**Martha Camila Ordoñez:** Principal investigator. Statistical processing of data, writing of materials and methods and obtaining results.

**Bibiana del Carmen Montero:** Writing of the manuscript, making pictures.

**Laura Patricia Castaño:** Writing of the manuscript, consolidation of references.

**Luisa María Chamorro Solís:** Analysis and interpretation of results, writing of the introduction.

**Mario Alfonso Araujo:** Writing of the discussion, critical review of the article, participation in the analysis.

**Luis Mario Pantoja:** Writing of materials and methods and discussion.

**Jorge Alfonso Guevara:** Obtaining the database and critical review of the article.

**All authors participated in the preparation of the manuscript, read it and approved it.**

**Abstract:** it will include the main objectives of the research, scope, methodology used, the most outstanding results and the most outstanding conclusions, consequently this section will be clear, coherent and succinct, and will not exceed 150 words.

**Key words:** a minimum of three key words and a maximum of ten will be admitted, which will make it possible to thematically locate the content of the article, which, in addition, should be relevant and help to cross-indexed it. It is recommended to select terms or compound words that are preferably present in the different specialized thesauri. It is important to place in parentheses, immediately after the words, the name of the thesaurus that was used. The UNESCO Thesaurus is recommended: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>

**Note:** if the key word to be implemented is not available because it is a recently introduced term, it can be used.

**Content -development-:** according to the typology of the research and innovation article to which the manuscript responds, it must be ordered in coherence with the communicative objectives proposed, and must have, like all manuscripts, an introduction, methodology, results, discussion, conclusions and references .

For the case of manuscripts **resulting from research**, these will be structured as follows:

**Introduction:** where the problem or objectives of the investigative process is mentioned, making reference to the possible antecedents under which the investigative work is based; likewise, the type of methodology used is discussed, a justification of the choice of this, in addition to the pertinent and precise inclusion of the bibliographic support that theoretically bases this first approach to the content of the manuscript.

**Methodology:** this section mentions the design, techniques and materials used in the research to obtain the results;

it is recommended to develop this section descriptively, mentioning all the aspects conceived at the time of carrying out the process; that is, clearly express the type of design, and the type of sampling that was used. Likewise, it is convenient to mention the statistical techniques and other instruments used for the collection of information -this section should be written with verbs in the past tense-

**Results:** this section presents the results obtained during the investigative process; it is, concretely, the contribution made to new knowledge, where it is evidenced the coherence between the objectives set out at the beginning of the investigation, and the information obtained through the collection instruments. It is advisable to mention all the important results obtained, even those that are in opposition to the hypothesis that supported the investigation.

**Discussion:** in this section are those relationships, interpretations, recommendations that the results obtained indicate, in parallel with other investigations, background and theories related to the topic addressed.

**Conclusions:** they are presented clearly, concretely and coherently with the topics developed in the manuscript, so there must be precise arguments that justify and validate each conclusion.

**Figures, photographs, illustrations, graphs and tables:** for the case of the figures (graphs, diagrams, maps, drawings, photographs and illustrations), these must be located in the respective place within the manuscript, numbered and described with a legend in size 11 in the lower left, beginning with the word 'Figure', where the content of the element provided in that place is briefly consigned. For the case of the tables, they must contain -preferably- the quantitative information mentioned in the manuscript; they will be numbered and will have a descriptive legend of size 11 located in the upper left part of the element, which will start with the word 'Table'. For all the figures and tables the source of where they are taken will be indicated - it is recommended to refrain from locating material that does not have the written permission of the author-; in the case of own authorship, it must be pointed out; it should be clarified that every figure and table will have the above characteristics for approval.

Use figures and tables only when necessary; it must not result in the information that they express, with the textual content; they will be self-explanatory, simple and easy to understand.

### How to cite

Below are some indications on the proper way of

citation that should be used in the development of the manuscripts that are postulated to *Revista UNIMAR*.

- If the direct appointment has less than 40 words, it is presented in quotation marks and at the end, in parentheses, the data of the work is located (Surname, year, page).

#### Example:

A situation of variation is "both a scenario in which the elements on the scene change over time" (Acosta, 2004, p. 122), as well as those circumstances where the change in status is related to the...

- If the quote has more than 40 words, the quotation marks are omitted, a bleeding of approximately 2.54 cm is made, and the data of the work is located, either at the introduction of the appointment or at the end of the same. (Surname, year, page).

#### Example:

Since the trial took place in the absence of the accused, the judge ordered a picket line to reduce Mr. Miño to prison, but he had started a trip to Lima a few days ago.

The second jury, at the time of the classification of the crime, said: the jury of the qualification declares Mr. Domingo Miño guilty of the breach of article 759 of the Penal Code in the first degree. The judge accepted the previous verdict and condemned Dr. Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- If the quote is paraphrased, the data of the work (Surname, year) will be written without quotation marks and in parentheses. It is recommended to indicate the page number or paragraph, especially in those cases in which you want to locate exactly the fragment that is alluded to.

#### Example:

Ideological gaps that ended up sharpening the post-independence crisis and affected the country (Orquist, 1978).

Ideological gaps that ended up sharpening the post-independence crisis and affected the country (Orquist, 1978, p.8).

As stated by Orquist (1978, p. 8) at the time of establishing that those gaps that worsened the post-independence crisis, because of their ideological character affected the country.

- When several references to the same source are

made consecutively in the same paragraph, it is appropriate to locate the year of the work cited the first time, but this should be omitted later, and only the last name of the author should be written.

**Example:**

According to Paulet (2010), a good scheme is fundamental to the success of the argument. Paulet says that...

- If a source is written by two authors, remember to write the last name of the two.

**Example:**

Halliday and Paulet (2001) have established some of the most commonly used methods in discourse development.

- If a source with between three and five authors is cited, all their surnames are written the first time they appear in the text; then only the last name of the first author followed by the expression "et al."

**Example:**

"The understanding of the world is a task of the mind and the senses" (Fernández, Gómez, Valdivia and Ochoa, 2005, p. 145). -**First time**-

Fernández et al., (2005) understand the communicative fact as a rational interpretation of codes. -**Second time**-

- When citing sources with six or more authors, the first citation is written with the last name of the first author, followed by the expression "et al.". For the **Bibliographic References** section, the surnames of the first six authors are written, and then only the expression "et al."
- If the author is an organization, corporation or similar, the full name of the author is written; unless it is very long, its abbreviation will be used, which will be identified in the first quotation made in square brackets, and will be used in the following.

**Example:**

"The research must be projected from the publications, making possible the academic dialogue" (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77). -**First time**-

"Any initiative to improve research practices should be for the benefit of the community" (UNIMAR, 2009, p.80). -**Second time**-

- If the document does not have an author, the first words of the title are cited and then ellipses; in the case of the chapter title, quotation marks will be 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 we must adopt the necessary measures to counteract this situation" ("Government Plan for...", 2009, Feb. 18).

- In the Bibliographic References section personal communications are not included, but they can be cited in the text, by writing the initials of the author's name, author's last name and date.

**Example:**

L. Montenegro (personal communication, September 12, 2013) stated that...

- When an appointment is made, the name of the original source must be mentioned, then the work that quotes the original source is written, preceded by the phrase "as quoted in".

**Example:**

In the book *La Esperanza Perdida* by Fernández Quesada (as quoted in Mora, 2009).

- In the writing of the Bibliographic References the source that contains the original document is cited.
- If a source on the internet does not have pagination, the paragraphs must be counted to quote accurately; if they are not numbered, it is necessary to name the paragraph or section.

**Example:**

Morales and Bernádez (2012) agree that "every human act is a constant delivery of ideas, where some contribute more significantly than others" (paragraph 8).

- If the source does not have a publication date, it should be written in the corresponding place: s.f.

**Example:**

Castimáez and Vergara (s.f.) assume that "the methodological constructions used in the pedagogical process are oriented to the formation of the individual multidimensionally" (p. 9).

**Guide for making references**

This is the last section of the manuscript; all the references cited in the article must appear here; its order will be established alphabetically and following the provisions of the Publications Manual of the American Psychological Association APA 6<sup>th</sup>. edition.

**Note:** it is recommended to include the DOI of those articles, books or book chapters that are available online.

Next, we present the most used types of sources when structuring a scientific manuscript, as well as the corresponding format and example for each case.

| Font type | Format and example |
|-----------|--------------------|
|-----------|--------------------|

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Individual</b>                  | Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i> . City: Publisher house.  |
| <b>Printed book</b>                | Mora, J. (2013). <i>Dilemmas of research</i> . San Juan de Pasto: UNIMAR Publisher house.   |
| <b>Printed book in cooperation</b> | 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.   |
| <b>Chapter of printed book</b>     | 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.   |
| <b>Printed magazine</b>            | Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the magazine</i> , volume (number), inclusive pages.   |
|                                    | Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4), pp. 98-115.   |
| <b>Electronic magazine</b>         | Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the magazine</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: <a href="http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/">http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/</a>   |
| <b>Web document</b>                | 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: <a href="http://www.reacciones-emocionales.com">http://www.reacciones-emocionales.com</a>  |
| <b>Thesis</b>                      | 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 <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a> |

### Attachments and legal forms

To submit the manuscript to the assessment process for its possible publication, authors must send the following formats duly completed and clearly signed:

**Format 1: Author and research Identification Format:** Document where the required data about the authors is recorded, the typology of the postulated manuscript, and nature of the research or the process for the configuration of the article (must be completed by each author).

**Format 2: 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).

**Format 3: 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.

### Editorial evaluation process and peers

The magazine, 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 magazine, 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.

In the first instance, the Editorial Committee of the journal decides on the acceptance or rejection of the postulated manuscripts, based on compliance with the policies, criteria, provisions, and conditions that the publication has established for the initial acceptance of the scriptural contributions -process of evaluation of the manuscript by the Editorial Committee and results of the submission to anti-plagiarism software implemented by Editorial UNIMAR. Both the affirmative and negative provisions will be communicated to the authors, who will know the reasons why the manuscript was accepted or rejected.

In second instance, the editor of the journal, together with the Editorial Committee, selects those manuscripts that meet the qualifications required by the publication, classifying them later according to their area and subject matter, with the purpose of assigning two peer reviewers, in coherence with the evaluation system adopted by the magazine which is, the double blind, who through the evaluation format prepared for this procedure, will make the observations and suggestions that may arise, expressing whether it can actually be published, or if it needs to improve certain elements for possible publication, or on the contrary, it is not accepted for publication in the magazine. The Editorial Committee receives the concepts of peer reviewers and makes provisions regarding the definitive publication of the article.

The editor sends to each evaluating pair the Guide for the peer reviewers of the journal, and the evaluation format corresponding to the submitted manuscript (research article, review or reflection). For the timely development of the evaluation process, each evaluating pair is assigned a period of two to three weeks to prepare and submit the concept. It is worth mentioning that in

the evaluation format, the peers are asked to indicate if the manuscript meets the conditions and criteria both in terms of form and content required by the journal; in addition, they will elaborate a general concept on the manuscript, where they include suggestions, observations and contributions; subsequently, they may recommend the publication of the manuscript, either without any modification, with some modifications, with profound modifications, or in any way.

Therefore, in the evaluation form prepared by the magazine, the peer reviewers are 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 they decide to send the improved version of the text again, the editor assigns a fair date, according to the changes, corrections and adjustments for the delivery of this second version. In the event that the authors choose not to continue the process of publication, the manuscript will be removed from the database of the magazine.

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 sent the second version of the manuscript, improved and taking into account all the observations, adjustments and other suggestions made by the peer reviewers, the editor sends this second version of the manuscript to the peer reviewers, in order to check if the authors made the suggested changes and adjustments. Therefore, each evaluating pair is asked to evaluate this second version of the manuscript, and tell the editor if it is in the best conditions to be published without any other modification, or if, on the contrary, the writing will have to be adjusted again, as long as its publication is desired.

For the final preparation of the manuscript, the editor receives the concepts of the peer reviewers. In the case in

which the peers consider that the writing can be published, the editor sends these concepts together with the final version of the manuscript to the Editorial Committee, with the purpose of verifying the rigor and quality of the process and, likewise, to make a determination regarding the acceptance or rejection of the manuscript for publication. It is worth mentioning that, in the event that the concepts of the two evaluating peers with respect to the manuscript are contradictory and controversial, a third evaluating pair will be appointed that issues a concept that allows to resolve said impasse. On the other hand, in the event that one of the peer reviewers considers that the manuscript is not yet ready for publication, the editor will send the new observations and recommendations of the manuscript to the authors, until the writing is ready.

It is possible that the authors respond to the comments and observations made by the peer reviewers, with the purpose of explaining and justifying that some suggested adjustments will not be taken into account, so a blind dialogue is established between authors and peer reviewers, to discuss the relevance and significance of the observations and suggested adjustments, of course, mediated by the Editorial Committee of the journal.

In addition to the above, it should be noted that the galley proofs of the articles will be sent to the authors, prior to the printing of the journal, where the disposition of the article in the publication will be reviewed. It is necessary to clarify that at this stage new paragraphs, phrases or sections to be added will not be accepted, since the process will only be limited to the corrections of possible typing errors, which contribute to the improvement of the final version of the magazine.

The journal is in constant contact with the authors, since it has the Open Journal Systems (OJS) system <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> where they can be aware of the status of their manuscript, and that enables effective and efficient management of editorial processes and procedures. In addition, if they wish, they can request information through the email: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co)

### Writing calls

At any time of the year authors can submit their manuscripts for possible publication in the journal.

### Considerations

Those authors who publish their article in the magazine, will receive a printed copy of it and access to the electronic version. In the case of peer reviewers, in addition to receiving a copy of the electronic journal, they will also

have a certificate of their participation as evaluators.

### Additional Information

The magazine has its website <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>; likewise, it is managed through OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> where all the information concerning the journal is located (it is published in both its printed and digital versions). It is essential to point out that just in the addresses mentioned above, it is possible to download the "Guide for authors", the "Author identification and research format", the "Declaration of conditions", and the "Partial use license", documents and fundamental formats in the process of submitting the manuscript to evaluation.

## Guia para autores Revista UNIMAR

A **Revista UNIMAR** é uma revista científica de acesso aberto, que faz parte da área de Ciências Sociais. É editado pela Editora UNIMAR da Universidade Mariana, Colômbia, e é dirigida a pesquisadores, acadêmicos, autores e leitores, nacionais e internacionais. Sua periodicidade é semestral. Seu objetivo é a publicação e divulgação de artigos em espanhol, inglês e português, principalmente nas seguintes tipologias: a) pesquisa; b) reflexão; c) revisão; e d) artigos curtos. Os custos dos processos e procedimentos editoriais são suportados pela entidade editora.

### Definições dos tipos de artigos publicados na revista:

A Revista UNIMAR concentra sua função essencial na publicação de artigos originais e inéditos, resultado da pesquisa.

**Artigo resultado de pesquisa:** documento que apresenta a produção original e inédita, de conteúdo científico, tecnológico ou acadêmico e, de forma detalhada, os resultados originais dos processos de pesquisa. Preferível, estruturado da seguinte forma: Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão, Conclusões e Referências.

**Artigo de reflexão:** manuscrito que apresenta resultados de pesquisa de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tópico específico, utilizando fontes originais.

**Artigo de revisão:** manuscrito resultado de uma pesquisa onde se analisa, sistematiza e integra os resultados da pesquisa publicada em um campo de estudo, a fim de dar conta das tendências de progresso e desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências de fontes primárias.

**Artigo curto:** documentos breves que apresentam resultados preliminares ou parciais originais de uma investigação, que geralmente requerem uma rápida disseminação.

**Relatos de casos:** documentos que apresentam os resultados de um estudo sobre uma determinada situação, com o objetivo de divulgar as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso específico; inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos.

**Artigo de revisão do assunto:** documentos resultados da revisão crítica da literatura sobre um tópico em particular.

**Cartas ao editor:** posições críticas, analíticas ou interpretativas sobre os documentos publicados na revista, que, na opinião do Comitê Editorial, constituem uma importante contribuição para a discussão do tema pela comunidade científica de referência.

**Editorial:** documento escrito pelo editor, qualquer membro do Comitê Editorial ou por uma pessoa convidada pelo editor. O editorial pode estar relacionado a problemas atuais ou novas descobertas no campo de ação da revista.

### Condições para submeter o manuscrito

Para submeter manuscritos à revista, é necessário preparar o documento de acordo com a tipologia declarada pela revista, razão pela qual os pedidos que não atendam às condições previamente estabelecidas não sejam considerados para publicação.

As opiniões e afirmações presentes nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos autores, entendendo que o envio do manuscrito para este periódico obriga os autores a não postular parcial ou completamente, simultaneamente ou sucessivamente, para outros periódicos ou entidades editoriais.

Da mesma forma, os autores devem declarar que os conteúdos desenvolvidos no manuscrito são deles mesmos, e que as informações extraídas de outros autores e trabalhos publicados, artigos e documentos são corretamente citados e verificáveis na seção de texto de referências bibliográficas.

Todos os manuscritos que são postulados para publicação na revista devem seguir as diretrizes especificadas neste guia, que, na sua maior parte, foram adaptadas do Manual de Publicações da *American Psychological Association* APA sexta edição. Além disso, o título, resumo e palavras-chave devem ser apresentados em espanhol, inglês e português.

Os manuscritos a serem submetidos devem ser enviados via e-mail para os seguintes endereços: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co) ou, preferencialmente, através do sistema Open Journal Systems (OJS) da revista <http://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar>, após o registro do usuário-autor- nesta plataforma, é claro, uma vez que todos os requisitos acima sejam atendidos e aqueles de composição que são apresentados abaixo:

**Aspectos gerais:** os manuscritos candidatos devem ser apresentados no programa Microsoft Word, em uma planilha tamanho carta com margens normais -sup. 2,5 / inf. 2.5 / esquerda 3 / direito 3-, usando fonte Times New Roman para 12 pontos, com um intervalo de 1.15, e uma

extensão mínima de 15 páginas e um máximo de 30 - incluindo figuras, imagens, gráficos e tabelas -.

**Título:** não deve exceder doze palavras, será claro, concreto e preciso; terá uma nota de rodapé na qual especifica as características do processo de investigação, revisão ou reflexão desenvolvido para a concretização da contribuição escritural.

**Exemplo de rodapé:** este artigo é resultado da pesquisa intitulada: *Competência argumentativa oral em alunos do ensino fundamental*, desenvolvida de 15 de janeiro de 2009 a 31 de julho de 2011 em Genoy, município do departamento de Nariño, Colômbia.

**Autor / es:** sob o título do manuscrito deve ser localizado o nome do (s) autor (es), seguido dos seguintes dados para cada caso: **nível acadêmico** - título máximo atingido, com a respectiva instituição beneficiada-, **filiação institucional** -nome completo da instituição onde você trabalha, **dados de contato** com as informações -mail, pessoal e institucional, cidade, departamento, província, país em que reside-, o **código ORCID** e o **link do perfil do Google Acadêmico**. Tenha em mente que o primeiro autor será aquele que será registrado nos bancos de dados dos diferentes serviços de indexação e resumo. É essencial indicar o autor que ficará encarregado de receber e enviar a correspondência, ou então será assumido que o primeiro autor se encarregará de tal função.

**Exemplo:** Luis Alberto Montenegro Mora<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Candidato de Doutorado em Educação (Universidade de San Buenaventura). Diretor do Centro de Pesquisas da Universidade de Mariana, Nariño, Colômbia), membro do grupo de pesquisa Forma; Email: lmontenegro@umariana.edu.co. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link do Google Acadêmico: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=es>

**Contribuição:** o nível de contribuição escritural e contribuição do artigo de cada um dos autores é identificado, a fim de estabelecer a ordem de aparecimento.

**Exemplo:**

**Martha Camila Ordoñez:** investigador principal. Processamento estatístico de dados, redação de materiais e métodos e obtenção de resultados.

**Bibiana del Carmen Montero:** Redação do manuscrito, fazendo fotos.

**Laura Patricia Castaño:** Redação do manuscrito, consolidação de referências.

**Luisa María Chamorro Solís:** Análise e interpretação dos resultados, redação da introdução.

**Mario Alfonso Araujo:** Redação da discussão, revisão crítica do artigo, participação na análise.

**Luis Mario Pantoja:** Escrita de materiais e métodos e discussão.

**Jorge Alfonso Guevara:** Obtenção do banco de dados e revisão crítica do artigo.

**Todos os autores participaram da elaboração do manuscrito, o leram e aprovaram.**

**Resumo:** incluirá os principais objetivos da pesquisa, o escopo, a metodologia utilizada, os resultados mais destacados e as conclusões mais relevantes, consequentemente, esta seção será clara, coerente e sucinta, e não excederá 150 palavras.

**Palavras-chave:** serão admitidas no mínimo três palavras-chave e no máximo dez, o que possibilitará localizar tematicamente o conteúdo do artigo, o qual, além disso, deve ser relevante e auxiliar na indexação cruzada. Recomenda-se selecionar termos ou palavras compostas que estejam preferencialmente presentes nos diferentes dicionários de sinônimos especializados. É importante colocar entre parênteses, imediatamente após as palavras, o nome do dicionário de sinônimos usado. O Thesaurus da UNESCO é recomendado: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>

**Nota:** se a palavra-chave a ser implementada não estiver disponível porque é um termo recentemente introduzido, ela pode ser usada.

**Conteúdo -desenvolvimento:** de acordo com a tipologia do artigo de pesquisa e inovação ao qual o manuscrito responde, deve ser ordenado em coerência com os objetivos comunicativos propostos e deve ter, como todos os manuscritos, uma introdução, metodologia, resultados, discussão, conclusões e referências.

Para o caso de manuscritos **resultantes de pesquisa**, estes serão estruturados da seguinte forma:

**Introdução:** onde é mencionado o problema ou objetivos do processo investigativo, fazendo referência aos possíveis antecedentes em que se baseia o trabalho investigativo; da mesma forma, discute-se o tipo de metodologia utilizada, uma justificativa da escolha desta, além da pertinente e precisa inclusão do suporte bibliográfico que teoricamente baseia esta primeira

abordagem ao conteúdo do manuscrito.

**Metodologia:** esta seção menciona o desenho, técnicas e materiais utilizados na pesquisa para obter os resultados; recomenda-se desenvolver esta seção de forma descritiva, mencionando todos os aspectos concebidos no momento da realização do processo; isto é, expresse claramente o tipo de desenho e o tipo de amostragem que foi usado. Da mesma forma, é conveniente mencionar as técnicas estatísticas e outros instrumentos usados para a coleta de informações - essa seção deve ser escrita com verbos no passado -.

**Resultados:** esta seção apresenta os resultados obtidos durante o processo investigativo; é, concretamente, a contribuição do novo conhecimento, onde se evidencia a coerência entre os objetivos estabelecidos no início da investigação e as informações obtidas pelos instrumentos de coleta. É aconselhável mencionar todos os resultados importantes obtidos, mesmo aqueles que estão em oposição à hipótese que apoiou a investigação.

**Discussão:** nesta seção são as relações, interpretações, recomendações que os resultados obtidos indicam, em paralelo com outras investigações, antecedentes e teorias relacionadas ao tema abordado.

**Conclusões:** são apresentadas de forma clara, concreta e coerente com os tópicos desenvolvidos no manuscrito, portanto deve haver argumentos precisos que justifiquem e validem cada conclusão.

**Figuras, fotografias, ilustrações, gráficos e tabelas:** para o caso das figuras (gráficos, diagramas, mapas, desenhos, fotografias e ilustrações), estas devem estar localizadas no respectivo local do manuscrito, numeradas e descritas com uma legenda em tamanho 11 no canto inferior esquerdo, começando com a palavra "Figura", onde o conteúdo do elemento fornecido naquele local é brevemente consignado. Para o caso das tabelas, elas devem conter - preferencialmente - as informações quantitativas mencionadas no manuscrito; eles serão numerados e terão uma legenda descritiva de tamanho 11 localizada na parte superior esquerda do elemento, que começará com a palavra "Tabela". Para todas as figuras e tabelas, será indicada a fonte de onde são tiradas - recomenda-se que se abstenha de localizar material que não tenha a permissão por escrito do autor; no caso de autoria própria, deve ser apontado; deve-se esclarecer que cada figura e tabela terão as características acima para aprovação.

Use figuras e tabelas somente quando necessário; não deve resultar na informação que eles expressam, com o conteúdo textual; eles serão autoexplicativos, simples e

fáceis de entender.

### Como citar

Abaixo seguem algumas indicações sobre o modo adequado de citação que deve ser utilizado no desenvolvimento dos manuscritos que são postulados na Revista UNIMAR.

- Se a citação direta tiver menos de 40 palavras, é apresentada entre aspas e ao final, entre parênteses, se situa os dados do trabalho (sobrenome, ano, página).

#### Exemplo:

Uma situação de variação é "tanto um cenário em que os elementos em cena mudam com o tempo" (Acosta, 2004, p. 122), como também aquelas circunstâncias em que a mudança de status está relacionada...

- Se a citação tiver mais de 40 palavras, as aspas são omitidas, uma perda de aproximadamente 2,54 cm é feita e os dados do trabalho são localizados, seja na introdução do compromisso ou no final do mesmo. (Sobrenome, ano, página).

#### Exemplo:

Desde que o julgamento ocorreu na ausência do acusado, o juiz ordenou uma linha de piquete para reduzir Miño à prisão, mas ele havia começado uma viagem a Lima há alguns dias.

O segundo júri, no momento da classificação do crime, disse: o júri da qualificação declara o Sr. Domingo Miño culpado da violação do artigo 759 do Código Penal em primeiro grau. O juiz aceitou o veredicto anterior e condenou o Dr. Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Se a citação for parafraseada, os dados da obra (sobrenome, ano) serão escritos sem aspas e entre parênteses. É recomendável indicar o número ou o parágrafo da página, especialmente nos casos em que você deseja localizar exatamente o fragmento mencionado.

#### Exemplo:

Lacunas ideológicas que acabaram por aguçar a crise pós-independência e afetaram o país (Orquist, 1978).

Lacunas ideológicas que acabaram por aguçar a crise pós-independência e afetaram o país (Orquist, 1978, p. 8).

Como afirma Orquist (1978, p. 8), no momento de estabelecer que as lacunas que agravaram a crise pós-independência, por causa de seu caráter ideológico,

afetaram o país.

- Quando várias referências à mesma fonte são feitas consecutivamente no mesmo parágrafo, é apropriado localizar o ano do trabalho citado na primeira vez, mas isso deve ser omitido posteriormente, e somente o nome do autor deve ser escrito.

**Exemplo:**

De acordo com Paulet (2010), um bom esquema é fundamental para o sucesso do argumento. Paulet diz que...

- Se uma fonte for escrita por dois autores, lembre-se de escrever o sobrenome dos dois.

**Exemplo:**

Halliday e Paulet (2001) estabeleceram alguns dos métodos mais comumente usados no desenvolvimento do discurso.

- Se uma fonte com entre três e cinco autores for citada, todos os seus sobrenomes serão escritos na primeira vez em que aparecerem no texto; depois, apenas o sobrenome do primeiro autor seguido da expressão "et al."

**Exemplo:**

"A compreensão do mundo é uma tarefa da mente e dos sentidos" (Fernández, Gómez, Valdivia e Ochoa, 2005, p. 145). -**Primeira vez**-

Fernández et al. (2005) entendem o fato comunicativo como uma interpretação racional dos códigos. -**Segunda vez**-

- Ao citar fontes com seis ou mais autores, a primeira citação é escrita com o sobrenome do primeiro autor, seguido da expressão "et al.". Para a seção Referências Bibliográficas, os sobrenomes dos primeiros seis autores são escritos e, em seguida, apenas a expressão "et al."
- Se o autor é uma organização, corporação ou similar, o nome completo do autor é escrito; a menos que seja muito longa, sua abreviação será usada, a qual será identificada na primeira citação feita entre colchetes, e será usada da seguinte maneira.

**Exemplo:**

"A pesquisa deve ser projetada a partir das publicações, possibilitando o diálogo acadêmico" (Universidade Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77). -**Primeira vez**-

"Qualquer iniciativa para melhorar as práticas de

pesquisa deve ser em benefício da comunidade" (UNIMAR, 2009, p. 80). -**Segunda vez**-

- Se o documento não tiver um autor, as primeiras palavras do título são citadas e depois reticências; no caso do título do capítulo, aspas serão incluídas; se for um livro, será escrito em itálico.

**Exemplo:**

"A crise nos países da região é causada pela instabilidade de suas economias, por isso devemos adotar as medidas necessárias para neutralizar essa situação" ("Plano do Governo para ...", 2009, 18 de fevereiro).

- Na seção de Referências Bibliográficas, as comunicações pessoais não são incluídas, mas podem ser citadas no texto, escrevendo as iniciais do nome do autor, sobrenome e data do autor.

**Exemplo:**

L. Montenegro (comunicação pessoal, 12 de setembro de 2013) afirmou que...

- Quando uma citação é feita, o nome da fonte original deve ser mencionado, então o trabalho que cita a fonte original é escrito, precedido pela frase "como é citada em".

**Exemplo:**

No livro *La Esperanza Perdida* de Fernández Quesada (conforme citado em Mora, 2009).

- Na redação das Referências Bibliográficas, a fonte que contém o documento original é citada.
- Se uma fonte na internet não tiver paginação, os parágrafos devem ser contados para fazer uma citação precisa; se não forem numerados, é necessário nomear o parágrafo ou seção.

**Exemplo:**

Morales e Bernádez (2012) concordam que "todo ato humano é uma entrega constante de ideias, onde algumas contribuem mais significativamente que outras" (parágrafo 8).

- Se a fonte não tiver data de publicação, ela deverá ser escrita no local correspondente: s.d.

**Exemplo:**

Castimáez e Vergara (s.d.) assumem que “as construções metodológicas utilizadas no processo pedagógico são orientadas para a formação do indivíduo multidimensionalmente” (p. 9).

Em seguida, apresentamos os tipos de fontes mais utilizados na estruturação de um manuscrito científico, bem como o formato e o exemplo correspondentes para cada caso.

### Guia para fazer referências

Nota: recomenda-se incluir o DOI dos artigos, livros ou capítulos de livros disponíveis on-line.

Esta é a última seção do manuscrito; todas as referências citadas no artigo devem aparecer aqui; sua ordem será estabelecida em ordem alfabética e seguindo as provisões do Manual de Publicações da APA 6a. edição.

**Tipo de fonte** | **Formato e exemplo**

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Livro impresso individual</b>    | Sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). <i>Título</i> . Cidade: Casa da editora.   |
|                                     | Mora, J. (2013). <i>Dilemas de pesquisa</i> . San Juan de Pasto: Editora UNIMAR.   |
| <b>Livro impresso em cooperação</b> | Sobrenome, Inicial do nome; Sobrenome, Inicial do nome e Primeiro apelido, Inicial do nome. (Data do trabalho). <i>Título</i> . Cidade: Casa da editora.   |
|                                     | Mora, J., Martínez, G. e Fernández, A. (2012). <i>Pensamento criativo</i> . Bogotá D.C.: ECOE Edições.   |
| <b>Capítulo do livro impresso</b>   | Sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do capítulo. Em: primeira letra do nome, Apelido do editor (Ed.). <i>Título do livro</i> (pp. Inicial – final). Cidade: Casa de Editora.  |
|                                     | Mora, J. (2011). Pensamento complexo. Em: L. Castrillón (Ed.), <i>A máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.   |
| <b>Revista Impressa</b>             | Sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i> , volume (número), páginas inclusivas.  |
|                                     | Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.  |
| <b>Revista eletrônica</b>           | Sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i> , volume (número), pp. Inicial – final. DOI   |
|                                     | Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757   |
| <b>Documento da Web</b>             | Sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. Recuperado em endereço web.  |
|                                     | Mora, J. (2010). Reações e emoções em os jogos. Recuperado de <a href="http://www.reacciones-emocionales.com">http://www.reacciones-emocionales.com</a>  |
| <b>Tese</b>                         | Sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. (Tese de nível). Instituição. Localização.   |
|                                     | Morán, A. (2011). Competência argumentativa oral. (Dissertação inédita de Mestrado em Linguística Aplicada). Universidad del Valle. Disponível no banco de dados, Biblioteca Jorge Roa, em <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a> |

### Anexos e formas legais

Para submeter o manuscrito ao processo de avaliação para sua possível publicação, os autores devem enviar os seguintes formatos devidamente preenchidos e claramente assinados:

**Formato 1: Identificação de Autor e Pesquisa:** Documento onde os dados requeridos sobre os autores são registrados, a tipologia do manuscrito postulado, e a natureza da pesquisa ou o processo para a configuração do artigo (deve ser preenchido por cada autor).

**Formato 2: Declaração de Condições:** Carta onde se manifesta que o artigo é original e não publicado, que não foi enviado parcial ou completamente, simultaneamente ou sucessivamente a outras revistas ou entidades editoriais (deve ser preenchido por cada autor).

**Formato 3: Licença para uso parcial:** Documento onde a Universidade Mariana, especificamente a editora UNIMAR, está autorizada a exercer habilidades destinadas a difundir, facilitar, promover e desconstruir o conhecimento como resultado do processo de pesquisa, revisão e reflexão expressado no trabalho.

### Processo de avaliação editorial e pares

A revista, com prévia autorização do (s) autor (es), fará os devidos ajustes nos manuscritos, a fim de dar maior precisão, clareza, consistência, para que os interessados enviem suas contribuições, escrevam com todo o rigor exigido, utilizando o regras corretas de ortografia e gramática da redação científica, estruturando o manuscrito em geral, por meio de parágrafos claros, consistentes e objetivos. Sugere-se evitar redundâncias, uso repetitivo de palavras, conceitos, termos “entre outros”, “semelhantemente” e o uso desnecessário de siglas.

A revista, por ser arbitrada, faz um rigoroso processo de avaliação e validação, portanto, o tempo estimado para o desenvolvimento ótimo pode demorar entre dois e cinco meses, dependendo da quantidade e qualidade das escritas.

Em primeiro lugar, o Comitê Editorial da revista decide sobre a aceitação ou rejeição dos manuscritos postulados, com base no cumprimento das políticas, critérios, disposições e condições que a publicação estabeleceu para a aceitação inicial das contribuições escriturais – processo de avaliação do manuscrito pelo Comitê Editorial e resultados da submissão ao software anti-plágio implementado pela Editorial UNIMAR-. Tanto as disposições afirmativas quanto as negativas serão comunicadas aos autores, que conhecerão as razões pelas quais o manuscrito foi aceito ou rejeitado.

Em segunda instância, o editor da revista, juntamente

com o Comitê Editorial, seleciona os manuscritos que atendem às qualificações exigidas pela publicação, classificando-os posteriormente de acordo com sua área e assunto, com a finalidade de atribuir dois revisores, em coerência com o sistema de avaliação adotado pela revista que é, o duplo cego, que através do formato de avaliação preparado para este procedimento, efectuam as observações e sugestões que possam surgir, expressando se pode realmente ser publicado, ou se precisa melhorar certas elementos para uma possível publicação, ou ao contrário, não é aceito para publicação na revista. O Comitê Editorial recebe os conceitos de revisores e faz provisões sobre a publicação definitiva do artigo.

O editor envia para cada dupla avaliadora o Guia para os revisores da revista, e o formato de avaliação correspondente ao manuscrito submetido (artigo de pesquisa, revisão ou reflexão). Para o desenvolvimento oportuno do processo de avaliação, cada par de avaliação recebe um período de duas a três semanas para preparar e enviar o conceito. Vale ressaltar que, no formato de avaliação, solicita-se aos pares que indiquem se o manuscrito atende às condições e critérios, tanto em termos de forma quanto de conteúdo exigidos pela revista; além disso, elaborarão um conceito geral sobre o manuscrito, onde incluem sugestões, observações e contribuições; posteriormente, eles podem recomendar a publicação do manuscrito, sem qualquer modificação, com algumas modificações, com modificações profundas, ou de qualquer forma.

Portanto, na ficha de avaliação preparada pela revista, os revisores são questionados se estão dispostos a reavaliar o manuscrito se ajustes e observações tiverem sido feitos pelos autores, para continuar o processo até que o manuscrito seja 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 mesmo que compila os comentários e sugestões dos colegas, suprimindo, é claro, qualquer informação que possa revelar e identificar os avaliadores. Quando os autores tiverem o relatório de avaliação de seu manuscrito, poderão optar por apresentá-lo novamente com as modificações e ajustes referidos, enviando uma nova versão, ou de outra forma, retirando-o do processo; se decidirem enviar a versão melhorada do texto novamente, o editor atribui uma data justa, de acordo com as alterações, correções e ajustes para a entrega desta segunda versão. No caso de os autores optarem por não continuar o processo de publicação, o manuscrito será retirado do banco de dados da revista.

No caso de manuscritos completamente rejeitados pelos revisores, os autores serão informados sobre isso; além disso, receberão o relatório de avaliação com os conceitos que os pares levaram em conta para tomar essa decisão.

Uma vez que os autores tenham enviado a segunda versão do manuscrito, melhorado e levando em conta todas as observações, ajustes e outras sugestões feitas pelos revisores, o editor envia esta segunda versão do manuscrito aos revisores, a fim de verificar se os autores fizeram as alterações e ajustes sugeridos. Portanto, pede-se a cada dupla avaliadora que avalie esta segunda versão do manuscrito, e diga ao editor se ele está nas melhores condições para ser publicado sem qualquer outra modificação, ou se, ao contrário, a escrita terá que ser ajustada novamente, desde que sua publicação seja desejada.

Para a elaboração final do manuscrito, o editor recebe os conceitos dos revisores. No caso em que os pares consideram que a escrita pode ser publicada, o editor envia esses conceitos juntamente com a versão final do manuscrito para o Comitê Editorial, com o objetivo de verificar o rigor e a qualidade do processo e, da mesma forma, determinar a aceitação ou rejeição do manuscrito para publicação. Vale ressaltar que, no caso de os conceitos dos dois pares avaliadores em relação ao manuscrito serem contraditórios e controversos, será designado um terceiro par avaliador que emite um conceito que permita resolver o referido impasse. Por outro lado, no caso de um dos revisores considerar que o manuscrito ainda não está pronto para publicação, o editor enviará as novas observações e recomendações do manuscrito aos autores, até que a redação esteja pronta.

É possível que os autores respondam aos comentários e observações feitos pelos revisores, com o propósito de explicar e justificar que alguns ajustes sugeridos não serão levados em consideração, então um diálogo cego é estabelecido entre autores e revisores, para discutir a relevância e o significado das observações e ajustes sugeridos, é claro, mediados pelo Comitê Editorial da revista.

Além do acima, deve-se notar que as provas dos artigos serão enviadas aos autores, antes da impressão da revista, onde a disposição do artigo na publicação será revista. É necessário esclarecer que nesta etapa não serão aceitos novos parágrafos, frases ou seções a serem acrescentados, pois o processo somente se limitará às correções de possíveis erros de digitação, que contribuam para o aprimoramento da versão final da revista.

A revista está em constante contato com os autores, pois possui o sistema Open Journal Systems (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar>,

onde eles podem estar cientes do status do seu manuscrito, e que permite uma gestão eficaz e eficiente dos processos e procedimentos editoriais. Além disso, se desejarem, podem solicitar informações através do e-mail: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co)

### Convites de escritura

Em qualquer época do ano, os autores podem submeter seus manuscritos para possível publicação na revista.

### Considerações

Os autores que publicarem seu artigo na revista receberão uma cópia impressa e o acesso à versão eletrônica. No caso de revisores, além de receber uma cópia da revista eletrônica, eles também terão um certificado de participação como avaliadores.

### Informação adicional

A revista tem seu website <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>; da mesma forma, é gerenciado pelo OJS <http://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar> onde se encontra toda a informação referente à revista (é publicada nas versões impressa e digital). É essencial ressaltar que, apenas nos endereços mencionados acima, é possível baixar o “Guia para autores”, o “Formato de identificação e pesquisa do autor”, a “Declaração de condições” e a “Licença de uso parcial”, documentos e formatos fundamentais no processo de submissão do manuscrito à avaliação.

| 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:                       |  |
| Dirección perfil Google scholar:                   |  |   |  |
| Código ORCID:                                      |  |   |  |
| 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:                                   |  |   |  |

|   |               |                                |                             |              |               |
|---|---------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------|---------------|
| <b>Universidad otorgante:</b>                               |               |                                |                             |              |               |
| <b>Fecha de obtención del título:</b>                       |               |                                |                             |              |               |
| <b>Diplomados o cursos afines a su área de conocimiento</b> |               |                                |                             |              |               |
| <b>Título obtenido:</b>                                     |               |                                |                             |              |               |
| <b>Institución otorgante:</b>                               |               |                                |                             |              |               |
| <b>Fecha de obtención del título:</b>                       |               |                                |                             |              |               |
| <b>III. Filiación laboral</b>                               |               |                                |                             |              |               |
| <b>Nombre de la institución donde labora:</b>               |               |                                |                             |              |               |
| <b>Cargo que desempeña:</b>                                 |               |                                |                             |              |               |
| <b>Tipo de vinculación con la Universidad Mariana:</b>      |               |                                |                             |              |               |
| <b>Vinculación con otras universidades:</b>                 |               |                                |                             |              |               |
| <b>IV. Información de publicaciones</b>                     |               |                                |                             |              |               |
| <b>(últimos 3 años)</b>                                     |               |                                |                             |              |               |
| <b>a.</b>   |               |                                |                             |              |               |
| <b>Tipo de publicación:</b><br>(marque con una x)           | <b>Libro:</b> | <b>Capítulo de libro:</b>      | <b>Artículo científico:</b> | <b>Nota:</b> | <b>Otros:</b> |
| <b>Título de la publicación:</b>                            |               |                                |                             |              |               |
| <b>ISBN de la publicación:</b>                              |               | <b>ISSN de la publicación:</b> |                             |              |               |
| <b>Número de páginas</b>                                    |               | <b>Año:</b>                    |                             |              |               |
| <b>Página inicial – página final:</b>                       |               |                                |                             |              |               |
| <b>b.</b>   |               |                                |                             |              |               |
| <b>Tipo de publicación:</b><br>(marque con una x)           | <b>Libro:</b> | <b>Capítulo de libro:</b>      | <b>Artículo científico:</b> | <b>Nota:</b> | <b>Otros:</b> |
| <b>Título de la publicación:</b>                            |               |                                |                             |              |               |
| <b>ISBN de la publicación:</b>                              |               | <b>ISSN de la publicación:</b> |                             |              |               |
| <b>Número de páginas</b>                                    |               | <b>Año:</b>                    |                             |              |               |
| <b>Página inicial – página final:</b>                       |               |                                |                             |              |               |
| <b>c.</b>   |               |                                |                             |              |               |

|  |               |                                |                             |              |               |
|--|---------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------|---------------|
| <b>Tipo de publicación:</b><br>(marque con una x)  | <b>Libro:</b> | <b>Capítulo de libro:</b>      | <b>Artículo científico:</b> | <b>Nota:</b> | <b>Otros:</b> |
| <b>Título de la publicación:</b>   |               |                                |                             |              |               |
| <b>ISBN de la publicación:</b>   |               | <b>ISSN de la publicación:</b> |                             |              |               |
| <b>Número de páginas</b>   |               | <b>Año:</b>                    |                             |              |               |
| <b>Página inicial – página final:</b>  |               |                                |                             |              |               |
| <b>d.</b>  |               |                                |                             |              |               |
| <b>Tipo de publicación:</b><br>(marque con una x)  | <b>Libro:</b> | <b>Capítulo de libro:</b>      | <b>Artículo científico:</b> | <b>Nota:</b> | <b>Otros:</b> |
| <b>Título de la publicación:</b>   |               |                                |                             |              |               |
| <b>ISBN de la publicación:</b>   |               | <b>ISSN de la publicación:</b> |                             |              |               |
| <b>Número de páginas</b>   |               | <b>Año:</b>                    |                             |              |               |
| <b>Página inicial – página final:</b>  |               |                                |                             |              |               |
| <b>e.</b>  |               |                                |                             |              |               |
| <b>Tipo de publicación:</b><br>(marque con una x)  | <b>Libro:</b> | <b>Capítulo de libro:</b>      | <b>Artículo científico:</b> | <b>Nota:</b> | <b>Otros:</b> |
| <b>Título de la publicación:</b>   |               |                                |                             |              |               |
| <b>ISBN de la publicación:</b>   |               | <b>ISSN de la publicación:</b> |                             |              |               |
| <b>Número de páginas</b>   |               | <b>Año:</b>                    |                             |              |               |
| <b>Página inicial – página final:</b>  |               |                                |                             |              |               |
| <b>V. Información complementaria</b><br>(únicamente para publicaciones resultado de investigación) |               |                                |                             |              |               |
| <b>Nombre del proyecto de investigación:</b>   |               |                                |                             |              |               |
| <b>Objetivo general del proyecto de investigación:</b>   |               |                                |                             |              |               |
| <b>Objetivos específicos del proyecto de investigación:</b>  |               |                                |                             |              |               |
| <b>Resumen del proyecto de investigación:</b>  |               |                                |                             |              |               |
| <b>Justificación del proyecto de investigación:</b>  |               |                                |                             |              |               |

|   |            |   |   |   |  |
|---|------------|---|---|---|--|
| <b>Metas del proyecto de investigación:</b>   |            |   |   |   |  |
| <b>Descripción de necesidades del proyecto de investigación:</b>  |            |   |   |   |  |
| <b>Repercusiones del proyecto de investigación:</b>   |            |   |   |   |  |
| <b>Observaciones del proyecto de investigación:</b>   |            |   |   |   |  |
| <b>Tiempo de duración del proyecto de investigación en meses:</b>   |            | <b>Fecha de inicio del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):</b> |   | <b>Fecha de finalización del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):</b> |  |
| <b>¿El proyecto de investigación cuenta con el aval de una institución?: (marque con una x)</b>   | <b>Sí:</b> | <b>No:</b>  | <b>Nombre de la institución que avala la investigación:</b> |   |  |
| <b>¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x)</b>  | <b>Sí:</b> | <b>No:</b>  | <b>Valor total del proyecto de investigación:</b>           |   |  |
|   |            |   | <b>Valor ejecutado del proyecto de investigación:</b>       |   |  |
| <b>VI. Certificación</b>  |            |   |   |   |  |
| <b>Firma del autor registrado:</b>  |            |   |   |   |  |
| <b>Nota:</b> Los datos consignados por el autor serán empleados únicamente con fines documentales; de igual manera, estarán resguardados por la Ley de Protección de Datos y, específicamente, por el Artículo 15 – <i>Habeas Data</i> - de la Constitución Política de Colombia. |            |   |   |   |  |

| Author identification and research format |  |  |  |
|---|--|--|--|
| I. Identification                         |  |  |  |
| Full name:                                |  |  |  |
| Date of birth (dd /mm /yy):               |  | Place of birth (municipality sidewalk/department/country): |  |
| Type of identity card:                    |  | Number of identity card:                                   |  |
| Email address                             |  |  |  |
| Contact telephone number                  |  | Cellular or mobile contact number                          |  |
| Google scholar profile address:           |  |  |  |
| ORCID Code:                               |  |  |  |
| II. Academic Background                   |  |  |  |
| Postdoctoral                              |  |  |  |
| Diploma obtained:                         |  |  |  |
| Granting University:                      |  |  |  |
| Date of obtained the title:               |  |  |  |
| Doctorate                                 |  |  |  |
| Diploma obtained:                         |  |  |  |
| Granting University:                      |  |  |  |
| Date of obtained the title:               |  |  |  |
| Master's degree                           |  |  |  |
| Diploma obtained:                         |  |  |  |
| Granting University:                      |  |  |  |
| Date of obtained the title:               |  |  |  |
| Specialization                            |  |  |  |
| Diploma obtained:                         |  |  |  |
| Granting University:                      |  |  |  |
| Date of obtained the title:               |  |  |  |
| Undergraduate Studies                     |  |  |  |
| Diploma obtained:                         |  |  |  |
| Granting University:                      |  |  |  |
| Date of obtained the title:               |  |  |  |

| Diplomas or courses related to your area of knowledge |       |                             |                        |       |         |
|---|-------|-----------------------------|------------------------|-------|---------|
| Diploma obtained:                                     |       |                             |                        |       |         |
| Granting University:                                  |       |                             |                        |       |         |
| Date of obtained the title:                           |       |                             |                        |       |         |
| III. Work Affiliation                                 |       |                             |                        |       |         |
| Name of the institution where you work:               |       |                             |                        |       |         |
| Position in company:                                  |       |                             |                        |       |         |
| Kind of link with Universidad Mariana:                |       |                             |                        |       |         |
| Link with other universities:                         |       |                             |                        |       |         |
| IV. Publication Information<br>(last 3 years)         |       |                             |                        |       |         |
| a.  |       |                             |                        |       |         |
| Kind of publication:<br>(Check)                       | Book: | Chapter<br>of book:         | Scientific<br>Article: | Note: | Others: |
| Title of publication:                                 |       |                             |                        |       |         |
| ISBN of the publication:                              |       | ISSN of the<br>publication: |                        |       |         |
| Number of pages<br>Initial page – Final page:         |       | Year:                       |                        |       |         |
| b.  |       |                             |                        |       |         |
| Kind of publication:<br>(Check)                       | Book: | Chapter<br>of book:         | Scientific<br>Article: | Note: | Others: |
| Title of publication:                                 |       |                             |                        |       |         |
| ISBN of the publication:                              |       | ISSN of the<br>publication: |                        |       |         |
| Number of pages<br>Initial page – Final page:         |       | Year:                       |                        |       |         |
| c.  |       |                             |                        |       |         |
| Kind of publication:<br>(Check)                       | Book: | Chapter<br>of book:         | Scientific<br>Article: | Note: | Others: |
| Title of publication:                                 |       |                             |                        |       |         |

|  |       |                          |   |
|--|-------|--------------------------|---|
| ISBN of the publication:   |       | ISSN of the publication: |   |
| Number of pages<br>Initial page – Final page:  |       | Year:                    |   |
| <b>d.</b>  |       |                          |   |
| Kind of publication:<br>(Check)  | Book: | Chapter of book:         | Scientific Article:<br>Note:<br>Others: |
| Title of publication:  |       |                          |   |
| ISBN of the publication:   |       | ISSN of the publication: |   |
| Number of pages<br>Initial page – Final page:  |       | Year:                    |   |
| <b>e.</b>  |       |                          |   |
| Kind of publication:<br>(Check)  | Book: | Chapter of book:         | Scientific Article:<br>Note:<br>Others: |
| Title of publication:  |       |                          |   |
| ISBN of the publication:   |       | ISSN of the publication: |   |
| Number of pages<br>Initial page – Final page:  |       | Year:                    |   |
| <b>V. Additional information<br/>(only for publications resulting from research)</b> |       |                          |   |
| Name of the research project:  |       |                          |   |
| General Objective of the research project:   |       |                          |   |
| Specific Objectives of the research project:   |       |                          |   |
| Summary of the research project:   |       |                          |   |
| Justification of the research project:   |       |                          |   |
| Goals of the research project:   |       |                          |   |
| Description of the needs of the research project:                                    |       |                          |   |
| Repercussions of the research project:   |       |                          |   |
| Observations of the research project:  |       |                          |   |

|   |      |  |   |  |  |
|---|------|--|---|--|--|
| Duration of the research project in months:   |      | Start date of the research project (dd / mm /yy/): |   | End date of the research project (dd / mm /yy/): |  |
| Does the research project have the endorsement of an institution?<br>(Check)  | Yes: | No:  | Name of the institution that supports the research: |  |  |
| Is the research project registered in Colciencias?<br>(Check)   | Yes: | No:  | Total value of the research project:                |  |  |
|   |      |  | Executed value of the research project:             |  |  |
| <b>VI. Certification</b>  |      |  |   |  |  |
| Signature of the registered author:   |      |  |   |  |  |
| <p><b>Note:</b> The data consigned by the author will be used only for documentary purposes; likewise, they will be protected by the Data Protection Law and, specifically, by Article 15 - Habeas Data- of the Political Constitution of Colombia.</p> |      |  |   |  |  |

| Formato de identificação do autor e investigação |  |  |  |
|--|--|--|--|
| I. Identificação                                 |  |  |  |
| Nomes completos e sobrenomes                     |  |  |  |
| Data de nascimento (dd/mm/aa):                   |  | Local de nascimento (município/ caminho/ departamento/país): |  |
| Tipo de documento de identidade:                 |  | Número de documento de identidade:                           |  |
| Correio eletrônico:                              |  |  |  |
| Número telefônico de contato:                    |  | Número celular o móvel de contato:                           |  |
| Endereço do perfil do Google scholar:            |  |  |  |
| Código ORCID:                                    |  |  |  |
| II. Formação acadêmica                           |  |  |  |
| Pós-doutorado                                    |  |  |  |
| Diploma obtido:                                  |  |  |  |
| Universidade licenciante:                        |  |  |  |
| Fecha de obtenção do diploma:                    |  |  |  |
| Doutorado  |  |  |  |
| Diploma obtido:                                  |  |  |  |
| Universidade licenciante:                        |  |  |  |
| Fecha de obtenção do diploma:                    |  |  |  |
| Maestria   |  |  |  |
| Diploma obtido:                                  |  |  |  |
| Universidade licenciante:                        |  |  |  |
| Fecha de obtenção do diploma:                    |  |  |  |
| Especialização                                   |  |  |  |
| Diploma obtido:                                  |  |  |  |
| Universidade licenciante:                        |  |  |  |
| Fecha de obtenção do diploma:                    |  |  |  |
| Estudos de graduação                             |  |  |  |
| Diploma obtido:                                  |  |  |  |
| Universidade licenciante:                        |  |  |  |

|  |        |                     |                    |       |         |
|--|--------|---------------------|--------------------|-------|---------|
| Fecha de obtenção do diploma:                                |        |                     |                    |       |         |
| <b>Diplomados o cursos afines à sua área de conhecimento</b> |        |                     |                    |       |         |
| Diploma obtido:  |        |                     |                    |       |         |
| Universidade licenciante:                                    |        |                     |                    |       |         |
| Fecha de obtenção do diploma:                                |        |                     |                    |       |         |
| <b>III. Filiação laboral</b>                                 |        |                     |                    |       |         |
| Nome da instituição onde você labora:                        |        |                     |                    |       |         |
| Cargo que desempenha:  |        |                     |                    |       |         |
| Tipo de vinculação com a Universidade Mariana:               |        |                     |                    |       |         |
| Vinculação com outras universidades:                         |        |                     |                    |       |         |
| <b>IV. Informação de publicações<br/>(Últimos 3 anos)</b>    |        |                     |                    |       |         |
| <b>a.</b>  |        |                     |                    |       |         |
| Tipo de publicação:<br>(Marque com uma x)                    | Livro: | Capítulo de livro:  | Artigo científico: | Nota: | Outros: |
| Título da publicação:  |        |                     |                    |       |         |
| ISBN da publicação:  |        | ISSN da publicação: |                    |       |         |
| Número de páginas<br>Página inicial – página final:          |        | Ano:                |                    |       |         |
| <b>b.</b>  |        |                     |                    |       |         |
| Tipo de publicação:<br>(Marque com uma x)                    | Livro: | Capítulo de livro:  | Artigo científico: | Nota: | Outros: |
| Título da publicação:  |        |                     |                    |       |         |
| ISBN da publicação:  |        | ISSN da publicação: |                    |       |         |
| Número de páginas<br>Página inicial – página final:          |        | Ano:                |                    |       |         |
| <b>c.</b>  |        |                     |                    |       |         |
| Tipo de publicação:<br>(Marque com uma x)                    | Livro: | Capítulo de livro:  | Artigo científico: | Nota: | Outros: |

|  |        |                     |                    |       |         |
|--|--------|---------------------|--------------------|-------|---------|
| Título da publicação:  |        |                     |                    |       |         |
| ISBN da publicação:  |        | ISSN da publicação: |                    |       |         |
| Número de páginas<br>Página inicial – página final:  |        | Ano:                |                    |       |         |
| <b>d.</b>  |        |                     |                    |       |         |
| Tipo de publicação:<br>(Marque com uma x)  | Livro: | Capítulo de livro:  | Artigo científico: | Nota: | Outros: |
| Título da publicação:  |        |                     |                    |       |         |
| ISBN da publicação:  |        | ISSN da publicação: |                    |       |         |
| Número de páginas<br>Página inicial – página final:  |        | Ano:                |                    |       |         |
| <b>e.</b>  |        |                     |                    |       |         |
| Tipo de publicação:<br>(Marque com uma x)  | Livro: | Capítulo de livro:  | Artigo científico: | Nota: | Outros: |
| Título da publicação:  |        |                     |                    |       |         |
| ISBN da publicação:  |        | ISSN da publicação: |                    |       |         |
| Número de páginas<br>Página inicial – página final:  |        | Ano:                |                    |       |         |
| <b>V. Informação complementar</b><br>(Unicamente 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 das necessidades do projeto de investigação:                                       |        |                     |                    |       |         |

|   |             |  |  |   |  |
|---|-------------|--|--|---|--|
| <b>Repercussões do projeto de investigação:</b>   |             |  |  |   |  |
| <b>Observações do projeto de investigação:</b>  |             |  |  |   |  |
| <b>Tempo de duração do projeto de investigação em meses:</b>  |             | <b>Fecha de início do projeto de investigação (dd/mm/aa/):</b> |  | <b>Fecha de finalização do projeto de investigação (dd/mm/aa/):</b> |  |
| <b>¿O projeto de pesquisa tem o endosso de uma instituição?<br/>(Marque com uma x)</b>  | <b>Sim:</b> | <b>No:</b>   | <b>Nome da instituição que endossa a pesquisa:</b> |   |  |
| <b>¿O projeto de pesquisa está registrado em Colciencias? (Marque com uma x)</b>  | <b>Sim:</b> | <b>No:</b>   | <b>Valor total do projeto de pesquisa:</b>         |   |  |
|   |             |  | <b>Valor executado do projeto de pesquisa:</b>     |   |  |
| <b>VI. Certificação</b>   |             |  |  |   |  |
| <b>Firma do autor registrado:</b>   |             |  |  |   |  |
| <b>Nota:</b> Os dados consignados pelo autor serão utilizados apenas para fins documentais; da mesma forma, serão protegidos 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(amos) 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(amos) 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(es) del manuscrito me(nos) responsabilizo(zamos) 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.

Así mismo, declaro(amos) que se ha incluido a todos los autores que participaron en la elaboración del manuscrito, sin omitir autores del mismo, y/o sin incluir a personas que no cumplen con los criterios de autoría.

Atentamente:

|  |  |
|--|--|
| <b>Firma</b>                                 |  |
| <b>Nombres y apellidos completos</b>         |  |
| <b>Tipo de documento de identificación</b>   |  |
| <b>Número de documento de identificación</b> |  |
| <b>Correo electrónico</b>                    |  |

### Statement of conditions

By means of this declaration, I (we) inform that the manuscript entitled:

|  |
|--|
|  |
|--|

that as an author I (we) submit to *Revista UNIMAR* for the purpose of being submitted to the evaluation processes and procedures to determine its possible disclosure, it has not been published or accepted in another publication; likewise, I (we) declare that the candidate manuscript has not been proposed for the evaluation process in another journal, nor will it be sent partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities, during the evaluation process carried out by *Revista UNIMAR*.

As the author of the manuscript I am (we are) fully responsible for the content of the writing, stating that it is entirely my (our) own intellectual production, where information taken from other publications or sources, property of other authors, is duly cited and referenced, both in the development of the manuscript as in the final section of bibliographical references.

Likewise, I (we) declare that all the authors who participated in the elaboration of the manuscript have been included, without omitting authors, and / or without including people who do not meet the authorship criteria.

Sincerely:

|   |  |
|---|--|
| <b>Signature</b>                              |  |
| <b>Full name</b>                              |  |
| <b>Type of identification documentation</b>   |  |
| <b>Number of identification documentation</b> |  |
| <b>Email address</b>                          |  |

### Declaração de condições

Por meio desta declaração, informo que o manuscrito intitulado:

|  |
|--|
|  |
|--|

que, como autor, envio à Revista UNIMAR para ser submetido aos processos e procedimentos de avaliação para determinar sua possível divulgação, ele não foi publicado ou aceito em outra publicação; da mesma forma, declaro que o manuscrito candidato não foi proposto para o processo de avaliação em outra revista, nem será enviado parcial ou completamente, simultaneamente ou sucessivamente a outras revistas ou entidades editoriais, durante o processo de avaliação realizado pela Revista UNIMAR.

Como autor do manuscrito, sou totalmente responsável pelo conteúdo da escrita, afirmando que é inteiramente minha própria produção intelectual, onde as informações extraídas de outras publicações ou fontes, propriedade de outros autores, são devidamente citadas e referenciadas, tanto no desenvolvimento do manuscrito como na seção final de referências bibliográficas.

Da mesma forma, declaro que todos os autores que participaram da elaboração do manuscrito foram incluídos, sem omitir os autores, e / ou sem incluir pessoas que não atendam aos critérios de autoria.

Atenciosamente:

|   |  |
|---|--|
| <b>Assinatura</b>                           |  |
| <b>Nomes completos e sobrenomes</b>         |  |
| <b>Tipo de documento de identificação</b>   |  |
| <b>Número de documento de identificação</b> |  |
| <b>Correio eletrônico</b>                   |  |

## Licencia de uso parcial

|               |  |
|---------------|--|
| Ciudad, país  |  |
| Día, mes, año |  |

Señores

**Universidad Mariana**

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Asunto: **Licencia de uso parcial**

En mi calidad de autor del artículo titulado:

A través del presente documento autorizo a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que pueda ejercer sobre mi obra, las siguientes atribuciones, facultades de uso temporal y parcial, orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión:

- a. La reproducción, su traslado a los sistemas digitales y disposición de la misma en internet.
- b. Su vinculación a cualquier otro tipo de soporte que disponga la Revista, sirviendo de base para otra obra derivada en formato impreso o digital.
- c. La comunicación pública y su difusión por los medios establecidos por la Revista.
- d. Su traducción al inglés, portugués y francés, para ser publicada en forma impresa o digital.
- e. Su inclusión en diversas bases de datos, o en portales *web* para posibilitar la visibilidad e impacto tanto del artículo como de la Revista.

Con relación a 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 la enajenación tanto de los derechos de autor como de sus conexos, a los cuales soy acreedor.

Atentamente:

|  |  |
|--|--|
| <b>Firma</b>                                 |  |
| <b>Nombres y apellidos completos</b>         |  |
| <b>Tipo de documento de identificación</b>   |  |
| <b>Número de documento de identificación</b> |  |
| <b>Correo electrónico</b>                    |  |

## Partial Use License

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>City, country</b>    |  |
| <b>Day, month, year</b> |  |

Sirs

**Universidad Mariana**

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Subject: **Partial Use License**

In my capacity as author of the article titled:

|  |
|--|
|  |
|--|

Through this document, I authorize Universidad Mariana, specifically the UNIMAR Publishing House, so that it can exercise on my work, the following attributions, and faculties of temporary and partial use, aimed at disseminating, facilitating, promoting and deconstructing knowledge, product of the research, review and reflection processes:

- a. Reproduction, its transfer to digital systems and its provision on the internet.
- b. Its link to any other type of support available to the Magazine, serving as the basis for another work derived in printed or digital format.
- c. Public communication and its dissemination through 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 the article and the Magazine.

With regard to the above provisions, this partial use license is granted free of charge for the maximum time recognized in Colombia, where my work will be exploited solely and exclusively by the Mariana University and the UNIMAR publishing house, or with those who have agreements of dissemination, consultation and reproduction, under the conditions and purposes set forth herein, respecting in all cases and situations the corresponding economic and moral rights.

Then, in my capacity as author of the work, without prejudice to the uses granted by means of this partial use license, the respective rights will be retained without any modification or restriction, since the current legal agreement in no case entails the alienation of both copyright and related rights, to which I am a creditor.

Sincerely,

|  |  |
|--|--|
| <b>Signature</b>                         |  |
| <b>Full name</b>                         |  |
| <b>Type of identification document</b>   |  |
| <b>Number of identification document</b> |  |
| <b>Email address</b>                     |  |

## Licencia de uso parcial

|                      |  |
|----------------------|--|
| <b>Cidade, país</b>  |  |
| <b>Dia, mês, ano</b> |  |

Senhores

**Universidade Mariana**

San Juan de Pasto, Nariño, Colômbia

Assunto: **Licencia de uso parcial**

Em minha qualidade de autor do artigo intitulado:

A través do presente documento autorizo à Universidade Mariana, concretamente à Editorial UNIMAR, para que possa exercer sobre o meu trabalho, as seguintes atribuições, faculdades de uso temporário e parcial, visando disseminar, facilitar, promover e desconstruir conhecimentos e saberes, produto dos processos de pesquisa, revisão e reflexão:

- a. A reprodução, sua transferência para os sistemas digitais e sua disposição na internet.
- b. Sua vinculação à qualquer outro tipo de suporte que disponha a Revista, servindo de base para outro trabalho derivado em formato impresso o digital.
- c. A comunicação pública e sua difusão através dos meios estabelecidos pela Revista.
- d. Sua tradução para o inglês, português e francês, para ser publicada em formato impresso ou digital.
- e. Sua inclusão em vários bancos de dados, ou em portais *web* para permitir a visibilidade e impacto do artigo e da Revista.

Com relação às disposições acima, essa licença de uso parcial é concedida gratuitamente pelo tempo máximo reconhecido na Colômbia, onde meu trabalho será explorado única e exclusivamente pela Universidade de Mariana e pela editora UNIMAR, ou com aqueles que têm acordos de divulgação, consulta e reprodução, nas condições e finalidades aqui previstas, respeitando em todos os casos e situações os correspondentes direitos econômicos e morais.

Resumindo, na minha qualidade de autor do trabalho, sem prejuízo dos usos concedidos por meio desta licença de uso parcial, os respectivos direitos serão conservados sem qualquer modificação ou restrição, uma vez que o atual contrato legal em nenhum caso implica a alienação dos direitos autorais e direitos relacionados, para o qual eu sou um credor.

Atentivamente:

|   |  |
|---|--|
| <b>Assinatura</b>                           |  |
| <b>Nomes completos e sobrenomes</b>         |  |
| <b>Tipo de documento de identificação</b>   |  |
| <b>Número de documento de identificação</b> |  |
| <b>Correio eletrônico</b>                   |  |



Editorial  
**UNIMAR**

Universidad Mariana

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

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