

Revista

# UNIMAR

Vol. 38 No. 2

Julio - Diciembre 2020

ISSN ELECTRÓNICO 2216-0116

ISSN 0120 - 4327

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





Revista UNIMAR  
Journal UNIMAR  
Revista UNIMAR

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 38 No. 2  
Julio – Diciembre de 2020

ISSN: 0120-4327

ISSN Electrónico: 2216-0116

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:  
**Semestral – Semiannual - Semestral**

Número de páginas - Number of pages - Número de páginas:  
**316**

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:

Licenciada **Leidy Stella Rivera Buesaquillo**  
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana  
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Diseño y Diagramación – Design and Diagramming –  
Desenho e Diagramação:

Magíster **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**  
Docente Universidad de Nariño

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 Granada, 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 - Comitê de Arbitragem**

Magíster **Luis Alfonso Caro Bautista**  
Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Magíster **María Alejandra Narváez Gómez**  
Universidad Cooperativa de Colombia- Sede Pasto, Colombia

Doctora **Rubiela Arboleda Gómez**  
Universidad de Antioquia, Colombia

Magíster **Mónica Lindo de las Salas**  
Universidad del Atlántico, Colombia

Doctora **Lucila Cárdenas Niño**  
Universidad de San Buenaventura, Colombia  
Universidad EAFIT, Colombia

Magíster **Diego Andrés Rivera Porras**  
Universidad Simón Bolívar, Colombia

Doctor **Jean David Polo Vargas**  
Universidad del Norte, Colombia

Magíster **Elizethere Yohana Gennes Santiago**  
Universidad Simón Bolívar, Colombia

Doctora **Nancy Palacios Mena**  
Universidad de los Andes, Colombia

Doctora **Rosa Nidia Tuay Sigua**  
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Magíster **Gladys Zamudio Tobar**  
Universidad Santiago de Cali, Colombia

Doctor **Álvaro Ramón García Burgos**  
Universidad del Atlántico, Colombia

Doctora **Claudia del Pilar Vélez De La Calle**  
Universidad Santo Tomás – Sede Bogotá, Colombia

Doctor **Milton Molano Camargo**  
Universidad de La Salle, Colombia

Doctor **Edgar Mauricio Martínez Morales**  
Universidad Santo Tomás – Sede Bogotá, Colombia

Doctor **Elías Manaced Rey Vásquez**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Doctor **Élgar Gualdrón Pinto**  
Universidad De Pamplona, Colombia

Doctora **Mawency Vergel Ortega**  
Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia

Magíster **Viviana Carmenza Ávila Navarrete**  
Universidad Católica Luis Amigo, Colombia

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

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); ERIH PLUS (European Reference Index For The Humanities And Social Sciences); Google Scholar; además, están adscritas a la Budapest Open Access Initiative.



MIAR 2015 Live e-revist@s



Actualidad Iberoamericana  
Índice Internacional de Revistas





<b>Desarrollo de la expresión corporal a través de la pre-danza en estudiantes de Grado Primero</b> Cristian Johan Bustos-Cerón	13
<b>Coherencia entre Modelo pedagógico y Prácticas pedagógicas de los docentes de Ciencias naturales</b> Luz Cristina Jurado-Burbano, Christian David Eraso-Insuasty, María Victoria Villacrez-Oliva	29
<b>Influencia de la inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral: Revisión de Estudios</b> Andrea Camila de la Cruz-Portilla	63
<b>Calidad de Vida en el Adulto Mayor Indígena</b> Ángela María Portilla-Tulcán, Javier Andrés Pupiales-Chamorro	95
<b>Método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de grado sexto</b> Lucía Nathaly Sánchez-Cuastumal, Yanet del Socorro Valverde-Riascos	113
<b>Prácticas Restaurativas en Instituciones de Reeducación</b> Gelber Yecid Roa-Pinto	143
<b>Aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora</b> Juana de Dios-Arrieta, Osvaldo Llamas-Rodríguez	173
<b>Fortalecimiento de la comprensión lectora con estudiantes de grado quinto</b> Marcela Patricia Cerón-Cerón, Jesús Ramiro Chalacan-Eraso, Juan Eduardo Rosero-Palacios	201
<b>Aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las Ciencias Sociales</b> Siomara Elena Cortés-González, Mariluz Royero-Pérez	219
<b>Educar para la vida compasiva: Uno de los mayores desafíos para los educadores de hoy</b> Luis Eduardo Pinchao-Benavides	245
<b>Índice por autores</b>	269
<b>Índice acumulativo por palabras clave</b>	271
<b>Guía para los autores Revista UNIMAR</b>	273
<b>Formato de identificación de autor e investigación</b>	299
<b>Declaración de condiciones</b>	311
<b>Licencia de uso parcial</b>	314





<b>Development of body expression through pre-dance in First Grade students</b> Cristian Johan Bustos-Cerón	13
<b>Coherence between Pedagogical model and Pedagogical practices of Natural sciences teachers</b> Luz Cristina Jurado-Burbano, Christian David-Eraso Insuasty, María Victoria Villacrez-Oliva	29
<b>Influence of emotional intelligence on job satisfaction: Review of studies</b> Andrea Camila de la Cruz-Portilla	63
<b>Quality of Life in the Indigenous Elders</b> Ángela María Portilla-Tulcán, Javier Andrés Pupiales-Chamorro	95
<b>Heuristic method of George Polya in the solving mathematical problems in sixth grade students</b> Lucía Nathaly Sánchez-Cuastumal, Yanet del Socorro Valverde-Riascos	
<b>Restorative Practices in Reeducation Institutions</b> Gelber Yecid Roa-Pinto	113
<b>Social Science learning by means of the problematic question</b> Juana de Dios-Arrieta, Osvaldo Llamas-Rodríguez	143
<b>Strengthening reading comprehension with fifth grade students</b> Marcela Patricia Cerón-Cerón, Jesús Ramiro Chalacan-Eraso, Juan Eduardo Rosero-Palacios	173
<b>Cooperative learning as a methodological strategy for the study of the social sciences</b> Siomara Elena Cortés-González, Mariluz Royero-Pérez	201
<b>Educate for compassionate life: One of the biggest challenges for educators today</b> Luis Eduardo Pinchao-Benavides	245
<b>UNIMAR Journal Author's Guide</b>	282
<b>Author and Research Identification Format</b>	303
<b>Statement of conditions</b>	312
<b>Partial Use License</b>	316



<b>Desenvolvimento da expressão corporal por meio da pré-dança em alunos do primeiro ano</b> Cristian Johan Bustos-Cerón	13
<b>Coerência entre Modelo pedagógico e Práticas pedagógicas de professores de Ciências naturais</b> Luz Cristina Jurado-Burbano, Christian David Eraso-Insuasty, María Victoria Villacrez-Oliva	29
<b>Influência da inteligência emocional na satisfação no trabalho: Revisão de estudos</b> Andrea Camila de la Cruz-Portilla	63
<b>Qualidade de Vida das Pessoas Idosas Indígenas</b> Ángela María Portilla-Tulcán, Javier Andrés Pupiales-Chamorro	95
<b>Método heurístico de George Pólya na resolução de problemas matemáticos, em alunos do sexto ano</b> Lucía Nathaly Sánchez-Cuastumal, Yanet del Socorro-Valverde Riascos	113
<b>Práticas restaurativas em instituições de reeducação</b> Gelber Yecid Roa-Pinto	143
<b>A aprendizagem das ciências sociais através da questão problemática</b> Juana de Dios-Arrieta, Osvaldo Llamas-Rodríguez	173
<b>Fortalecimento da compreensão da leitura em alunos do quinto ano</b> Marcela Patricia Cerón-Cerón, Jesús Ramiro Chalacan-Eraso, Juan Eduardo Rosero-Palacios	201
<b>Aprendizagem cooperativa como estratégia metodológica para o estudo das ciências sociais</b> Siomara Elena Cortés-González, Mariluz Royero-Pérez	219
<b>Educação para uma vida compassiva: Um dos maiores desafios para os educadores hoje</b> Luis Eduardo Pinchao-Benavides	245
<b>Guia para Autores Revista UNIMAR</b>	291
<b>Formato de identificação do autor e investigação</b>	307
<b>Declaração de condições</b>	313
<b>Licença de uso parcial</b>	318



# Desarrollo de la expresión corporal a través de la pre-danza en estudiantes de Grado Primero

Cristian Johan Bustos-Cerón\*✉

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Bustos-Cerón, C. J. (2020). Desarrollo de la expresión corporal a través de la pre-danza en estudiantes de Grado Primero. *Revista UNIMAR*, 38(2), 13-27. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art1>

**Fecha de recepción:** 16 de febrero de 2020

**Fecha de revisión:** 28 de mayo de 2020

**Fecha de aprobación:** 14 de julio de 2020

## RESUMEN

En este artículo se da a conocer los resultados concernientes a la problemática identificada en una institución de la ciudad de Pasto, cuyo objetivo general fue: Analizar la incidencia de la pre-danza en el desarrollo de la expresión corporal del grado primero del Liceo Ronditas de San Juan de la ciudad de Pasto. Fue una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico; la Unidad de análisis fueron 25 estudiantes: 14 niñas y once niños, que oscilan entre los 5 y 6 años. Como resultado principal se identificó que, estrategias como la pre-danza, son el camino adecuado para el fortalecimiento de la conciencia del cuerpo y para implementar el movimiento corporal como mecanismo de relación entre los seres humanos. Se concluye que, al adquirir conceptos corporales, los estudiantes desarrollan el conocimiento corporal e identifican la extensión de su cuerpo, para luego interiorizarlo y comunicarlo por medio del arte y la creatividad de sus movimientos.

**Palabras clave:** estudiantes; estrategias; expresión corporal; danza.

\* Hace parte de la investigación titulada: "La Pre-danza para el Desarrollo de la Expresión Corporal con el Grado Primero del Liceo Rondita de San Juan de la Ciudad de Pasto". Por medio de este proyecto se busca que el lector visite la página institucional de manera virtual, en la cual se presenta videos y características que ayudarán de modo didáctico a la futura aplicación y difusión de estrategias que se observa en el mismo, teniendo en cuenta que la expresión corporal es de gran importancia para el crecimiento psíquico y físico de los estudiantes de básica primaria ([www.liceoronditas.edu.co](http://www.liceoronditas.edu.co)).

\* ✉ Licenciado en Educación Física; Maestrante en Pedagogía. Docente del Liceo Rondita de San Juan, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: criscace@hotmail.es



## Development of body expression through pre-dance in First Grade students

### ABSTRACT

This article presents the results concerning the problem identified in an institution in the city of Pasto, whose general objective was: To analyze the incidence of pre-dance in the development of corporal expression of the first grade of the Liceo Ronditas de San Juan in Pasto. It was a qualitative research with a hermeneutical approach; 25 students: 14 girls and eleven boys, ranging from 5 to 6 years old were the Unit of analysis. As the main result, it was identified that strategies such as pre-dance, are the appropriate way to strengthen body awareness and to implement body movement as a mechanism of relationship between human beings. It is concluded that, by acquiring bodily concepts, students develop bodily knowledge and identify the extent of their body, to later internalize and communicate it through the art and creativity of their movements.

**Keywords:** students; strategies; body expression; dance.

## Desenvolvimento da expressão corporal por meio da pré-dança em alunos do primeiro ano

### RESUMO

Este artigo apresenta os resultados relativos ao problema identificado em uma instituição da cidade de Pasto, cujo objetivo geral foi, analisar a incidência da pré-dança no desenvolvimento da expressão corporal do primeiro ano do Liceo Ronditas de San Juan em Pasto. Foi uma pesquisa qualitativa com abordagem hermenêutica; a Unidade de análise foi de 25 alunos: 14 meninas e onze meninos, com idades entre 5 e 6 anos. Como principal resultado, identificou-se que estratégias como a pré-dança são o meio adequado para fortalecer a consciência corporal e implementar o movimento corporal como mecanismo de relacionamento entre os seres humanos. Conclui-se que, ao adquirir conceitos corporais, os alunos desenvolvem conhecimentos corporais e identificam a extensão de seu corpo, para posteriormente internalizá-lo e comunicá-lo por meio da arte e da criatividade de seus movimentos.

**Palavras-chave:** estudantes; estratégias; expressão corporal; dança.

## 1. Introducción

Los niños necesitan de la expresión corporal durante toda su vida, para dar a conocer sus diferentes emociones y sentimientos, determinando una relación pertinente con las demás personas. Así, la expresión corporal beneficia al niño a nivel kinestésico, permitiendo fortalecer otras habilidades como la conciencia corporal, el control segmentario, entre otras.

El trabajo investigativo fue un proceso de intervención educativa en básica primaria, con niños y niñas del grado primero de la Institución Educativa Ronditas de San Juan, buscando desarrollar la expresión corporal desde la clase de educación física, con componentes expresivo-artísticos que fomentaron su interacción, con la utilización de su cuerpo. En esa medida, los objetivos fueron, analizar la incidencia de la pre-danza en el desarrollo de la expresión corporal de los niños y niñas, determinar procesos de la pre-danza por medio de rondas infantiles, fortalecer el desarrollo de la expresión corporal por medio de juego de roles e, identificar las características gestuales a partir de la vivencia corporal por medio de los juegos coreográficos.

La capacidad expresiva permite que los niños y niñas tengan una buena relación consigo mismos y con las demás personas. Una de las características dentro de las clases de educación física en los estudiantes, radica en el desconocimiento de las facultades en el diario quehacer de la expresión corporal; por lo tanto, la expresión hace que los niños quieran aprender más, por la diversidad de actividades que se puede llegar a implementar, además de ser una temática realizable dentro del plan de estudios, ya que es necesaria dentro de la educación corporal del ser humano y, de inmiscuir en estilos de enseñanza, comenzando por un mando directo y desembocando en la creatividad, ayudando a los

educandos a manifestarse de forma autónoma, pero con movimientos de calidad y armonía motriz.

Es preciso decir que la comunicación por medio del cuerpo es fundamental; es la manera como los seres humanos comunican sentimientos y emociones que, en muchas ocasiones, no se puede dar a conocer de manera oral. Demarchi y Fiore de Cedro (1993) mencionan que la expresión corporal es el lenguaje del cuerpo, usado como instrumento capaz de expresarse por sí solo, lenguaje universal y común que permite a los seres comunicarse con ellos mismos y con los demás y manifestarse de acuerdo con su sentir.

Es así como la problemática de esta investigación radicó en el enriquecimiento de esa expresión corporal universal, portadora de sentimientos, que da a las presentaciones artísticas, características propias de lo que se quiere mostrar. Por ende, se busca conocer y ejecutar temáticas que propicien encuentros intrapersonales e interpersonales en los que se realce el lenguaje no verbal, los movimientos y la corporeidad, que permitan la comunicación arraigada con el ser interior, expresada en la segmentación corporal.

Desde la perspectiva del desarrollo motriz artístico, es importante el fortalecimiento de la expresión corporal en los estudiantes de básica primaria, siendo en este caso, el grado primero, debido a que en esta edad se observa falencias en su comunicación y relación con los demás, siendo pertinente la intervención docente para propiciar cambios sustanciales en pro de su formación corporal. Según Castañer (2002):

Solemos referir el trabajo de expresión y de lenguaje corporal a disciplinas en su mayor parte "artísticas": teatro, mimo, danza... pero siempre entendidas como ámbitos a las que hay que recurrir para ampliar la "simplicidad" o cierta "desnudez" del gesto corporal. (p. 13).

En cuanto a la expresión corporal, se puede decir que es un tema innovador, ya que dentro de la institución no se ha hecho énfasis en él y, por consiguiente, da pertinencia a la investigación, debido a que los niños necesitan bases en la primaria que, posteriormente, les permitirán superar desafíos en torno a la comunicación no verbal.

La recolección de información de esta investigación se realizó con una observación participante, registrada en un diario de campo, con su respectivo formato, el cual posee unas directrices de análisis referentes a la temática de la investigación, permitiendo la interacción con el grupo sujeto de estudio, recurriendo a la clase de educación física para determinar la posible problemática respecto a la expresión corporal.

## 2. Metodología

Es una investigación de paradigma cualitativo, el cual se encarga de investigar al ser humano respecto a su actuar y sentir, relacionando estímulos como la expresión corporal, para crear estructuras que permitan evaluar al niño mediante el estudio individualizado y la relación en grupo, expresada por medio de su cuerpo, en determinadas actividades de pre-danza.

El enfoque que se seleccionó fue el hermenéutico, dentro del cual se obtuvo la flexibilidad, que trata de observar algo y buscarle un significado como característica principal de las tendencias reguladoras del subjetivismo corporal que tiene cada persona en su expresión, además de permitir también registrar las relaciones que se da entre actores del ámbito social estudiado. Igualmente, su potencialidad para la reconstrucción se constituye entonces, en un importante factor para el proceso de comprensión de las acciones e interacciones, muy típicas de los sujetos dentro del contexto didáctico

de la educación física, mismas que representan la expresión del significado cultural. Desde este enfoque se puede comprender la esencia de las acciones e interacciones de los jóvenes al interior del contexto de las clases de educación física, las cuales establecen y reflejan su mundo cultural (Valdivieso y Peña, 2007).

**Tipo de investigación:** Investigación Acción (IA) en la cual se indagó sobre la práctica pedagógica del docente de educación física en torno al desarrollo de la expresión corporal de los estudiantes de primer grado de la Institución Liceo Ronditas de San Juan.

**Unidad de análisis:** 25 estudiantes -14 niñas y once niños- cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años, pertenecen al grado 1 de básica primaria de la Institución Infantil Ronditas de San Juan.

**Técnicas e instrumentos de recolección de información.** Para este proyecto se utilizó: observación participante, taller pedagógico e instrumentos como: diario de campo y guía de taller pedagógico.

## 3. Resultados y Discusión

A continuación, se presenta los resultados que contienen la información que se obtuvo de la institución estudiada, con los estudiantes del grado primero y el docente de Educación física, dando así las directrices que se ha elaborado en torno a los objetivos planteados respecto al tema; por eso se optó por la utilización de la pre-danza con diferentes actividades que ayudaron al desarrollo de la expresión corporal.

En este orden de ideas, se da a conocer los resultados en torno a la aplicación de los instrumentos de recolección de información que permitieron el estudio, la descripción y mediación dentro del grupo sujeto de estudio; en los apéndices se encuentra



todos los aspectos recolectados y analizados. Se evidencia el desarrollo procesual de la expresión corporal, por medio de actividades y talleres que pretenden el mejoramiento del alumnado.

Mediante la observación participante y el taller pedagógico se buscó obtener el desarrollo de la expresión corporal por medio de la clase de Educación física, relacionándola con los referentes teóricos que dan soporte a este capítulo, que permite propiciar el medio para mejorar habilidades y componentes que optimicen las relaciones interpersonales de manera corporal entre los 25 estudiantes del grado primero.

### **Interpretación y análisis de la información**

*Determinar procesos de la pre-danza por medio de rondas infantiles en el grado 1 del Liceo Ronditas de San Juan de la ciudad de Pasto.* Para cumplir con este objetivo se tuvo en cuenta la técnica de recolección de información correspondiente a la observación participante, siendo el instrumento el diario de campo, con su correspondiente guía, denominada 'Formato de diario de campo. Objetivo # 1', en donde se plasmó una serie de preguntas que se realizaba al maestrante con relación a su práctica pedagógica pre-dancística, aplicada al grado primero. De esa manera, se formuló dos incógnitas por cada subcategoría; para este objetivo se cuenta con dos de ellas, en las que se redacta las partes más significativas del diario de campo, para después realizar una interpretación de cada una de las interrogantes.

Este proyecto de investigación se elaboró por la necesidad que se evidenciaba en las clases de Educación física, con relación a la comunicación corporal, debido a que a los estudiantes de grado primero se les dificultaba responder corporalmente ante actividades de expresión por medio del cuerpo, razón por la cual se planteó identificar las falencias de los niños y niñas respecto al proceso de

enseñanza-aprendizaje que asume el investigador en la institución.

**Técnicas pre-dancísticas.** Si el maestrante habla de técnicas, se refiere a la pre-danza, por medio de la cual se quiere incursionar para el desarrollo de la expresión corporal, tal como lo dice Monroy (2003):

La pre-danza como proceso artístico-creativo está profundamente ligada a la dimensión emocional del ser; es de allí que surge en un primer momento el impulso de bailar, la necesidad de hacerlo. El movimiento como acción conducente está absolutamente relacionado con el deseo (aspecto emocional), pero también con la voluntad, que está orientada por el pensamiento reflexivo, es decir, por la razón. Aparecen en el danzar distintas capacidades y procesos mentales, como percepción, atención, concentración, memoria, agilidad mental, abstracción, deducción, imaginación, entre muchos otros. (p. 163).

Es así como, gracias a la técnica y a los interrogantes que se plasma a continuación, el maestrante buscó un desarrollo integral del estudiante, que compone su expresión corporal, llevándole al mundo de la danza, la expresión y la creatividad, en un ambiente escolar armónico para la interacción entre todos los niños y niñas.

Se planteó dos interrogantes, desarrollados en la práctica pedagógica del maestrante. A través del diario de campo se dio respuestas, que fueron reducidas a una proposición por cada pregunta y, además, una interpretación que permitió acercar este proyecto a la funcionalidad investigativa. La primera pregunta se formuló de la siguiente manera: ¿Cómo responden los estudiantes ante las estrategias de enseñanza que utiliza el docente? La proposición afirma que los niños no bailaban, se quedaban quietos o molestaban a sus compañeros, pero, por medio de la motivación e insistencia del docente, se movían al ritmo de la música, con

niños del mismo género o siguiendo a una niña que implementaba ciertos pasos.

Ante esta recolección de datos, el investigador evidenció que, en las clases los niños, en una primera instancia, no respondían bien ante las estrategias del docente, ya que permanecían quietos al escuchar una canción, buscaban seguir la dinámica del juego, pero sin realizar movimientos relacionados con el ritmo o el género musical. Si bien el profesor buscó que los niños descubrieran la emoción y expresión al momento de moverse ante un estímulo auditivo, no lo realizaban y, por ende, explicaba más detalladamente las actividades, buscando despertar la creatividad y desinhibición de movimientos.

También, se pudo observar que los niños se motivaban con actividades esporádicas y jocosas que, en algún momento, se salían de la planeación y fue el momento en el que ellos enseñaban su expresividad ante las diferentes circunstancias. El papel del profesor era ubicar esa creatividad y dirigirla hacia actividades artísticas y ante un desenvolvimiento en la vida cotidiana. Por lo anterior, precisamente se buscó desarrollar la expresión corporal por medio de la pre-danza, la cual exige al cuerpo el movimiento, debido a que los sonidos agradables permiten una expresión del cuerpo del niño.

Al seguir con el desarrollo referente a las técnicas dentro de la práctica pedagógica, se formuló otra pregunta que buscaba el desarrollo de la pre-danza en la clase de Educación física y, al igual que en el anterior interrogante, se consiguió una proposición usual en los diarios de campo. En este caso, dio un direccionamiento al quehacer, para un mejor desarrollo de la clase de expresión corporal; por lo tanto, el docente debió realizar una buena explicación de las actividades, además de una intervención para que fuera más detallado lo que se

iba a ejecutar, todo esto acompañado de motivación hacia los estudiantes.

De esta manera se realizó una interpretación que determinó que, en cuanto a la planeación de las actividades, se adecuó la pre-danza con actividades aptas para la edad del grupo sujeto de estudio, implementando estrategias en las que estuvieran implícitos el juego y la creatividad, medio por el cual se podía llegar a impactar en la expresión corporal de los estudiantes. Así, el docente debía estar preparado en todas las situaciones, incluyendo el clima o el espacio en el cual se iba a ejecutar la clase; esto permitió una adecuación previa de las necesidades del grupo, lo cual obligó al docente a llevar objetos o materiales que contribuyeran al desarrollo de los niños.

Por lo anterior, en el caso de la expresión corporal se hizo actividades que permitieron un movimiento continuo, dirigido a la experimentación de cada parte del cuerpo, permitiendo al niño explorar sus diferentes capacidades, para lo cual fue indispensable su motivación, creando un ambiente más ameno, además de integrar las diferentes capacidades y progresos que los niños y niñas iban adquiriendo, a medida que se iba implementando las actividades.

**Actividades.** Al hablar de actividades, se hace referencia a las acciones que el maestrante implementó con el grado primero de la institución estudiada, por medio de los diarios de campo, que se redujeron a una proposición por cada pregunta, una interpretación y los referentes teóricos que permitieron acercar este proyecto a la funcionalidad investigativa. La primera pregunta estuvo formulada de la siguiente manera: ¿Qué tipo de actividades se implementa en la clase sobre expresión corporal? La proposición afirma que los niños deben realizar las actividades bailando al ritmo de la música, además

de coordinar sus movimientos y de dramatizar historias.

De tal manera, la interpretación orienta que las actividades que se implementó en la clase de Educación física para el desarrollo de la expresión corporal estaban dirigidas desde la pre-danza. En este caso, se trabajó con actividades dirigidas a los géneros de música regionales; esto es, el bambuco sureño, queriendo rescatar la expresión característica de esta danza. El docente planteó nuevas acciones dentro de las actividades para que los estudiantes mejoraran su disposición hacia la clase.

A medida que fueron pasando las actividades, se buscó la manera de que los niños estuvieran condicionados a expresar su forma de concebir el ritmo de cada canción. Siguiendo con la planeación para esta clase, se buscó mejorar la forma como ellos pudieran expresarse, así que se realizó un trabajo de coordinación, que sirvió para que captaran la velocidad y dinamismo con que se interpretaba la canción. Seguidamente, se implementó una actividad que consistió en seguir una historia contada por el docente, desarrollando la creatividad y la forma como cada alumno concebía una narración, queriendo destacar la expresión por medio del movimiento.

Al seguir con el desarrollo referente a las técnicas, dentro de la práctica pedagógica se formuló otra pregunta, que buscó el desarrollo de la pre-danza en la clase de Educación física. Al igual que con el anterior interrogante, se consiguió una proposición en la cual se invitó a los niños y niñas a actuar, además de coincidir movimientos con el ritmo de la música, dejando que ellos propusieran habilidades de la cotidianidad y, adicionalmente, que conocieran diferentes géneros musicales.

La pregunta a resolver se formuló de la siguiente manera: ¿Cómo ayudan las actividades al desarrollo

de la expresión corporal en la clase de Educación física? Su respectiva interpretación dice que las actividades desarrolladas en esta asignatura dieron pie a un sinnúmero de posibilidades, pero, en este caso, se hizo énfasis en la expresión corporal. Esta enseñanza se realizó de forma segmentada, dando un primer espacio para la expresión, a través de la actuación, manejada por el juego como principal protagonista, buscando inmiscuir en la cotidianidad de una profesión, para transmitir el libre desenvolvimiento del estudiante.

En este proceso de apropiación de la danza fue pertinente una manifestación creativa, guiada por el docente, por lo tanto, las actividades permitieron que el estudiante interiorizara los movimientos que realizaba y que, además, compartiera con sus compañeros y su docente, movimientos propios, de manera que era tarea del educador, corregir posiciones, no con la tarea de limitar, sino por el contrario, de moverse con más fluidez. El profesor en sus clases también orientaba temáticas relacionadas con los géneros musicales, que ayudaban a dimensionar los ritmos que presentaban las diferentes canciones, permitiendo a los estudiantes educar su oído, con el fin de que sintieran la música para crear y protagonizar movimientos con los cuales podían dar a conocer sus sentimientos ante los sonidos.

*Fortalecer el desarrollo de la expresión corporal por medio de juegos de roles en el grado 1 del Liceo Ronditas de San Juan de la ciudad de Pasto.* Para cumplir con este objetivo se tuvo en cuenta la técnica de recolección de información correspondiente al taller pedagógico, siendo el instrumento, el formato de taller pedagógico denominado 'Taller pedagógico sobre expresión corporal. Objetivo # 2', en el cual se plasmó una serie de actividades que realizó el docente para el desarrollo de la expresión corporal de los estudiantes, aplicadas al grado primero. Así,

se formuló tres subcategorías, con dos actividades cada una.

Este proyecto de investigación fue elaborado por la necesidad evidenciada en las clases de Educación física, con relación a la necesidad del desarrollo de la expresión corporal, dada la dificultad ante actividades de conocimiento y conciencia corporal de los niños y niñas. Por ello, se hizo el planteamiento de identificar las falencias que tenían los alumnos con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje que asumió el investigador en la institución. En esta guía se muestra la temática y las estrategias desarrolladas en la investigación, apuntando hacia el segundo objetivo, consolidando el taller pedagógico.

Para este objetivo se manejó una tabla con los criterios de evaluación, en la cual se hizo un análisis de cada actividad para, posteriormente, realizar una interpretación para cada subcategoría. El docente analizó las acciones motrices de los estudiantes, observando resultados que fueron interpretados y triangulados con la realidad y la teoría, para así entender en qué ayudó la implementación del taller pedagógico en el desarrollo de la expresión corporal.

Tabla 1. *Criterios de observación del taller pedagógico*

Criterios de observación	
Lenguaje no verbal	<b>Mueve tu cuerpo y cierra la boca</b>
	1. El niño se comunica por medio de su cuerpo.
	2. El niño identifica los diferentes movimientos de su cuerpo.
	<b>El avión</b>
	1. El niño identifica el lenguaje corporal.
	2. El niño expresa de manera no verbal las cosas que se quiere mostrar por medio de los sonidos de algunos objetos.

---

### Los colores

1. Cada niño identifica las diferentes partes del cuerpo.
2. El niño determina rápidamente el color y la parte del cuerpo que usará.

Conocimiento corporal

### Animalízate

1. El niño identifica qué partes del cuerpo debe usar en la actividad.
  2. El niño identifica la anatomía corporal y la relaciona con la de los animales.
- 

### El carrito

1. El niño diferencia las partes de un objeto determinado con relación a su cuerpo.
2. El niño contrasta la velocidad en diferentes circunstancias.

Conciencia corporal

### La profesión más lenta

1. Cada niño interpreta los movimientos de otras personas en determinadas circunstancias.
  2. El niño plantea una serie de movimientos.
- 

**Lenguaje no verbal.** Para esta subcategoría se analizó dos actividades, dando respuesta a sus respectivos criterios de observación, llevando al docente a responder si la implementación del taller pedagógico era favorable para el desarrollo de la expresión corporal, además de un análisis y un acercamiento a la teoría que, mediante las acciones motrices direccionó la investigación a una pre-danza que permitiera expresar sentimientos, vivencias e ideas de los estudiantes. Para el caso del lenguaje no verbal, las respectivas actividades crearon y reconocieron sonidos y movimientos que determinaban la comunicación interpersonal del cuerpo.

La primera actividad implementada se denominó: 'Mueve tu cuerpo y cierra la boca', cuyo primer criterio de observación en cuanto a la comunicación de los niños por medio de su cuerpo, evidenció que estos tenían dificultades para crear movimientos diferentes a los mencionados por sus compañeros; se centraban en determinar las mismas partes del cuerpo. La actividad se modificó indicando una parte específica del cuerpo para que ellos identificaran otros movimientos. Al intentar determinar cierto movimiento, los estudiantes se comunicaban para saber qué quería decir cada acción. Y en cuanto a la identificación de los diferentes movimientos, los niños identificaban los diferentes movimientos con ayuda del docente, cuando éste mencionaba una parte específica. La ventaja fue que cada niño preguntaba al docente cómo se podía mover una parte del cuerpo y por qué se movía de esa manera.

Para el lenguaje no verbal, se llevó a cabo la actividad de 'el avión', con la cual se buscó la identificación del lenguaje corporal: los niños y niñas, con solo ver las expresiones de la azafata, que en este caso era el docente, iban interiorizando lo que se les quería comunicar, ya que se combinaba lo corporal con lo auditivo y visual, siendo el cuerpo el que expresaba, sin necesidad de que fuera de manera oral. Al respecto, Blanco (2010) sostiene que:

El cuerpo se convierte entonces en una forma narrativa de comunicación, cuando se refiere a las formas de expresión que, desde la imagen, el texto, la palabra y la acción se contextualizan en una competencia básica de oralidad estética y simbólica a partir de un cuerpo que habla. (p. 5).

El segundo criterio, que correspondió a que el estudiante expresara de manera no verbal las cosas que se quería mostrar por medio de los sonidos de algunos objetos, con su cuerpo mostró a los demás, las acciones que ejecutaría una persona dentro del

vuelo en avión, sin recibir orientaciones previas, ya que la expresión corporal tiene su punto de partida en la cotidianidad, donde el estudiante vivencia a diario y, en la clase de expresión corporal se refuerza y se utiliza para un mejor empleo de su cuerpo.

**Conocimiento corporal.** Para esta subcategoría se analizó dos actividades, dando respuesta a sus respectivos criterios de observación, llevando al docente a responder si la implementación del taller pedagógico era beneficiosa para el desarrollo de la expresión corporal, además de un análisis y un acercamiento a la teoría que, mediante las acciones motrices, direccionó la investigación a una pre-danza que permitiera expresar sentimientos, vivencias e ideas de los estudiantes. En cuanto al conocimiento corporal, se buscó el descubrimiento y exploración de las capacidades que tiene la anatomía corporal y, por ende, una asimilación de lo que los niños y niñas podían lograr.

Como primera actividad, se tuvo la denominada 'Los colores', en la cual se observó que, aunque los niños y niñas no conocían con exactitud todas las partes del cuerpo, seguían a su compañero respecto a conocer cada parte, pero, a medida que avanzaba la actividad, actuaban más rápido sobre la implicación de cada acción determinada por el docente, permitiendo la diferenciación de las partes corporales. Así, el segundo criterio buscó identificar si los niños y las niñas relacionaban adecuadamente los colores y los segmentos corporales; al principio de la actividad se evidenció que no tenían buena capacidad al momento de dar la orden, pero en cuanto se daba continuidad a la actividad, iban aprendiendo el nombre de las partes y su función.

Seguidamente, la aplicación de la actividad 'Animalízate', en la que los niños y niñas debían identificar las partes del cuerpo; se obtuvo que indagaron al docente sobre qué parte utilizaba

determinado animal para su desplazamiento, y por qué tenía esas características. Por ende, el docente pasó por cada uno ayudándole en el movimiento de las partes de su cuerpo. Luego, ellos debían identificar su anatomía corporal con relación a los animales, dando como resultado que, al comenzar la actividad, no tenían claridad sobre qué parte utilizaba determinado animal, pero entre ellos y al preguntarle al profesor, iban construyendo la movilidad de los diferentes animales. Esto determinó la oralidad del concepto de cada parte, permitiendo referenciar así mismo su cuerpo, como lo dicen Quirós y Schragar (1987):

Atañe al conocimiento que se tiene del cuerpo. Fundamentalmente llega a ser conocimiento cuando se alcanza a expresar oralmente el conocimiento que sobre el cuerpo se tiene: tiene dos brazos, dos piernas, una boca etc. El conocimiento corporal, sin embargo, se inicia por la capacitación del cuerpo, que se refiere al conocimiento no verbal del cuerpo y que puede deducirse por medio de dibujos y de otras tareas representativas. El conocimiento del cuerpo está muy relacionado con la imagen corporal y, por ende, con el esquema corporal ya que la representación del cuerpo puede contribuir eficazmente a su captación, pero también puede participar, en este conociendo, la apropiada enseñanza realizada por el medio. (p. 187).

**Conciencia corporal.** Para esta subcategoría se analizó dos actividades, dando respuesta a sus respectivos criterios de observación, llevando al docente a responder si la implementación del taller pedagógico favorecía el desarrollo de la expresión corporal, además de un análisis y un acercamiento a la teoría que, mediante las acciones motrices, direccionaba la investigación a una pre-danza que permitía expresar sentimientos, vivencias e ideas de los estudiantes. En el caso de la conciencia corporal, se implementó dos actividades con las cuales se buscó descubrir las relaciones entre la parte física

y psíquica del estudiante, además del manejo de movimientos, en torno a la fuerza y velocidad que se empleaba.

Para esta subcategoría, la primera actividad que se implementó fue 'El carrito'. En su primer criterio de observación, los niños y niñas buscaron diferenciar las partes de un objeto con relación a su cuerpo; poco a poco realizaron mejor las acciones respecto a los objetos; el docente hizo correcciones acerca de los movimientos, logrando que al final de la actividad, ellos mejoraran la simulación de transportarse en un carro. También se pretendió que contrastaran la velocidad en diferentes circunstancias, permitiendo la comprensión de las diferentes partes que tiene un carro, además del sonido que produce, permitiendo identificar las diferencias que posee un objeto.

Como segunda actividad, se implementó: 'La profesión más lenta', en donde cada niño interpretó los movimientos de otras personas en determinadas circunstancias, dividiendo a los estudiantes por grupos, para determinar las acciones que hacían las personas en diferentes profesiones; de este modo, los niños y niñas actuaron de mejor manera al llegar su turno, además de plantear una serie de movimientos con los cuales imitaron un trabajo determinado con características como la marcha o los gestos que utilizan los policías. A medida que transcurrió la actividad, los niños, en grupo iban perfeccionando la imitación, aportando entre ellos todo lo que habían visualizado en torno a las profesiones. En esta subcategoría se quiso que los niños tuvieran dominio propio, como sostiene Enguidanos (2004):

La conciencia corporal se relaciona con el dominio del cuerpo y dice: la toma de conciencia del propio cuerpo, basada en las posibilidades de movimiento de cada haz muscular, segmento o zona corporal y la libertad de movimientos, constituyen el dominio corporal. (p. 15).

*Analizar las características gestuales a partir de la vivencia corporal que tiene el niño por medio de juegos coreográficos en el grado 1 del Liceo Ronditas de San Juan de la ciudad de Pasto.* Para cumplir con este objetivo se tuvo en cuenta la técnica de recolección de información correspondiente a la observación participante, cuyo instrumento fue el diario de campo, con su correspondiente guía, denominada 'Formato de diario de campo. Objetivo # 3', en el cual se plasmó una serie de preguntas que se hizo tanto al docente como a los estudiantes, respecto al desarrollo de las clases de control y percepción corporal por medio de la pre-danza. Bajo este entendimiento, se formuló dos incógnitas por cada subcategoría, en las que se redactó las partes más significativas del diario de campo, para después realizar una proposición e interpretación de cada una de las interrogantes.

Este proyecto de investigación fue elaborado por la necesidad que se evidenció en las clases de Educación física, en torno al control y percepción corporal, dado que a los estudiantes de grado primero se les dificultaba responder corporalmente ante actividades de expresión corporal; como consecuencia, se planteó establecer las características gestuales a partir de la vivencia corporal en el grupo de danzas.

**Control corporal.** En este caso se trabajó sobre dos interrogantes que se desarrolló con los niños del grupo sujeto de estudio. Es así como se responde por medio de los diarios de campo, que se reducen a una proposición por cada pregunta y además una interpretación y referentes teóricos que permiten acercar este proyecto a la funcionalidad investigativa. La primera pregunta estuvo formulada de la siguiente manera: ¿Cómo el estudiante reconoce sus potencialidades frente a las acciones motrices? La proposición afirma que hubo dos situaciones, en las cuales los niños se reconocieron de manera física y otra, en la que lo hicieron de forma psíquica.

Según esto, la interpretación menciona que en el control corporal es crucial la explicación del docente; por ello, todas las actividades comenzaron con una introducción en la cual se dio a conocer las acciones que se iba a realizar. En primer lugar, se habló acerca del calentamiento y su importancia; físicamente, los niños y niñas realizaban los movimientos que orientaba el educador, pero sin saber el porqué. En una segunda acción, interiorizaron la importancia del calentamiento, preguntando para qué se lo realizaba, ante lo cual el docente respondió que es necesario para cuidar nuestro cuerpo. En continuidad con lo producido al interior de ellos, compararon la explicación con situaciones de su vida común, dando una explicación a sí mismos y a los demás, sobre la importancia del calentamiento.

En este punto es conveniente mencionar que en algunos momentos hubo dificultades con ciertas acciones que se hacían presentes en el baile, pero al relacionar o comparar con el caminar de un animal y su uso, se observó la parte en la cual los niños entendían el porqué de las diferentes actividades. En este espacio expresaron que los pasos de los bailes son movimientos que quieren demostrar ciertas actitudes como, por ejemplo, la fortaleza y elegancia de los caballos de paso fino. En un tercer espacio, los niños asumieron auditivamente las acciones que se ejecuta ante una pista musical, siguiendo con sus extremidades superiores e inferiores lo relacionado con lo expresado en la canción. Esto iba de la mano con el disfrute y la alegría que denotaba la música, sintiendo psíquica y físicamente lo que se quería transmitir a través de la pre-danza.

Al continuar con el desarrollo en torno a las técnicas dentro del proceso de los estudiantes, se formuló otra pregunta, la cual buscó la implementación de la pre-danza en la clase de Educación física. Al igual que el anterior interrogante, se consiguió una proposición en la cual ellos ubicaron contextualmente las

manifestaciones expresivo-corporales, buscando un uso a los diferentes bailes.

En lo que respecta a la pregunta, se ubicó en: ¿cómo asimila el estudiante las manifestaciones expresivo-corporales en las acciones motrices? Su respectiva interpretación se refería a un análisis sobre la clase anterior y la importancia de ciertos pasos en los diferentes bailes culturales. Los estudiantes manifestaron que estos bailes no eran de su agrado, ya que no encontraban sentido a realizarlos. En este punto fue necesaria la aclaración del docente, quien intervino para decirles que estas manifestaciones culturales eran para dar a conocer las costumbres que tenía cada una de nuestras regiones.

De esta manera los estudiantes asimilaron que era necesario realizar algunos pasos, llamados 'básicos', ya que es la forma en la cual se ha venido realizando a través de la historia. En esta medida, el docente buscó relacionarlos con las habilidades motrices básicas, para que fuera más fácil una asimilación por parte de los niños, al tomar temáticas como caminar, correr, saltar y arrastrarse, procurando una mejor adecuación corporal ante los bailes, que también servirían de directrices para realizar coreografías sencillas que fueran entendidas por los niños y niñas.

Por lo anterior, era importante que además de las herramientas presentadas por parte del docente, también se potenciara la creatividad de los niños y, que mejor que esta acción se realizara en grupos de trabajo. Así, se procedió con esta acción, en la cual los niños lograron una asimilación motriz de los diferentes pasos, por medio de su propio quehacer.

**Percepción corporal.** En este caso, se trabajó sobre dos interrogantes referentes al desarrollo de los niños del grupo sujeto de estudio. Es así como se respondió por medio de los diarios de campo, que se redujeron a una proposición por cada pregunta y,

además, una interpretación y referentes teóricos que permitieron acercar este proyecto a la funcionalidad investigativa. La primera pregunta se formuló de la siguiente manera: ¿De qué manera el estudiante interioriza sus manifestaciones expresivo corporales? La proposición afirma que, por medio de la pre-danza, el estudiante busca herramientas para comprender; además, porque se realiza las diferentes actividades que planteó el docente.

Es así como la interpretación se refiere a la interiorización que se realiza por medio de actividades planteadas por el docente y en una segunda instancia, en la relación y creación por parte del estudiante, ante la disposición de las diferentes acciones. La pre-danza es crucial en el aprendizaje del estudiante; es preciso plantear una temática en torno a géneros musicales, que pueden ser escogidos por los alumnos y en disposición de las habilidades motrices básicas, crear juegos coreográficos que ellos presentan, además de entender la necesidad de dar a conocer por medio de la danza, costumbres que son transmitidas por generaciones, consolidando la cultura de nuestras regiones.

Por lo expuesto, es acertado hablar de que la unión de tres cosas orienta la comprensión e interiorización de las manifestaciones expresivo-corporales, siendo las actividades planteadas y planeadas por el docente, la realización y creación de las acciones por parte de los estudiantes, y su análisis por parte de ellos y del educador, ante la preparación de coreografías que muestran las diferentes costumbres de las diversas regiones, dando pie a la implementación de las habilidades motrices básicas, dentro de una coreografía que dará como resultado, la interiorización de lo que se quiere transmitir por medio de la expresión corporal de cada niño.

Al seguir con las técnicas dentro del desarrollo de los estudiantes, se formuló otra pregunta, que



averiguó la implementación de la pre-danza en la clase de educación física. Al igual que el anterior interrogante, se consiguió una proposición en la cual los niños, con ayuda del docente, prepararon coreografías básicas, con la implementación de las habilidades motrices básicas, dando a conocer sus sentimientos en cada presentación.

La segunda pregunta se plasmó así: ¿De qué manera se realiza las manifestaciones expresivo-corporales más destacadas en las acciones motrices del estudiante? Las manifestaciones expresivo-corporales están inmiscuidas en la pre-danza, conformadas por coreografías básicas que los niños prepararon con ayuda del docente y la implementación de las habilidades motrices básicas que fueron comprendidas fácilmente por ellos. En concordancia, los géneros musicales permitieron diversificar los sonidos que presentaban las canciones y que ayudaron a los niños y niñas en la expresión de sus sentimientos y de la creatividad que se tuvo en torno a las habilidades motrices básicas.

Los niños y niñas manifestaron que el apoyo del docente fue crucial, porque los guió en la creación de los pasos y les ayudó en la expresión de sus sentimientos, ya que sentían confianza en dar a conocer sus coreografías ante sus compañeros y su docente. Además, al escribir y dibujar movimientos en el tablero, era más fácil tomar uno de ellos para adecuarlo a determinado baile. Como tenían complicaciones en el ritmo de cada canción, la ayuda del docente fue determinante, más aún, al identificarse éste como una persona jocosa, que les generó confianza para que se dieran a conocer sin barreras, respecto a sus movimientos. Es importante reconocer que el niño debe sentirse bien para que dé a conocer sus manifestaciones expresivo-corporales de verdad, como las percibe ante la musicalidad y el ritmo, siendo esencial la adaptación de movimientos

voluntarios, mejorando su expresión y su desarrollo psíquico, como lo sugiere Enguidanos (2004):

La expresión corporal nos permite modificar el cuerpo, según la propuesta de acción - actuación. Para adaptar los movimientos voluntarios al objetivo que pretendemos, se necesita un aprendizaje. Esta adaptación de movimientos nos permitirá actuar sobre el mundo exterior y el desarrollo psíquico. (p. 14).

#### 4. Conclusiones

La expresión corporal nace con el individuo, ya que todo ser racional que posee un cuerpo y tiene movilidad, es capaz de comunicarse por medio de su extensión anatómica. Por ello, es pertinente afirmar que el niño expresa sus sentimientos y pensamientos a través del accionar de sus segmentos corporales, como primer recurso al momento de relacionarse. Es así como durante toda su vida, el ser humano da a conocer sus diferentes puntos de vista, siendo pertinente el fortalecimiento del conocimiento de cada parte de su anatomía en edades escolares tempranas.

En la actualidad, la expresión corporal tiene un auge significativo para comunicar una idea o un sentimiento, motivo por el cual, estrategias como la pre-danza, son el camino adecuado para potenciar esta forma de dar a conocer los diferentes pensamientos. Por lo tanto, es pertinente el fortalecimiento de la conciencia del cuerpo, para poder implementar el movimiento corporal como mecanismo de relación entre los seres humanos.

Por medio de este proyecto, los niños y niñas lograron adquirir conceptos corporales. Este saber se obtuvo mediante la implementación de actividades en un taller pedagógico dentro de la clase de Educación física, permitiendo el desarrollo del conocimiento corporal, dentro del cual ellos

identificaron la extensión de su cuerpo, para luego interiorizarlo y comunicarlo por medio del arte y la creatividad de sus movimientos.

La conciencia corporal comienza a partir del momento en que el individuo nace, ya que cada parte del cuerpo se va conociendo progresivamente a través de los diferentes movimientos que realiza, debido a que percibe su cuerpo por medio de tacto, al ubicarse en las diferentes posiciones como son, de cubito dorsal o abdominal, en donde va identificando la parte posterior o anterior de su propio cuerpo.

### 5. Recomendaciones

Utilizar la pre-danza en las clases de Educación física, con el fin de dar a conocer la diferencia en la aplicación de esta estrategia para el crecimiento expresivo corporal del estudiante y la introducción a la danza, además de una muestra cultural, de manera que se logre comprender la utilización de las habilidades motrices básicas en el grado primero.

Que el docente puede desarrollar en el espacio de Educación física, por medio de las actividades realizadas en el proyecto, mecanismos que permitan al niño la expresión libre de su cuerpo, siendo útil para promover cambios en la práctica pedagógica y para la adecuada utilización de la pre-danza en el grado primero.

Que dentro de la clase de Educación física se haga énfasis en bailes autóctonos que permitan el reconocimiento de nuestra cultura y la expresión característica de cada baile, para que se pueda transmitir de generación en generación, con el fin de entender la finalidad de la danza de cada región, además de ser el medio para que el estudiante explore diversidad de movimientos que desarrollen su control corporal.

### 5. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Blanco, M.J. (2010). La expresión corporal en la formación de maestros: estudio de los programas de educación inicial en universidades de Bogotá. *Revista Educación, Comunicación y Tecnología*, 5(10), 1-20.
- Castañer, M. (2002). *Expresión Corporal y Danza*. Barcelona, España: Editorial Inde.
- Demarchi, E. y Fiore de Cedro, I. (1993). *Expresión Corporal primer nivel*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Enguidanos, M.J. (2004). *Expresión corporal*. España: Ideas Propias.
- Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. *Educación y Educadores*, 6, 159-167.
- Quirós, J. y Schrager, O. (1987). *Lenguaje, Aprendizaje, y Psicomotricidad*. Buenos Aires, Argentina: Panamericana Editorial.
- Valdivieso, F. y Peña, L. (2007). Los enfoques metodológicos cualitativos en las ciencias sociales: una alternativa para investigar en educación física. *Laurus*, 13(23), 381-412.



# Coherencia entre Modelo pedagógico y Prácticas pedagógicas de los docentes de Ciencias naturales

Luz Cristina Jurado-Burbano\*✉  
Christian David Eraso-Insuasty\*\*  
María Victoria Villacrez-Oliva\*\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Jurado-Burbano, L. C.; Eraso-Insuasty, C. D.; Villacrez-Oliva, M. V. (2020). Coherencia entre Modelo pedagógico y Prácticas pedagógicas de los docentes de Ciencias naturales. *Revista UNIMAR*, 38(2), 29-61. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art2>

**Fecha de recepción:** 14 de febrero de 2020

**Fecha de revisión:** 21 de mayo de 2020

**Fecha de aprobación:** 11 de septiembre de 2020

## RESUMEN

Este proceso investigativo buscó identificar las características de los modelos pedagógicos de dos instituciones, para describir las estrategias pedagógicas que aplican los docentes del área de Ciencias Naturales en sus sesiones de aula, determinar la relación existente entre lo descrito en el Proyecto Educativo Institucional y su práctica en el desarrollo de las clases y, finalmente, proponer un plan de mejoramiento para el área, acorde con los modelos pedagógicos institucionales. El diseño metodológico de la investigación se planteó desde un paradigma cualitativo de enfoque hermenéutico y tipo etnográfico. Se tomó como unidad de análisis a 968 estudiantes de básica secundaria y 44 docentes; como unidad de trabajo, a 96 estudiantes y seis docentes de las Instituciones Educativas Normal Superior Pío XII y José Antonio Galán. Como técnicas de recolección de información se utilizó análisis documental, entrevista etnográfica y observación participante.

**Palabras clave:** modelo pedagógico; enseñanza; aprendizaje; evaluación; ciencias naturales.

\* Artículo resultado de la investigación titulada "Estrategias Pedagógicas que utilizan los docentes del área de Ciencias Naturales con relación a los modelos pedagógicos de las Instituciones Educativas Normal Superior Pío XII del municipio de Pupiales y José Antonio Galán del municipio de San Bernardo", llevada a cabo en el año 2019.

✉ Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana, Ingeniero agrónomo, Universidad de Nariño. Correo electrónico: christianerasoinsuasty@gmail.com

\*\* Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana, Ingeniero agrónomo, Universidad de Nariño. Correo electrónico: luzcristinajb@gmail.com

\*\*\* Magister en Pedagogía, Universidad Mariana, Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad de Nariño. Docente y Asesora de la investigación, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico mvvillacres@umariana.edu.co



## Coherence between Pedagogical model and Pedagogical practices of Natural sciences teachers

### ABSTRACT

This research process sought to identify the characteristics of the pedagogical models of two institutions to describe the pedagogical strategies applied by teachers in the area of Natural Sciences in their classroom sessions, to determine the relationship between what was described in the Institutional Educational Project and their practice in the development of the classes and finally, to propose an improvement plan for the area in accordance with the institutional pedagogical models. The methodological design of the research was proposed from a qualitative paradigm of hermeneutical and ethnographic approach. 968 elementary school students and 44 teachers were taken as the unit of analysis, 96 students and six teachers from the Pío XII and José Antonio Galán Normal Higher Education Institutions as a work unit. As information gathering techniques, documentary analysis, ethnographic interview and participant observation were used.

**Keywords:** Pedagogical model; teaching; learning; evaluation; natural sciences.

## Coerência entre Modelo pedagógico e Práticas pedagógicas de professores de Ciências naturais

### RESUMO

Este processo de pesquisa buscou identificar as características dos modelos pedagógicos de duas instituições para descrever as estratégias pedagógicas aplicadas por professores da área de Ciências Naturais em suas aulas presenciais, para verificar a relação entre o que foi descrito no Projeto Educacional Institucional e sua prática em o desenvolvimento das aulas e, afinal, propor um plano de melhorias para a área de acordo com os modelos pedagógicos institucionais. O desenho metodológico da pesquisa foi proposto a partir de um paradigma qualitativo de abordagem hermenêutica e etnográfica. 968 alunos do ensino fundamental e 44 professores foram tomados como unidade de análise, e 96 alunos e seis professores das Instituições de Ensino Superior Normal Pio XII e José Antonio Galán como unidade de trabalho. A análise documental, a entrevista etnográfica e a observação participante foram utilizadas como técnicas de coleta de informações.

**Palavras-chave:** Modelo pedagógico; ensino; aprendizagem; avaliação; ciências naturais.

## 1. Introducción

El mejoramiento continuo es un proceso inmerso en el desarrollo del ser humano, ante el cual no escapa la educación; por ello, las instituciones educativas (IE) deben tener presente, desde su horizonte institucional, la formulación, ejecución y seguimiento de los planes de mejoramiento, que conduzcan a la cualificación de todas las gestiones institucionales.

Kohler (citada por Aguilar, Avalo y Campos, 2018) afirma:

En la actualidad estamos inmersos en cambios de orden social, político, tecnológico, económico y cultural. En este contexto las metas asignadas a la educación colocan a la inteligencia y sus posibilidades de desarrollo entre las preocupaciones fundamentales de los educadores [...], en la metodología de enseñanza surgen modelos pedagógicos que centrándose en los procesos internos del estudiante, lo conciben como un participante activo y empleando metodologías activas de enseñanza buscan preparar alumnos autónomos, creativos, con capacidad crítica, de resolver problemas, de autorregularse y, sobre todo, de aprender a aprender. (p. 32).

Este proceso investigativo es importante porque pretendió dar respuesta al interrogante ¿Cuál es la coherencia entre las estrategias que utilizan los docentes del área de Ciencias Naturales y los modelos pedagógicos de las IE Normal Superior Pío XII del municipio de Pupiales y José Antonio Galán del municipio de San Bernardo? Teniendo en cuenta que el modelo pedagógico cognitivo precede al constructivista como teoría de aprendizaje, y de acuerdo con Ertmer y Newby (citados por Moreno, Martínez, Moreno, Fernández y Guadalupe, 2017) ambas se consideran perspectivas modernas; sin embargo, el distanciamiento en la consolidación de cada modelo pedagógico conlleva diferencias de perspectivas,

roles y estrategias que deben hacerse evidentes en la práctica pedagógica. En la comparación de estos dos modelos pedagógicos, sus fundamentos teóricos y principalmente el respaldo práctico que poseen, recae el interés de la presente investigación, lo cual permite validar la proximidad de las perspectivas pedagógicas al contexto de cada IE y su desarrollo en las sesiones de aula.

Ahora bien, considerando los resultados de las Pruebas Saber se observa que, en el año 2016, en las dos instituciones, el área de Ciencias Naturales obtuvo un promedio de 59 puntos, el cual está por encima del promedio nacional, que fue de 54 puntos. Así mismo, en el año 2017 el área de Ciencias Naturales tuvo un promedio de 59 en la IE Normal Superior Pío XII y un promedio de 60 en la IE José Antonio Galán, observando que los dos promedios superan el promedio nacional de 52 puntos. Si bien en los dos años de referencia las instituciones se han ubicado por encima del promedio nacional, esto no implica que no existan oportunidades de mejoramiento, sobre todo teniendo en cuenta que la relación se hace con el promedio nacional y, al respecto, Colombia ha obtenido resultados muy bajos en pruebas PISA. Esto permite exaltar que la investigación continuará fortaleciendo los resultados de las pruebas estandarizadas, al pretender un mayor ingreso de los estudiantes a la educación superior, para lo cual es necesario alcanzar un mejor nivel de desempeño, fortaleciendo las estrategias pedagógicas desde los modelos institucionales.

Al respecto, Arrieta, Raillo y Rodríguez (2017) al hacer lectura del contexto, encontraron como problema:

Se evidencia situaciones de bajo rendimiento académico entre los alumnos, las cuales en su gran mayoría corresponden a dificultades para el desarrollo de competencias. Entre las competencias

con mayor dificultad se señala la indagación, el trabajo en equipo y la comunicación desde el área de ciencias naturales y sociales. [...] En cuanto a los docentes, se nota poca reflexión sobre su práctica de aula, aplicando una didáctica instrumental centrada en los contenidos. (p. 14).

A nivel internacional, nacional y regional se ha realizado procesos investigativos que fueron de gran importancia para sustentar este trabajo; cabe resaltar el estudio de González et al., (2018), planteando como objetivo del estudio, caracterizar las estrategias didácticas durante el proceso de validación del modelo teórico de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico. Entre las conclusiones se tiene que la conversión de los constructos teóricos de las funciones relacionales del modelo axiomático en conceptos empíricos requiere de estrategias para su operacionalización, las cuales deben presentar relaciones unívocas con los aspectos epistemológicos. Este trabajo resalta que las descripciones de las estrategias deben tener correspondencia con los aspectos epistemológicos, considerados como esenciales en la elaboración de modelos didácticos para las Ciencias Naturales, lo cual es una de las pretensiones de la presente investigación, remitida al tercer objetivo específico.

En el ámbito nacional, la investigación de Monterroza (2013) consistió en identificar las concepciones de los docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución sobre el modelo pedagógico social cognitivo y cómo lo aplican en las prácticas pedagógicas. El trabajo se llevó a cabo con una metodología cualitativa y se utilizó cuatro instrumentos, dos entrevistas semiestructuradas y dos entrevistas estructuradas a docentes y estudiantes, además de la observación no participante, todo lo cual permitió identificar el discurso y quehacer de los docentes, concluyendo

que la acción pedagógica no está respondiendo al modelo pedagógico social y que su práctica está influenciada por la formación. La investigación resulta relevante, en el sentido de que respalda y ratifica la pertinencia de las técnicas de recolección de información que se utiliza en la presente investigación.

En el ámbito regional, el trabajo de Cerón y López (2016) tuvo como objetivo, develar las prácticas pedagógicas que desarrolla el profesorado en el contexto de aula de los niveles básica y media académica del Liceo de la Merced Maridíaz, para diseñar un modelo pedagógico pertinente. Entre las conclusiones obtuvieron que las estrategias de enseñanza que el docente utiliza para lograr una mejora continua en el aprendizaje, las centra en el uso de herramientas tecnológicas, se fundamenta en la retroalimentación, la indagación y la profundización, lo cual le permite reconocer las dificultades en los estudiantes y crear acciones para la apropiación del conocimiento; así mismo, los docentes interactúan con los estudiantes y utilizan estrategias de aprendizaje que estimulan a participar de manera autónoma; como resultado, proponen un modelo pedagógico pertinente a la institución, que responda a las necesidades de la comunidad educativa franciscana y el contexto. Este antecedente regional permite resaltar la importancia del contexto en los modelos pedagógicos, ya que dentro de las mismas regiones se vislumbra diferencias que favorecen o limitan la práctica pedagógica.

Cada uno de estos trabajos de investigación ayudó a consolidar el constructo teórico del proyecto, exaltando la importancia del modelo pedagógico a nivel institucional y evidenciando la importancia de su empleabilidad en la práctica pedagógica; para ello fue necesario comprender teóricamente qué es un modelo pedagógico y qué características tienen



el modelo pedagógico cognitivo y constructivista. A continuación, algunos referentes teóricos:

Se entiende que un modelo pedagógico es la forma de concebir la práctica de los procesos formativos en una IE y que comprende los procesos relativos a las cuestiones pedagógicas de “cómo se aprende, cómo se enseña, las metodologías más adecuadas para la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades y valores, las consideraciones epistemológicas en torno a la pedagogía, las aplicaciones didácticas, el currículo y la evaluación de los aprendizajes” (Universidad Mariana, 2008, p. 7).

El cuaderno de un niño, los textos que usamos, un tablero con anotaciones, los contenidos que abordamos, la forma de disponer el salón o, simplemente, los términos utilizados para definir nuestras intenciones educativas, nos dicen mucho más de los modelos pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son, en realidad, la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica. (De Zubiría, 2006, p. 23).

Por su parte, Ortiz (2013) refiere que el modelo pedagógico es una construcción teórica, formal, fundamentada científica e ideológicamente, que interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente, con lo que pretende lograr aprendizajes concretos en el aula. Así mismo, es un instrumento de la investigación de carácter teórico, creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza – aprendizaje, sin ser más que un paradigma que sirve para analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar la educación, con el fin de explicar teóricamente su hacer.

Es pertinente hacer referencia a algunos modelos pedagógicos que han orientado la práctica

pedagógica de las IE, entre los que cabe mencionar el modelo pedagógico tradicional, el conductista, el cognoscitivista y el constructivista.

**Modelo pedagógico tradicional.** Según Canfux (2014), el contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas, que se transmite a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales. El profesor exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido; en ocasiones, la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos y se ofrece los contenidos, como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad.

Flórez (citado por Pinto y Castro, 2008) expresa que el método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina, a unos estudiantes que son, básicamente, receptores. En este modelo, el método y el contenido, en cierta forma, se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro.

**Modelo pedagógico conductista.** El conductismo permite elaborar contenidos estructurados que apuntan a objetivos específicos de conocimiento y que, a través de ejercicios y evaluaciones, brindan refuerzos que señalan acierto y error a los estudiantes en forma de estímulo, con la finalidad de obtener del alumnado, determinadas respuestas en la repetición de los temas (Otamendi et al., 2008).

Pinto y Castro (2008) recurren a Flórez para mencionar que el método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos ‘instruccionales’,

formulados con precisión y reforzados minuciosamente; y, a Yelon y Weinstein para decir que el estímulo se puede denominar 'señal', que provoca la respuesta, cuya consecuencia puede ser positiva o negativa, pero ambas refuerzan la conducta.

El conductismo ha llevado a que en la práctica no exista motivación en el estudiante y, por lo tanto, que los incentivos sean externos, que el aprendizaje sea memorístico, que la relación entre el maestro y el estudiante sea débil y que la evaluación se relacione exclusivamente con la calificación.

### **Modelo pedagógico cognoscitivista**

Este enfoque, también denominado desarrollista, tiene como meta educativa, que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa de desarrollo intelectual, de acuerdo con sus necesidades y condiciones.

El aprendizaje se considera como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre, a diferencia del conductismo, que se orienta al cambio directo de la conducta. [...] La reconceptualización del aprendizaje ha establecido algunas definiciones de considerable validez para la investigación; por ejemplo, el énfasis se desplaza del estudio de los estadios de desarrollo, como momentos estables de conocimiento, al estudio de los procesos que le dan lugar y son causa, a su vez, de su futura modificación. (González, 2004, párr. 1/3).

**Modelo pedagógico constructivista.** Hernández (2008) menciona que el modelo constructivista se enfoca en la construcción del conocimiento a través de actividades basadas en experiencias ricas en contexto. El constructivismo ofrece un nuevo paradigma para esta nueva era de información, motivado por las nuevas tecnologías que han surgido en los últimos años. Con la llegada de estas

tecnologías (redes sociales, blogs...), los estudiantes no solo tienen a su alcance el acceso a un mundo de información ilimitada de manera instantánea, sino también, la posibilidad de controlar ellos mismos la dirección de su propio aprendizaje.

Cambiar el esquema tradicional del aula, donde el papel y el lápiz tienen el protagonismo principal y, establecer un nuevo estilo en el que estén presentes las mismas herramientas, pero añadiéndoles las aplicaciones de las nuevas tecnologías, aporta una nueva manera de aprender, que crea en los estudiantes una experiencia única para la construcción de su conocimiento, siendo estos, los actores principales de su aprendizaje.

Así, el presente proyecto de investigación se convierte en una herramienta necesaria para la toma de decisiones en la implementación de estrategias pedagógicas por parte de los docentes de Ciencias Naturales, acordes con los modelos pedagógicos, que impacten en un aprendizaje comprensivo y significativo en el estudiante, además de asegurar el fortalecimiento del área, que resulta crucial para el desempeño de los niños y jóvenes en la actualidad.

De igual modo, el proyecto fue factible y de gran interés pedagógico, porque permitió motivar a los docentes de las distintas áreas para que se apropiaran con las estrategias de los modelos pedagógicos cognitivo y constructivista, llevándolas a la práctica, logrando dinamizar el desarrollo de las clases y las actividades escolares y académicas, dentro y fuera del aula de clase.

## **2. Metodología**

Para la ejecución de este proyecto se utilizó el paradigma de la investigación cualitativa, el cual, de acuerdo con Ruiz (2012), es un estilo de investigar los fenómenos sociales, con determinados objetivos, en fin de dar solución a

la problemática de la investigación, además de poseer como particularidades, que su objetivo es la captación y reconstrucción de significado; su lenguaje es conceptual y metafórico; su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado; su procedimiento es más inductivo que deductivo y, por último, la orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concreta.

Ramírez, Arcila, Buriticá y Castrillón (2004) sostienen que “desde la investigación cualitativa se propone un camino posible para abordar una problemática de orden social, que está relacionado con la descripción, la interpretación y la constitución o construcción de sentido” (p. 31). Por lo anterior, el paradigma cualitativo resultó idóneo para la presente investigación, puesto que permitió conseguir los objetivos planteados, al considerar a los individuos como agentes activos en la construcción de las realidades que encuentran, haciendo factible comprender la relación maestro estudiante y, particularmente, investigar las formas de implementación de estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes de la Básica Secundaria de las IE Normal Superior Pío XII y José Antonio Galán, con relación a los modelos pedagógicos, durante el desarrollo de las sesiones de aula.

En concordancia con el paradigma cualitativo de la investigación, se utilizó el enfoque hermenéutico, del cual Martínez (s.f.) asevera:

El investigador ve al escenario y al objeto de estudio en una perspectiva holística, como una totalidad ecológica, compleja y contradictoria; el investigador es sensible a los efectos que ellos mismos provocan en la interpretación del objeto de estudio; todas las perspectivas son valiosas; se afirma el carácter humanista de la investigación, y se pondera la visión intersubjetiva en el quehacer científico. (p. 1).

La elección del enfoque hermenéutico resultó pertinente debido a la participación y conocimiento que poseen los investigadores de los contextos, lo que a su vez posibilita la comprensión. Pese a la participación activa en el área de Ciencias Naturales a partir de la implementación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los docentes investigadores toman distancia para la reflexión y la posterior construcción del conocimiento en el encuentro con otros docentes del área y estudiantes como fuentes de información.

La presente investigación con paradigma cualitativo, enfoque hermenéutico, utilizó un tipo de investigación etnográfico, por el énfasis en la descripción y en las interpretaciones situadas. Este tipo busca ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social, teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores, haciendo que la etnografía sea siempre un conocimiento situado que, en principio da cuenta de unas cosas para una gente concreta (Restrepo, 2015). La etnografía permitió a esta investigación, comprender una situación relacionada con una problemática de coherencia entre el modelo pedagógico y las estrategias aplicadas por los docentes del área de Ciencias Naturales y, obtener conocimientos teóricos de esa realidad. La carta de navegación del proceso se orientó con la matriz de operacionalización de objetivos, descrita a continuación:

Tabla 1. Matriz operacional de variables y categorías

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Fuentes de información	Técnicas de recolección e instrumento de información
Identificar las características de las estrategias pedagógicas propuestas en los modelos pedagógicos de las instituciones objeto de estudio	Estrategias pedagógicas	Estrategias pedagógicas propuestas en los modelos pedagógicos	Modelos pedagógicos	<b>Técnica</b> Análisis documental. <b>Instrumento</b> Guía de análisis documental.
Describir las estrategias pedagógicas que aplican los docentes del área de Ciencias Naturales en sus sesiones de aula	Estrategias pedagógicas	Estrategias de enseñanza	Material pedagógico (plan de clase, secuencias didácticas).	<b>Técnica</b> Entrevista etnográfica. <b>Instrumento</b> Guion de entrevista etnográfica
		Estrategias de aprendizaje	Estudiantes de los grados sextos, séptimos, octavos, novenos, décimos y onces	
		Estrategias de evaluación	Docentes del área de Ciencias Naturales	<b>Técnica</b> Observación participante. <b>Instrumento</b> Guía de observación.
Determinar la relación existente entre las estrategias pedagógicas que aplican los docentes y las que proponen los modelos pedagógicos de las instituciones objeto de estudio.	Estrategias pedagógicas	Estrategias pedagógicas que aplican los docentes del área de Ciencias Naturales. Estrategias pedagógicas propuestas por los modelos pedagógicos de las instituciones	Resultados objetivo 1 y 2	<b>Técnica</b> Análisis documental
Proponer un plan de mejoramiento para el área de Ciencias Naturales acorde con los modelos pedagógicos institucionales	Plan de mejoramiento para la enseñanza en el área de Ciencias Naturales	Objetivos Metas Indicadores Acciones Recursos Responsables Plazo	Investigadores Modelos pedagógicos Documentos del MEN e ICFES	<b>Técnica</b> Análisis documental.

Para el procedimiento se tuvo en cuenta las fases propuestas por Vásquez (2013):

1. **Selección del diseño.** Para la presente investigación se eligió un paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico y tipo de investigación etnográfica, caracterizado por estudiar las características concretas en un modelo metodológico cíclico, donde los procedimientos tienden a superponerse y ocurrir simultáneamente en la medida que la información recolectada se usa para reorientar la recolección de la nueva información.
2. **La determinación de las técnicas.** Las técnicas para la recolección de información fueron determinadas observando el tipo de investigación, por lo cual se seleccionó aquellas más empleadas en la etnografía, que son: la entrevista y la observación.
3. **El acceso al ámbito de investigación.** Esta fase no fue limitante para los investigadores, ya que pertenecen a las IE donde se llevó a cabo el trabajo; no obstante, se diligenció un consentimiento informado dirigido a los directivos, así como un consentimiento informado dirigido a los padres de familia de los estudiantes de la unidad de trabajo.
4. **La selección de los informantes.** La selección de los estudiantes se realizó por conveniencia, teniendo en cuenta los criterios de selección: desarrollo cognitivo, plan de estudios y modelo pedagógico. En cuanto a los docentes, fueron seleccionados los del área de Ciencias Naturales de la básica secundaria de las dos instituciones, que interactúen con los grados sextos, séptimos, octavos, novenos, décimos y décimo primeros.
5. **La recogida de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario.** Para esta fase los investigadores hicieron uso de los instrumentos de recolección de información acordes con las técnicas seleccionadas (análisis documental, entrevista y observación).
6. **El procesamiento de la información recogida.** La información se sistematizó utilizando los elementos de la teoría fundamentada a partir del vaciado constante de información sobre las categorías deductivas, aplicando la comparación permanente de los resultados obtenidos con los objetivos y la teoría, con el propósito de desarrollar una interpretación de la realidad de los participantes desde sus propios conocimientos y experiencias (Strauss y Corbin, 2002; San Martín, 2014). Esto, para el análisis documental, la entrevista y la observación.
7. **La elaboración del informe.** Para esta fase se tuvo en cuenta las secciones básicas del informe etnográfico, como el planteamiento de los antecedentes teóricos y prácticos de la investigación, la descripción de los métodos y procedimientos empleados para la información, los resultados en las conclusiones finales y los anexos, como son los instrumentos de recolección de información.

### 3. Resultados

#### Procesamiento de la Información

La información recolectada a través del análisis documental de los modelos pedagógicos, la entrevista a estudiantes y la observación participante a docentes, se procesó utilizando la teoría fundamentada (Figura 1), la cual para Strauss y Corbin (2002):

Se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (p. 28).

Esta metodología se ajustó al desarrollo de la presente investigación, ya que tiene el propósito de desarrollar una interpretación de la realidad que está sucediendo en las instituciones objeto de estudio.

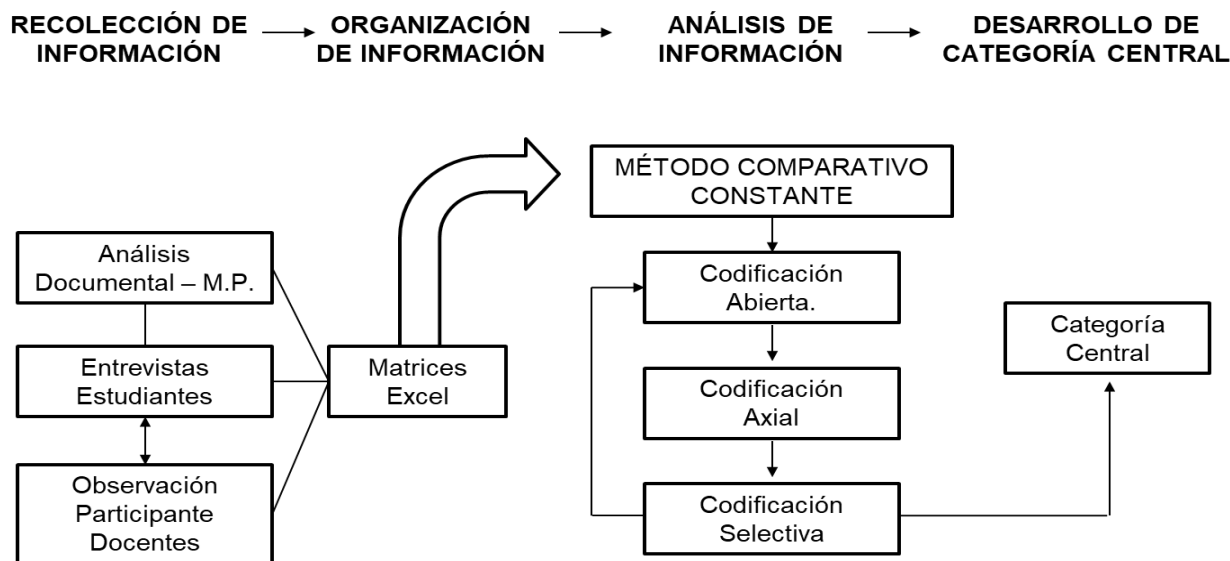


Figura 1. Procesamiento de información.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se resume el procesamiento de la información correspondiente a la teoría fundamentada; en la etapa de recolección de información se ubicó los datos que provienen de los tres instrumentos de la presente investigación. En la etapa de organización de información se utilizó dos matrices de Excel: la primera para el vaciado de la información proveniente de la guía de análisis documental y la segunda para el vaciado de información del guion de entrevista y la guía de observación participante.

En la etapa de análisis de información se usó el método comparativo constante de los resultados obtenidos con los objetivos y la teoría; para este fin se aplicó tres sub-etapas: la primera correspondió

a la codificación abierta, como procedimiento para develar los significados de la información en los textos, en donde se codificó la información a través de las proposiciones que integran una categoría.

Durante la codificación abierta, los datos [son descompuestos] en partes discretas, [examinados] minuciosamente y [comparados] en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se considera conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado, [son agrupados] bajo conceptos más abstractos, denominados categorías. (Strauss y Corbin, 2002, p. 112).

Esta fase de codificación requiere de habilidades inductivas en el investigador que examina cuidadosamente la información, la compara y la agrupa en códigos, para la obtención de categorías emergentes o inductivas.

La segunda sub-etapa correspondió a la codificación axial, cuyo fin, atendiendo a Strauss y Corbin (2002) “es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (p. 135). Con esta fase se inició la consecución del tercer objetivo de investigación al relacionar las categorías y subcategorías emergentes de los modelos pedagógicos y la práctica de los docentes de Ciencias Naturales de las IE Normal Superior Pío XII y José Antonio Galán.

La tercera y última fase de codificación fue la codificación selectiva, que resulta una prolongación

de la codificación axial y repercute en la etapa de desarrollo de la categoría central de la investigación, que representa el tema principal de la investigación.

Una categoría central tiene poder analítico. Lo que le otorga tal poder es la capacidad de reunir las categorías para formar un todo explicativo. Además, una categoría central debe poder dar cuenta de una considerable variación dentro de las categorías. (Strauss y Corbin, 2002, p. 160).

El descubrimiento de la categoría central permite dilucidar la realidad de la investigación y, para el caso particular de la etnografía, es la síntesis del análisis cualitativo entre las concepciones del modelo pedagógico para las IE y su comportamiento en la práctica pedagógica de las Ciencias Naturales.

### **Estrategias pedagógicas propuestas en los modelos pedagógicos**

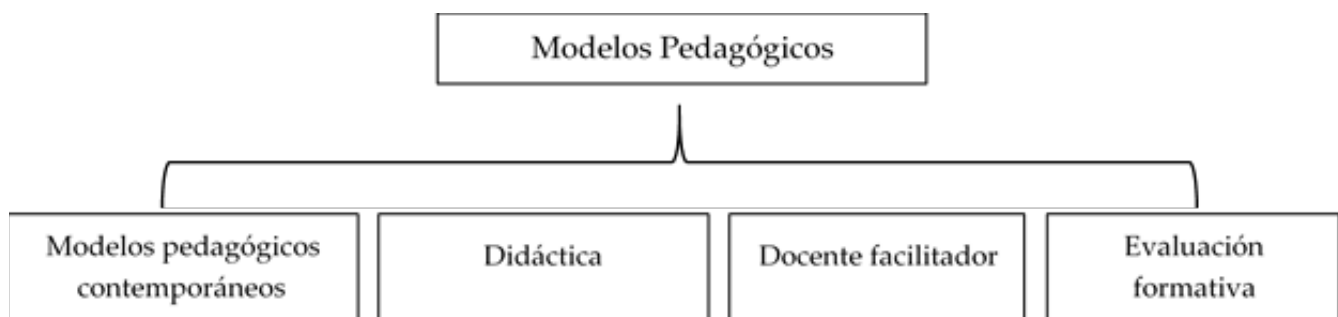


Figura 2. Características de los modelos pedagógicos.

Fuente: Elaboración propia.

La interpretación de los datos obtenidos permitió evidenciar la estructuración, las percepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel del docente y el estudiante, entre otros, acerca de los modelos pedagógicos cognitivo y constructivista. Sin embargo, no se halló explícitamente la descripción de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, de forma general ni por áreas del conocimiento. Los modelos pedagógicos cognitivo y constructivista de las instituciones estudiadas carecen de un apartado metodológico que permita su acercamiento práctico en las prácticas pedagógicas; además, en los planes de área de Ciencias Naturales de las dos instituciones tampoco se cuenta con esta sección.

El acercamiento al documento que reposa en cada IE como Proyecto Educativo Institucional (PEI) y dentro de él, al apartado 'Modelo pedagógico', permitió responder a las preguntas orientadoras utilizadas en el instrumento de análisis documental. De su respuesta y la codificación

abierta surgen las siguientes categorías inductivas: Modelos pedagógicos contemporáneos, Didáctica, Docente facilitador y Evaluación formativa; éstas a su vez, están sustentadas en subcategorías, descritas más adelante.

Las categorías emergentes son producto de la unificación de las proposiciones del análisis documental en los modelos pedagógicos de las dos IE. Inicialmente, la codificación abierta se dio por separado; no obstante, luego de encontrar que los referentes teóricos (Jean Piaget, Lev Vygotski, David Ausubel) que sustentan los dos modelos son compartidos, se decidió agrupar las proposiciones y emitir categorías que los definan a los dos. Esto se respalda en el sentido que la etnografía busca interpretar una situación contextualizada y, para el caso de las dos instituciones, las concepciones teóricas y epistemológicas de los modelos pedagógicos reposan sobre la misma base. De ahí que en adelante se hable de cuatro categorías sin distinción.

### Modelos pedagógicos contemporáneos

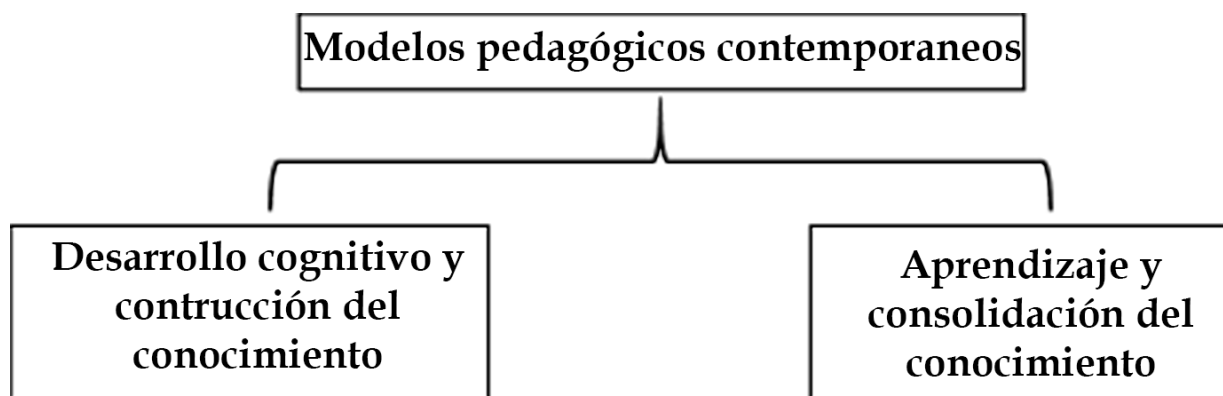


Figura 3. Modelos pedagógicos contemporáneos.

Fuente: Elaboración propia.



Las IE Normal Superior Pío XII y José Antonio Galán, adoptaron los modelos pedagógicos cognitivo y constructivista, respectivamente, los cuales dan respuesta a las necesidades actuales de la población educativa y su contexto. El modelo cognitivo surgió como fruto del proyecto de investigación *Recorriendo los senderos de las prácticas pedagógicas que ha desarrollado la Escuela Normal Superior Pío XII, en sus 50 años de formación pedagógica*, en el año 2007. Por ello, se identificó que los PEI en cuestión poseen modelos pedagógicos contemporáneos, basados en el desarrollo cognitivo y la construcción del conocimiento. Según Tovar Pineda (2000), la reflexión pedagógica para comprender la forma

como se aprende, considerando las identidades y los contextos de quienes aprenden, constituye los modelos pedagógicos contemporáneos.

Los modelos pedagógicos contemporáneos, al responder a necesidades concretas y, por ende, contener la pertinencia requerida en la actualidad, deben constituirse en el apoyo y la orientación de las prácticas pedagógicas que promuevan la formación de estudiantes autónomos y artífices de su aprendizaje. Por lo tanto, el papel de las IE y los docentes, es apropiar el modelo pedagógico más pertinente a la identidad y al contexto de la comunidad educativa, además de garantizar su praxis en todas las actividades institucionales.

### Didáctica

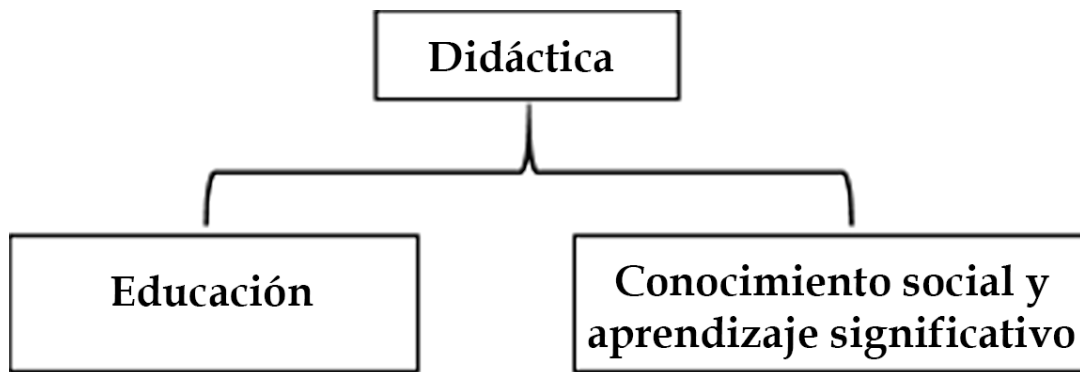


Figura 4. Didáctica.

Fuente: Elaboración propia.

La didáctica, desde la perspectiva de pedagogía en los modelos pedagógicos cognitivo y constructivista subraya ‘el uso de las metodologías activas’, ‘dinámicas de trabajo en equipo’, ‘experiencias pedagógicas y didácticas significativas’, ‘contexto grupal o de equipo’, ‘él, sea quien construya su conocimiento’, ‘aprendizaje por descubrimiento’, ‘aprendizaje significativo y resolución de problemas’ y ‘aprendizaje situado o en contexto’. Estas

características indican metodologías activas, como ruta para alcanzar el conocimiento.

Los modelos pedagógicos objeto de estudio comprenden la pedagogía, en el sentido estricto de la didáctica. Si bien, la didáctica surge como rama de la pedagogía, para Zambrano (2015) es ésta última la que permite el proceso reflexivo de la educación y, hace de ella, el medio para conseguir la libertad y la autonomía, mientras que la didáctica trabaja

sobre la modificabilidad cognitiva en función del aprendizaje. Por esta razón, la pedagogía no debe subyacer en la didáctica, pues su concepción guarda unos principios holísticos de formación humana hacia la emancipación del pensamiento, que no son limitados en el método. Para Gamboa, García y Beltrán (2013), las estrategias pedagógicas son la base para la generación de las estrategias didácticas, porque van en concordancia con el principio pedagógico fundante, lo que implica que las didácticas no pueden despartarse de las teorías que constituyen los modelos.

Pese a la condición que ejerce la didáctica sobre la pedagogía en los modelos pedagógicos estudiados, es la didáctica la que permite que cada modelo pedagógico se haga evidente en las acciones de aula desarrolladas en las IE. Además, permite concretizar las características de las estrategias que proponen los modelos pedagógicos, al centrarse en un área específica. El proceso reflexivo de la educación de las ciencias conlleva pensar en los problemas que acarrea su enseñanza-aprendizaje y ahí aparece la didáctica, como disciplina responsable que atiende

al principio liberador de la pedagogía desde el aprendizaje.

Ahora bien, los datos que proporcionan los modelos pedagógicos respecto a sus didácticas, no estuvieron ampliamente descritos e, incluso, son llanamente mencionados. A esto, se suma que no se encontró una clasificación de didácticas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación y, mucho menos, una clasificación de estrategias por área de conocimiento. Para el caso particular de las Ciencias Naturales como área de estudio de la presente investigación, Godoy (2015) sostiene que, al ser su didáctica una disciplina, entre otras razones por poseer un problema específico, la enseñanza de las ciencias y los conocimientos científicos no pueden ser aprendidos ni enseñados como son aprendidos o enseñados otros conocimientos. Se evidencia, en este aspecto, una debilidad de los modelos pedagógicos, puesto que la didáctica específica del área, según Mallart (2000), se relaciona “con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos relacionados con los sistemas y los procesos físicos, químicos y biológicos que tienen lugar en el universo, teniendo en consideración el lugar del hombre en la relación naturaleza-sociedad” (p. 5).

### Docente facilitador

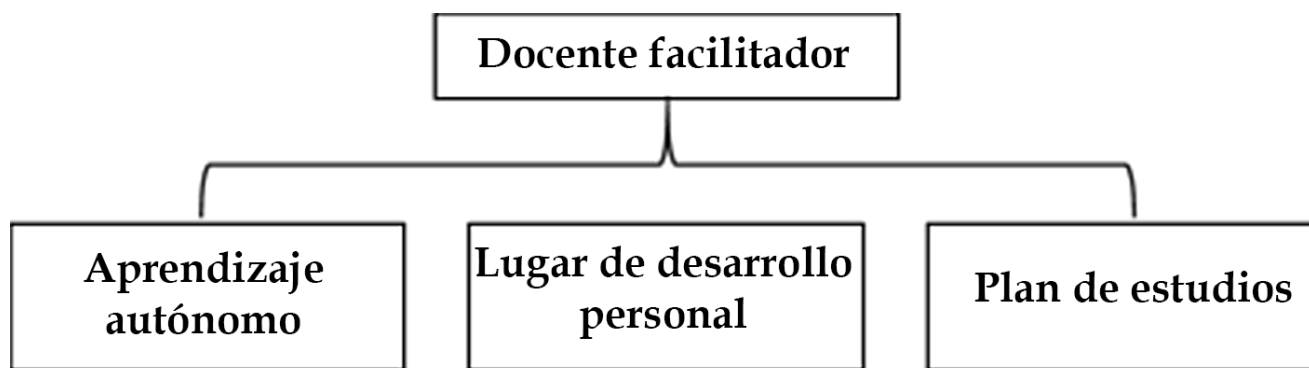


Figura 5. Docente facilitador.

Fuente: Elaboración propia.

La codificación abierta de la información del análisis documental advierte que el docente es facilitador de un aprendizaje autónomo, en un lugar de desarrollo personal orientado por el plan de estudios, al integrar los datos referentes a la finalidad del docente, la concepción de estudiante y escuela, y la coherencia entre el currículo y el modelo pedagógico. Como categoría, el docente facilitador integra las tres subcategorías por su dependencia y resultado de entender su propósito en los dos modelos pedagógicos cognitivo y constructivista con proposiciones tales como 'facilitador y estimulador de experiencias de aprendizaje', 'guía activo', 'gestor de experiencias de aprendizaje significativo', 'orientador facilitador del proceso enseñanza aprendizaje' y 'dinamizador de los procesos'.

Acerca del docente facilitador, Treviño (2016) manifiesta:

Un facilitador, está preparado en los contenidos y mediante una planeación establece objetivos, desarrollando en el educando autoestima, metacognición, hábitos de estudio, etc., para el aprendizaje, y desarrollar habilidades, estrategias y capacidades con un sentido autónomo...propicia las evaluaciones de los progresos del estudio, facilita la interacción y colaboración organizando el contexto. (p. 2918).

... y destaca que el docente facilitador enfatiza la reciprocidad en la transacción de enseñanza aprendizaje, donde la experiencia del estudiante se valora; además, el estudiante es parte integral de la toma de decisiones de su proceso. El rol del docente en los modelos pedagógicos contemporáneos se desprende de la figura de docente fuente del conocimiento del modelo tradicional como transmisor de información a los estudiantes, quienes debían demostrar su capacidad de repetirla.

Esta imagen es sustituida por el docente facilitador, quien participa del proceso formativo sin ser el foco, pues éste se ha reubicado en el estudiante, que se convierte en el centro del proceso educativo.

El docente facilitador resulta de la necesidad de actualización de los procesos de enseñanza aprendizaje en una sociedad cambiante, acelerada, tecnológica y globalizada, donde todos los actores del proceso educativo están configurando sus funciones. La palabra facilitador podría entenderse en el sentido de simplificar la complejidad del proceso aprendizaje, y de alguna manera lo es, pues, en la medida que las estrategias empleadas sean acordes al interés del estudiante, se facilita el aprendizaje.

El rol del docente facilitador ya no se limita al proceso de transmisión, sino que se enfoca en la comprensión significativa; esto es de fundamental importancia y complejidad, ya que en la actualidad se encuentra infinitos datos inútiles de memorizar, pues al lograrlo, probablemente ya serán obsoletos. Esto no le implica al docente facilitador desechar las actividades memorísticas; más bien, hace que el proceso se dé sin esfuerzo, al usar repetidas veces un dato que se memorice, pero que antes se haya comprendido de forma significativa por la utilidad que representa.

## Evaluación formativa

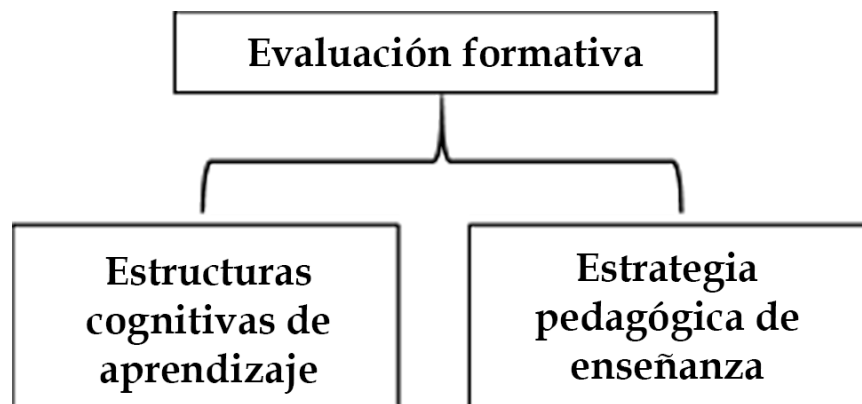


Figura 6. Evaluación formativa.

Fuente: Elaboración propia.

La codificación abierta del análisis documental señaló que la finalidad de la evaluación en los dos modelos pedagógicos cognitivo y constructivista es de tipo formativa, ya que se considera dinámica y en contexto; dinámica al ‘dar respuesta a los intereses y dificultades de cada estudiante’ y, en contexto por ser ‘cualitativa, continua, coherente, reflexiva, crítica, integradora y diversificada’. La evaluación formativa se ajusta a las realidades particulares de los estudiantes y considera continuamente factores incidentes en los resultados para actuar desde ellos, ajustando las prácticas pedagógicas. Para los modelos, la evaluación se hace formativa, cuando el estudiante puede comprender su proceso y mejorar a partir de éste. En ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) expresa que “la evaluación formativa debe ser sistemática, continua, abarcadora, completa, diferenciada, potenciadora y participativa” (p. 2).

Para llegar a una formación integral se debe tener en cuenta factores como el proceso evaluativo, donde se determina conocimientos previos que permitan

reajustar la metodología aplicada y potencialicen las capacidades observadas. El docente puede reflexionar y adecuar lo que sucede en el aula, estableciendo estrategias pedagógicas y didácticas para los estudiantes; además, coincide en adaptar su acción pedagógica a los procesos y a los problemas de aprendizaje observados en el contexto actual.

**Estructuras cognitivas de aprendizaje.** Los modelos pedagógicos de las instituciones objeto de estudio toman el aprendizaje como las estructuras cognitivas que se describe en marcos conceptuales o esquemas, determinados por conocimientos y experiencias previas del estudiante y la interacción y apropiación de representaciones y procesos. En ello, Beltrán (2002) manifiesta que “si se logra la asimilación y acomodación del conocimiento, se nos permite el alcance a esquemas superiores de aprendizaje; un gran objetivo de nosotros como educadores” (p. 148). Por tanto, el aprendizaje se da cuando el sujeto interrelaciona los saberes previos y experiencias, con los nuevos conocimientos, logrando crear una estructuración de la información

para sí mismo. Según Piaget (1983) la adquisición del conocimiento:

No se da como una copia de la realidad, ni impresión de estímulos del medio ambiente físico y social, sino que este es el producto de las interacciones del sujeto con el medio que lo rodea. El sujeto va a construir su conocimiento dependiendo como interactúe con él. Esta construcción de conocimiento se da mediante la adaptación, esta adaptación permite establecer una interacción entre el organismo y el medio, tiene dos momentos: la asimilación y la acomodación. (p. 34).

Para la estructuración del aprendizaje, es necesario desarrollar esquemas que son interpretados como patrones generales que asimilan los nuevos conocimientos y, a su vez, son acomodados a los conocimientos previos, para con ello lograr interpretar el nuevo conocimiento, entender el por qué y para qué de los sucesos de la vida y así, crear nuevas redes de conocimiento 'previo' para la nueva adquisición de información.

**Estrategia pedagógica de enseñanza.** La perspectiva de enseñanza en los modelos pedagógicos cognitivo y constructivista de las IE se tomó como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, abierto, consciente, reflexivo y planificado. Además, el proceso de enseñanza debe facilitar la construcción de conceptos, procedimientos y valores a través del tratamiento y la investigación de problemas relevantes.

Al comparar la información obtenida en los modelos pedagógicos con lo expuesto por Díaz-Barriga y Hernández (2010) quienes señalan que "las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos" (p. 118), se pudo sintetizar las múltiples estrategias de enseñanza para activar y usar conocimientos previos,

estrategias para mejorar la integración constructiva entre conocimientos previos y nuevos, estrategias discursivas y enseñanza, estrategias para organizar la información nueva, estrategias para promover una enseñanza situada y diseño de textos académicos.

Con base en lo anterior, se pudo notar que los modelos pedagógicos de las IE objeto de estudio, desde su estructura teórica, contemplan a la enseñanza como un proceso dinámico, participativo e interactivo, con estrategias de enseñanza como ayuda pedagógica que abarca desde un proceso diagnóstico de conocimientos previos, de organización de información, de estrategias que permitan la integración constructiva entre conocimientos previos y nuevos por parte del estudiante.

### **Estrategias pedagógicas que aplican los docentes del área de Ciencias Naturales en sus sesiones de aula**

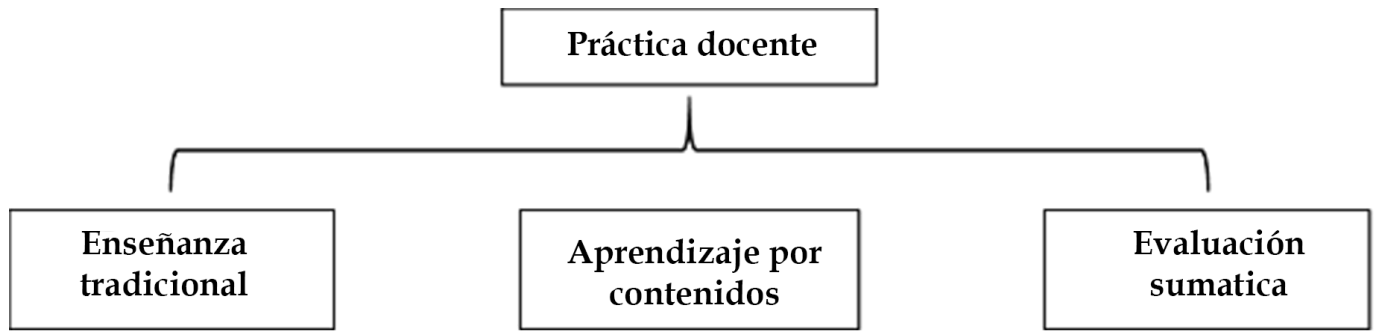


Figura 7. Estrategias utilizadas por los docentes de Ciencias Naturales.

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el análisis de información obtenida a través de la entrevista a estudiantes y la observación participante a docentes como instrumentos de recolección de información, se llegó a caracterizar las estrategias pedagógicas que utilizan estos últimos en tres categorías inductivas: enseñanza tradicional, aprendizaje por contenidos y evaluación sumativa, cada una apoyada en subcategorías que definen su llegada.

Atasi (citado por Rodríguez, 2014) subraya que las estrategias son aquellas actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir, para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Éstas, acompañadas por estrategias de enseñanza y de evaluación, determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje a seguir.

**Enseñanza tradicional**

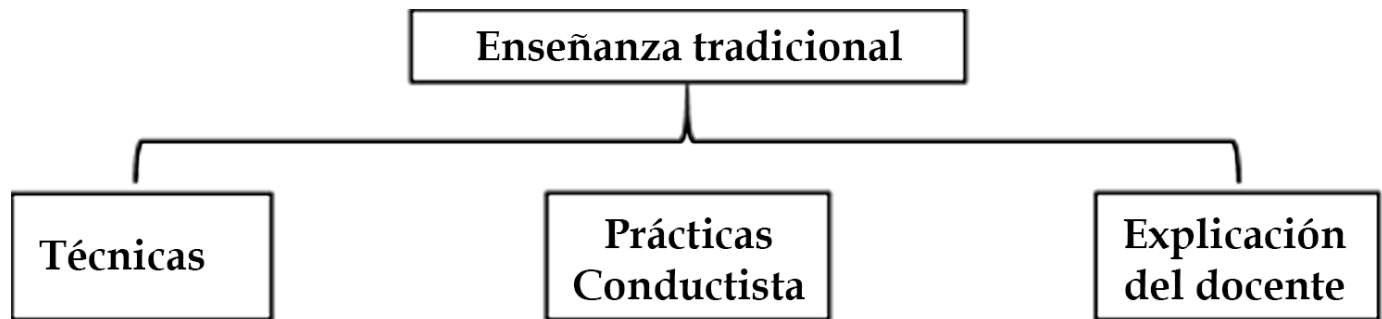


Figura 8. Enseñanza tradicional.

Fuente: Elaboración propia.

En la enseñanza tradicional, el docente es el centro del proceso, ya que presenta los conceptos terminados y el estudiante se convierte en un receptor pasivo de información, características encontradas en las prácticas de los docentes objeto de estudio y que se reflejan en proposiciones como “el docente explica todo”, hace uso del ‘tablero’; la más frecuente es la “explicación del profesor”; además, los docentes no consideran las percepciones del estudiante en la planificación de sus clases, de lo cual se sintetiza las subcategorías: Técnicas, Explicación del docente, Práctica conductista y Transmisión del conocimiento.

**Técnicas.** Es importante resaltar la diferenciación entre las nociones de habilidades, procedimientos, técnicas, estrategias o métodos ya que, en ocasiones, son usadas de forma confusa. Para este propósito, Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2006) hacen la siguiente aclaración terminológica:

Así, se considera que un *método* no sólo supone una sucesión de acciones ordenadas, sino que estas acciones se consideran procedimientos más o menos complejos entre los que también encontramos las ya mencionadas técnicas. [Además], un método parte de un principio orientador razonado y que, normalmente, se fundamenta en una concepción ideológica, filosófica, psicológica, pedagógica, etc. (p. 10).

El análisis de los resultados evidenció la imprecisión conceptual entre estrategia y técnica, aludiendo a los mapas conceptuales, exposiciones, lecturas como estrategias y no como técnicas que apoyan las estrategias. Al respecto, “el uso reflexivo de los procedimientos que se utiliza para realizar una determinada tarea, supone la utilización de estrategias, mientras que la mera comprensión y utilización de los procedimientos se acerca más a las llamadas técnicas de estudio” (Monereo et al., 2006, p. 8). La ambigüedad terminológica es

una característica identificada en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por la mayoría de los docentes que hacen parte de la presente investigación.

**Práctica conductista.** La subcategoría emergió en la observación participante, en la consideración del nivel cognitivo de los estudiantes, develando que los saberes previos fueron examinados solo al comienzo del año en las pruebas diagnósticas; en adelante prevaleció el desarrollo de la clase de acuerdo con la programación del docente, tendiente a lograr el desarrollo de temáticas. En este sentido, se visualizó la presencia de una práctica conductista que permite el seguimiento de contenidos estructurados dirigidos a objetivos específicos de conocimiento, señalando aciertos y errores a los estudiantes, en forma de estímulo, con la finalidad de obtener respuestas en la repetición de los temas (Otamendi et al., 2008).

Como elemento de la práctica conductista de los docentes del área de Ciencias Naturales de las dos IE, se encontró la aplicación de técnicas orientadas a la transmisión del conocimiento, las cuales tienen un comportamiento unidireccional, propio de la enseñanza tradicional. Según los planteamientos de Parra Pineda (2003):

La enseñanza con enfoque tradicional ha sido la forma prototípica de enseñar ciencias. En este modelo, el profesor es un mero proveedor de conocimientos ya elaborados, listos para el consumo y, el alumno, en el mejor de los casos, el consumidor de esos conocimientos acabados, que se presentan casi como hechos, algo acabado y aceptado por todos aquellos que se han tomado la molestia de pensar sobre el tema. (p. 120).

**Explicación del docente.** Es una técnica inmersa de la enseñanza tradicional; no obstante, por la recurrencia de la actividad en las prácticas

pedagógicas de los docentes de Ciencias Naturales de las dos IE, se tomó como una subcategoría, a fin de interpretar sus implicaciones y posteriores relaciones con los modelos pedagógicos.

Los estudiantes de las IE Normal Superior Pío XII y José Antonio Galán entienden que la explicación es la esencia de las estrategias de enseñanza de los docentes de Ciencias Naturales, por lo que estos procedimientos están restringidos a las habilidades discursivas de los docentes. Desde la observación participante y la entrevista a los estudiantes, se reconoció que los docentes presentan fortalezas en este campo y que constituyen la base de la enseñanza de las ciencias, al punto de considerar la explicación como sinónimo de enseñanza. Al respecto, Eder (2005) afirma: “en algunos casos, la

explicación es el sentido de la enseñanza; en otros, es una herramienta para favorecer la comprensión” (p. 2).

Para los docentes de Ciencias Naturales de las IE en cuestión, es claro que la explicación es el recurso imprescindible para la enseñanza, aun cuando los modelos pedagógicos cognitivo y constructivista la ubicaron, más bien, como instrumento de comunicación y orientación utilizado en la función de orientadores del aprendizaje. Además, las Ciencias Naturales tienen la responsabilidad de formar estudiantes críticos frente a la ciencia (Marco, citado por Tacca, 2010), contrario al objetivo de transcribir las concepciones de los docentes en la memoria de los estudiantes, como se evidencia en las técnicas discursivas, fundamento de la enseñanza.

### Aprendizaje por contenidos

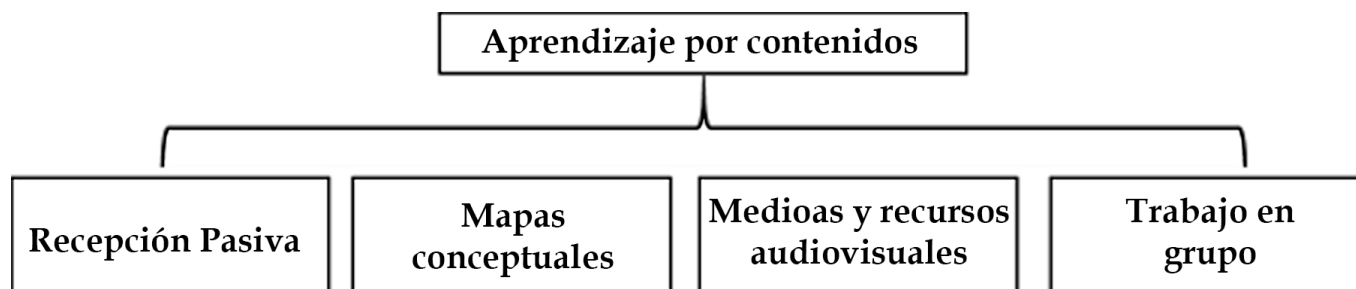


Figura 9. Aprendizaje por contenidos.

Fuente: Elaboración propia.

El aprendizaje por contenidos se ubicó como categoría emergente, ya que es el docente quien determina las diferentes estrategias de aprendizaje que debe utilizar el estudiante, sin permitir que éste seleccione, de forma inteligente, de un conjunto de alternativas. En tanto, se presenta como una recepción pasiva, la realización de mapas conceptuales; en algunos casos, los docentes

utilizan medios y recursos audiovisuales y permiten el trabajo en grupo, siempre orientados a la acumulación de información. Además, el uso del término ‘temática’ fue frecuente tanto en docentes como en estudiantes, lo que devela que los contenidos son el centro del aprendizaje.



**Recepción pasiva.** Los estudiantes de las dos IE describen que la actividad más frecuente es la explicación del profesor, siendo ésta una estrategia de enseñanza, donde su rol es escuchar pasivamente la clase. A partir de la observación participante, se visualiza que la explicación del docente les lleva a utilizar la información a partir de tomar notas o apuntes, subrayar textos, repasar y repetir, a través de preguntas orales o escritas, lo cual se enmarca dentro de una estrategia de adquisición de aprendizaje. Según Ausubel (citado por Pozo y Gómez, 2013):

Los problemas generados por la enseñanza tradicional no se deberían tanto al enfoque expositivo, como al inadecuado manejo que se hacía de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que, para fomentar su comprensión, o en su terminología un aprendizaje significativo, no hay que recurrir tanto al descubrimiento, como a mejorar la eficacia de las exposiciones. (p. 280).

Para ello, hay que considerar no solo la lógica de las disciplinas sino también la lógica de los estudiantes. De hecho, para este autor el aprendizaje de la ciencia consiste en “transformar el significado lógico en significado psicológico” (p. 280). Es decir, en lograr que los estudiantes asuman como propios los significados científicos, razón por la cual, la estrategia deberá consistir en un acercamiento progresivo de sus ideas, a los conceptos científicos que constituyen el núcleo de los currículos.

**Mapas conceptuales.** Los estudiantes expresaron que, en algunas ocasiones, los docentes les hacen realizar mapas conceptuales, lo cual se corroboró con la observación participante; se destaca que ésta técnica se utiliza para la organización de la información, que permite la comprensión de la información y el establecimiento de relaciones conceptuales.

En este sentido, Díaz-Barriga y Hernández (2010) señalan que “proporcionar una adecuada organización de la información que se ha de aprender, mejora su significatividad lógica y, en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos” (p. 9). Por lo tanto, los mapas conceptuales son una herramienta para el aprendizaje significativo, que se constituyen como un recurso del proceso cognitivo complejo de carácter constructivo, en el que interactúan las características del lector, del texto y de un contexto determinado.

**Medios y recursos audiovisuales.** Los docentes, en ciertas ocasiones, utilizaron diapositivas y videos como recursos en el desarrollo de sus clases; por su parte, los estudiantes describían que son muy útiles para el aprendizaje, pues sirven como medio para facilitar la comunicación al ofrecer detalles que se aproximen directamente con la realidad, convirtiéndolo en un agente motivador del aprendizaje.

Se observó la utilización de escasos recursos para el aprendizaje en las sesiones de aulas, que se limitan al desarrollo de talleres explicativos y a trabajo en grupo. En este punto, Valle, González, Cuevas y Fernández (1998, citando a Pozo, 1990), manifiestan que es necesario tener en cuenta:

Las estrategias de manejo de recursos son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (González y Tourón, 1992). Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto (Beltrán, 1996; Justicia, 1996). Este tipo de estrategias coinciden con lo que Weinstein y Mayer (1986) llaman estrategias afectivas y otros autores (Beltrán, 1996; Dansereau, 1985; Justicia, 1996)

denominan estrategias de apoyo, e incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son, el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje. (p. 8).

**Trabajo en grupo.** Los estudiantes reconocieron que el trabajo en grupo asiste al aprendizaje; sin embargo, ninguno de ellos mencionó el trabajo en equipo, por lo cual se restringen a un trabajo particularizado dentro de un conjunto de personas. Así, el liderazgo es fuerte e individualizado; la responsabilidad, individual; sus resultados son vistos como suma del esfuerzo individual (Gómez y Acosta, 2003). Se evidencia que la estrategia de trabajo en equipo aún no se implementa como parte de los modelos pedagógicos de las instituciones, como tampoco se visualiza estrategias de aprendizaje características de estos modelos, como el aprendizaje basado en problemas, basado en proyectos, colaborativo y por descubrimiento.

La categoría inductiva 'Aprendizaje por contenidos', propia de la práctica fomentada por los docentes de Ciencias Naturales de las dos IE se caracteriza por la recepción pasiva, donde la información va en un único sentido; tiene origen en el docente y su finalidad, en el estudiante, con pocos espacios para la interacción. Además, el aprendizaje se define por contenidos desde técnicas como los mapas conceptuales que, si bien permiten la organización esquemática de la información para su comprensión, terminan limitándose a actividades memorísticas, al someter su función al complemento de conceptos precisos. Por su parte, los medios y recursos audiovisuales respaldan el aprendizaje por contenidos, en el sentido que van orientados a la memorización de definiciones y procedimientos, siendo seleccionados por el docente con el ánimo de reforzar temáticas. El trabajo en grupo, como última subcategoría del aprendizaje por contenidos, se limita a la distribución de funciones por extensión de temáticas, donde cada miembro se responsabiliza únicamente por su fracción de compromiso.

### Evaluación sumativa

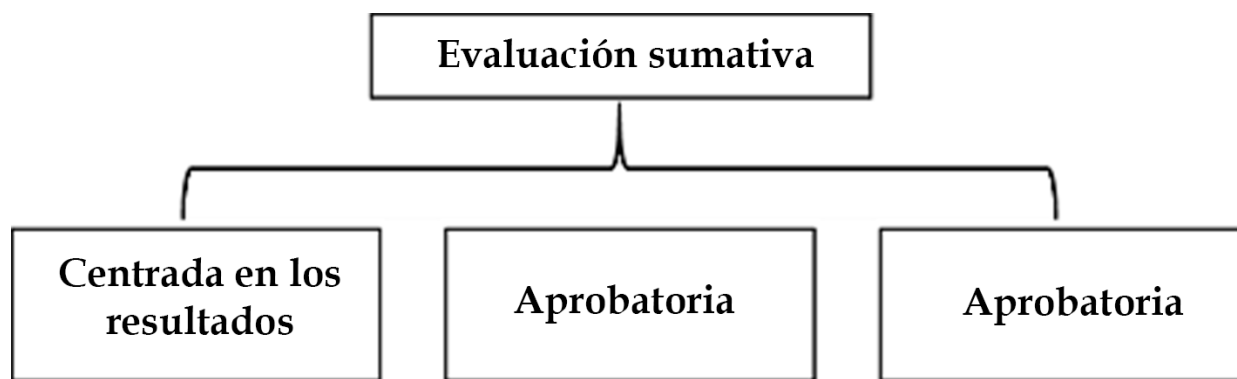


Figura 10. Evaluación sumativa.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la información recolectada permitió apreciar que en la práctica docente se realiza una evaluación sumativa, en tanto los estudiantes indican que lo que se hace, son evaluaciones escritas, talleres con revisado de tarea, teniendo como fin, extraer valoraciones cuantitativas que determinan la aprobación o reprobación de los ciclos escolares. De lo anterior, se dedujo como subcategorías: Evaluación centrada en los resultados, Aprobatoria y Referenciada a debilidades académicas.

**Evaluación centrada en los resultados.** Las estrategias de evaluación que utilizaron los docentes están centradas en los resultados, priorizando la repetición de contenidos, con instrumentos de evaluación formal como pruebas escritas y orales e instrumentos de evaluación semi-formal, como la revisión del desarrollo de tareas en el cuaderno, “las cuales se suman al final del curso para determinar el grado con que los objetivos de la enseñanza [fueron alcanzados], característico de la evaluación sumativa” (Sánchez, 2018, p. 3); finalmente, lo que interesa es el calificación numérica, limitando la evaluación formativa.

**Aprobatoria.** En la investigación se resaltó una práctica de evaluación enfocada al logro de objetivos propuestos por el profesor y cuantificados por una nota. Sin embargo, Rodríguez (2015) manifiesta que “aprender supone explorar, supone descubrir y supone, sobre todo, crear un contenido, hacerlo nuestro y adquirir la competencia que nos hace ser capaces de aplicarlo” (p. 2). El aprendizaje no es repetir un contenido que sirve de respuesta acertada en un examen, y que de este modo nos proporcionará una buena calificación; por ello, los docentes de las instituciones objeto de estudio deben tener en cuenta que el aprendizaje es un proceso único y personal de cada estudiante, ya que aprender conlleva una construcción mental de contenidos y, por lo tanto, es complicado valorar a través de unas preguntas que

buscan la repetición de contenidos y son valoradas de maneja cuantitativa.

**Debilidades académicas.** Para superar las debilidades académicas, los docentes explicaban nuevamente la temática y hacían recuperaciones con evaluaciones similares a las anteriores. Considerando lo expresado por los estudiantes, la evaluación se revela como una medida de control disciplinario, tanto a la imposición docente, como a lo que él espera que el estudiante conteste en las pruebas orales o escritas y, en general de lo que debe saber, según lo deseable o planeado por el profesor. Mejía (2012) plantea que:

Es preciso establecer aquí un punto de bipartición del proceso propio de examinación: efectivamente, por un lado, la aplicación de exámenes ha sido un proceso instrumental que, de manera simultánea, ha acopiado, procesado, interpretado y enjuiciado el progreso educativo sin mayor rigor que su implementación y resolución, e hizo de la evaluación una simple sombra de la valoración, estimación y enjuiciamiento justos y objetivos de un proceso de aprendizaje complejo e integrado; pero, por otro lado, la examinación ha sido el único medio capaz de recopilar información fiable, concreta y específica sobre diversos ejes teóricos, circunstanciales e hipotéticos en asignaturas donde es preciso valorar la adquisición memorística de conceptos, el desarrollo e implementación de algoritmos resolutivos y la solución de problemas concretos, como es el caso de las ciencias duras. (p. 30).

Las debilidades académicas que presentan los estudiantes son expuestas en la evaluación sumativa realizada por los docentes de Ciencias Naturales en las dos instituciones, evidenciando una ruptura con los principios de los modelos pedagógicos, donde se puede utilizar el error del estudiante como una oportunidad de construcción del conocimiento,

constituyente de la evaluación formativa. Esta última “se utiliza para monitorear el progreso del aprendizaje y proporcionar retroalimentación al estudiante sobre sus logros, deficiencias y oportunidades de mejora. Es un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje” (Sánchez, 2018, p. 3). La evaluación propuesta por los modelos pedagógicos apoya y motiva al estudiante, al mismo tiempo que proporciona al docente, información sobre el aprendizaje del estudiante y no revela, en un sentido crítico, las debilidades académicas como responsabilidad exclusiva del estudiante, propio de la práctica docente.

#### 4. Discusión

La discusión giró en torno a la pregunta ¿cuál es la relación existente entre las estrategias de los modelos pedagógicos y las aplicadas por los docentes de Ciencias Naturales? de los modelos pedagógicos de las IE Normal Superior Pío XII y José Antonio Galán. En el proceso de análisis de información de la teoría fundamentada se utilizó la codificación axial que, de acuerdo con Strauss y Corbin (citados por San Martín, 2014) “es el proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta y sus subcategorías” (p. 110). Luego se emplea a la codificación selectiva que para Strauss y Corbin (citados por San Martín, 2014) tiene como propósito “obtener una categoría central que exprese el fenómeno de investigación e integre las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial” (p. 112).

Como recurso de análisis, en estas dos etapas de codificación se utilizó organizadores gráficos donde se representa las relaciones entre las categorías, subcategorías y categoría mayor, a partir de flechas de uno y dos sentidos; además, se ubica en ellas, conceptos de relación.

La codificación axial permite el análisis de las relaciones entre las categorías y subcategorías inductivas alcanzadas en el primer objetivo, acerca de las características de las estrategias pedagógicas de los modelos cognitivo y constructivista de las IE objeto de estudio, con relación a las categorías y subcategorías emergentes del segundo objetivo de las estrategias aplicadas por los docentes de Ciencias Naturales (Figura 11. Codificación Axial). Los modelos pedagógicos son estudiados desde cuatro categorías inductivas: Modelos pedagógicos contemporáneos, Didáctica, Docente facilitador y Evaluación formativa; por su parte, de la práctica pedagógica, a partir de tres categorías emergentes: Enseñanza tradicional, Aprendizaje por contenidos y Evaluación sumativa. Cada categoría se encuentra directamente relacionada con sus subcategorías, como se aprecia en el organizador gráfico de la Figura 11, más adelante.

Los **Modelos Pedagógicos Contemporáneos** como categoría, conciben el desarrollo cognitivo y la construcción del conocimiento; y estos, a su vez, permiten el aprendizaje y la consolidación del conocimiento humano que, además, están enmarcados en los modelos pedagógicos. No obstante, las dos subcategorías divergen de la transmisión de conocimiento propia de la práctica conductista, elemento en el cual se basa la *Enseñanza Tradicional* de la práctica docente, que utiliza *técnicas* dirigidas a dicha transmisión. Al respecto, Fullat (citado por Moreno, 2012) afirma “se aprende resolviendo problemas y no a través de transmisión de saberes” (p. 256). La transmisión del conocimiento del *conductismo* se puede entender desde la multiplicación de información existente que no cambia en el tiempo y se opone al principio mismo de la ciencia de generar conocimiento. “El conocimiento, tal como se le concibe hoy, es el proceso progresivo y gradual desarrollado por el

hombre para aprehender su mundo y realizarse como individuo y especie” (Ramírez, 2009, p. 218). Por tanto, las *prácticas conductistas* desobedecen a las características de los modelos pedagógicos cognitivo y constructivista.

De acuerdo con los resultados del primer objetivo, la Didáctica, como categoría emergente encuentra su fundamento en la educación, cuyo fin es el conocimiento social y el aprendizaje significativo que se consigue por medio de la primera. Es así como la relación entre categoría y subcategorías es cíclica. Por su parte, la práctica conductista reposa sobre la explicación del docente, en las cuales se orienta y fundamenta, respectivamente, la Enseñanza Tradicional de las Ciencias Naturales en las IE objeto de estudio.

La educación desarrolla una práctica conductista, partiendo de la premisa de que los modelos cognitivo y constructivista admiten la educación desde la Didáctica. En este aspecto, Ulate (2014) indica que uno de los aportes del conductismo a la pedagogía son las didácticas, como resultado del diseño del currículo por objetivos de enseñanza. Ahora, si la Didáctica tiene sus orígenes en la enseñanza por objetivos, es posible afirmar que la fundamentación de la educación desde los modelos pedagógicos en cuestión, no solo se encuentra limitada, sino que, además, carece de coherencia con las prácticas conductistas desarrolladas en el aula; esto, en el sentido cronológico, pues los objetivos antecedieron significativamente al cognitivismo y, mucho más, al constructivismo.

La subcategoría ‘Conocimiento social y aprendizaje significativo’ está distante de la explicación del docente y recepción pasiva. Si bien, los modelos aluden a la importancia del contexto social y la utilidad del conocimiento sobre el entorno, la práctica indica como elemento de enseñanza, las

técnicas discursivas de los docentes de Ciencias Naturales, mientras que el aprendizaje se piensa como recepción de información.

Desde los modelos pedagógicos, la categoría ‘Docente Facilitador’ promueve el aprendizaje autónomo en un lugar de desarrollo personal, donde éste actúa y es quien está orientado por un plan de estudios. Por otro lado, en la práctica de aula en la categoría ‘Aprendizaje por Contenidos’, prevalece la recepción pasiva. Al respecto, el aprendizaje autónomo se entiende como el “grado de intervención del estudiante en el establecimiento de sus objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y momentos de aprendizaje, desde el rol activo” (Solórzano, 2017, p. 244). El rol activo que sugieren los modelos pedagógicos contradice la recepción pasiva que se impone en las aulas. Sin embargo, el aprendizaje se da a través de los mapas conceptuales, los medios audiovisuales y el trabajo en grupo, que posibilitan el aprendizaje autónomo; si bien, la autonomía no se desarrolla en el sentido estricto, el uso de recursos indica que desde el aprendizaje se está realizando acercamientos a los modelos pedagógicos.

La Evaluación Formativa, propia de los modelos pedagógicos cognitivo y constructivista, considera las estructuras cognitivas de aprendizaje, las cuales establecen la estrategia pedagógica de enseñanza que se procesa en ella. La relación entre la categoría y sus dos subcategorías es cíclica. Desde la práctica docente, la Evaluación Sumativa se caracteriza por permanecer centrada en los contenidos, siendo aprobatoria, como finalidad; además, de reflejar las debilidades académicas.

Las subcategorías ‘Centrada en los resultados’ y ‘Aprobatoria’ de la Evaluación Sumativa desconocen las estructuras cognitivas de aprendizaje que considera la Evaluación Formativa. Esto es, las estructuras cognitivas permiten acoger

conocimientos nuevos sobre los conocimientos previos para lograr un nivel superior de aprendizaje (Beltrán, 2002), mientras que el fin clasificador se fundamenta en unos objetivos evaluados al final y que no permiten ajustes durante el proceso. El carácter formativo de la evaluación propuesto por los modelos permite adaptar las estrategias pedagógicas de enseñanza, respondiendo a las debilidades académicas, contrario a hacerlas visibles en la culminación de una fase.

Finalmente, las estrategias pedagógicas de enseñanza que consideran la cognición de los estudiantes y son evaluadas constantemente, difieren de las técnicas que utilizan los docentes en la enseñanza de las Ciencias Naturales en las dos IE. Según Monereo et al. (citados por Matilla, 2006) las técnicas tienen como fin, un resultado preciso, producto de pasos ordenados, contrario a las estrategias que responden a acciones a seguir, sin asegurar la consecución del objetivo. La guía de acción hacia una meta caracterizada por su flexibilidad, es decir, la estrategia, se apoya de procedimientos específicos para cada etapa, conocidos como técnicas. Los docentes de las IE Normal Superior Pío XII y José Antonio Galán hacen usos de técnicas en la enseñanza de las Ciencia Naturales, que no corresponden a las estrategias pedagógicas de los modelos cognitivo y constructivista, respectivamente.

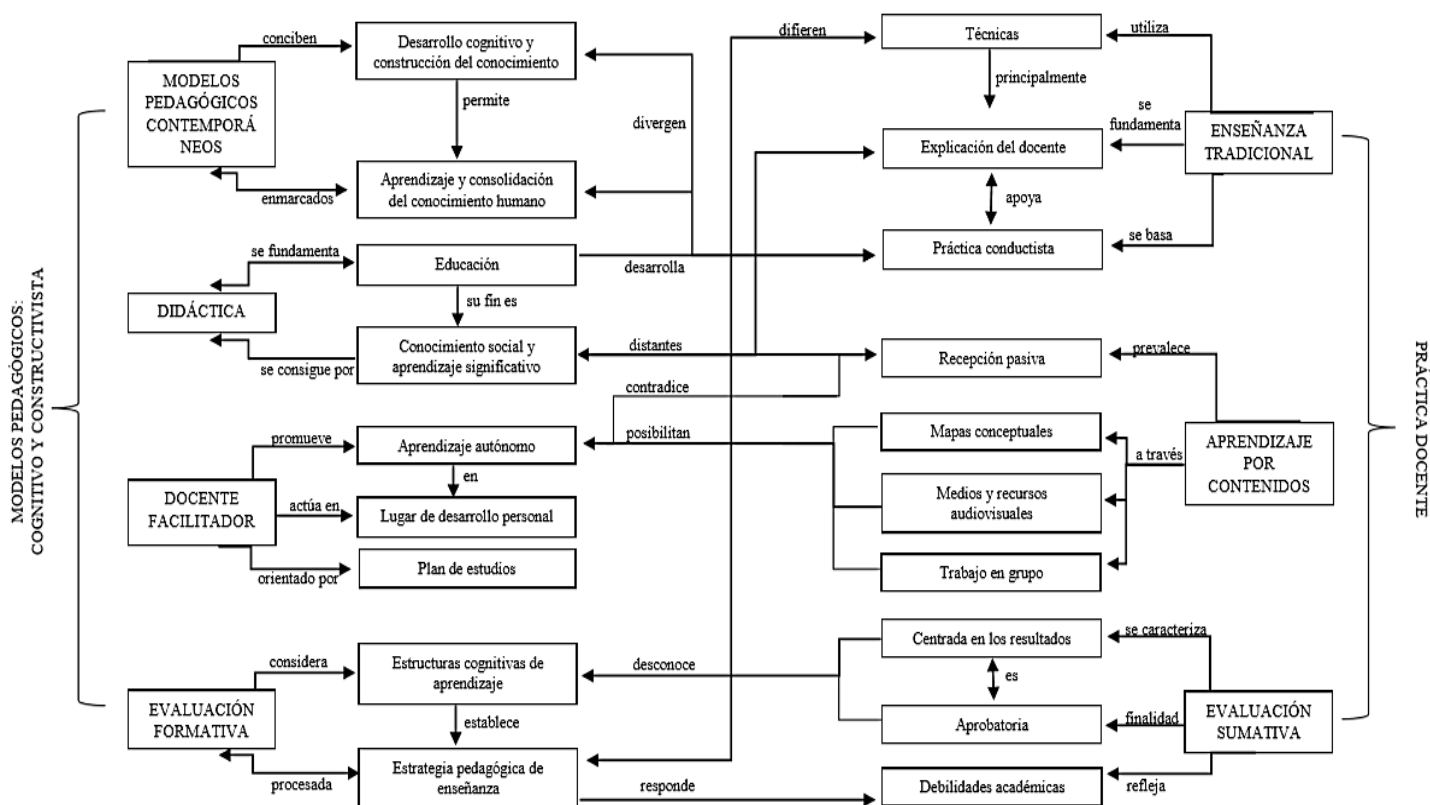


Figura 11. Codificación axial.

Fuente: Elaboración propia.

La codificación selectiva permite el análisis de las relaciones entre las categorías y subcategorías inductivas de los dos primeros objetivos, con una categoría central a la cual convergen todas las categorías y subcategorías de las dos etapas de codificación anterior (Figura 12. Codificación Selectiva). La categoría macro que surge en la codificación selectiva es el resultado de la relación entre las características de las estrategias propuestas por los modelos pedagógicos cognitivo y constructivista con respecto a las estrategias pedagógicas que aplican los docentes del área de Ciencias Naturales en sus sesiones de aula; esto es, la categoría central sintetiza la realidad del objeto de investigación, al integrar y refinar las categorías inductivas. En el organizador gráfico de la Figura 12, más adelante, se aprecia la confluencia de los elementos emergentes de los modelos pedagógicos cognitivo y constructivista y la práctica docente en la categoría 'Modelo y Práctica Pedagógica: Distancias Metodológicas'.

Las distancias metodológicas que se concibe al confrontar los resultados del análisis documental de los modelos pedagógicos con los resultados de la entrevista a estudiantes y la observación participante en las sesiones de aula de Ciencias Naturales, son respaldadas por los hallazgos de la investigación de Monterroza (2013), quien concluyó que la acción pedagógica no responde al modelo pedagógico de la IE Normal Superior de Sincelejo, donde llevó a cabo su estudio.

La práctica docente del área de Ciencias Naturales percibida en las IE estudiadas resultó muy similar, pese a que poseen modelos pedagógicos diferentes. El modelo cognitivo, de acuerdo con Corral (citado por Pinto y Castro, 2008) considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre; en tanto, el constructivista, según Hernández (2008)

se enfoca en la construcción del conocimiento a través de actividades basadas en experiencias ricas en contexto y motivadas por las nuevas tecnologías. Sin embargo, el común denominador de las acciones pedagógicas desarrolladas por los docentes de las dos instituciones es el tradicionalismo, al encontrar recurrencia en el uso de materiales como el tablero, uso de libros como recursos, prevalencia de su explicación y evaluaciones escritas.

El tradicionalismo encontrado en las prácticas de las dos IE coincide con lo encontrado por García Ibarra (2015) quien, al estudiar las estrategias didácticas en zonas rurales del municipio de Obando, halló estrategias tendientes a la acumulación de conocimientos y poco favorables para el desarrollo de competencias. Si bien el trabajo de García no muestra la relación de sus hallazgos con los modelos pedagógicos adoptados por las instituciones estudiadas, sí permite apreciar que el tradicionalismo continúa presente en el quehacer pedagógico.

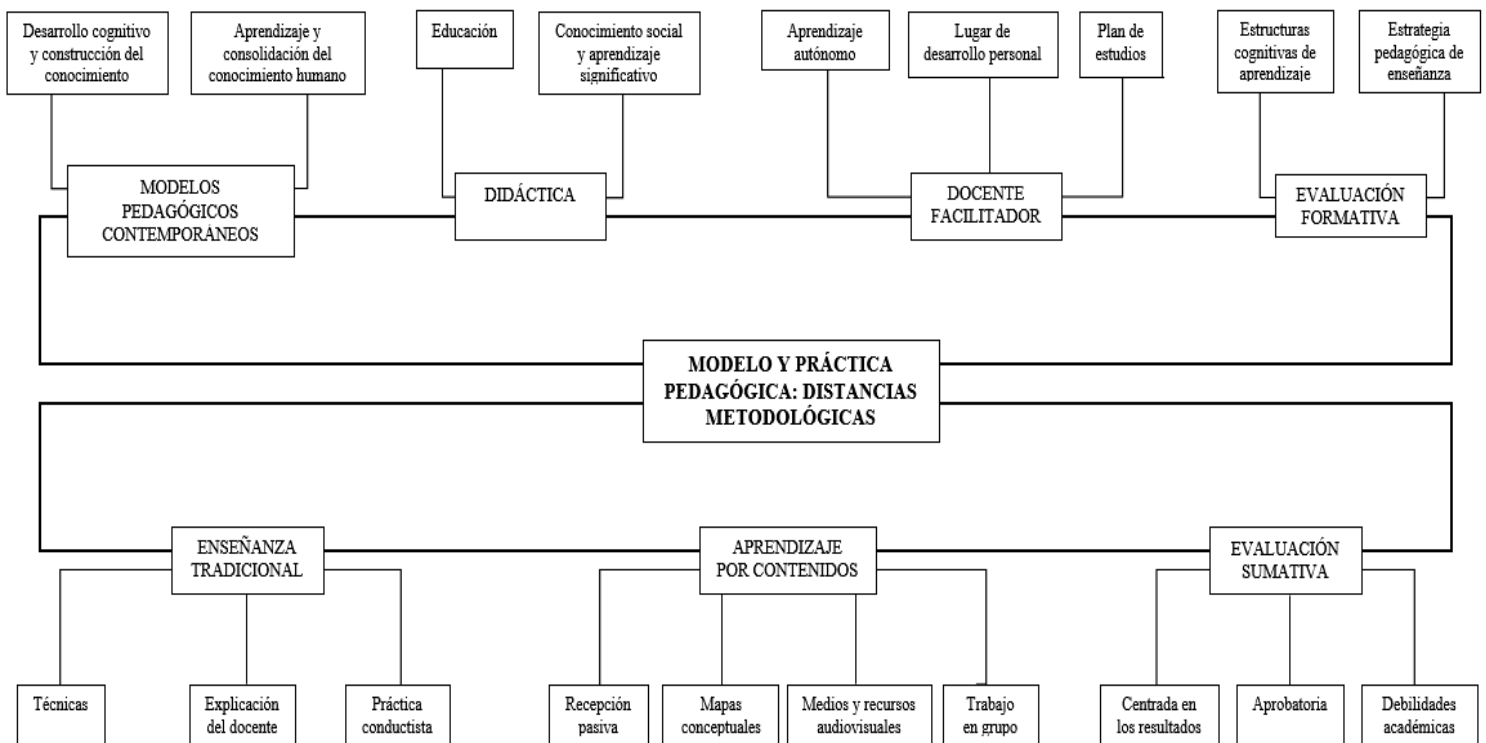


Figura 12. Codificación Selectiva.

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo a Díaz Alvarado (2017), “la escuela tradicional se convirtió en, prácticamente, la única escuela hasta antes del siglo XIX, [...]; sigue sobre viviendo a pesar de los años transcurridos y de los intensos debates que existan sobre ella” (p. 53). Sin duda, el largo periodo de arraigo del modelo tradicional ha influido sobre muchas generaciones de estudiantes y, por tanto, en la formación de docentes que se convierten en sus reproductores. Pese a ello, las nuevas perspectivas pedagógicas cuentan con una fuerte fundamentación teórica y las IE están optando por modelos pedagógicos acordes a las realidades contextuales. La preocupación latente se centra en hacer palpables las concepciones pedagógicas en todas las acciones educativas.

Los modelos educativos apropiados por las IE Normal Superior Pío XII y José Antonio Galán son

consecuencia de las intenciones de promover un proceso de enseñanza-aprendizaje actualizado y que responda a las necesidades de formación de las generaciones presentes. En oposición, la resistencia a acoger las características en el desarrollo de estrategias pedagógicas demuestra dificultades y errores conceptuales que se hicieron evidentes en el análisis de la información, como son: entender las técnicas como estrategias, favorecer las actividades de enseñanza con técnicas discursivas centradas en el docente y evaluar exclusivamente de forma cuantitativa.

En las distancias metodológicas entre el modelo y la práctica pedagógica como categoría central del estudio, se puede encontrar algunas respuestas al bajo desempeño académico en el área de Ciencias Naturales, como objetivo de una nueva investigación.



## 5. Conclusiones

Las características de las estrategias pedagógicas de los modelos de las instituciones objeto de estudio son resumidas en 'Modelos pedagógicos contemporáneos', en donde se concibe el desarrollo cognitivo y la construcción del conocimiento, hacia el aprendizaje y consolidación del conocimiento humano. De igual forma, se fundamenta en la didáctica como base de la educación que tiene como fin, el conocimiento social y el aprendizaje significativo. El docente, orientado por el plan de estudios, tiene el rol de ser facilitador del conocimiento que promueve el aprendizaje autónomo, en un lugar de desarrollo personal; y, por último, la evaluación formativa que abarca a las estructuras cognitivas de aprendizaje del estudiante para establecer las estrategias de enseñanza a seguir.

Los docentes del área de Ciencias Naturales de las IE estudiadas, en sus sesiones de aula aplican estrategias pedagógicas basadas en la enseñanza tradicional, utilizando técnicas de enseñanza como su explicación, encaminadas a la trasmisión del conocimiento, desarrollando prácticas conductistas; asimismo, fomentan un aprendizaje por contenidos a través de la utilización de mapas conceptuales, medios y recursos audiovisuales y el trabajo en grupo; no obstante, subsiste la recepción pasiva del conocimiento. Finalmente, aplican una evaluación sumativa que se centra en los resultados, que tiene como finalidad, la aprobación o reprobación del estudiante, haciendo evidentes sus debilidades académicas.

La relación entre las estrategias pedagógicas que aplican los docentes de Ciencias Naturales y las que proponen los modelos pedagógicos de las instituciones objeto de estudio evidencian un distanciamiento metodológico, ya que las IE poseen modelos pedagógicos contemporáneos en donde se busca el desarrollo cognitivo y la construcción del conocimiento a través de la didáctica, lo que difiere con las prácticas utilizadas por los docentes que efectúan una enseñanza tradicional. Asimismo, en los modelos pedagógicos se ubica al docente como

facilitador del aprendizaje autónomo, lo cual es distante del aprendizaje por contenidos que fomentan los docentes a partir de la recepción pasiva; por último, la idea de evaluación formativa de los modelos pedagógicos Cognitivo y Constructivista se opone a la evaluación sumativa aplicada por los docentes de las IE estudiadas.

Los modelos pedagógicos Cognitivo y Constructivista de las IE Normal Superior Pío XII y José Antonio Galán poseen referentes teóricos, epistemológicos y metodológicos convergentes de acuerdo con sus PEI; sin embargo, el marco teórico de la presente investigación permite distanciar los dos modelos, principalmente en el ámbito metodológico. Por su parte, la práctica docente desarrollada en las sesiones de aula de las Ciencias Naturales se basa en prácticas en concordancia para las dos instituciones, aunque éstas no responden a las concepciones de los referentes teóricos, epistemológicos y metodológicos.

La categoría central 'Modelo y Práctica Pedagógica: Distancias Metodológicas', producto del procesamiento de información y sus distintas etapas de codificación, advierte la necesidad de plantear planes de mejoramiento en la gestión académica en las dos IE. La elaboración de estos planes, en sí misma, constituye un ejercicio de acercamiento a los modelos pedagógicos Cognitivo y Constructivista, pues las actividades propuestas requieren de un espacio dialógico y la participación de docentes y estudiantes del área de Ciencias Naturales; por tanto, no se explicita el diseño de cada acción, en aras de permitir la intervención de todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, como respuesta a las características de los modelos pedagógicos.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Aguilar, J.D., Avalo, F.R. y Campos, C.D. (2018). *Uso de la rúbrica analítica y su influencia en el rendimiento académico* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica del Perú. Recuperado de [http://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/UTP/1663/1/Juan%20Aguilar\\_Fabry%20Avalo\\_C%C3%A9sar%20Campos\\_Trabajo%20de%20Investigacion\\_Maestria\\_2018.pdf](http://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/UTP/1663/1/Juan%20Aguilar_Fabry%20Avalo_C%C3%A9sar%20Campos_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2018.pdf)
- Arrieta, L., Raillo, M. y Rodríguez, A. (2017). *Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias científicas en el grado octavo de la Institución educativa Inem Lorenzo María Lleras de Montería*. (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás, Montería. Recuperado de <https://repositorio.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10098/arrietaluis2017.pdf?sequence=1>
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Canfux, V. (30 de septiembre de 2014). La pedagogía tradicional [Blog]. *Tendencias pedagógicas en la realidad actual*. Recuperado de <http://psicopedagogiaxico.blogspot.com/2014/09/la-pedagogia-tradicional.html>
- Cerón, M. y López, A. (2016). *Las prácticas pedagógicas del profesorado de los niveles de básica y media en el aula: base del diseño de un modelo pedagógico pertinente* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Mariana, San Juan de Pasto.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Díaz Alvarado, B. (2017). *La escuela tradicional y la escuela nueva: "análisis desde la pedagogía crítica"*. (Trabajo de Grado). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/33326.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Eder, M.L. (2005). La explicación en la enseñanza y en las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, (Extra)*, 1-5. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/13303071.pdf>
- Gamboa, M., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 101-128.
- García Ibarra, S. (2015). *Metodologías didácticas para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en zonas rurales del municipio de Obando – Valle del Cauca*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/48142/1/Tesis%20Sair.pdf>
- Godoy, O.L. (2015). La didáctica de las ciencias y su relación con la historia y la filosofía de la ciencia. En C.J. Mosquera (Ed.). *Educación en ciencias: experiencias investigativas en el contexto de la didáctica, la historia, la filosofía y la cultura* (pp. 15-34). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- González, R. (8 de octubre de 2004). Modelo didáctico cognoscitivista [Blog]. *Apuntes del profesor*. Recuperado de <http://profesor.blogspot.com/2004/10/modelo-didctico-cognoscitivista.html>
- González, M., García, M., Ramírez, M., Ferrer, R., Hurtado, C., Castillo, R. y Finol, W. (2018). Modelo de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico. *Estrategias didácticas. Revista de Educación*, 1(13), 127-141.
- Gómez Mujica, A. y Acosta Rodríguez, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6), 1-21. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/5035/1/acerca.pdf>
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v5n2-hernandez.html>
- Mallart, J. (2000). Didáctica del currículum a las estrategias de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, (217), 417-438.
- Martínez, R. (s.f.). Los estados de conocimiento de la investigación educativa: Su objeto, su método y su epistemología. Recuperado de [http://www.academia.edu/24445585/Los\\_estados\\_de\\_conocimiento\\_de\\_la\\_investigaci%C3%B3n\\_educativa\\_Su\\_objeto\\_su\\_m%C3%A9todo\\_y\\_su\\_epistemolog%C3%ADa](http://www.academia.edu/24445585/Los_estados_de_conocimiento_de_la_investigaci%C3%B3n_educativa_Su_objeto_su_m%C3%A9todo_y_su_epistemolog%C3%ADa)
- Matilla, M. (2006). La Educación Basada en Competencias (EBC) y los procesos cognitivos. Recuperado de <http://bdigital.uncu.edu.ar/2429>
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Siempre Día E 2017. La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/mejoramiento.pdf>
- 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.
- Monterroza, V. (2013). Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. *Revista Educación y Humanismo*, 16(26), 104-121.
- Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 251-267.
- Moreno, G., Martínez, R., Moreno, M., Fernández, M. y Guadalupe, S. (2017). Acercamiento a las Teorías del aprendizaje en la Educación Superior. *Unian des Episteme: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 4(1).

- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje: ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa?* Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Otamendi, A., Aguilar, D., García, F., Álvarez, J., García, M., Morilla, R., Gómez, S., Luque, S. y López, Y. (2008). Guía de innovación metodológica en E-learning. Recuperado de <https://coleccion.wordpress.com/2010/03/09/guia-de-innovacion-metodologica-en-e-learning/>
- Parra Pineda, D.M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Antioquia: Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Pinto Blanco, A. y Castro Quiora, L. (2008). Los modelos pedagógicos. *Revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima*, 7, 1-10.
- Pozo, J. y Gómez, M. (2013). *Aprender y enseñar ciencia* (7.ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ramírez, A.V. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(3), 217-224.
- Ramírez, L.E., Arcila, A., Buriticá, L.E. y Castrillón, J. (2004). *Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y Módulo* (2.ª ed.). Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Rodríguez, F. (2014). Uso de estrategias de enseñanza para mejorar el promedio en el bachillerato. En A. Zúñiga y E. Ortega (Eds.), *Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su importancia en el entorno educativo* (pp. 252-253). México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Rodríguez Ruiz, C. (2015). Aprobar no es aprender. Educa y aprende, 2-5. Recuperado de <https://educayaprende.com/aprobar-no-es-aprender/>
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sánchez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 2-18.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 103-122.
- Solórzano, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Revista científica dominio de las ciencias*, 3(1), 241-253.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.ª ed.). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tacca Huamán, D.R. (2010). La enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica. *Investigación educativa*, 14(26), 139-152.

- Tovar Pineda, M. (2000). La investigación cualitativa en educación: necesidad y reto para los modelos pedagógicos contemporáneos. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2), 158-164.
- Treviño Reyes, R. (2016). La transformación del maestro al facilitador: el reto del siglo XXI. *Vincula Técnica EFAN*, 2(1), 2914-2931.
- Ulate, R. (2014). Conductismo vs. Constructivismo: sus principales aportes a la pedagogía, el diseño curricular e instruccional en el área de las Ciencias Naturales. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(2), 67-83.
- Universidad Mariana. (2008). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad Mariana.
- Vásquez, A. (2013). *Investigación etnográfica en la Escuela República de Guatemala año 2011-2012*. Guatemala: Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/001901894aaf58a1028ad>
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68.
- Zambrano Leal, A. (2015). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis y saber*, 7(13), 45-61.



# Influencia de la inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral: Revisión de Estudios

Andrea Camila de la Cruz-Portilla\*✉

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** De la Cruz-Portilla, A. C. (2020). Influencia de la inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral: Revisión de Estudios. *Revista UNIMAR*, 38(2), 63-92. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art3>

**Fecha de recepción:** 02 de marzo de 2020

**Fecha de revisión:** 04 de junio de 2020

**Fecha de aprobación:** 21 de septiembre de 2020

## RESUMEN

La inteligencia emocional es un concepto que ha cobrado especial importancia en las organizaciones, al ejercer influencia en la satisfacción laboral. El objetivo de la presente revisión de estudios fue determinar si la inteligencia emocional influye sobre la satisfacción laboral. Las bases de datos utilizadas fueron: Google Scholar, SciELO, Redalyc, Dialnet, Google libros, libros físicos, seleccionando un total de 52 referencias. Se retomó la teoría de Daniel Goleman para describir los componentes de la inteligencia emocional y la teoría de José Meliá y José Peiró para identificar las dimensiones de la satisfacción laboral. Se concluye que la inteligencia emocional contribuye a percibir y mantener una actitud positiva frente al trabajo y, por lo tanto, poseer una buena satisfacción laboral.

**Palabras clave:** inteligencia emocional; satisfacción laboral.

\* Artículo resultado de la investigación titulada "Influencia de la inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral en la organización: una revisión de estudio", desarrollada desde el 1 de marzo de 2018 hasta el 29 de febrero de 2019 en la ciudad de Cali, departamento del Valle, Colombia.

\*✉Psicóloga, Universidad Mariana, Nariño, Colombia. Especialista en Desarrollo Humano y Organizacional, Universidad Santiago de Cali, Valle, Colombia. Correo electrónico: [delacruzcamila9@gmail.com](mailto:delacruzcamila9@gmail.com) 



## Influence of emotional intelligence on job satisfaction: Review of studies

### ABSTRACT

Emotional intelligence is a concept that has become especially important in organizations, by exerting influence on job satisfaction. The objective of this review of studies was to determine whether emotional intelligence influences job satisfaction. The databases used were: Google Scholar, SciELO, Redalyc, Dialnet, Google Books, physical books, selecting a total of 50 references. Daniel Goleman's theory was revived to describe the components of emotional intelligence, and the theory of José Meliá and José Peiró to identify the dimensions of job satisfaction. It is concluded that emotional intelligence contributes to perceiving and maintaining a positive attitude towards work and therefore possessing good job satisfaction.

**Keywords:** emotional intelligence; job satisfaction.

## Influência da inteligência emocional na satisfação no trabalho: Revisão de estudos

### RESUMO

A inteligência emocional é um conceito que se tornou especialmente importante nas organizações, exercendo influência na satisfação do trabalho. O objetivo desta revisão de estudos foi determinar se a inteligência emocional influencia a satisfação do trabalho. As bases de dados utilizadas foram: Google Scholar, SciELO, Redalyc, Dialnet, Google Books, physical books, selecionando um total de 50 referências. A teoria de Daniel Goleman foi reavivada para descrever os componentes da inteligência emocional, e a teoria de José Meliá e José Peiró para identificar as dimensões da satisfação do trabalho. Conclui-se que a inteligência emocional contribui para perceber e manter uma atitude positiva em relação ao trabalho e, portanto, possuir uma boa satisfação no trabalho.

**Palavras-chave:** inteligência emocional; satisfação do emprego.



## 1. Introducción

Conforme las organizaciones van evolucionando en mercados cada vez más competitivos y proactivos, su entorno se transforma, provocando una atmósfera de inquietud debido a los constantes cambios que se presentan; por esta razón, como sostienen Vila y Aranda (2014), los líderes empresariales tienen la necesidad de diseñar e implementar diferentes estrategias que contribuyan a la competitividad de la empresa y, por supuesto, al bienestar laboral; las transformaciones en la cultura organizacional impulsan al individuo a relacionarse con un mundo diverso de seres humanos, en el que es importante identificar y comprender las propias emociones, para entender a los demás, lo que se denomina como inteligencia emocional.

Bajo esta vertiente, la presente monografía se dirige a determinar si la inteligencia emocional influye sobre la satisfacción laboral en la organización; para su desarrollo se realiza una exhaustiva revisión de material bibliográfico que contribuya a brindar una explicación del problema en cuestión. A continuación, se expondrá, a nivel teórico, metodológico y práctico, lo que se desea abordar.

A nivel teórico, se tiene en cuenta autores que han marcado trascendencia y han realizado una gran contribución del tema, de tal manera que, para el abordaje de la inteligencia emocional, se retoma el aporte del reconocido psicólogo estadounidense Goleman (1998), manifestando que la inteligencia emocional es la capacidad para comprender los propios sentimientos y los sentimientos de los demás, y el motivar para manejar las emociones apropiadamente, tanto en sí mismos como en las relaciones humanas. Además del concepto, el autor describe cuatro componentes sobresalientes de la inteligencia emocional: el primero de ellos se denomina: autoconciencia; el segundo es

la autorregulación; el tercero es la empatía y, finalmente, las habilidades sociales.

Correspondiente a la variable satisfacción laboral, se toma como referencia la teoría propuesta por Meliá y Peiró (1989), quienes han sido autores de numerosos estudios e, incluso, diseñaron un instrumento que mide con fiabilidad la satisfacción laboral y la establece por niveles. En cuanto a las dimensiones relevantes, en su teoría establecen las siguientes: la satisfacción con la supervisión, la satisfacción con el ambiente físico de trabajo, la satisfacción con las prestaciones recibidas, la satisfacción intrínseca del trabajo y, por último, la satisfacción con la participación.

En este orden de ideas a nivel metodológico, al tratarse la presente de una investigación documental, el punto de inicio consiste en elaborar una revisión bibliográfica, mediante fuentes confiables como autores y obras que hablen acerca de la temática en mención.

A nivel práctico, el factor inteligencia emocional se ha ido desarrollando hasta que en la actualidad es muy aplicable a la organización; cada vez es más significativa la incursión de técnicas relacionadas con habilidades emocionales que se están convirtiendo en un modelo de gestión. Es así como esta innovadora cultura empresarial que se expande a nivel mundial, habla de proyectos en vez de empleo, de colaboradores en lugar de trabajadores y de gestores en vez de jefes. Por ende, los gestores son los que dan prioridad a recursos y técnicas relacionadas con las habilidades emocionales en la empresa (Steven, 2015).

La constante práctica de la inteligencia emocional en las empresas se debe a la existencia de una serie de beneficios; cuatro de los más importantes son:

- Mayor productividad. En el estudio desarrollado por García Sanz (2012), el 10 %

de los trabajadores con un nivel mayor de inteligencia emocional rindieron mejor en sus labores, que aquellos con un nivel bajo.

- Las ventas. La Revista Fortune (citada por García Sanz, 2012), demostró que los vendedores con un rango de inteligencia elevado lograban vender hasta un 50 % más que aquellos que no la poseían.
- Estabilidad de los empleados. Según García Sanz (2012), muchas empresas han adoptado la inteligencia emocional para reducir la rotación, porque abarcan temas como manejo de estrés, autoconciencia y habilidades sociales. En la clasificación de la prestigiosa revista Fortune, una empresa fue capaz de reducir la rotación en un 67 %, con lo cual se calcula que se ahorró aproximadamente 30 millones de dólares.
- La satisfacción laboral, considerada un elemento esencial, puesto que la inteligencia emocional incide en gran medida en este factor. De acuerdo con García Sanz (2012), en un banco en el que se redujo el personal en un 30 %, debido a la crisis económica, fue evaluado el nivel de inteligencia emocional en los colaboradores que quedaron, para situarlos en los puestos de la estructura organizacional con base en los resultados; como consecuencia, el banco tuvo mejoras y los trabajadores mencionaron estar más a gusto en sus nuevos puestos.

Bajo este entendimiento, se brinda un argumento acerca de la posible influencia que tiene la inteligencia emocional en la satisfacción laboral, dado que, comprender al individuo en su lugar de trabajo, teniendo en cuenta sus emociones y capacidades, le da la posibilidad de percibir su contexto laboral como positivo y sentirse satisfecho frente a ello.

Las emociones son importantes en nuestra cotidianidad; gracias a ellas podemos adaptarnos y reaccionar ante cualquier situación. Para García Retana (2012), las emociones son acontecimientos que se dan a nivel biológico y cognitivo y derivan su importancia en términos sociales; son clasificadas en positivas cuando se acompañan de sentimientos agradables y se representan ante una situación beneficiosa y, en negativas, si se acompañan de sentimientos displacenteros y se manifiestan frente a algo negativo.

Es fundamental preguntarnos sobre la funcionalidad de las emociones; para Angona (2010), las emociones poseen tres funciones: la adaptativa, la social comunicativa y la motivacional. La primera se activa ante situaciones que implican peligro, daño o pérdida; la segunda se refiere a la capacidad de informar a otros de los estados internos; esto tiene significancia en las relaciones interpersonales; la tercera está directamente relacionada con el mundo de las emociones y se da gracias a una experiencia presente en cualquier actividad.

En este sentido y analizando la importancia de las emociones en nuestra cotidianidad, es significativo introducir un tema que ha adquirido especial relevancia en las organizaciones; se denomina inteligencia emocional, la cual ha tenido numerosas definiciones a lo largo de su historia; sin embargo, quien introduce el término al mundo empresarial es el psicólogo estadounidense Daniel Goleman (1998), manifestando que ésta es la capacidad para comprender los sentimientos propios y los sentimientos de los otros y de motivarnos para manejar acertadamente las emociones, tanto en sí mismas como en las relaciones humanas.

La inteligencia emocional ejerce una influencia en diferentes variables de la organización, en especial en la satisfacción laboral; frente a esto, Moral y Ganzo

(2018) afirman que, en el marco laboral, la práctica de la inteligencia emocional contribuye efectivamente a la satisfacción laboral y a otras variables que representan las claves del éxito organizacional. Así, Cabello, Algarra, Díaz-Arrabal y Olmo (2015), dan a conocer que la satisfacción laboral está presente en las tendencias actuales de las habilidades emocionales; por tanto, la inteligencia emocional es un buen predictor de la satisfacción laboral.

Bajo esta concepción, desde el presente trabajo investigativo se tiene como objetivo, determinar según la literatura, si la inteligencia emocional influye sobre la satisfacción laboral de la organización. Al corresponder a una investigación de carácter monográfico, se elaboró una recolección y posterior interpretación de diferentes documentos como: trabajos de grado y posgrado, artículos y libros. El tipo de investigación fue descriptivo, pues se realizó una descripción con base en la literatura de cada una de las variables inteligencia emocional y satisfacción laboral.

El método utilizado fue el inductivo, dado que se partió de los particulares; es decir, del análisis de cada una de las variables para llegar a lo general, o sea el vínculo entre la inteligencia emocional y la satisfacción laboral. El enfoque de la investigación fue cualitativo porque únicamente se consideró una revisión de la literatura, sin emplear métodos estadísticos.

Respecto a las fuentes, se empleó documentos científicos e investigaciones relacionadas con el objeto de estudio; las bases de datos tomadas fueron Redalyc, SciELO, Dialnet y libros impresos y libros en línea que refieren temas como la inteligencia emocional en las empresas y de satisfacción laboral o satisfacción en el trabajo. En correspondencia con las técnicas de recolección de información, se elaboró una matriz en la cual estaban las investigaciones

más relevantes y de principal utilidad para el presente estudio.

Con base en la literatura revisada, se esperaba que los resultados demostraran que existía una influencia entre la inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral, partiendo del hecho que las organizaciones que integran en su trabajo el componente inteligencia emocional, suelen incidir en diferentes variables asociadas al trabajo. Por tanto, es importante que las empresas consideren en su trabajo el elemento de inteligencia emocional, puesto que es una cuota para el éxito empresarial.

En cuanto a la estructura del documento, en primera instancia están los antecedentes que contribuyeron a la presente investigación, haciendo especial énfasis en las teorías que utilizaban los autores, así como la metodología empleada y los resultados de cada investigación. Acto seguido, se encuentra el planteamiento del problema con sus respectivas partes, que corresponden a la formulación y sistematización del problema, de las cuales derivan el objetivo general y los objetivos específicos, respectivamente. Luego sigue la justificación, en la cual está incluida la influencia de la inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral para la organización; se incluye la relevancia a nivel académico y profesional.

Después está el marco teórico en el que se expone las principales teorías de la inteligencia emocional y de la satisfacción laboral, haciendo especial énfasis en el postulado de Goleman en cuanto a inteligencia emocional y Meliá y Peiró en satisfacción laboral. Después se puede observar la metodología, que ya fue descrita.

El desarrollo de la investigación está dividido por capítulos; cada uno corresponde a cada objetivo específico del estudio. El primero se denomina 'Componentes de la Inteligencia Emocional aplicados

a la organización'; el segundo, 'Dimensiones de la Satisfacción Laboral en la Organización'; el tercero, 'Vínculo entre la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral en la Organización'. Finalmente, están las conclusiones y recomendaciones que se realizó conforme a cada objetivo postulado; además, se evidencia las contribuciones y limitaciones.

### Inteligencia Emocional

Probablemente, el primer autor que hizo un aporte al tema de emociones y abrió las puertas a estudios sobre inteligencia emocional fue Charles Darwin, quien gracias a su libro *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, analizó el papel de la evolución; especialmente, cómo el ser humano manifiesta sus emociones y la función que cumple para la especie. Desde la perspectiva darwiniana, se concibe como una interpretación propia del medio que nos rodea; es decir, cada individuo interpreta los hechos según sus vivencias o experiencias, y de acuerdo con ello, expresa su emoción (Zerpa, 2009).

Para Darwin (citado por Zerpa, 2009), la expresión emocional se basa en acciones que pueden ser directas o indirectas bajo estados mentales, para el fin de satisfacer algunas sensaciones. Dicho de otra manera, esta teoría manifiesta que la expresión emocional tiene un objetivo en la especie y permite satisfacer ciertas necesidades en el ser humano, lo que quiere decir que la emociones no solo son desarrolladas para ser expresadas, sino que sirven para otros fines. La relación que tienen con la evolución, tiene que ver con la función adaptativa a la que sirve la satisfacción de las necesidades. En la evolución, los organismos que tuvieron mejor adaptación al utilizar la expresión emocional para la supervivencia, transmitieron su genética a sus descendientes. Zerpa (2009) describe los siguientes elementos de la teoría darwiniana de las emociones:

- Principio de hábitos útiles asociados, el cual manifiesta que los hábitos son útiles para satisfacer las necesidades; se hacen tan reiterados que se vuelven parte de la cotidianidad, sin ser conscientes de ello. Las expresiones emocionales específicas que tienen una relevancia adaptativa al ser útiles en un contexto particular, pueden manifestarse en circunstancias diferentes debido a su habilidad para adaptarse.
- Principio de antítesis: lo que explica este principio es que hay respuestas motoras contrarias cuando para una conducta ya establecida de la especie se produce un estado de ánimo contrario al que se espera comúnmente; esto se debe a que las respuestas motoras contrarias a la conducta son poco útiles para la situación.
- Principio de acción directa del sistema nervioso: se concentra en explicar que el sistema nervioso puede someterse a aspectos que provocan alta actividad en él, lo que se concibe como excitación. La teoría dice que fuerzas nerviosas pueden resultar en sensaciones intensas y comportamientos agresivos.

Según Zerpa (2009), el planteamiento darwiniano asume que la respuesta-expresión de emociones tiene una predisposición genética; además, el aprendizaje por asociación desempeña un rol importante para cambiar la expresión misma y su manifestación en unas situaciones y no en otras. Al concebir que las emociones son innatas y heredadas de nuestros antepasados, muestran la relación entre la fisiología y el comportamiento.

Finalizando con la teoría de Darwin que da una explicación acerca de la expresión emocional y sus principios, enseguida quien retoma algunos

planteamientos de Darwin es Ekman (citado por Vivas, Gallego y González, 2007), quien manifestó que las expresiones faciales pueden ser reconocidas por diferentes culturas, lo cual les concierne un carácter universal; menciona que hay seis emociones básicas: miedo, tristeza, alegría, ira, asco y sorpresa; no hay cultura en la que estas emociones estén ausentes:

- El miedo es una emoción negativa que se activa ante un peligro inminente; por lo tanto, está muy relacionada con el estímulo que la provoca. Es una señal que advierte de un daño físico o de cualquier otro tipo. El miedo también quiere decir una inseguridad respecto a la capacidad de manejar una situación de amenaza; la intensidad del miedo se debe a la incertidumbre del resultado. Es una de las emociones más desagradables para el individuo puesto que genera: aprensión y malestar; su característica esencial es una preocupación constante por la propia seguridad, con una pérdida de control.
- La tristeza es una emoción resultado de procesos no placenteros. Es una forma de displacer que se produce por la no satisfacción de un deseo. Aquellos factores que desencadena la tristeza son: la pérdida o fracaso. Los denominados efectos subjetivos se caracterizan por sentimientos como melancolía, desánimo y pérdida de energía. Lo que habitualmente se asocia con la tristeza es el llanto que se concibe como una forma de expresión emocional; en algunos casos demuestra inconformidad y en otra conformidad.
- La alegría es un estado en el que su sensación causa satisfacción. La alegría facilita una habilidad social muy importante que es la empatía, la cual promueve conductas altruistas; además, contribuye al desarrollo cognitivo, a la capacidad resolutoria, la creatividad y el aprendizaje. Lo que desencadena la alegría son los éxitos, la consecución de objetivos; se presenta una congruencia entre lo que se posee, las expectativas y las condiciones actuales; se asocia con términos como: jovialidad, triunfo, entusiasmo y buen humor.
- La ira es una emoción negativa desencadenada frente a situaciones que se percibe como injustas o atentan con los valores y la libertad personal, situaciones que producen un control sobre el comportamiento, que se considera que afectan a las personas o la consecución de sus metas. La ira produce sentimientos de irritación, enojo y furia, acompañados de la dificultad para ejecutar los procesos cognitivos. Se presenta una necesidad de actuar de forma intensa, bien sea física o verbalmente, para solucionar el problema; se considera la emoción más peligrosa puesto que su único fin es acabar con las barreras que le afectan. Los términos relacionados son: enfado, venganza, aversión, hostilidad y violencia.
- El asco es una respuesta emocional provocada por la repugnancia que se tiene hacia algo. Se considera una emoción compleja puesto que implica un rechazo a un objeto en deterioro o a un acontecimiento. Sus desencadenantes pueden ser químicos o elementos potencialmente peligrosos; por ejemplo, comida en estado de descomposición, contaminación ambiental, entre otros. Los efectos se caracterizan

por alejarse prontamente del estímulo desencadenante.

- La sorpresa es de las emociones básicas que tiene menor duración; es la más breve. Es una reacción provocada por algo imprevisto como, por ejemplo, una celebración o un evento inesperado. La razón funcional de la sorpresa es preparar a la persona para que logre afrontar los diferentes acontecimientos repentinos y sus consecuencias. La sorpresa prontamente se puede convertir en cualquier otra emoción. Se asocia con los siguientes términos: asombro, extrañeza y estupefacción.

Una vez abordadas las bases principales de la inteligencia emocional que son las emociones, es momento de introducirse a su origen como tal. Según Trujillo y Rivas (2005) el primer autor que da una aproximación al concepto fue Galton en 1870, realizando estudios sistemáticos acerca de las diferencias individuales en la capacidad mental de las personas, empleando un método correlacional. Prontamente propuso un análisis estadístico para analizar los fenómenos mentales. Seguido a Galton, sostienen que Cattell en 1890 diseñó pruebas estadísticas con el fin de medir procesos mentales; fue uno de los primeros científicos que cuantificó un proceso mental. En este orden cronológico, para el año de 1905, el ministerio francés solicitó a Binet diseñar un instrumento que evaluase la inteligencia en los niños; en 1916 este instrumento tuvo algunos cambios elaborados por Terman, gracias a lo cual surge el cociente intelectual. Continúa Thorndike, quien propuso en 1920 la teoría de la inteligencia social desde la ley del efecto, precedente de la actual inteligencia emocional, además de la inteligencia abstracta y la inteligencia mecánica. Para la década de los treinta, Wechsler estableció dos baterías de prueba: una para niños, denominada WISC y

otra para adultos, nombrada WAIS, pruebas muy utilizadas en la actualidad para evaluar el coeficiente intelectual en las personas.

En 1983 se publicó la teoría de las inteligencias múltiples, en la que se establecía siete tipos de inteligencia: auditiva musical, kinestésica-corporal, visual-espacial, verbal-lingüística, lógico-matemática; sin embargo, estos conceptos han ido evolucionando hasta realizar importantes aportes al mundo académico y empresarial (Gardner, 2011). A partir de la propuesta realizada por Gardner en cuanto a la inteligencia intrapersonal e interpersonal, en el año de 1990 surgió el concepto ya estructurado de inteligencia emocional, gracias a Mayer y Salovey (1997), pioneros líderes del tema, quienes plantearon el concepto de inteligencia emocional, así:

[Es] la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (p. 10).

Aunque Mayer y Salovey estructuraron por primera vez el concepto de inteligencia emocional, a quien se le otorga el mérito de difundirlo a través de su obra dirigida al mundo empresarial fue al psicólogo estadounidense Daniel Goleman, quien ha realizado estudios a nivel mundial, demostrando sus beneficios en las organizaciones (Trujillo y Rivas, 2005). Según Goleman (1998) los componentes de la inteligencia emocional son: Conciencia de sí mismo, Autorregulación, Motivación, Empatía, Habilidades sociales

### Satisfacción Laboral

Para hablar de satisfacción laboral, se debe comprender inicialmente el término de bienestar,

entendido como el nivel de satisfacción de las necesidades básicas que están inclinadas hacia diferentes esferas de la vida como, por ejemplo: salud, alimentación, vivienda, trabajo, educación, entre otros, que son indispensables en nuestro diario vivir. El bienestar social se refiere a factores como: mejora en la distribución del ingreso, incremento de empleo, mejores niveles de salud. El bienestar individual, por su parte, consiste en componentes sociales, psicológicos y espirituales.

De acuerdo con Aguilar, Magaña y Surdez (2010), el bienestar social e individual se encuentran estrechamente relacionados; la satisfacción laboral se sustenta gracias a tres disciplinas científicas: la psicología, los recursos humanos y la economía. Desde la psicología se analiza lo que perciben y piensan los colaboradores de su trabajo. El marco de recursos humanos se ha focalizado primordialmente en la búsqueda de beneficios y condiciones para que los trabajadores estén satisfechos y sean más productivos. La economía consiste en la evaluación de las variables del trabajo que componen la noción de satisfacción laboral.

Pérez (2011), adentrándose en la historia de la satisfacción laboral, manifiesta que quien inició realizando aportes al concepto fue Taylor en 1991 quien, gracias a su estudio en una compañía, observó que la satisfacción en el trabajo estaba asociada a los incentivos, apreciación y oportunidad de progreso dentro de la misma. También menciona que otra propuesta importante para el abordaje de la satisfacción laboral fue la de Elton Mayo en 1945, quien analizó que los efectos de las condiciones laborales, especialmente la iluminación, afectaban la productividad de los colaboradores. Estas investigaciones indicaron que los cambios relacionados con las condiciones aumentaron la productividad. No obstante, más adelante se descubrió que este aumento no era resultado de

una transformación de las condiciones, sino que era resultado de la observación realizada hacia los colaboradores. De estos resultados, dice Pérez, Mayo concluyó que la interacción entre el individuo y su grupo era esencial para la satisfacción en el trabajo y la ubica incluso por encima de otras variantes que igualmente influyen, como la seguridad, estima, afiliación y logro. Estos hallazgos permiten evidenciar que las personas trabajan por algo más que la remuneración económica, lo que dio paso a la profundización de la satisfacción laboral.

Posteriormente, con el estudio de la naturaleza y las causas de la satisfacción laboral, Happock afirmó en 1935 que la satisfacción con el trabajo hacía parte de la satisfacción en general y la asociaba con la habilidad de la persona para adaptarse a las circunstancias y llevar una comunicación efectiva con los demás, con el nivel socioeconómico y la preparación del individuo para el tipo de trabajo. En el año de 1953, Schaffer planteó que la satisfacción laboral en general cambia, dependiendo de las necesidades de la persona que pueden ser satisfechas (Pérez, 2011).

Continuando con el orden cronológico del concepto de satisfacción laboral, según Pérez, en 1950 Maslow desarrolla la teoría de jerarquía de necesidades, la cual abarca diferentes factores como son las necesidades fisiológicas, seguridad, afiliación, estima y, finalmente, la autorrealización. A finales de esta década Herzberg en 1959, aplica una teoría de satisfacción a partir del aporte de Maslow, en la que realiza una observación en que no todos los factores inciden en la satisfacción; los de las necesidades básicas son válidos, si no están cubiertos, puesto que previenen únicamente la insatisfacción y son considerados como factores de higiene, mientras que los otros son los factores de motivación.

En este orden de ideas, el teórico Locke (1976) define a la satisfacción laboral como un “estado emocional

positivo o placentero de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto” (p. 1302). Por lo tanto, la satisfacción laboral, al ser un estado emocional resultado de una percepción, puede verse beneficiada o, en ciertos casos, perjudicada. En cuanto a las dimensiones relevantes de la satisfacción laboral, Meliá y Peiró (1989) en su teoría establecen las siguientes: Satisfacción con la supervisión, con el ambiente físico de trabajo, con las prestaciones recibidas, con las Prestaciones, intrínseca del trabajo.

## 2. Metodología

En esta sección se da lugar a la descripción a nivel metodológico del presente estudio; al corresponder a un trabajo monográfico, se elabora una recolección y análisis de diferentes documentos referentes al objeto de estudio.

**Tipo de Investigación.** Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el objetivo del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contexto y sucesos, esencialmente qué son y cómo se manifiestan. Con los estudios de tipo descriptivo se precisa las propiedades, procesos, objetos o cualquier otro aspecto sometido al estudio; es decir, pretende recoger información necesaria, bien sea de manera independiente o conjunta acerca de las variables objeto de estudio. Cabe considerar que su objetivo no es demostrar cómo se relacionan; únicamente describe cada una de las variables tomadas.

Este tipo de estudios es útil para demostrar de forma precisa los ángulos o dimensiones del fenómeno. La función del investigador es definir o visualizar acerca de qué se indagará y sobre qué o quiénes se recolectará la información. La descripción puede ser profunda o no; sin embargo, en cualquier caso, se trata del abordaje de uno o más atributos (Hernández et al., 2014).

En este punto nos permitimos aclarar que el presente estudio corresponde a una monografía; por ende, es resultado de una ardua búsqueda bibliográfica, estudiando una temática delimitada que se aborda de una manera lógica, cuyo resultado se desea transmitir. Una investigación de este tipo describe fenómenos, particularmente qué son, cómo se manifiestan y, por supuesto, cuáles son sus características o propiedades. Se describe el concepto de dos variables: la inteligencia emocional y la satisfacción laboral e, igualmente, se enfatiza en los componentes sobresalientes de la inteligencia emocional; así mismo, con base en la revisión documental, se relata las dimensiones relevantes de la satisfacción laboral. Posteriormente, conforme a toda la revisión realizada, se procede a describir el vínculo entre la inteligencia emocional y la satisfacción laboral en la organización.

**Método.** El método indicado para este trabajo de monografía es el inductivo, siguiendo a Hernández et al. (2014); las investigaciones cualitativas siguen un orden lógico y un proceso inductivo en el que inicialmente se explora y describe para crear perspectivas teóricas; es decir, se va de lo particular a lo general. El punto de partida son los datos o la información recolectada; en consecuencia, el investigador analiza primero la información y después saca las respectivas conclusiones.

Para Del Cid, Méndez y Sandoval (2011), al aplicar el método inductivo se puede plantear generalizaciones. Para realizar estos planteamientos, el método supone tener información parcial y confiable para que, a partir de esta información, se pueda deducir aspectos importantes que, en realidad, sean de gran aporte al estudio. Citando un ejemplo, la observación cuidadosa de muchas especies y cómo algunas de ellas se extinguieron y otras sobrevivieron, permitió que Darwin planteara una generalización teórica sobre las especies.



Este proyecto se enmarca en el enfoque inductivo, en vista de que primero se hace una búsqueda exhaustiva de la literatura, se la examina y se la analiza, después se selecciona la teoría que mejor se ajuste al propósito de determinar si la inteligencia emocional influye sobre la satisfacción laboral; esto es, que va de lo particular que es la búsqueda de la literatura, para analizarla y llegar a una deducción general.

### **Fuentes y Técnicas de recolección de información**

**Fuente.** La revisión literaria que se realizó para esta monografía consistió en identificar aquellos documentos que podían ser útiles; para ello se buscó conjuntamente y por separado en la red, conceptos como: influencia o relación, inteligencia emocional, satisfacción laboral. A partir de esta identificación se dio paso a la selección de los documentos, la cual se hizo acorde con los ejes temáticos abordados. En este sentido, las fuentes utilizadas fueron documentos científicos e investigaciones, relacionadas con el objeto de estudio. Las bases de datos exploradas fueron: Redalyc, SciELO, Dialnet. Además, se buscó en libros en línea que tenían como temas la inteligencia emocional en las empresas y satisfacción laboral o satisfacción en el trabajo.

**Técnicas.** Para recolectar la primera información se elaboró una matriz. Con base en Vera y Ortiz (2016), este tipo de matrices consiste básicamente en un cuadro horizontal, conformado por columnas y filas, que presenta y resume de la forma más útil, investigaciones anteriores relacionadas con el tema de investigación y elementos básicos de antecedentes investigativos; su propósito es servir de guía o modelo de orientación para proponer los componentes propios de la investigación.

Siendo la matriz el primer paso para la obtención de información y con el fin de proporcionar datos más precisos y detallados del tema, presenta los

siguientes factores: en la primera columna se ubica al autor o autores con el respectivo año en que finalizaron la investigación; la segunda columna corresponde al título completo del estudio; la tercera representa el problema que, en la mayoría de antecedentes, está formulado en un interrogante y en los demás casos se tomó al objetivo general; la cuarta consiste en un resumen muy conciso y a su vez claro de cada variable objeto de estudio, considerando autores que fueron referentes esenciales en las investigaciones, gracias a sus aporte teóricos. Las dos variables abordadas para construir el resumen de la matriz son: inteligencia emocional y satisfacción laboral.

La quinta columna representa la metodología, enfatizando en aspectos tales como el enfoque, tipo y diseño de la investigación; además se describe la población, muestra y tipo de muestreo; conjuntamente, se resalta los criterios de inclusión y exclusión; finalmente, se representa los instrumentos empleados en cada una de las investigaciones expuestas en la matriz. En la sexta columna se visibiliza los resultados de cada uno de los antecedentes investigativos, resultados que, en la mayoría de estudios, están determinados por porcentajes o frecuencias estadísticas y, por último, en la séptima columna se ubica las conclusiones que se orientan de acuerdo con los objetivos formulados.

### **Capítulo I: Componentes de la Inteligencia Emocional aplicados a la Organización**

Actualmente, el término de inteligencia emocional aplicado a la organización es muy discutido; se ha realizado diferentes investigaciones y se ha escrito numerosos artículos debido a su gran notoriedad e importancia en el área administrativa. En primera instancia, se identifica las características más importantes de los cinco modelos aplicados al campo de la administración que tiene bases

empíricas y son resultado de un extenuante trabajo (García y Giménez, 2010).

En este capítulo se desarrolla el primer objetivo de la investigación, que consiste en describir, según la literatura, los componentes sobresalientes de la inteligencia emocional aplicados a la organización. Para su desarrollo se retoma la teoría propuesta por Daniel Goleman, dado que es una de la más influyentes y actualizadas en el mundo empresarial; además, a él se le atribuye el mérito de popularizar el término gracias a su obra convertida en éxito de ventas.

En este orden de ideas, es importante identificar el concepto de inteligencia emocional, teniendo en cuenta que nace de la necesidad de responder a la siguiente pregunta: ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria? Una de las formas de resolver este interrogante es partiendo del hecho de que existen diferencias individuales que nos hacen diferentes y únicos en todos los aspectos de la vida, debido a que cada uno tiene su propia forma de interpretar la información que le rodea, de acuerdo con sus experiencias. Muchos teóricos manifiestan que la inteligencia va más allá de la capacidad intelectual o el razonamiento; actualmente se promueve la idea de que la inteligencia es la habilidad de adaptarse fácilmente a situaciones diversas; entonces, hay empresas que se preocupan por promover una buena cultura organizacional, por lo tanto, se adaptan mejor a los cambios, lo que se traduce en inteligencia emocional (García y Giménez, 2010).

Para comprender mejor el término, Goleman (1998) manifiesta que la inteligencia emocional es la capacidad para comprender los sentimientos propios y los sentimientos de los otros, y de motivarnos para manejar acertadamente las emociones, tanto en nosotros mismos como en las relaciones humanas.

A partir de este concepto, se puede interpretar que la inteligencia emocional es clave para adaptarse mejor en cualquier área de nuestra vida; tener un nivel apropiado de inteligencia emocional en el trabajo hace que nos sintamos en un ambiente propicio para desempeñar nuestra labor, puesto que poseer la capacidad de comprender las propias emociones, saberlas identificarlas y expresar en el lugar, en el momento, y con la persona adecuada, hace que los trabajadores tengan mayor posibilidad de sentirse satisfechos y ser cada vez más eficaces, lo que representa un beneficio para la organización, pues si está satisfecho en su área laboral, es factible que sea mayormente productivo (García y Giménez, 2010).

Además de la importancia que tiene la inteligencia emocional para la empresa y para los trabajadores, Goleman (1998) profundiza la relevancia del término para el líder, manifestando:

No es que las habilidades intelectuales y técnicas sean irrelevantes. Las habilidades intelectuales son importantes, pero, sobre todo, como capacidades de umbral; es decir, son los requisitos de nivel de entrada para los cargos ejecutivos. Pero mi investigación, junto con otros estudios recientes, muestra claramente que la inteligencia emocional es la condición *sine qua non* del liderazgo. Sin inteligencia emocional, una persona puede tener la mejor formación en el mundo, una mente incisiva y analítica, y una fuente inagotable de ideas inteligentes, pero aun así no llegará a ser un gran líder. (p. 42).

A partir de esto se puede inferir que no solo es relevante el coeficiente intelectual o las habilidades estratégicas y analíticas que posea el líder, sino que va más allá y consiste en la capacidad del líder en armar un excelente equipo de trabajo y cumplir los objetivos empresariales, considerando que cada individuo es un ser emocional por naturaleza y que

por ende, merece ser comprendido, escuchado y tenido en cuenta a la hora de tomar decisiones, ya que estos factores repercuten de forma positiva en su rendimiento. Para esto, el líder debe iniciar por dominar y gestionar sus propias emociones; con ello logrará entablar empatía con los colaboradores, para que ellos estén satisfechos. De lo contrario, es decir si no hay un buen nivel de inteligencia emocional por parte del líder, puede que se presente actitudes de imposición o autoritarismo que llevan a situaciones como el ausentismo o rotación del personal (García y Giménez, 2010).

**Modelo de Goleman.** Un aporte con aplicabilidad al mundo de las organizaciones, estableciendo un

modelo mixto de la inteligencia emocional; esto es, que combina dimensiones de personalidad y la automotivación con habilidades de regulación emocional. Este modelo fue tomado como guía para estructurar el cociente emocional, que no se opone a lo que tradicionalmente se conoce como coeficiente intelectual, sino que es un complemento entre ambos. El cociente emocional, llamado inteligencia emocional, está constituido por cinco componentes básicos: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y manejo de relaciones interpersonales (García y Giménez 2010).

A continuación, se presenta el modelo de inteligencia emocional, según la teoría postulada por Goleman.

Tabla 1. *Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman*

Componentes	Subcomponentes
<b>Conciencia de sí mismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conciencia emocional</li> <li>● Autoevaluación precisa</li> <li>● Confianza en uno mismo</li> </ul>
<b>Autorregulación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Autocontrol</li> <li>● Confiabilidad</li> <li>● Integridad</li> <li>● Adaptabilidad</li> <li>● Innovación</li> </ul>
<b>Motivación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Motivación de logro</li> <li>● Compromiso</li> <li>● Iniciativa</li> <li>● Optimismo</li> </ul>

<b>Empatía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de los demás</li> <li>• Orientación hacia el servicio</li> <li>• Aprovechamiento de la diversidad</li> <li>• Conciencia política</li> </ul>
<b>Habilidades sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influencia</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Catalización del cambio</li> <li>• Resolución de conflictos</li> </ul>

Fuente: Goleman (1998).

Goleman (1998) propone los siguientes componentes de la inteligencia emocional; el primero de ellos, nombrado:

*Conciencia de sí mismo.* Capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones basada en una evaluación realista de nuestras capacidades y en una sensación bien asentada de confianza en nosotros mismos. (p. 196).

A su vez el conocimiento de las propias emociones se divide en: “*Conciencia emocional.* reconocer las propias emociones y sus efectos. *Autoevaluación precisa.* Conocer las propias fortalezas y debilidades. *Confianza en uno mismo.* Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades” (Goleman, 1998, p. 22).

El segundo componente propuesto por Goleman en su teoría de inteligencia emocional es la “*Autorregulación.* Manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estemos llevando a cabo y no interfieran con ella; ser conscientes y demorar

la gratificación en nuestra búsqueda de objetivos; ser capaces de recuperarnos prontamente del estrés emocional” (p. 196).

De acuerdo con Goleman (1998) la capacidad de controlar las emociones se subdivide en:

- *Autocontrol.* Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos.
- *Confiabilidad.* Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad.
- *Integridad.* Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal
- *Adaptabilidad.* Flexibilidad para afrontar los cambios
- *Innovación.* Sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información. (p. 22).

El tercer componente de la inteligencia emocional se identifica como la:

- **“Motivación.** Utilizar nuestras preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten” (p. 196)
- *Motivación de logro.* Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.
- *Compromiso.* Secundar los objetivos de un grupo u organización.
- *Iniciativa.* Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
- *Optimismo.* Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos. (p. 22).

El cuarto componente de la teoría de inteligencia emocional elaborada por Goleman (1998) se denomina:

- **“Empatía.** Darse cuenta de lo que están sintiendo las personas; ser capaces de ponerse en su lugar y cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas” (p. 196).
- *Comprensión de los demás.* Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan.
- *Orientación hacia el servicio.* Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.
- *Aprovechamiento de la diversidad.* Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.
- *Conciencia política.* Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo. (p. 22).

El último componente de la inteligencia emocional es:

- **“Habilidades sociales.** Manejar bien las emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar fluidamente; utilizar estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo” (p. 196).
- *Influencia.* Utilizar tácticas de persuasión eficaces.
- *Comunicación.* Emitir mensajes claros y convincentes.
- *Liderazgo.* Inspirar y dirigir a grupos y personas.
- *Catalización del cambio.* Iniciar o dirigir los cambios.
- *Resolución de conflictos.* Capacidad de negociar y resolver conflictos.
- *Colaboración y cooperación.* Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.
- *Habilidades de equipo.* Ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas (p. 23).

## Capítulo II: Dimensiones de la satisfacción laboral en la organización

Durante el siglo XX, el propósito de las organizaciones consistió en incrementar la productividad, observando el bienestar del trabajador. Por ende, las organizaciones son más que medios para proveer bienes y servicios; van mucho más allá de brindar una base económica, puesto que consideran al individuo como alguien importante que debe sentirse a gusto con su trabajo y con las personas que le rodean (Gamboa, 2010).

En este capítulo se desarrolla el segundo objetivo del trabajo, que reside en: identificar, con base en la literatura, las dimensiones relevantes de la satisfacción laboral en la organización. Para su realización se toma la teoría expuesta por José Meliá y José Peiró, quienes han contribuido al concepto de satisfacción laboral gracias a sus numerosos estudios y aportes que aún se mantienen vigentes y que han sido de gran utilidad para nuevas investigaciones.

Primero, se debe analizar la definición de satisfacción laboral:

El conjunto de actitudes generales del individuo hacia su trabajo. Quien está muy satisfecho con su puesto tiene actitudes positivas hacia éste; quien está insatisfecho, muestra en cambio, actitudes negativas. Cuando la gente habla de las actitudes de los trabajadores, casi siempre se refiere a la satisfacción laboral; de hecho, es habitual utilizar una u otra expresión indistintamente. (Robbins, 1998, p. 36).

A partir de esta definición se deduce que la satisfacción laboral es una actitud de la persona frente a su trabajo, que va moldeando, dependiendo del nivel de satisfacción laboral; es decir, que si el trabajador posee un nivel alto de satisfacción laboral, tiene actitudes positivas con la tarea realizada y con las relaciones interpersonales que maneja con su supervisor y compañeros, lo cual resulta beneficioso para la empresa puesto que hay mayor productividad y un excelente clima organizacional.

Es importante comprender que al estar más tiempo en el trabajo que en el propio hogar, es necesario manejar herramientas que permitan una actitud positiva como, por ejemplo, las habilidades sociales, entre las cuales están la comunicación asertiva, la empatía y las relaciones interpersonales, vitales para que haya una buena actitud frente al trabajo y satisfacción por parte del individuo.

Para profundizar más acerca de las actitudes, Robbins (1999) especifica que son características dinámicas y cambiantes, o sea que el estado de satisfacción se puede acabar más rápido de lo que tardó en desarrollarse. Como una actitud cualquiera, ésta se va adquiriendo en el transcurso del tiempo y en la medida que el colaborador se desempeña en la compañía. La satisfacción se enfrenta a alteraciones en virtud de factores personales y la influencia del contexto; esto es, que se halla en función de la personalidad, del salario y de la situación particular en la que se encuentre.

Robbins (1999) manifiesta que el estado de satisfacción es muy variante y esto depende de un factor en especial que es la percepción del individuo, porque cuando se percibe un ambiente laboral agradable en donde todos se colaboran mutuamente, es probable que exista un nivel alto de satisfacción laboral; por el contrario, si hay un ambiente negativo en el que se presentan constantes conflictos, que primen los comentarios negativos y que haya sobrecarga de trabajo y el salario sea poco, es de esperarse que se presente una insatisfacción laboral. De tal manera que es relevante saber que la satisfacción laboral puede fluctuar, dependiendo de lo que sucede alrededor del trabajo.

**Modelo de Meliá y Peiró.** La satisfacción laboral constituye una dimensión propiamente actitudinal que ha ocupado un lugar central en la aplicación de diferentes cuestionarios, los cuales han sido diseñados a partir de las dimensiones de la satisfacción laboral (Meliá y Peiró, 1989). A continuación, se presenta el modelo de satisfacción laboral de esta teoría:

Tabla 2. *Modelo de Satisfacción Laboral de Meliá y Peiró*

Dimensiones	Sub dimensiones
<b>Satisfacción con la Supervisión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Forma en que los superiores juzgan la tarea</li> <li>● Supervisión recibida</li> <li>● Proximidad y frecuencia de supervisión</li> <li>● Apoyo recibido de los superiores</li> <li>● Las relaciones personales con los superiores</li> <li>● La igualdad y justicia de trato recibida de la empresa</li> </ul>
<b>Satisfacción con el Ambiente Físico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Entorno físico y el espacio en el lugar de trabajo</li> <li>● Limpieza</li> <li>● Higiene y salubridad</li> <li>● Temperatura</li> <li>● Ventilación y la iluminación</li> </ul>
<b>Satisfacción con las Prestaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grado en que la empresa cumple el convenio</li> <li>● Forma en que se da la negociación</li> <li>● Salario recibido</li> <li>● Oportunidades de promoción y de formación</li> </ul>
<b>Satisfacción Intrínseca del trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Satisfacciones que da el trabajo por sí mismo</li> <li>● Oportunidades que ofrece el trabajo de hacer aquello que gusta o en lo que se destaca</li> <li>● Objetivos, metas y producción a alcanzar</li> </ul>
<b>Satisfacción con la Participación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Satisfacción con la participación en las decisiones del grupo de trabajo, del departamento o sección o de la propia tarea.</li> </ul>

Fuente: Meliá y Peiró (1989).

Tomando como referentes los valiosos aportes de Meliá y Peiró, la primera dimensión es:

**Satisfacción con la Supervisión.** Relativo a la forma en que los superiores juzgan la tarea, la supervisión recibida, la proximidad y frecuencia de supervisión, el apoyo recibido de los superiores, las relaciones personales con los superiores, y a la igualdad y justicia de trato recibida de la empresa. (p. 7).

La segunda dimensión se denomina: *“Satisfacción con el Ambiente Físico*. Relativo al entorno físico y el espacio en el lugar de trabajo, la limpieza, higiene y salubridad, la temperatura, la ventilación y la iluminación” (p. 7).

La tercera dimensión de la satisfacción laboral se identifica como: *“Satisfacción con las Prestaciones*. Sus contenidos están referidos al grado en que la empresa cumple el convenio, la forma en que se da la negociación, el salario recibido, las oportunidades de promoción y las de formación” (p. 7).

La cuarta dimensión de la satisfacción laboral es:

*Satisfacción Intrínseca del trabajo*. Se refiere a las satisfacciones que da el trabajo por sí mismo, las oportunidades que ofrece el trabajo de hacer aquello que gusta o en lo que se destaca y los objetivos, metas y producción a alcanzar. (p. 7).

La última dimensión de la satisfacción laboral se denomina: *“Satisfacción con la Participación*. Se refiere a la satisfacción con la participación en las decisiones del grupo de trabajo, del departamento o sección o de la propia tarea” (p. 7).

### **Capítulo III: Vínculo entre la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Laboral en la Organización**

Este capítulo se orienta a establecer, conforme a la revisión de la literatura, el vínculo entre los componentes sobresalientes de la inteligencia emocional y las dimensiones relevantes de la satisfacción laboral en la organización.

Para el desarrollo del objetivo se relaciona cada uno de los componentes de la inteligencia emocional, teoría propuesta por Goleman (1998) con cada una de las variables de la satisfacción laboral planteadas por Meliá y Peiró (1989).

El componente ‘Conciencia de sí mismo’ y la dimensión ‘Satisfacción con la supervisión’ están relacionados, dado que, si un colaborador tiene conciencia emocional, es capaz de evaluar de forma sensata y realista la situación que le afecta, además de identificar lo que siente y lo comunica apropiada y pertinentemente a su supervisor para que éste pueda tomar una decisión al respecto. Igualmente, el supervisor que sabe identificar con certeza lo que siente, puede expresarlo de tal manera que los trabajadores lo entiendan sin mayor percance, lo que contribuye a recibir claramente las instrucciones y, por supuesto, beneficia las relaciones interpersonales.

Umaña (2015) determinó que cuando el personal sabe identificar lo que siente y lo comunica, esto influye en la satisfacción del mismo; por el contrario, se sienten insatisfechos cuando la comunicación no fluye apropiadamente, lo que afecta el desempeño laboral y, a su vez, perjudica a la organización a nivel económico y en su posicionamiento.

La ‘Conciencia de sí mismo’ también se relaciona con la dimensión ‘Satisfacción con el ambiente físico’, pues implica tener una plena seguridad y confianza en el lugar o espacio en el cual está laborando, y esto depende de una serie de requerimientos que son indispensables en cualquier entorno físico laboral, como lo señalan Meliá y Peiró (1989), entre los cuales están: higiene, salubridad, temperatura, ventilación e iluminación. Se infiere que, si hay una adecuada supervisión de estos requerimientos, habrá un nivel de confianza del personal respecto a su entorno y condiciones.

Como lo señala San Martín (2013), la seguridad emocional hace que el trabajador sienta que la empresa es responsable y en realidad se preocupa por él, al estar pendiente de lo que requiera o necesite en su espacio físico, lo cual contribuye claramente a tener un buen nivel de satisfacción laboral.



En cierto aspecto, la 'Conciencia de sí mismo' se relaciona igualmente con la dimensión 'Satisfacción con las prestaciones', debido a que implica una confianza en sí mismo; es decir, que el individuo es capaz de valorar lo que hace, que aprecia la labor realizada y, por lo tanto, es consciente de lo que merece; en otras palabras, que pueda tomar una decisión asertiva y conveniente respecto a las negociaciones que se da en el trabajo como, por ejemplo, el salario recibido, las oportunidades de formación profesional y personal.

Respecto a lo anterior, Portales, Araiza y Velarde (2011) expresan que los trabajadores de una empresa presentan un buen nivel de satisfacción cuando perciben un reto muy atractivo de trabajo, una buena remuneración y condiciones favorables, permitiendo el logro de metas organizacionales, así como personales que, deben estar de la mano con las profesionales, para que cobren la importancia que merecen.

Asimismo, el componente 'Conciencia de sí mismo' se vincula con la dimensión 'Satisfacción intrínseca del trabajo', en cuanto la conciencia implica una autoevaluación precisa, lo que implica conocer las propias fortalezas y debilidades. Gracias a la autoevaluación de las fortalezas se puede identificar con mayor facilidad, aquello en lo que se puede destacar, haciendo evidente una satisfacción intrínseca en la cual haya una posibilidad de realización personal al hacer eso que nos gusta.

La anterior idea se contrasta con lo analizado por Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016), quienes refieren que el trabajador debe contar con la plena capacidad y facultad de reconocer sus propias fortalezas y debilidades de su labor y potenciar sus competencias a través de la actualización y formación continuada. Reconocer las propias fortalezas hace que se motive y trabaje aún más por potencializarse; identificar las

debilidades hace que no vuelva a cometer errores que lo perjudican como trabajador y, a su entorno.

La 'Conciencia de sí mismo' se asocia con la 'Satisfacción de la participación', debido a que ésta incluye una autoevaluación precisa, que consiste en conocer las fortalezas y debilidades de sí mismo, gracias a lo cual puede participar en las decisiones que tome el grupo, especialmente si se identifica alguna falencia o dificultad que se puede suplir con algún aporte significativo gracias a las fortalezas que se posee entre todo el equipo. Según Fonseca e Ibañez (2020), combinar las habilidades y experiencias de los miembros del equipo es importante, puesto que ayuda a mejorar el desempeño y estimula los niveles de compromiso hacia metas en común lo que, a su vez, contribuye a la satisfacción laboral.

El segundo componente de la inteligencia emocional, denominado 'Autorregulación' se relaciona de algún modo con la dimensión 'Satisfacción con la supervisión', dado que se presenta cuando se es capaz de controlar las emociones para que no interfieran en la actividad que se está llevando a cabo; en el trabajo es esencial recuperarse del estrés emocional para que no repercuta en la relación con el supervisor; así mismo, éste no debe exigir un rendimiento superior a los alcances del trabajador.

Peiró y Rodríguez (2008) sostienen que una conducta inapropiada de los supervisores, como abusos o acosos, puede ser una fuente de estrés que facilite experiencias negativas de los trabajadores y perjudique su bienestar personal. Prieto (2015), por su parte, añade que el colaborador, como ser integral, se encuentra afectado no solo en su sitio de trabajo, sino también en su núcleo familiar y en el ámbito social.

La 'Autorregulación' se asocia con la 'Satisfacción con el ambiente físico', puesto que se constituye por

la confiabilidad, la cual se refiere a la integridad del trabajador; ciertamente, la preservación de la integridad depende de un ambiente físico apropiado en el que haya buena salubridad, temperatura, ventilación e iluminación. La integridad no solo se debe ver en su dimensión moral, sino que también es relevante realizar un aporte a partir del ambiente físico del colaborador.

Para Moreno (2011), es esencial prever por la integridad física o mental del trabajador; esta actividad preventiva se debe integrar en las actividades y decisiones de la organización, de las que hace parte al comienzo del proyecto empresarial. La empresa se hace cargo de los riesgos de la salud relacionados con las tareas de cargo y entorno físico donde son ejecutadas. El atender cada una de las necesidades y requerimientos del colaborador hace que él se sienta seguro y, sobre todo, apreciado por la organización que se encarga de velar por su integridad.

El componente de 'Autorregulación' se conecta con la dimensión 'Satisfacción con las prestaciones', dado que se compone de la adaptabilidad que contempla la posibilidad de afrontar los cambios con facilidad y, dentro de la satisfacción con las prestaciones, está la formación, la cual requiere de transformaciones y continuos aprendizajes y, por ende, facilidad para adaptarse a los cambios.

García López (2010) declara que, si bien el cambio en sí mismo representa muchos retos, la organización requiere adaptarse con eficacia y rapidez para sobrevivir, pues la complejidad de cambio es una prueba compleja para todos los niveles de la organización; no obstante, cuando no se alcanza los objetivos, los costos pueden elevarse demasiado.

La 'Autorregulación' también se vincula con la 'Satisfacción intrínseca del trabajo', dado que requiere en gran parte del autocontrol indispensable en la organización, relacionado con la valiosa

oportunidad en hacer lo que a la persona le gusta o le apasiona, puesto que se requiere controlar las propias emociones cuando se hace algo por pasión; de lo contrario, podría traer graves consecuencias al dar prioridad a la emoción, por encima de la razón.

Ángel y Monsalve (2015) resaltan la importancia del autocontrol de emociones en la organización; cuando las personas pueden identificar y canalizar sus propias emociones, permiten que la organización pueda cumplir satisfactoriamente sus metas y objetivos; es propicio razonar antes de tomar una decisión por pasión, que pueda afectar a toda la organización.

La 'Autorregulación' se asocia con la 'Satisfacción con la participación' en cuanto maneja un componente específico denominado integridad, en el cual se asume con responsabilidad las propias acciones, y esto se encuentra enlazado con participar en las decisiones de grupo, ya que al hacerlo se debe tomar las precauciones apropiadas con el fin de que no se pueda ver afectado el grupo. Esta participación requiere en gran medida de un sentido de responsabilidad, ya que se pone en juego la estabilidad de la organización.

En contraste, Mercado (2013) menciona que la responsabilidad de las decisiones tomadas cobra especial importancia en las empresas, sobre todo, cuando afecta de forma sustantiva a los miembros del equipo; por eso es relevante analizar las circunstancias en las que se tomó la decisión, sobre qué tema, quién lo hizo, si es personal idóneo y, finalmente, cómo fue tomada.

El tercer componente de la inteligencia emocional, llamado 'Motivación', se vincula con la 'Satisfacción con la supervisión', ya que la motivación implica encaminarse a los objetivos, tomar iniciativas y perseverar a pesar de las frustraciones a las que posiblemente se vea enfrentado; en este sentido,

el supervisor debe encargarse de motivar a sus colaboradores pues de ello depende en gran parte el éxito de la organización. Cuando hay una buena motivación, el trabajador puede ser más productivo y la relación con el supervisor se encuentra mejor establecida.

Respecto a esta idea, Erazo (2006) expresa que la motivación es un factor preponderante para la satisfacción laboral; por ende, es fundamental su enseñanza a niveles gerenciales, acerca de adoptar medidas para que los trabajadores desarrollen motivación frente a su trabajo, de tal manera que mejoren los índices de satisfacción laboral y de autoeficacia.

La motivación se conecta con la 'Satisfacción con el ambiente físico', dado que tiene un componente fundamental denominado 'compromiso', especialmente el que se hace a la organización acerca de todos los aspectos que la rodean; entre estos está gestionar un ambiente físico adecuado, que cuente con todos los requerimientos necesarios para que se convierta en un espacio agradable de trabajo; contar con una buena temperatura, iluminación y ventilación, es un indicador de satisfacción en el trabajo.

Los factores que afectan el trabajo, igualmente repercuten en la motivación y rendimiento en el trabajo, y uno de los aspectos fundamentales es el espacio de trabajo, en el que se convierte el segundo hogar de los trabajadores puesto que pasan varias horas del día. Para motivar a los trabajadores hay muchas herramientas; sin embargo, una de las formas más apropiadas para hacerlo es adecuando y preparando el espacio de trabajo; entre las medidas que se debe acoger para acomodar el espacio están: correcta iluminación, mantener el espacio limpio, contar con buenas herramientas de trabajo, buena organización de archivos (Anónimo, s.f.).

La Motivación se relaciona con la 'Satisfacción con las prestaciones', debido a que en sí misma, abarca un determinante muy importante en la organización, el cual se puede interpretar como el esforzarse para satisfacer un criterio de excelencia; en este sentido, para estar satisfecho respecto a las prestaciones que brinda el trabajo, en primer lugar, se debe analizar qué tan motivado al logro se siente; es decir, cuáles son los esfuerzos que ha realizado para llegar a la excelencia y si lo que le brinda la organización corresponde a sus esfuerzos. Así, cabe resaltar lo significativo que es reconocer los esfuerzos de trabajador con las prestaciones requeridas.

Con base en esta idea, García Sanz (2012) refiere que la conducta humana está orientada a alcanzar objetivos; el colaborador que está motivado aportará todos sus esfuerzos con el firme propósito de alcanzar los objetivos organizacionales; estos, sin lugar a duda, pasan a ser parte de sus propios objetivos, haciéndolos propios, lo que le permite continuar con todos sus esfuerzos.

Igualmente, la motivación se asocia con la 'Satisfacción intrínseca del trabajo', pues presenta el compromiso que está dirigido a favorecer los objetivos de la organización; en especial, si se tiene gusto por realizar la labor en ella, se facilita la consecución de los objetivos, puesto que no se concibe por obligación, sino por pasión.

Frente a lo anterior, Taboada (2010) expresa que la pasión es el combustible que permite lograr un objetivo difícil, aunque parezca complicado alcanzarlo; la pasión que se tenga hace que disminuya la dificultad para lograrlo y genera mayor éxito. Vivir con pasión a lo que hacemos marca una gran diferencia entre ver la vida pasar y ser parte de ella.

La motivación también se relaciona con la 'Satisfacción con la participación', ya que incluye

un elemento muy importante: la motivación al logro, comprendida como el realizar esfuerzos para satisfacer un criterio que, en este caso, es la participación en un grupo frente a decisiones relevantes que le convengan a la empresa. Todos los esfuerzos que manejan los trabajadores concluyen en la participación. La organización debe corresponder a todos estos esfuerzos y hacer partícipe al trabajador, bien sea en las decisiones de grupo o sección de la propia tarea.

Según Chain (2014), se debe tener en cuenta el esfuerzo que realizan los trabajadores, independiente de la posición que ocupen y ser muy consciente que detrás de una nómina y de una función en la empresa, hay personas con conocimientos y herramientas que son muy útiles para la organización; por eso, es necesario reconocer el esfuerzo y recompensarlo de alguna manera, en especial si se tiene en cuenta su participación.

El cuarto componente de la inteligencia emocional se nombra 'Empatía' y se relaciona con la 'Satisfacción con la supervisión', dado que se refiere a la capacidad de colocarse en el lugar del otro, identificando y comprendiendo cada una de sus emociones, y ésta es una capacidad que deben tener tanto el supervisor como el trabajador. Comprender y valorar el trabajo que cada uno ejecuta es fundamental para la organización; por lo tanto, hay que entender el éxito de cada quien y también el fracaso o las frustraciones, sin importar la posición en la que se encuentre, pues es relevante mantener la empatía hacia el otro.

Según el informe de Equipos y Talentos (2016), la empatía se ha convertido en un eje importante en la organización, en cuanto a qué imagen dejan en sus colaboradores y cómo un buen ambiente laboral incrementa la productividad. Hallar una manera correcta al momento de relacionarse con

los sentimientos del otro es lo que va a construir y fomentar una buena relación entre trabajador y supervisor. Bajo este entendimiento, los beneficios de tener líderes empáticos son, en primera instancia, conectar con los sentimientos del colaborador, valorarlo como persona y no como un simple agente en la organización. El vínculo entre los trabajadores y los líderes hace que se sientan comprendidos y mayormente motivados a la hora de enfrentar nuevos retos y mejorar los resultados.

La motivación se vincula también con la dimensión 'Satisfacción con el ambiente físico', puesto que incluye un subcomponente fundamental para la organización: la orientación hacia el servicio, refiriéndose a reconocer y satisfacer las necesidades de los consumidores, para lo cual se debe brindar un ambiente físico apto para los clientes, en el que puedan sentirse seguros y, por consiguiente, lo que se busca es generar una buena impresión para fidelizar al cliente.

Respecto al tema, Duque (2005) declara que es esencial mantener un servicio correcto que conduzca, por supuesto, a un resultado aceptable; se ocupa de lo concerniente a lo físico y, a la vez, se relaciona con la calidad con la que el consumidor es tratado en el desarrollo del proceso de producción de servicio.

El componente de la motivación se vincula con la dimensión 'Satisfacción con las prestaciones', en tanto posee un subcomponente fundamental denominado 'Aprovechamiento de la diversidad', que se refiere a sacar ventaja de las oportunidades que brinda la organización, lo cual está directamente conectado con las prestaciones que se otorga, el grado en que la empresa cumple el convenio, la forma como se presenta la negociación, el salario y las oportunidades de formación.

Frente a lo anterior, Maldonado y Perucca (2008) exponen que es fundamental incentivar la

motivación en el trabajador, por medio de actividades que contribuyan a su desarrollo personal, ya que la falta o descuido de ésta y, esencialmente, la falta de oportunidades, provoca evidentemente una falta de motivación y desinterés por parte de los colaboradores hacia su trabajo.

El componente motivacional de la inteligencia emocional se vincula con la 'Satisfacción intrínseca del trabajo', debido a que la motivación en sí misma, incluye la comprensión hacia los demás, que se refiere a la capacidad de percibir los sentimientos y puntos de vista del otro y, también, abarca y es muy importante, el interesarse activamente por algo, lo cual se hace evidente en la satisfacción intrínseca del trabajo, cuando se dice que la organización debe dar la oportunidad a que sus trabajadores se puedan desempeñar en el trabajo que les gusta o en aquello que se destacan.

Respecto a este punto, De Miguel (2016) expresa que todos, sin excepción, tienen compromiso y se involucran especialmente en las tareas por las que sienten gusto hacer, por las que disfrutan realizar. Así, todos los seres humanos poseen cierta motivación hacia algo, esencialmente si eso les apasiona y está por encima de todo. La tarea puede ser motivada y enriquecida aún más, al permitir que la misma se haga en cooperación, plantear como reto, concientizar al trabajador de que su aporte es valioso y que contribuye a otros, brindándole mayor autonomía en su elaboración.

La motivación se relaciona con la dimensión 'Satisfacción con la participación', en cuanto incluye una conciencia política, la cual se comprende como la capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y, sobre todo, las relaciones de poder en un grupo; es decir, el saber aprovechar las habilidades propias y únicas de cada individuo para realizar grandes aportes al grupo y participar

de tal manera que sea beneficioso para los proyectos que se desea llevar a cabo.

Con base en lo anterior, Vecino (2008) sostiene que los conocimientos, experiencia, pericia o habilidades de cada integrante del equipo son vitales para el desarrollo organizacional; de este modo cobra importancia la complementariedad, puesto que cada uno de los trabajadores realiza un aporte significativo que permite la consecución de los resultados esperados.

El quinto y último componente de la inteligencia emocional, 'Habilidades sociales' se conecta con la dimensión 'Satisfacción con la supervisión', en un sentido muy relevante, puesto que gracias a ellas se entabla emociones apropiadas en cualquier relación y se evidencia un buen liderazgo, visto como la capacidad de inspirar y dirigir a grupos y persona. Para establecer y mantener una relación saludable entre el supervisor y el colaborador, se debe ser consciente de que ninguna relación es perfecta; que en alguna situación puede haber dificultades; por lo tanto, es vital tener capacidades como resolución de conflictos, negociación y trabajo en equipo.

En consonancia con esta idea, De la Rosa-Navarro y Carmona (2010) exponen que la relación entre líder y subordinado se puede calificar inicialmente, como un intercambio económico que puede llegar a ser un intercambio social en el que se desarrolla vínculos emocionales. El líder les concede a los miembros de su equipo mayor autonomía, apoyo y consideración, lo que les hará percibir un trato justo e igualitario y mayor confianza en él. Las investigaciones han demostrado que los colaboradores que mantienen buenas relaciones con sus supervisores obtienen mayor nivel de rendimiento y de satisfacción, desarrollan comportamientos que van más allá de las obligaciones y tienen menor intención en dejar la organización.

Las habilidades sociales están vinculadas directamente con la satisfacción con el ambiente físico, debido a que dentro de ellas se encuentra la canalización de cambio, comprendida como el iniciar o dirigir los cambios; en esencia, si en la organización existe un buen ambiente físico que satisfaga las necesidades del cliente externo e interno como, por ejemplo, tener una limpieza adecuada, buena temperatura, lugares ventilados y una iluminación apropiada, la empresa podrá funcionar muy bien.

Guevara (2015) refiere que la organización debe ser capaz de realizar cambios favorables, tomar la iniciativa correspondiente acorde con las necesidades, en las cuales está incluida la salud de los colaboradores, por lo que se incentiva el desarrollo de programas efectivos orientados a la promoción de salud. Si el trabajador se desempeña en un lugar en el que no está a gusto, esto repercutirá en un bajo desempeño, baja excelencia operacional y ausencia de innovación. Además, se destaca que un espacio de trabajo que cumpla con todas las condiciones necesarias, promueve buenas relaciones interpersonales y no una competencia negativa.

El componente de 'Habilidades sociales' se asocia con la 'Satisfacción con las prestaciones', debido a que en ellas subyace la influencia, entendida como las tácticas de persuasión eficaces; también incluye la comunicación, vista como la capacidad de emitir mensajes de forma clara y convincente. Todo ello es indispensable para realizar las exigencias correspondientes en cuanto a prestaciones se refiere, ya que la influencia hace que se obtenga lo que desee de una forma justa y correcta, y la comunicación hace que las peticiones o deseos de las personas sean mayormente comprensibles.

Haciendo eco al pensamiento de Robert (2017), se parte de la premisa de que el trabajador debe tener

un salario que cubra sus necesidades básicas; de lo contrario, ésta será la principal preocupación y el resultado de que no existan buenos niveles de satisfacción laboral. El realizar peticiones racionales y coherentes genera mejores herramientas para ser más competitivos, buena estabilidad laboral, flexibilidad de horarios, formación continuada, autonomía.

Las 'Habilidades sociales' se relacionan con la 'Satisfacción intrínseca del trabajo' dado que abarcan la resolución de conflictos, definida ésta como la capacidad de negociar y resolver las dificultades; también están la colaboración y cooperación al trabajar con otros en la consecución de metas en común. Todo, claramente, tiene que ver con la satisfacción intrínseca ya que, gracias a la resolución de conflictos se puede llegar a una estabilidad emocional que repercute en aspectos internos del ser humano. Se debe considerar la colaboración y cooperación, porque el apoyo de los demás influye en gran medida en lo que somos internamente en cuanto a lo que sentimos y pensamos.

Respecto a lo anterior, Prado (2014) resalta que la mediación de conflictos es uno de los factores que la gerencia o administración debe considerar como relevante, porque es un método muy acertado para crear un ambiente favorable. Un ambiente sano beneficia la economía y retiene el talento humano; los conflictos afectan el rendimiento laboral, generando baja calidad e impactando en los costos de la empresa.

El componente de 'Habilidades sociales' se relaciona con la dimensión 'Satisfacción con la participación', pues abarca un subtipo denominado 'Habilidades de equipo', que se refiere a la capacidad de crear sinergia colectiva en el logro de metas colectivas, lo que es indispensable en la participación de decisiones en el grupo de trabajo, departamento o sección. Gracias a las habilidades sociales se puede

contribuir a las relaciones interpersonales, lo que a su vez genera un buen ambiente laboral y éxito en los proyectos realizados.

En este punto, Auz y Polonia (2014) refieren que el buen manejo de las relaciones interpersonales toma cada vez mayor importancia en las organizaciones, sin dejar de lado el intelecto; por esto, entablar relaciones positivas genera un clima de confianza para el trabajo en equipo y desarrolla competencias y habilidades que permiten adaptarse a los intereses y objetivos organizacionales, lo que contribuye significativamente al desarrollo empresarial y personal de los colaboradores.

### 3. Conclusiones

Al retomar el objetivo general encaminado a determinar si la inteligencia emocional influye sobre la satisfacción laboral de la organización, los resultados permiten inferir que, en realidad, ésta tiene gran incidencia sobre la satisfacción laboral puesto que, comprender los sentimientos propios y los de los demás, genera una actitud positiva frente al trabajo y, a mantener unas buenas relaciones interpersonales.

Moon y Hur (2011) respaldan lo anterior, al afirmar que las personas con mayor inteligencia emocional pueden enfrentar de forma apropiada las situaciones que se les presentan en su lugar de trabajo y, como consecuencia, obtener mayores índices de satisfacción laboral, a diferencia de aquéllas que no la tienen.

Frente al objetivo general es probable evidenciar que, si un colaborador presenta un nivel elevado de inteligencia emocional, posea igualmente, un nivel alto de satisfacción laboral, como se evidenció en la investigación de Yajamin (2012), en cuyos resultados se observó que, en los entrevistados con un elevado nivel de inteligencia emocional, también se daba una gran satisfacción en su área de trabajo.

Dirigiéndose al primer objetivo específico que consistió en describir, de acuerdo con la literatura, los componentes sobresalientes de la inteligencia emocional aplicados en la organización, se deduce que ésta es un término que a lo largo de su historia ha retomado diferentes aportaciones que han servido para estructurar el concepto actual. Sin embargo, el mérito de difundir y contextualizar el término de inteligencia emocional al mundo empresarial es del reconocido psicólogo estadounidense Daniel Goleman quien ha realizado numerosos estudios, resaltando los beneficios de implementar la inteligencia emocional en las organizaciones.

Otra de las conclusiones a las que se llegó respecto al primer objetivo específico, es que los componentes de la inteligencia emocional son aptos y viables para aplicarlos a la empresa, pues resultan ser muy beneficiosos al contribuir en diferentes variables de la organización; no solo se habla de satisfacción laboral, sino de desempeño laboral, prácticas de liderazgo o clima organizacional.

En torno al segundo objetivo específico orientado a identificar, con base en la literatura, las dimensiones relevantes de la satisfacción laboral en la organización, se determinó que la satisfacción laboral es un concepto amplio que tiene diferentes interpretaciones, ante las cuales no se ha llegado a un consenso; no obstante, el significado que mayormente han aceptado los investigadores en sus estudios, es el tener una actitud positiva frente al trabajo y todo lo que éste demanda.

En cuanto a las dimensiones relevantes de la satisfacción laboral, se logró determinar que la teoría de José Meliá y José Peiró complementa acertadamente el concepto de satisfacción laboral, dado que lo toman desde diferentes vertientes como, por ejemplo, la supervisión, el ambiente

físico, las prestaciones, el aspecto intrínseco del trabajo y la participación, lo que dio una perspectiva conceptual más amplia.

De acuerdo con el tercer y último objetivo específico, que consistió en establecer conforme a la revisión de la literatura el vínculo entre los componentes sobresalientes de la inteligencia emocional y las dimensiones relevantes de la satisfacción laboral en la organización, se puede afirmar que existe relación entre estos dos componentes.

Las limitaciones que hubo en el presente estudio fueron principalmente la inexistencia de muchas investigaciones de modalidad monográfica o de revisión de estudios, puesto que la mayoría de investigaciones relacionadas con el tema fueron aplicables a contextos. Y, otra, que no se valoró el nivel de inteligencia emocional o el grado de satisfacción laboral a través de instrumentos estandarizados aplicables a una muestra, lo que dificultó demostrar la relación o vínculo entre las variables objeto de estudio a través de métodos cuantitativos.

#### 4. Recomendaciones

Frente al resultado del primer objetivo, se sugiere retomar otras teorías de inteligencia emocional aparte de la propuesta por Daniel Goleman, que permitan dar mayor profundidad a otros componentes de la inteligencia emocional.

Aplicar instrumentos previamente estandarizados que evalúen la inteligencia emocional en la organización, con el fin de proporcionar resultados que puedan ser interpretados a nivel cuantitativo y brinden una nueva perspectiva o aporte del tema.

Sería conveniente ampliar el estudio de la inteligencia emocional, relacionándola con otras variables que también son de interés para la organización, como

desempeño laboral, prácticas de liderazgo en la organización o estilo de comunicación.

En cuanto al resultado del segundo objetivo, se propone tener en cuenta teorías más actuales de satisfacción laboral, que la propuesta por José Meliá y José Peiró, con el fin de que las investigaciones presenten resultados acordes con la realidad que enfrenta hoy en día la organización.

Diseñar encuestas o entrevistas que permitan valorar apropiadamente el nivel de satisfacción de los trabajadores en cada nivel de la organización.

Utilizar métodos estadísticos que permitan analizar mejor el vínculo o relación entre los componentes de la inteligencia emocional con las variables de la satisfacción laboral, considerando estas recomendaciones, como la administración de instrumentos para medir la inteligencia emocional y encuestas o escalas para evaluar la satisfacción laboral.

#### 5. Conflicto de intereses

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



## Referencias

- Anónimo. (s.f.). Motivar mediante la adecuación del espacio de trabajo. Recuperado de <https://www.gestion.org/motivar-mediante-la-adecuacion-del-espacio-de-trabajo/>
- Auz, V.F. y Polonia, A.M. (2014). *Habilidades sociales y su influencia en el clima laboral en los colaboradores del área de canales del banco general Rumiñahui 2013* (Trabajo de Grado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/7843>
- Angona, A. (2010). Psicobiología de la emoción. Las llamadas “emociones negativas”, desde un punto de vista adaptativo y evolucionista (Trabajo de Grado). Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://sifp.psico.edu.uy/psicobiolog%C3%ADa-de-la-emoci%C3%B3n-las-llamadas-%E2%80%9Cemociones-negativas%E2%80%9D-desde-un-punto-de-vista-adaptativo-y>
- Ángel, L. y Monsalve, J. (2015). *Control de emociones en el trabajo, el juego de los sentimientos organizacionales* (Tesis de Especialización). Universidad de Medellín, Colombia. Recuperado de [https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/2189/TG\\_EAG\\_90.pdf?sequence=](https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/2189/TG_EAG_90.pdf?sequence=)
- Aguilar, N., Magaña, D. y Surdez, E. (2011). *Importancia de la satisfacción laboral* (Tesis de maestría). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Recuperada de [https://www.itson.mx/publicaciones/pacioli/Documents/no69/38-importancia\\_de\\_la\\_satisfaccion\\_laboral\\_investigacion\\_ocubre\\_2010x.pdf](https://www.itson.mx/publicaciones/pacioli/Documents/no69/38-importancia_de_la_satisfaccion_laboral_investigacion_ocubre_2010x.pdf)
- Cabello, E.M., Algarra, M., Díaz-Arrabal, P.R. y Olmo, D. (2015). Nivel de satisfacción laboral según la categoría laboral. *ReiDoCrea*, 4(29), 200-205. DOI: <http://hdl.handle.net/10481/37148>
- Chain, S. (15 de junio de 2014). *Técnicas de motivación y su implantación paso a paso* [Blog]. Recuperado de <https://retos-operaciones-logistica.eae.es/tecnicas-de-motivacion-y-su-implantacion-paso-a-paso/>
- De Miguel, M. (24 de mayo de 2016). *Despertar la fuerza de la motivación* [Blog]. Recuperado de <http://alquimiacoach.com/despertar-la-fuerza-la-motivacion/>
- De la Rosa-Navarro, M. y Carmona, A. (2010). Cómo afecta la relación del empleado con el líder a su compromiso con la organización. *Universia Business Review* (26), 112-132.
- Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología* (2.ª ed.). México: Pearson Educación.
- Duque, E. (2005). Revisión del concepto de calidad del servicio y sus modelos de medición. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 64-80.
- Erazo, M. (2006). *Motivación en el trabajo para mayor productividad* (Trabajo de Grado). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/4451/131083.pdf;sequence=1>

- Equipos & Talentos. (28 de octubre de 2016). *¿Cómo usar la empatía para ser un mejor líder? 7 maneras en las que la empatía ayuda a dirigir equipos de trabajo* [Blog]. Recuperado de [http://www.gref.org/nuevo/articulos/art\\_041116.pdf](http://www.gref.org/nuevo/articulos/art_041116.pdf)
- Fonseca, J.E. e Ibañez, K.D. (2020). *TeamWork Company capacitaciones en trabajo en equipo para empresas medianas y grandes en el área de imprentas en Bogotá D.C.* (Trabajo de Grado). Universidad Católica de Colombia. Recuperado de <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/24776>
- Gamboa, E.J. (2010). Satisfacción laboral: Descripción teórica de sus determinantes. Recuperado de <https://www.psicologiacientifica.com/satisfaccion-laboral-determinantes/>
- García López, J. (2010). El cambio organizacional: sus problemas potenciales y la planeación como estrategia para minimizarlos. Recuperado de <https://www.eumed.net/ce/2010a/jmgl.htm>
- García, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- García Sanz, V. (2012). *La motivación laboral. Estudio descriptivo de algunas variables* (Trabajo de Grado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1144>
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Trad. María Teresa Melero). España: Paidós Ibérica.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional* (Trad. Fernando Mora y David González). España: Editorial Kairós S.A.
- Guevara, M. (2015). *La importancia de prevenir los riesgos laborales en una organización* (Trabajo de Grado). Universidad Militar Nueva Granada. Colombia. Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/6499/ENSAYO%20DE%20GRADO.pdf?sequence=1>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Santa Fe, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Locke, E. (1976). *The nature and causes of job satisfaction. Handbook of industry and organizational psychology*. Chicago: Editorial Rand McNally College.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). ¿Qué es inteligencia emocional? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.) *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones para educadores* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Maldonado, P. y Perucca, P. (2008). *La motivación de los empleados en organizaciones con planes de desarrollo* (Trabajo de Grado). Universidad de Chile. Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/maldonado\\_p/sources/maldonado\\_p.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/maldonado_p/sources/maldonado_p.pdf)

- Moral, M. y Ganzo, S. (2018). Influencia de la inteligencia emocional en la satisfacción laboral en trabajadores españoles. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 18-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.35.1.11155>
- Moreno, B. (2011). Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57(1), 4-19. DOI: <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000500002>
- Meliá, J. y Peiró, J. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: el cuestionario de satisfacción S20/23. *Psicologemas*, (5), 59-74.
- Mercado, R. (2013). La responsabilidad ética en la toma de decisiones dentro de la organización. *Sincronía*, (64), 1-12.
- Muñoz, J., Villagra, C., y Sepúlveda, C. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Revista Folios*, (44), 77-91.
- Moon, T. & Hur, W-M. (2011). Emotional Intelligence, Emotional Exhaustion, And Job Performance. *Social Behavior and Personality. An International Journal*, 39(8). DOI: 10.2224/sbp.2011.39.8.1087
- Peiró, J. y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68-82.
- Pérez, P. (2011). *Satisfacción laboral. Una revisión actual de la aplicación del concepto de satisfacción laboral y su evaluación - hacia un modelo integrador* (Tesis de Maestría). Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC110592.pdf>
- Portales, C., Araiza, Z. y Velarde, E. (2011). *La satisfacción laboral y la rotación de personal en una mediana empresa del sector transportista* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Coahuila, México. Recuperado de [http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/15\\_PF601\\_Satisfacci\\_n\\_Laboral\\_y\\_Rotaci\\_n\\_de\\_Personal.pdf](http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/15_PF601_Satisfacci_n_Laboral_y_Rotaci_n_de_Personal.pdf)
- Prado, C. (2014). *El adecuado manejo de conflictos y procesos de negociación, como contribución a la mejora del ambiente laboral y sus resultados* (Ensayo). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/13066/ENSAYO%20FINAL%20CLAUDIA%20OLIMPA%20PRADO%20PE%D1A.pdf?sequence=1>
- Prieto, Z. (2015). *Estrés laboral: un fenómeno por el que pocos se preocupan* (Ensayo). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/.../PrietoCocomaZoniaPatricia2015.pdf...>
- Robert, C. (17 de abril de 2017). *Ocho peticiones de los trabajadores a la empresa que no tienen que ver con el sueldo* [Blog]. Recuperado de <https://www.pymesyautonomos.com/vocacion-de-empresa/ocho-peticiones-de-los-trabajadores-a-la-empresa-que-no-tienen-que-ver-con-el-sueldo>
- Robbins, S. (1998). *Fundamentos de comportamiento organizacional* (5.ª ed.). México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

- Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional* (8.ª ed.). México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- San Martín, S. (2013). La confianza, la satisfacción, las normas relacionales, el oportunismo y la dependencia, como antecedentes del compromiso organizacional del trabajador. *Contaduría y Administración*, 58(2), 11-38. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0186-1042\(13\)71208-7](https://doi.org/10.1016/S0186-1042(13)71208-7)
- Steven, J. (13 de enero de 2015). *Ventajas de aplicar la inteligencia emocional en la empresa* [Blog]. Recuperado de <https://www.codigonuevo.com/sociedad/ventajas-aplicar-inteligencia-emocional-empresaTMMS-24.Instrucciones>
- Taboada, M. (9 de noviembre de 2010). *Con pasión se puede alcanzar las metas más difíciles y crear una buena marca personal* [Blog]. Recuperado de <https://www.soymimarca.com/con-pasion-se-pueden-alcanzar-las-metas-mas-dificiles-y-crear-una-buena-marca-personal/>
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15 (25), 1-16.
- Umaña, A. (2015). *Comunicación interna y satisfacción laboral* (Trabajo de Grado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/43/Uma%F1a-Angela.pdf>
- Vecino, J. (19 de noviembre de 2008). *Importancia del trabajo en equipo en la organización* [Blog]. Recuperado de [https://degerencia.com/articulo/importancia\\_del\\_trabajo\\_en\\_equipo\\_en\\_la\\_organizacion/](https://degerencia.com/articulo/importancia_del_trabajo_en_equipo_en_la_organizacion/)
- Vera, V. y Ortiz, S. (2016). Matriz de consistencia metodológica. *Ciencias Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 4(8). DOI: <https://doi.org/10.29057/esh.v4i8.318>
- Vila, J. y Aranda, M. (18 de septiembre de 2014). *Por qué la inteligencia emocional es clave en la gestión empresarial* [Blog]. Recuperado de <https://retos-directivos.eae.es/por-que-la-inteligencia-emocional-es-clave-en-la-gestion-empresarial/>
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones* (2.ª ed.). Río de Janeiro, Brasil: Producciones Editoriales. C.A.
- Yajamin, N. (2012). *¿Cómo la inteligencia emocional influye en la satisfacción laboral del personal que labora en la Coordinación Sénior de Gestión Financiera de la Gerencia de Refinación de la EPPETROECUADOR, de la ciudad de Quito?* (Tesis de Maestría). Universidad Central del Ecuador. Recuperada de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/1395/1/T-UCE-0007-16.pdf>
- Zerpa, C. (2009). Sistemas emocionales y la tradición revolucionaria en psicología. *Summa Psicológica UST*, 6(1), 113-123.





# Calidad de Vida en el Adulto Mayor Indígena

Ángela María Portilla-Tulcán\*✉

Javier Andrés Pupiales-Chamorro\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Portilla-Tulcán, Á. M. y Pupiales-Chamorro, J. A. (2020). Calidad de Vida en el Adulto Mayor Indígena. *Revista UNIMAR*, 83(2), 95-110. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art4>

**Fecha de recepción:** 18 de febrero de 2020

**Fecha de revisión:** 21 de mayo de 2020

**Fecha de aprobación:** 16 de junio de 2020

## RESUMEN

**Objetivo:** conocer la calidad de vida en un grupo de adultos mayores indígenas pertenecientes a la comunidad de Yaramal, Ipiales, Colombia. **Estudio** de corte transversal en una muestra de 120 adultos mayores a 60 años o más. **Materiales:** cuestionario de aspectos demográficos y la escala de calidad de vida -SF-36-. **Resultados:** predominó el género femenino en un 62,50 %; un 78,33 % fueron casados; 45,83 % no saben leer y escribir; un 68,33 % refirió no recibir subsidio por parte de la alcaldía; cerca de un 75% se dedica a labores de hogar y, por lo tanto, 50 % de ellos no recibe ingresos mensuales; así mismo, el 35 % depende económicamente de su familia; casi un 60 % manifestó limitaciones para realizar actividades intensas, donde 43,33 % consideraron que su salud empeorará. **Conclusión:** la calidad de vida es un concepto multidimensional en donde la combinación de factores impacta en el bienestar y en el contexto de interacción.

**Palabras clave:** calidad de vida; indígena; tercera edad; salud.

\* Artículo resultado de investigación titulada: Calidad de Vida en el Adulto Mayor Indígena. Desarrollado durante el año 2019.

\* ✉ Psicóloga, Universidad Mariana, Nariño, Colombia. Correo electrónico: [angelamportilla@umariana.edu.co](mailto:angelamportilla@umariana.edu.co)

\*\* Psicólogo, Universidad Mariana, Nariño, Colombia. Correo electrónico: [jandrespchamorro@gmail.com](mailto:jandrespchamorro@gmail.com)



## Quality of Life in the Indigenous Elders

### ABSTRACT

**Objective:** to know about the quality of life in a group of indigenous elders belonging to the community of Yaramal, Ipiales, Colombia. **Study:** Cross-sectional study in a sample of 120 adults over 60 years old or more. **Materials:** questionnaire of demographic aspects and the quality of life scale -SF-36-. **Results:** female gender predominated in 62.50%; 78.33% were married; 45.83% are illiterate; 68.33% reported not receiving a subsidy from the mayor's office; about 75% are engaged in housework and therefore 50% of them do not receive a monthly income; likewise, 35% depend economically on their family; almost 60% expressed limitations to carry out intense activities, where 43.33% considered that their health will be worsen in the next years. In conclusion, quality of life is a multidimensional concept in which the combination of factors impacts on well-being and in the context of interaction.

**Keywords:** quality of life; indigenous; elderly people; health.

## Qualidade de Vida das Pessoas Idosas Indígenas

### RESUMO

**Objetivo:** aprender sobre a qualidade de vida de um grupo de adultos idosos indígenas pertencentes à comunidade de Yaramal, Ipiales, Colômbia. **Estudo** transversal em uma amostra de 120 adultos com mais de 60 anos de idade. **Materiais:** questionário de aspectos demográficos e escala de qualidade de vida -SF-36-. **Resultados:** o sexo feminino predominou em 62,50%; 78,33% eram casados; 45,83% não sabem ler e escrever; 68,33% relataram não receber subsídio da prefeitura; cerca de 75% estão envolvidos em tarefas domésticas e, portanto, 50% não recebem renda mensal; da mesma forma, 35% dependem economicamente da família; quase 60% expressaram limitações para realizar atividades intensas, onde 43,33% consideraram que sua saúde irá piorar. Em **conclusão**, a qualidade de vida é um conceito multidimensional no qual a combinação de fatores tem impacto no bem-estar e no contexto da interação.

**Palavras-chave:** qualidade de vida; indígena; terceira idade; saúde.



## 1. Introducción

El envejecimiento humano, constituido como un proceso multidimensional que se caracteriza por presentar una serie de cambios que inician a partir de la concepción y se desarrollan durante el curso de la vida que finaliza con la muerte (MinSalud, Colciencias, 2018), ha sido tema de interés para distintos sectores sociales, debido a que, en la última etapa del ciclo vital de los seres humanos, denominada 'Adulto mayor', ha existido un fenómeno particular que se relaciona con un aumento exponencial de personas de este grupo etario alrededor del mundo, a causa del incremento de la esperanza de vida (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2016), el cual no contempla diferencias culturales, raciales, religiosas o económicas. De esta manera, lo anterior se ha constituido como un reto para los sectores sociales, políticos, económicos y de la salud, debido a que, basados en la premisa general que refiere que este grupo poblacional se someterá a una serie de cambios físicos, sociales y psicológicos que variarán interindividualmente, influirán en la aparición de un número de condiciones que alteran su bienestar y calidad de vida. En este sentido, es preciso mencionar que, en una sociedad que desdibuja dichas capacidades, el adulto mayor, a pesar de tener una vida prolongada, la mayoría de veces no será digna y, por lo tanto, se verá enfrentado a muchos prejuicios.

En la actualidad, los estudios de la OMS (2016) estiman que la esperanza de vida de la población mundial es igual o superior a 60 años y se espera que esta fracción etaria continúe su crecimiento en los siguientes años. Esto ha modificado la pirámide poblacional en muchos sectores; no obstante, el envejecimiento demográfico no solo se resume a registros estadísticos, sino que es un proceso que engloba el estado de salud, el nivel socioeconómico, las relaciones sociales, la etnia/raza y el nivel académico. En este sentido, se ha evidenciado

un fenómeno particular en el género femenino, denominado la feminización del envejecimiento, el cual se ha incrementado en 5,9 % debido a variables laborales, sociales y médicas que se pronuncian mayormente a partir de los 35 años (Padilla y Apablaza, 2018).

Bajo este entendimiento, es relevante contemplar el componente de diversidad, en el cual se incorpora determinantes como la edad, sexo, biología, estatus social, cultura, espiritualidad, que determinan las diversas formas de vivir el envejecimiento (Reyes, 2012). Dicho componente de diversidad en los pueblos indígenas se ve afectado por la pobreza, inequidad social, limitado acceso a seguridad social, educación y salud, que generan gran desventaja con respecto a otros grupos poblacionales, lo que produce un ilimitado número de repercusiones negativas en el volumen y distribución de la carga social de la enfermedad, que afecta principalmente la calidad de vida. En función de ello, se plantea la necesidad de ver al envejecimiento indígena desde aspectos demográficos y calidad de vida, debido a que muchas veces se desconoce las condiciones en las que se encuentran.

Por tanto, la calidad de vida es un constructo que se vincula a condiciones objetivas de vida, así como el grado de satisfacción que se confiere a cada una de estas. De esta manera, se observa la importancia de factores que contribuyen al bienestar de un individuo. En este sentido, la OMS (2016) establece que el concepto de calidad de vida se vincula con la percepción del individuo sobre su contexto, su sistema de valores y la relación que tiene con estos, así como sus expectativas, normas y preocupaciones, que engloban la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con el entorno.

La presente investigación se focaliza en estudiar el envejecimiento indígena en la comunidad de Yaramal, la cual se caracteriza por conservar sus creencias, costumbres y territorios, a fin de preservar su identidad y cultura hacia las futuras generaciones, comprendiendo que su respeto por la naturaleza, la organización social, autoridad propia y economía vinculada con la agricultura, constituyen la supervivencia de todo un pueblo.

Este proyecto de investigación se basa en tres ejes fundamentales que justifican la necesidad de abordar el mismo: el primero hace alusión a la novedad, dado que existen pocos estudios referentes a las categorías adulto mayor y calidad de vida, teniendo en cuenta que, según el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013) aborda dos de las dimensiones transversales, que son: Grupos étnicos y Adulto mayor, siendo factores que influyen en la vulnerabilidad (Ministerio de Salud y Colciencias, 2015). El segundo aspecto es el aporte al conocimiento, dado que brinda datos significativos respecto a las condiciones de calidad de vida, que permiten comparar dichos resultados con otras realidades y/o que, a su vez, den apertura a futuras investigaciones, pues favorece a aquellos profesionales en aspectos metodológicos, aplicación de cuestionarios e instrumentos de evaluación. Finalmente, a nivel de viabilidad, se cuenta con los instrumentos de recolección de información validados y estandarizados para la población.

## 2. Metodología

### Método

Paradigma de investigación cuantitativo debido a que ofrece a la presente investigación, objetividad para los resultados y para que la información obtenida pueda ser generalizada hacia otras realidades. En este sentido, este trabajo se fundamenta bajo un enfoque empírico analítico, con el fin de analizar

datos estadísticos para contrastarlos de forma veraz (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este orden de ideas, se utilizó un tipo de investigación empírico-analítico de tipo observacional descriptivo, para medir y describir variables orientadas a la demografía y calidad de vida, que permitan concluir objetivos puestos en marcha; el diseño empleado fue transversal, a fin de recolectar datos en un momento dado y en una sola medición.

La población estuvo constituida por 170 adultos mayores pertenecientes al resguardo indígena de Yaramal-Ipiales, en donde se usó una fórmula muestral con un 95 % de confianza y un 5 % de error, dando un resultado de 120 personas. Es importante aclarar que los participantes a la investigación cumplieron unos criterios de inclusión, como: a) Ser adultos mayores de 60 años en adelante; b) Aceptar mediante firma el consentimiento informado y c) Pertenecer al resguardo indígena Yaramal. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron: a) Tener una implicación médica o cognitiva que impida la aplicación del protocolo; b) No haber firmado el consentimiento informado.

**Materiales:** se aplicó un cuestionario de aspectos demográficos, que aborda el sexo, la edad, el estado civil, el nivel académico, entre otros y, el cuestionario SF-36 que evalúa la calidad de vida relacionada con la salud física y psicológica, mediante 36 preguntas que engloban ocho dimensiones que son: la Salud General, Vitalidad, Capacidad funcional, Dolor corporal, Aspectos físicos, Aspectos sociales, Aspectos emocionales, Salud mental. Las opciones de respuesta son tipo Likert y las puntuaciones oscilan entre 0 a 100, donde puntuaciones por debajo de 50 refieren a un peor estado de salud.

### Análisis de datos

Para el procesamiento y análisis estadístico se utilizó el software Epidat versión 4,2, conjuntamente con el Microsoft Excel 2013.

### 3. Resultados

En la Tabla 1, enseguida, se observa un porcentaje mayor en función del género femenino: 62,50 %, en donde predomina el rango entre 60 - 64, de los cuales un 78,33 % son casados. Así mismo, se determinó que solo un 0,83 % culminó la primaria. Con respecto a la actividad ocupacional, prevalecen amas de casa en un 47,5 % y agricultores en un 40,8 %. La mitad de la muestra refiere no tener ingresos de menos de un salario mínimo, y el 65 % no dependen económicamente de su familia.

Tabla 1. *Características demográficas de los adultos mayores indígenas de la comunidad de Yaramal*

<b>Dimensión</b>	<b>Núm.</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>		
Mujer	75	62,50
Hombre	45	37,50
<b>Edad</b>		
60 a 64 años	30	25,00
65 a 69 años	22	18,33
70 a 74 años	26	21,67
75 a 79 años	20	16,67
80 años y más	22	18,33
<b>Estado Civil</b>		
Soltero/a	13	10,83
Casado/a	94	78,33
Viudo/a	12	10,00
Separado/divorciado	1	0,83
<b>Estudios Realizados</b>		
No sabe leer/escribir	55	45,83
Aprendió a leer y a escribir	64	53,33
Primaria completa	1	0,83
<b>Recibe usted subsidio por parte de la Alcaldía</b>		
Sí	38	31,67
No	82	68,33
<b>Tipo de afiliación a salud</b>		
Cotizante	1	0,83
Beneficiario	42	35,00
Subsidiado	75	62,5
<b>Ocupación que tuvo por más tiempo</b>		
Agricultor (a)	49	40,83
Ama de casa	57	47,50
Tejedor (a)	11	9,17
Tendero (a)	3	2,50

<b>Dimensión</b>	<b>Núm.</b>	<b>%</b>
<b>Situación laboral actual</b>		
Trabajador independiente	30	25,00
Pensionado	1	0,83
Hogar	89	74,17
<b>Total</b>	120	100,00
<b>Ingreso mensual</b>		
Sin ingresos	60	50,00
Menos de 1 SMVL*	59	49,17
Entre 1 y 3 SMVL	1	0,83
<b>Depende económicamente de su familia</b>		
Sí	42	35,00

La Tabla 2 señala que el 21,67 % vive con una persona en promedio; el 60 % convive en la misma casa con sus hijos; por otro lado, se destaca un valor representativo para el género del cuidador, siendo el femenino, en un 60,83 % y de ellos el 63,33 %, mayor de 60 años. Finalmente, el parentesco con el cuidador es: cónyuge, en un 57,50 %.

Tabla 2. Descripción de la conformación familiar

<b>No. Personas que conviven con el AM</b>	<b>Fr</b>	<b>%</b>
0	10	8,33
1	26	21,67
2	23	19,17
3	23	19,17
4	21	17,50
Menos de 9	17	14,16
<b>Lugar donde viven hijos</b>		
No tiene hijos	11	9,17
Viven en la misma casa	72	60,00
Viven en el mismo barrio	11	9,17
Ninguno vive cerca	26	21,67
<b>Tienen un cuidador</b>		
Sí	120	100,00
<b>Sexo del cuidador</b>		
Femenino	73	60,83
Masculino	47	39,17
<b>Cuidador mayor de 60 años</b>		
Sí	76	63,33
No	44	36,67
<b>Parentesco del cuidador</b>		
Cónyuge	69	57,50
Hermano (a)	5	4,17
Hijo (a)	35	29,17
Nuera	2	1,67
Sobrino (a)	1	0,83
Vecino (a)	8	6,67

En la Tabla 3 se aborda dos dimensiones de la escala de calidad de vida SF-36, relacionadas con función física y rol físico; casi un 60 % refiere sentirse muy limitado para realizar actividades intensas; sin embargo, la limitación disminuye cuando las actividades van desde caminar medio kilómetro, (50 %), caminar 100 metros (66,67 %) hasta bañarse o vestirse (68,3 %). Por otro lado, debido a la salud física, la población ha disminuido el tiempo de dedicación al trabajo en un 73,33 %.

Tabla 3. *Función Física - Rol Físico*

Función física	Limita mucho		Limita poco		No limita	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Actividades intensas (correr, levantar objetos pesados, deportes agotadores)	71	59.17	39	32.5	10	8.33
Actividades moderadas (mover una mesa, empujar, trapear, lavar, jugar fútbol)	32	26.67	58	48.3	30	25
Levantar o llevar bolsas de compras	20	16.67	62	51.67	38	31.67
Subir varios pisos por escaleras	41	34.17	52	43.33	27	22.5
Subir un piso por escaleras	18	15	51	42.5	51	42.5
Agacharse, arrodillarse o ponerse en cuclillas	26	21.67	65	54.17	29	24.17
Caminar más de 1 kilómetro (10 cuadras)	44	36.67	42	35	34	28.33
Caminar medio kilómetro (5 cuadras)	20	16.67	40	33.33	60	50
Caminar 100 metros (1 cuadra)	15	12.5	25	20.83	80	66.67
Bañarse o vestirse	16	13.33	22	18.33	82	68.3
Rol físico	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Ha disminuido usted el tiempo que dedicaba al trabajo u otras actividades	88	73.33	31	26.67	88	73.33
Ha podido hacer menos de los que usted hubiera querido hacer	108	90	12	10	108	90
Se ha visto limitado en el tipo de trabajo u otras actividades	106	88.33	14	11.67	106	88.33
Ha tenido dificultades en realizar su trabajo u otras actividades	103	85.83	16	13.33	103	85.83

La Tabla 4, a continuación, permite considerar que el 35,83 % de la población evaluada refiere que el dolor corporal ha impedido moderadamente desarrollar el trabajo con normalidad, pese a que la intensidad de dolor es muy poca: 29,17 %.

Tabla 4. *Dolor Corporal*

Durante las últimas cuatro semanas, ¿cuánto ha dificultado el dolor su trabajo normal?											
Nada en Absoluto		Ligeramente		Moderadamente		Bastante		Extremadamente			
Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
4	3.33	33	27.5	43	35.83	27	22.5	13	10.83		

¿Cuánto dolor físico ha tenido usted durante el último mes?											
Ninguno		Muy poco		Poco		Moderado		Mucho		Muchísimo	
Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
8	6.67	35	29.17	32	26.67	26	21.67	13	10.83	6	5

La Tabla 5 señala que el 50,83 % del grupo evaluado refiere que su estado de salud es regular; un 43,33 % asegura que su salud empeorará y más del 35 % de la muestra evaluada compara su estado de salud actual con el de hace un año y, considera que ahora es peor.

Tabla 5. *Salud general y Cambio de Salud*

Salud general											
Valor		Fr		%							
Mala		13		10,83							
Regular		61		50,83							
Buena		11		9,17							
Muy buena		26		21,67							
Excelente		9		7,50							
<b>Total</b>		120		100.00							

Preguntas	Total/ cierto		Bastante cierto		No sé		Bastante falsa		Total/ falsa	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Me parece que me enfermo más fácilmente que otras personas	13	10.83	44	36.67	26	21.67	32	26.67	5	4.17
Tan sano como cualquiera	0	0	29	24.17	37	30.83	40	33.33	14	11.67

Creo que mi salud va a empeorar	14	11.67	52	43.33	26	21.67	26	21.67	2	1.67	
Mi salud es excelente	2	1.67	36	30	33	27.5	33	27.5	16	13.33	
<b>Cambio de salud</b>							<b>Fr</b>	<b>%</b>			
Mucho mejor ahora que hace un año							12	10,00			
Algo mejor ahora que hace un año							16	13,33			
Más o menos igual ahora que hace un año							41	34,17			
Algo peor ahora que hace un año							43	35,83			
Mucho peor ahora que hace un año							8	6,67			

Los datos de la Tabla 6 indican que, a nivel de vitalidad, el 48,33 % de la muestra refieren sentirse agotados; un 50 % manifiestan sentir cansancio muchas veces. Por otro lado, en la dimensión del rol emocional, se determinó que, debido a la influencia del estado emocional, el tiempo dedicado 77 %, el rendimiento 82,5 % y el cuidado 83,33 % en el trabajo u otras actividades, han disminuido. Finalmente, en lo que corresponde a la dimensión de salud mental, se comprobó un impacto prominente en lo referente a sentimientos de nervios en un 44,17 %; decaimiento 50,83 % y, tristeza 44,17 % que están presentes la mayoría de veces.

Tabla 6. *Vitalidad - Rol Emocional y Salud Mental*

<b>Vitalidad</b>												
Preguntas	Siempre		Casi siempre		Muchas veces		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Se ha sentido lleno de vitalidad	1	0.83	15	12.5	37	30.83	41	34.1	13	10.83	13	10.83
Se ha sentido con mucha energía	0	0	17	14.17	30	25	53	44.17	17	14.17	3	2.5
Se ha sentido agotado	0	0	19	15.83	58	48.33	37	30.83	2	1.67	4	3.33
Se ha sentido cansado	0	0	14	11.67	60	50	37	30.83	9	7.5	0	0
<b>Rol Emocional</b>							<b>Si</b>		<b>No</b>			
							Fr	%	Fr	%		
Ha disminuido usted el tiempo que dedicaba al trabajo u otras actividades							93	77.5	27	22.5		
Ha podido hacer menos de los que usted hubiera querido hacer							99	82.5	21	17.5		
Ha hecho el trabajo u otras actividades con menos cuidado de lo usual							100	83.33	20	16.6		
<b>Salud Mental</b>												
	Siempre		Casi siempre		Muchas veces		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%

Ha estado muy nervioso	0	0	13	10.83	53	44.17	34	28.33	16	13.33
Se ha sentido decaído	0	0	19	15.83	61	50.83	20	16.67	20	16.67
Se ha sentido tranquilo	1	0.83	7	5.83	42	35	51	42.5	17	14.17
Se ha sentido triste	1	0.83	15	12.5	53	44.17	38	31.67	12	10
Se ha sentido feliz	0	0	5	4.17	4.	33.33	59	49.17	14	11.67

La Tabla 7 indica que la salud física o los problemas emocionales han afectado las actividades sociales de forma moderada, en un 30,83 %. Al respecto, se determina que casi siempre los problemas emocionales o de salud física interfieren en actividades sociales: un 35 %.

Tabla 7. *Función Social*

Función social	Preguntas									
	Nada absoluto		en Ligera/		Moderada/		Bastante		Extremada	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Durante las últimas cuatro semanas, ¿en qué medida su salud física o sus problemas emocionales han dificultado sus actividades sociales normales con su familia, vecinos u otras personas?	7	5.83	36	30	37	30.83	21	17.5	19	15.8
Durante las últimas cuatro semanas, ¿cuánto tiempo su salud física o sus problemas emocionales han dificultado sus actividades sociales?	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
	13	10.83	42	35	42	35	21	17.5	2	1.67

#### 4. Discusión

Este proyecto de investigación tuvo como objetivo, determinar el nivel de calidad de vida en adulto mayor indígena, usando un cuestionario de aspectos demográficos y el cuestionario de calidad de vida SF-36. En primer lugar, se abordó aspectos demográficos, fundamentales para comprender los cambios que se presentan durante este ciclo vital (Paredes-Arturo, Yarce-Pinzón, Rosero-Otero y Rosas-Estrada, 2015). Así, por ejemplo, variables como edad, género, escolaridad, etnia y estado civil, serán predictores de un envejecimiento saludable o, por el contrario, una vejez con implicaciones patológicas que afectarán directamente el bienestar del individuo, de manera que, en contextos indígenas, el factor vulnerabilidad genera mayor implicación durante el envejecimiento, como el escaso acceso a salud, educación, marginación social, cambio de actividad económica, así como también la modificación de costumbres, entre otros factores.



Respecto a lo planteado, los resultados indican que el 62,50 % de la muestra correspondió al género femenino, porcentaje similar al obtenido por el estudio del Ministerio de Salud y Colciencias (2015), con un 61,9 % o, el 55 % reportado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018). Referente al rango de edad, el rango que mayor prevalece es de 60 - 64 años; estos datos son evidenciados en múltiples estudios, tanto regionales, como el de Paredes-Arturo, Revelo-Villota y Aguirre-Acevedo (2018), como internacionales: Shen et al, (2018); Licher, et al, (2018) y Gallardo-Peralta, Córdova-Jorquera, Piña-Morán y Urrutia-Quiroz (2018).

Así, al contrastar los datos alusivos al género, Arango y Ruiz (2015) refieren que la esperanza de vida se ha incrementado un 5,9 % para el género femenino en los últimos 50 años, cuyo fenómeno se denomina 'feminización del envejecimiento' que, en función a la presente investigación, permite observar proporciones mayores que en hombres; esta variable se considera como un factor protector, debido a que la cultura de la comunidad de Yaramal se refleja en el cuidado hacia el otro, rol que desempeña usualmente la mujer, quien aporta tanto a nivel personal, como familiar y comunitario.

En lo pertinente al estado civil, un 78,33 % refirió estar casado; esta categoría contribuye como un factor protector, que se orienta principalmente a través de las redes de apoyo que garantizan que el individuo se sienta respaldado y protegido a nivel de estabilidad económica y emocional (Paredes-Arturo et al, 2018), lo cual es consistente con el estudio de Levis et al., (2016) respecto al estado civil como predictor de la salud mental, dado que las personas casadas reportaron mejor salud física y mental que las solteras. En el presente estudio, la mayoría de adultos mayores convivían con su cónyuge, el cual, como cuidador, se caracterizó por ser de género

femenino, quien fue relativamente menor que su pareja y se desempeñaba en labores domésticas. De igual forma, se observó que asistían a actividades de adulto mayor y socializaban con individuos de su edad. Esto posiblemente permita que su bienestar se vea incrementado por la sensación de sentirse útil en su comunidad (Gallardo-Peralta, Sánchez-Moreno y Rodríguez-Rodríguez, 2019).

En función de la escolaridad, se encontró que casi la mitad de los participantes no saben leer y escribir, circunstancia que es causada por el escaso acceso a la educación y, por ende, genera altos niveles de analfabetismo. Esto se explica por el difícil acceso a los centros educativos, dada la distancia y el tiempo, así como también el poco apoyo de los entes gubernamentales en materia de economía, para la construcción de instituciones educativas. Este hecho se evidenció igualmente en el estudio de Gallardo-Peralta et al., (2019) donde más de un 60 % de adultos mayores indígenas tenían estudios de primaria incompleta. Así mismo, observaron que un 54,2 % de la población indígena tuvo un nivel educativo menor a los tres años escolares. Por lo anterior se evidencia que, la existencia de bajos niveles académicos indica una reserva cognitiva baja, la cual se asocia a un elevado riesgo de padecer demencia (Wilson et al., 2019).

Con relación a lo anterior, en el estudio de Paredes-Arturo et al. (2018) se demostró que casi un 36 % de la muestra sabían leer y escribir y un 55,2 % finalizó la primaria; pese a ello, hay que considerar que el número de participantes fue más representativo en el presente proyecto, casi duplicando en número al estudio en cuestión. Aunado a esto, la actividad económica realizada por los adultos mayores de la comunidad indígena de Yaramal fue la agricultura, en contraste con las labores técnicas no cualificadas referidas por dichos autores; así mismo, la comunidad de Yaramal vive en una zona rural

y limítrofe con el país del Ecuador, aspecto muy esencial frente al nivel de facilidad en el acceso a educación, influenciado por la distancia a los centros educativos y el difícil acceso por carretera a las distintas veredas.

En correspondencia con la actividad laboral, existe una tendencia a la agricultura y las labores domésticas, de manera que el trabajo en la comunidad es visto desde un punto de vista económico que genera recursos y, por otro lado, facilita las relaciones interpersonales que se vinculan con la cultura de la comunidad. Estos resultados son consistentes frente a al trabajo informal e independiente en actividades agrícolas para el género masculino (Yáñez-Contreras, Maldonado y Del Risco-Serje, 2015) y domésticas para el género femenino (Segarra, 2017). Asimismo, en los resultados de Paredes-Arturo et al., (2015) hay un predominio en labores agrícolas y domésticas para el género masculino y femenino, respectivamente. De esta manera, para el presente estudio se observa que dicha actividad laboral es fomentada por la ubicación geográfica, la cual es propicia para la siembra y cultivo de hortalizas, que contribuye a la actividad económica de la comunidad de Yaramal.

Es relevante mencionar que los adultos mayores continúan realizando sus labores económicas pese a tener una edad avanzada, debido a que esto forma parte de su estilo de vida, como también, los bajos ingresos que obligan a este grupo poblacional a permanecer activo a nivel laboral (Yáñez-Contreras et al. 2015). En función de lo anterior, se encuentra que el 50 % de la muestra refiere no tener ingresos económicos; lo anterior es contrastado con los datos obtenidos por el DANE (2018), en donde un 57 % reciben menos de un SMLV. Del mismo modo, se evidencia en los estudios de Villar, Flórez, Valencia-López, Alzate-Meza y Forero (2016) y Paredes-Arturo et al., (2018), que la mayoría de sujetos

evaluados reciben menos de un SMVL. Esto refleja una situación económica preocupante para el adulto mayor, dado que con dichos ingresos no puede suplir necesidades básicas y, mucho menos, satisfacer un estilo de vida adecuado.

En síntesis, a nivel del componente demográfico, el cual se vincula con características propias del sujeto y entorno, éstas se enmarcan en patrones de privación y condiciones de vulnerabilidad, sobre todo, respecto a la variable educación, en la cual se evidencia un porcentaje de analfabetismo, situación que podría contribuir con la presencia de implicación cognitiva. Asimismo, respecto a la ocupación, la mayoría de la población se desempeña en actividades informales, situación poco remunerada a nivel económico, pero que puede permitir que el adulto mayor siga desempeñando un rol en su comunidad, a nivel de independencia (Gallardo-Peralta et al., 2019).

Los datos aportados por la escala SF-36 refieren que casi un 60 % de la población presenta una limitación al realizar actividades como levantar objetos pesados y caminar más de un kilómetro. Así mismo, el estudio de Molano-Laverde (2017) indica que un porcentaje del 71 % realiza actividades menos intensas y solamente la mitad de la población de estudio considera no sentir limitaciones en caminar medio kilómetro; esto se ve influenciado principalmente por aspectos sociodemográficos como edad, antecedentes médicos, sufrir una enfermedad médica que genere limitaciones a nivel físico o los hábitos de vida insalubres. Pese a ello, hay que considerar factores protectores como el estado civil, pues este mismo autor, refiere que las personas casadas obtuvieron puntuaciones por encima de la media. Esto se puede explicar debido a que convivir con otra persona, contribuye a que exista cuidado mutuo y la realización de rutinas como salir a caminar por cuestiones laborales o

recreativas, que aquellas personas en situación de soledad hacen con menos frecuencia.

En función del rol físico, se observa que cerca de un 89 % manifiesta padecer dificultades al realizar sus labores de trabajo, situación que puede estar fuertemente influenciada por la presencia de enfermedades médicas como cataratas, que alteran la capacidad de la visión, que en gran medida altera el nivel de independencia del individuo; esto mismo se evidencia en el estudio de Chaves, Santos, Alves y Salgado (2015), quienes identificaron un porcentaje del 75 % vinculado principalmente con la capacidad funcional del individuo. De manera análoga, la dimensión de dolor corporal permite considerar que el 35,83 % de adultos mayores realiza sus labores diarias de forma adecuada, posiblemente a raíz de padecer enfermedades de tipo crónico como artritis, artrosis u osteoporosis.

En este orden de ideas, se establece que, a nivel de salud general, más de la mitad de la comunidad valoró su estado de salud actual como regular, debido a la dificultad para acceder a servicios de salud, pues se ha demostrado que un acceso inadecuado y limitado a servicios sanitarios origina la reducción del bienestar a estos grupos minoritarios (Organización Panamericana de la Salud, OPS, 2017). En consonancia, Castaño-Vergara y Cardona-Arango (2015) expusieron que más de la mitad de la población que envejece, sintió que el curso de su salud se deteriora y en la medida en que aumenta la edad, esta calificación tiende a ser menor, recalando que este aspecto se encuentra bajo la influencia de factores tanto socioeconómicos como demográficos y culturales que conllevan niveles reducidos en cuanto a calidad de vida, por lo cual se expone la importancia de estudiar esta categoría de percepción de la salud en las diversas regiones referente a, si ésta se mantiene o disminuye.

Vinculado a lo anterior, se estableció que un 43,33 % asegura que su salud empeorará en un futuro; asimismo, la muestra evalúa que su estado de salud empeoró con respecto al de hace un año. De esta forma, Loredó, Gallegos, Xequé, Palomé y Juárez (2016), consideran que contar con los beneficios de salud y servicios que garanticen el acceso a información sobre prácticas saludables y control médico, resulta favorable, ya que genera una alta posibilidad de ajustar sus costumbres y hábitos hacia el autocuidado. En correspondencia con la vitalidad, casi un 49 % manifiesta sentirse agotado la mayoría de veces. En este sentido, autores como Alvarado, Toffoletto, Oyanedel, Vargas y Reynaldos (2017), señalan que la relación de la capacidad funcional y calidad de vida, en cuanto mayor autonomía se posee, menores quejas ante su bienestar existen.

Por otro lado, a nivel de función social, se encontró que un 30,83 % del grupo poblacional se vio afectado por factores médicos o emocionales que le impidieron realizar actividades sociales con normalidad. Salamanca-Ramos, Velasco y Baquero (2019) manifiestan la importancia de los centros vida; en sus resultados identifican que el adulto mayor que vive solo, tiene mayor riesgo para la dependencia, debido a que convivir en pareja contribuye a mejorar o a mantener buenas condiciones sociales y de cuidado. Por otro lado, Quiroga (2015) manifiesta que, a medida que estos individuos avanzan en el proceso de envejecimiento, tienden a habitar en los hogares intergeneracionales y muchas veces esta convivencia se establece como una base afectiva fuerte, como una solución a la soledad y a la pérdida de autonomía.

En cuanto al rol emocional, se identificó que más de un 80 % disminuyó el tiempo de dedicación para realizar actividades laborales y domésticas, debido a la influencia del malestar emocional. En correspondencia con esta dimensión, se establece que

existe un impacto prominente en el grupo de adultos mayores en lo referente a presentar sintomatología depresiva, la cual según el estudio del Ministerio de Salud y Colciencias (2015), existe una incidencia del 41 % en población de adulto mayor. En este sentido, se logra observar que existen sentimientos de vacío, infelicidad, insatisfacción con la vida o sentimientos de inutilidad, porque padecen enfermedades médicas que imposibilitan el buen desempeño de labores y que, su edad, al ser muy avanzada se perciba menos útil dentro de su comunidad.

Finalmente, se observó que el constructo de calidad de vida estuvo influenciado por un factor trasversal, concebido como el factor demográfico, el cual según la ubicación donde vive la comunidad, propicia una serie de posibilidades en función de su bienestar, como estar libre de la explosión de contaminantes, consumir alimentos propios de su misma tierra que favorecen la nutrición, entre otros; sin embargo, categorías como edad, escolaridad, género, economía, suelen ser variables que constituyen un factor de riesgo para el bienestar y calidad de vida, como lo expuesto por los datos obtenidos en este proyecto de investigación.

## 5. Conclusiones

Respecto a las características demográficas, se resalta una prevalencia del género femenino y el alto índice de analfabetismo, que influyen de forma significativa en la calidad de vida; en este sentido, se resalta la feminización del envejecimiento en esta investigación, como un factor protector para un envejecimiento exitoso. Por otro lado, en cuanto a la escolaridad, se pudo establecer que existen variables contextuales que influyen de manera negativa en el acceso a la educación; por ende, se ve la importancia del apoyo de instituciones que favorezcan la promoción de la educación a las futuras generaciones.

Finalmente, se considera la actividad laboral como un factor protector para las personas mayores, en cuanto a que favorece la economía, la funcionalidad respecto a la independencia de actividades básicas e instrumentales de la vida diaria y, en lo social, frente a la percepción de apoyo social, aunque, se debe considerar perspectivas de ocio diferentes al trabajo impartidos a través de centros vida.

A nivel de calidad de vida relacionada con la salud, se establece que ésta suele estar influenciada por aspectos físicos, de salud, sociales y emocionales, que impiden al sujeto tener una buena relación con su entorno.

El presente estudio da apertura a estudiar estas características en otras comunidades, a fin de contrastarlas e incluir nuevos datos, abordando las distintas dimensiones del ser humano.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Alvarado, X., Toffoletto, M.C., Oyanedel, J.C., Vargas, S. y Reynaldos, K. (2017). Factores asociados al bienestar subjetivo en los adultos mayores. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 26(2), 1-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017005460015>
- Arango, V. y Ruiz, I. (2015). Diagnóstico de los Adultos Mayores de Colombia. Recuperado de [http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/diag\\_adul\\_mayor.pdf](http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/diag_adul_mayor.pdf)
- Castaño-Vergara, D.M., & Cardona-Arango, D. (2015). Perception of state of health and associated factors in older adults. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 171-183.
- Chaves, A., Santos, A., Alves, M. y Salgado, N. (2015). Association between cognitive decline and the quality of life of hypertensive elderly individuals. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 18(3), 545-556.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). Metodología General. Encuesta Nacional de Calidad de Vida - ECV. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/fichas/calidad-de-vida/DSO-ECV-MET-001-V4.pdf>.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). *Plan Decenal de Salud Pública 2012 – 2021: La salud en Colombia la construyes tú*. Bogotá: Ministerio de Salud y Protección Social.
- Gallardo-Peralta, L.P., Sánchez-Moreno, E., & Rodríguez-Rodríguez, V. (2019). Strangers in their own world: Exploring the relation between Cultural Practices and the Health of Older Adults in Native Communities in Chile. *The British Journal of Social Work*, 49(4), 920-942.
- Gallardo-Peralta, L., Córdova-Jorquera, I., Piña-Morán, M. y Urrutia-Quiroz, B. (2018). Diferencias de género en salud y calidad de vida en personas mayores del norte de Chile. *Polis (Santiago)*, 17(49), 153-175. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100153>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Santa Fe, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Levis, B., Rice, D.B., Kwakkenbos, L., Steele, R.J., Hagedoorn, M., Hudson, M., ... & Pope, J. (2016). Using marital status and continuous marital satisfaction ratings to predict depressive symptoms in married and unmarried women with systemic sclerosis: A Canadian scleroderma research group study. *Arthritis care & Research*, 68(8), 1143-1149. DOI: <https://doi.org/10.1002/acr.22802>
- Licher, S., Darweesh, S., Wolters, F., Fani, L., Heshmatollah, A., Mutlu, U..., & Ikram, M. A. (2018). Lifetime risk of common neurological diseases in the elderly population. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 0, 1–9.
- Loredo, M.T., Gallegos-Torres, R.M., Xequé-Morales, A.S., Palomé-Vega, G. y Juárez-Lira, A. (2016). Nivel de dependencia, autocuidado y calidad de vida del adulto mayor. *Enfermería universitaria*, 13(3), 159-165.
- Ministerio de Salud, Colciencias. (2015). SABE Colombia: Estudio Nacional de Salud, Bienestar y Envejecimiento. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/Resumen-Ejecutivo-Encuesta-SABE.pdf>

- Molano-Laverde, K. (2017). *Percepción de la calidad de vida relacionada con la salud, en la población del cabildo indígena Coconuco, en Cauca, Popayán* (Trabajo de Grado). Corporación Universitaria Minuto De Dios, Bogotá D.C.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2016). La esperanza de vida ha aumentado en 5 años desde el año 2000, pero persisten las desigualdades sanitarias. Recuperado de <http://www.who.int/es/news-room/detail/19-05-2016-life-expectancy-increased-by-5-years-since-2000-but-health-inequalities-persist>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2017). Salud en las Américas 2017. Resumen: panorama regional y perfiles de país. Recuperado de <http://www.codajic.org/node/2764>
- Padilla, C. y Apablaza, M. (2018). Caracterización de la calidad de vida en la vejez en Chile 1990 y 2015. Recuperado de <https://gobierno.udd.cl/cpp/files/2018/04/An%C3%A1lisis-No.-25.pdf>
- Paredes-Arturo, Y., Yarce-Pinzón, E., Rosero-Otero, M. y Rosas-Estrada, G. (2015). Factores sociodemográficos relacionados con el funcionamiento cognitivo en el adulto mayor. *Revista Mexicana de Neurociencias*, 16(1), 30-39.
- Paredes-Arturo, Y.V., Revelo-Villota, S. y Aguirre-Acevedo, C. (2018). Reserva cognitiva y factores asociados. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 19(2), 29-38.
- Quiroga, P. (2015). Prácticas cotidianas de los adultos mayores en el contexto familiar latinoamericano. *Revista Universidad de la Rioja*, 12(1), 46-50.
- Reyes, L. (2012). Etnogerontología social: la vejez en contextos indígenas. *Revista del Centro de Investigaciones*, 10(38), 71-76.
- Salamanca-Ramos, E., Velasco, Z.J., & Baquero, N. (2019). Health Status of the Elderly in Life Centers. *Aquichan*, 19(2).
- Segarra, M. (2017). *Calidad de vida y funcionalidad familiar en el adulto mayor de la parroquia Guaraynag, Azuay. 2015-2016* (Trabajo de Especialización). Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Shen, Y.T., Radford, K., Daylight, G., Cumming, R., & Broe, T.G. (2018). Depression, Suicidal Behaviour, and Mental Disorders in Older Aboriginal Australians. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(447), 1-14.
- Villar, L., Flórez, C.E., Valencia-López, N., Alzate, J.P. y Forero, D. (2016). Protección económica para la vejez en Colombia: ¿estamos preparados para el envejecimiento de la población? *Coyuntura Económica*, 56(2), 15-39.
- Wilson, R., Yu, L., Lamar, M., Schneider, J., Boyle, P., & Bennett, D. (2019). Education and cognitive reserve in old age. *Neurology*, 92(10), e1-e10. DOI: 10.1212/WNL.0000000000007036
- Yáñez-Contreras, M., Maldonado-Pedroza, C. y Del Risco-Serje, K. (2016). Participación laboral de la población de 60 años de edad o más en Colombia. *Revista de Economía del Caribe*, (17), 39-63. DOI: <https://dx.doi.org/10.14482/ecoca.17.8004>







# Método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de grado sexto

Lucía Nathaly Sánchez-Cuastumal\*✉

Yanet del Socorro Valverde-Riascos\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Sánchez-Cuastumal, L. N.; Valverde-Riascos, Y. S. (2020). Método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de grado sexto. *Revista UNIMAR*, 38(2), 113-141. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art5>

**Fecha de recepción:** 03 de agosto de 2020

**Fecha de revisión:** 09 de septiembre de 2020

**Fecha de aprobación:** 21 de octubre de 2020

## RESUMEN

El Método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos es la base y el motivo de la investigación. El estudio está dirigido a estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa San Luís Gonzaga del municipio de Túquerres; en este estudio se tomó el desarrollo del pensamiento numérico y las relaciones al aplicar operaciones combinadas para resolver problemas. La metodología es cualitativa naturalista, con enfoque constructivista y tipo descriptivo comprensivo. El estudio permitió conocer y comprender las realidades de las acciones humanas en virtud a la problemática formulada. Se utilizó como instrumentos de recolección de datos, la prueba de conocimiento, cuestionario de la prueba, un taller de uso y aplicación, un taller de evaluación, cuestionario y diario de campo, aplicado a los doce estudiantes de la muestra. Como resultado se obtuvo que, desde la perspectiva heurística, el docente es el actor educativo fundamental, capaz de diagnosticar y detectar las situaciones prácticas, como protagonista de la acción educativa. En conclusión, los hallazgos encontrados fortalecen el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y así, permiten identificar las políticas y lineamientos que se debe seguir en la institución educativa.

**Palabras clave:** resolución de problemas; método; enseñanza; aprendizaje; constructivismo.

\* Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Licenciada en Matemáticas, Universidad de Nariño. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: n-tha@hotmail.com

\*\* Candidata a Doctora en Educación, Universidad de Baja California, México. Magíster en Pedagogía, Especialista en Pedagogía, Licenciada en Matemática Creativa e Informática, Universidad Mariana. Docente Investigadora, Categoría Junior, Facultad de Educación, Universidad Mariana. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Asesora del trabajo de investigación. Correo electrónico: yvalverde@umariana.edu.co



## Heuristic method of George Polya in the solving mathematical problems in sixth grade students

### ABSTRACT

The heuristic method of George Polya in solving mathematical problems is the basis and reason for the investigation. The study is aimed at sixth grade students from the San Luis Gonzaga Educational Institution in the municipality of Túquerres, noting the development of numerical thinking and relationships, when applying combined operations, at the time of solving problems. The methodology is qualitative naturalistic with a constructivist approach and a comprehensive descriptive type. The study allowed to know and understand the realities of human actions by virtue of the formulated problem. The data collection instruments used were the knowledge test, the test questionnaire, a use and application workshop, an evaluation workshop, a questionnaire and a field diary applied to the twelve students in the sample. The results indicate that from the heuristic perspective, the teacher is the fundamental educational actor, capable of diagnosing and detecting practical situations as the protagonist of educational action. In conclusion, the findings discovered strengthen the process of teaching and learning mathematics to identify the policies and guidelines that must be followed in the Educational Institution.

**Key words:** Problems solving; method; teaching; learning; constructivism.

## Método heurístico de George Pólya na resolução de problemas matemáticos, em alunos do sexto ano

### RESUMO

O método heurístico de George Pólya na resolução de problemas matemáticos é a base e a razão da investigação. O estudo destina-se a alunos do sexto ano do Instituto de Ensino San Luís Gonzaga do município de Túquerres, observando o desenvolvimento do pensamento e das relações numéricas, na aplicação de operações combinadas, na hora de resolver problemas. A metodologia é qualitativa naturalística com uma abordagem construtivista e um tipo descritivo abrangente; o estudo permitiu conhecer e compreender as realidades das ações humanas em virtude do problema formulado. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o teste de conhecimentos, o questionário do teste, uma oficina de uso e aplicação, uma oficina de avaliação, um questionário e um diário de campo aplicado aos 12 alunos da amostra. Os resultados indicam que na perspectiva heurística, o professor é o ator educacional fundamental, capaz de diagnosticar e detectar situações práticas, como protagonista da ação educativa. Em conclusão, os achados encontrados fortalecem o processo de ensino e aprendizagem de matemática para identificar as políticas e diretrizes que devem ser seguidas na Instituição de Ensino.

**Palavras-chaves:** resolução de problemas; método; ensino; aprendizagem; construtivismo.

## 1. Introducción

El proyecto de investigación titulado *Método Heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de grado sexto de la institución educativa (IE) San Luis Gonzaga del municipio de Túquerres* es el resultado de la participación de los estudiantes de la comunidad educativa, quienes dan a conocer las falencias en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje; una parte del problema se puede atribuir a los métodos de enseñanza tradicional que, según Gómez (2010), es seguir procedimientos rutinarios dentro del salón de clases, limitándose a tres momentos: el primero alude a la explicación de los temas a tratar por parte del docente; el segundo se basa en que los estudiantes realizan algunos ejercicios que el docente plantea de un libro de texto; y, el tercero, es desarrollar ejercicios similares a los trabajados en clase. Lo anterior genera mayor desmotivación en el estudiante frente a la materia (Calvo, 2008).

Por tanto, esta investigación cualitativa buscó, de manera comprometida, adquirir un modelo que potencialice el desarrollo de un estudiante autónomo; la necesidad de hacer posible la resolución de problemas matemáticos es una preocupación global. Pólya (citado en Echenique, 2006) afirma que el docente tiene en sus manos la llave del éxito, pues si es capaz de despertar la curiosidad en el estudiante al momento de enfrentarse a un problema, hará que éste encuentre el significado y el valor de la matemática. Según Pólya, para resolver un problema se debe tener fundamentalmente interés por resolverlo. De esta manera, la actitud que puede matar un problema es, precisamente, el desinterés; por ello, se debe buscar la manera de captar el interés del estudiante para resolver problemas. Entonces, es relevante el tiempo que se dedique a exponer el problema; el profesor debe atraer a los estudiantes hacia el problema y motivar su la curiosidad. Un método que suele resultar útil es el de la imitación; es decir, el profesor debe ser un modelo para la resolución de problemas.

De ahí que, el objetivo general de esta investigación fue determinar el aporte del método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos con operaciones combinadas en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa (IE) San Luis Gonzaga del municipio de Túquerres. Siguiendo un horizonte investigativo, se contempla el desarrollo de tres objetivos específicos, a saber: Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de grado sexto en la resolución de problemas con operaciones combinadas, lo cual se proyectó en aquéllos que tenían ausencia de la comprensión del lenguaje natural y lenguaje matemático, motivo que los lleva a cometer errores en el diseño de esquemas mentales para solucionar el problema, Así mismo, se evidenció que los procedimientos realizados carecen de rigurosidad y de procesos de revisión, lo cual contrasta con lo que expone el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), que considera que el estudiante de grado sexto debe ser capaz de configurar estructuras conceptuales del sistema de números naturales. De igual manera, se hizo necesario justificar la elección de métodos e instrumentos de cálculo en la resolución de problemas.

El segundo objetivo consistió en aplicar y usar el método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos con operaciones combinadas, mediante el cual se pretendió que los estudiantes sean más analíticos y ordenados, mejorando su actitud; además, que regulen sus procesos matemáticos y que consideren el planteamiento de problemas, como una actividad práctica e interesante. Conviene subrayar que lo anterior fue fortalecido a través de clases dinámicas, por medio del juego como instrumento de aprendizaje. Así, se les permitió a los estudiantes usar y aplicar una estrategia de resolución que no únicamente los guíe para dar una respuesta inmediata y simple, sino que sea debatida y confrontada con el equipo de trabajo.

El tercer objetivo consistió en evaluar los desempeños de los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos con operaciones combinadas, a través de la aplicación del método heurístico de George Pólya. Los estudiantes, al momento de resolver problemas matemáticos, demostraron interés y preocupación por la comprensión y resolución de los problemas; es necesario mencionar que en la presente investigación se hizo uso de la lúdica y el juego como herramientas potenciales para generar un cambio de actitud en los estudiantes, al permitir la aceptación tanto del método heurístico como la resolución de problemas, intención presente en la acepción establecida por Pólya (1965), para quien un problema significa buscar de forma consciente una acción apropiada para lograr un objetivo claramente concebido, pero no alcanzable en forma inmediata.

Finalmente, es importante destacar que las opiniones y acciones destacadas en este trabajo dan respuesta al Proyecto Educativo Institucional (PEI) propuesto por la Institución Educativa (IE) San Luis Gonzaga del municipio de Túquerres. Además, se tiene en cuenta las categorías y subcategorías desarrolladas junto con las categorías inductivas y deductivas que se encuentran sustentadas bajo teóricos destacados como Parodi (citado por Rosales y Salvo, 2013), Mamani y Villalta (2017), Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999), Pólya (citado por Aguilar, 2014), quienes consideran que, al terminar de solucionar un problema, es necesario revisar el desarrollo que se le ha dado, identificando si es correcta o no la forma como ha buscado llegar a la meta y reflexionando si se podría llegar de otra forma; por lo tanto, el proceso de resolución de problemas es un intento de encontrar la relación que existe entre una situación problemática con otra, llevando a los estudiantes a una comprensión estructural.

## 1. Metodología

La importancia de la metodología radica en la participación de los sujetos y objetos investigados

al mismo tiempo, ya que el propósito de esta investigación consistió en comprender el fenómeno social: Método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de grado sexto, lo cual involucra a las personas (sujetos) dentro de un contexto educativo que requiere tenerse en cuenta en el estudio descriptivo-comprensivo para la obtención de la información de datos y su correspondiente análisis.

### Paradigma, enfoque y tipo de investigación

**Paradigma de investigación.** La presente investigación se realizó desde un paradigma cualitativo naturalista, ya que se buscó describir, comprender e interpretar los fenómenos, explorándolos desde el sentido y significado que dan los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Por su parte, Guardián (citado por Derazo y Riascos, 2018) considera que este tipo de investigación “está orientada al descubrimiento de categorías y patrones que se obtiene mediante la observación y la descripción” (p. 57).

**Enfoque.** La investigación se desarrolló bajo el enfoque constructivista, pues permite conocer y comprender algunas realidades de las acciones humanas en cuanto a la problemática planteada, en particular de un grupo de estudiantes de grado sexto. A partir de ahí, se propuso estrategias que posibilitaron obtener mejoras en cuanto a la resolución de problemas y dominio de estrategias pedagógicas, mas no necesariamente, se buscó generar transformaciones en cuanto a la práctica pedagógica. Al realizar el estudio de las acciones humanas sin fragmentarlas, tomándolas enteras, es decir, en su totalidad, en su conjunto, convirtió el enfoque en holístico. Así mismo, fue un enfoque inductivo, pues se construye categorías e interpretaciones a partir del lugar de estudio y no con base en teorías previas (Derazo y Riascos, 2018); finalmente, se buscó comprender e interpretar lo

singular de los fenómenos sociales (Latorre, Rincón y Arnal, 2003).

**Tipo de investigación.** Con base en los objetivos propuestos, el estudio fue de tipo investigación-acción, ya que se buscó propiciar un cambio social, transformando la realidad educativa (Sádin, citado por Hernández et al., 2014). Este tipo de investigación se centra en tres momentos clave: el observar, el pensar y el actuar, los cuales se dan de manera cíclica.

Inicialmente, se interpretó y comprendió los conocimientos y procedimientos que los estudiantes ponen en juego al momento de resolver problemas con

operaciones combinadas. A continuación, buscando mejoras en los procesos que los estudiantes utilizan al momento de resolver problemas, se les enseñó el método heurístico de George Pólya; finalmente, se realizó una evaluación del uso y significado que le dan al método en mención al trabajar con problemas.

### Modelo y diseño de la investigación

El método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos con operaciones combinadas en estudiantes de grado sexto de la IE San Luis Gonzaga del municipio de Túquerres está representado en la Figura 1:

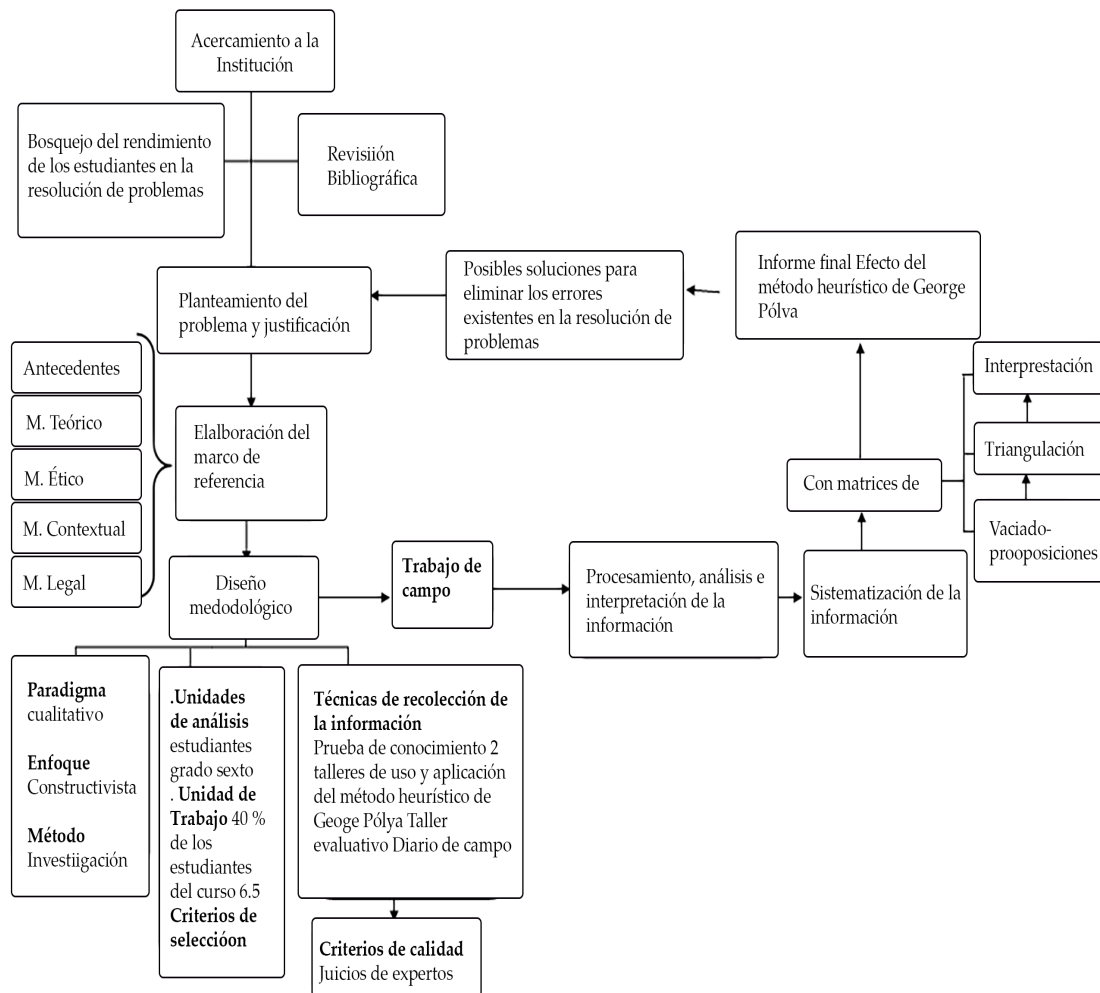


Figura 1. Diseño y Ruta de Investigación.

**Línea de investigación.** Formación y Práctica Pedagógica:

Integra en su reflexión al investigador como un “sujeto pensante” que frente a la misión institucional y del programa asume su postura de pensador reflexivo con sensibilidad humana, cognitivo y con habilidades sociales para trabajar en red y en colectivo, permitiendo una formación humano cristiana social, que profundice en el concepto de persona como soporte esencial del desarrollo humano, se fundamente conceptualmente para el análisis de la problemática educativa nacional, internacional y latinoamericana, efectuando un análisis de la problemática y el conocimiento educativo desde las ciencias de la educación y pedagogía, y asuma el currículo como un proceso de investigación que vincule las áreas temáticas y la línea de investigación en su contenido curricular. (Universidad Mariana, s.f., p. 2).

**Área de investigación**

**Didáctica disciplinar y mediática.** Este eje o núcleo problémico permite abordar el segundo y el tercer nivel de la pedagogía, la intermediación y la aplicación, desarrollando los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante una estrecha vinculación con las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Sus líneas de trabajo son las estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje y evaluación para metodologías. (Universidad Mariana, s.f., p. 5).

**2. Resultados**

Se realizó aplicación de matrices de vaciado de información, reducción del dato, triangulación, categorías inductivas, matriz de interpretación y recursos de análisis, a través de taxonomías.

**Objetivo específico 1.** Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de grado sexto en la resolución de problemas con operaciones combinadas.

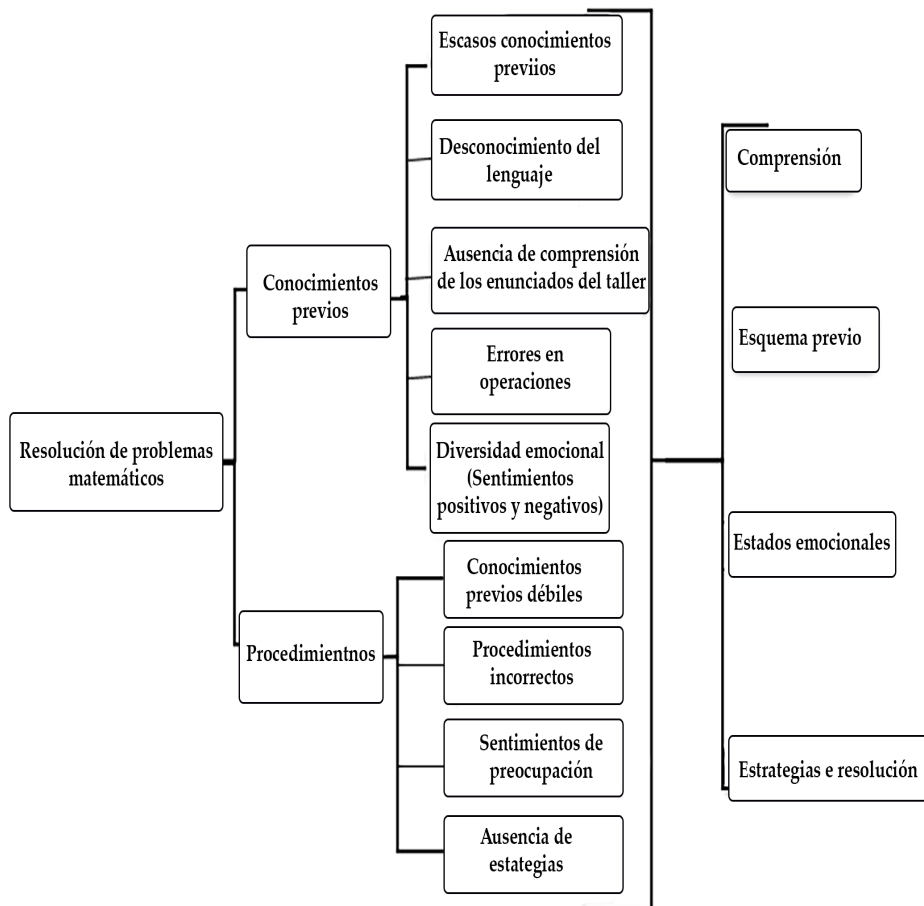


Figura 2. Taxonomía 1.

### Códigos taxonomía 1.

**Categoría deductiva:** Resolución de problemas matemáticos.

**Subcategorías:** Conocimientos previos, procedimientos.

**Categorías inductivas:** Comprensión, esquema previo, estados emocionales, estrategias de resolución.

**Código de los participantes.** Estudiantes: S1: sujeto 1; S2: sujeto 2; S3: sujeto 3; S4: sujeto 4; S5: sujeto 5; S6: sujeto 6; S7: sujeto 7; S8: sujeto 8; S9: sujeto 9; S10: sujeto 10; S11: sujeto 11; S12: sujeto 12.

### Códigos de talleres y procedimientos:

T1P1S1: taller 1, problema 1, sujeto 1.

T1P1S2: taller 1, problema 1, sujeto 1.

T1P2S2: taller 1, problema 2, sujeto 2.

T1P2S5: taller 1, problema 2, sujeto 5.

T1P2S9: taller 1, problema 2, sujeto 9.

T1P2S10: taller 1, problema 2, sujeto 10.

T1P2S11: taller 1, problema 2, sujeto 11.

T1P3S8: taller 1, problema 3, sujeto 8.

T1P3S2: taller 1, problema 3, sujeto 2.

### Categoría: Resolución de problemas matemáticos

En esta categoría se analizó los procesos desarrollados por los estudiantes al momento de aplicar la prueba de conocimiento de problemas con operaciones combinadas, donde se identificó las dificultades que presentan.

Al identificar dichas dificultades, la aplicación del resultado de la prueba de conocimiento proyectó que los estudiantes presentan una ausencia de

comprensión de lenguaje natural y lenguaje matemático, lo cual los lleva a cometer errores en el diseño de esquemas mentales para solucionar el problema. Así mismo, se evidenció que los procedimientos realizados por los estudiantes carecen de rigurosidad y de procesos de revisión. Lo anterior contrasta con el MEN (2006), quien considera que el estudiante de grado sexto debe ser capaz de configurar estructuras conceptuales del sistema de números naturales. Así mismo, debe justificar la elección de métodos e instrumentos de cálculo en la resolución de problemas. De manera análoga, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del MEN (s.f.) explicitan que en este grado escolar se debe ser capaz de interpretar números naturales con sus operaciones en diversos contextos.

En resumen, lo evidenciado en la prueba de conocimientos permite afirmar que no se está cumpliendo con supervisiones institucionales y prescripciones legales, donde los factores que han llevado al no cumplimiento de estos lineamientos son: el poco dominio de conocimientos previos, el desinterés por parte del estudiante, el desconocimiento de estrategias que lo ayuden a resolver problemas, entre otros. Así pues, al trabajar la resolución de problemas en grado sexto, se está aportando y trabajando con lo establecido en supervisiones institucionales.

Subcategoría conocimientos previos. Con relación a esta subcategoría, se pretende identificar la comprensión de problemas, la extracción de datos, así como el análisis de los mismos. Silva, Rodríguez y Santillán (s.f.) consideran que los conocimientos previos son una parte fundamental para la adquisición del nuevo conocimiento, pues el sujeto construye los conocimientos en función de sus experiencias, creencias e ideas previas. Así pues, es fundamental la identificación de los mismos para saber las facultades y dificultades que presentan los estudiantes con relación a estos.

Los resultados demostraron que, independientemente del problema que se trabaje, los estudiantes no entendían qué significaba describir el problema en sus propias palabras, demostrando una ausencia de comprensión de este enunciado, ya que solo uno de los doce estudiantes lo realizó; sin embargo, éste dejó de lado lo que se tenía que buscar para solucionar el problema, tal como se evidencia a continuación:

T1P1S1: “Que Pedro entra a una tienda de ropa y que compra tres pantalones a 72.000 cada uno y dos camisetas a 15.000 la unidad”.

Lo realizado por T1P1S1, demuestra que el S1 describe en sus palabras la información del problema, pero al no tener en cuenta la pregunta, su esfuerzo de describir el problema es poco interesante.

Los once estudiantes restantes demostraron que, para ellos, describir el problema consistía en la generación de un plan para resolverlo o en la realización de operaciones; otros optaron por dejar el espacio en blanco. Un ejemplo es lo realizado por el S2, el S9 y el S10; el primero diseña, mas no describe; el segundo menciona qué operación debe desarrollar y el tercero afirma no entender el problema, como se evidencia a continuación:

T1P1S2: Yo lo que entiendo es que para desarrollar la primera pregunta, toca multiplicar 72.000 por 3 y así sacamos la primera pregunta; para sacar el valor de las camisetas debe multiplicar 15.000 por 2 y así sacamos la segunda respuesta; para sacar el valor de lo que Pedro gasta en la tienda debe sumar el primer valor de la primera pregunta más el valor de la segunda pregunta y así sacamos el valor de la tercera pregunta; y la cuarta pregunta, se debe que restar el valor de la tercera pregunta menos 300.000 que tenía y así se saca la cuarta pregunta”.

T1P2S9: “6 litros = 100 kilómetros; 57 litros 750 km. Entonces, tengo que dividir 750 entre 57”.

T1P2S10: “No lo entendí”.

Los testimonios y procedimientos de la prueba y el cuestionario demostraron que la mayoría de los estudiantes no comprenden los enunciados del problema ni mucho menos, pueden interpretar los datos ya que, de 72 respuestas, 49 son incorrectas, errores que se da, en su mayoría, por la no comprensión de los problemas, los errores en los procesos aritméticos y, más aún, al desconocimiento de métodos o estrategias que los ayuden a encontrar la solución de un problema.

Lo anterior permite vislumbrar el poco y casi nulo conocimiento de estrategias de resolución de problemas pues, al buscar dar solución a un problema y no saber cómo iniciar el proceso de resolución y mucho menos qué pasos seguir para llegar a la meta, los estudiantes prefieren dejar el espacio en blanco antes de crear un esquema mental para solucionarlo.

Considerando los testimonios únicamente para el segundo problema de la prueba, tres de los doce estudiantes -T1P2S5, T1P2S10, T1P2S11- no efectuaron ningún procedimiento y el S11 consideró que no lo entiende por desconocimiento del término ‘tanquear’; de igual forma, el S12 afirmó: “No sé cómo lo hice, porque casi no entiendo”, dejando claro que en ocasiones se opera sin razonamiento.

Sin embargo, al responder el cuestionario de la prueba, algunos consideraron que, al momento de desarrollar los problemas, aplicaron los conocimientos adquiridos con anterioridad, lo cual los hizo sentir bien. Como muestra de esto, S3 expresó que “fue una experiencia buena, porque los conocimientos que ya conocíamos los pudimos ejercitar y no olvidarlos fácilmente” y S5 afirmó: “estos problemas son excelentes, porque nos hacen ver la capacitación que tenemos para desarrollarlos”

No obstante, también se apreció emociones negativas con mayor frecuencia, tal como se presenta en los siguientes testimonios:



S7: “Me sentí un poco incómoda y un poco nerviosa”

S8: “Algunos problemas no los pude hacer”

S9: “Un poco bien, porque no los entendí casi todos”.

Al respecto, Gómez (2010) razona que las falencias que presentan los estudiantes al desarrollar un problema, surgen debido al desconocimiento de estrategias de resolución de problemas, a la poca motivación por parte del docente hacia ellos para acércalos a la resolución de problemas y a la enseñanza tradicional, la cual se basa solo en ejercicios.

**Subcategoría procedimientos.** En esta subcategoría se analizó los procedimientos realizados por los estudiantes de grado sexto al momento de desarrollar los problemas. Se identificó errores en cuanto al dominio de las cuatro operaciones básicas. Los resultados permitieron identificar que la suma es la operación que mejor dominan los estudiantes; en lo referente a la resta, multiplicación y división, la mayoría presentaron errores; por ejemplo, en el desarrollo del problema 1, el S2 interpretó el problema correctamente y diseñó un plan adecuado para resolverlo, pero cometió un error al momento de realizar la resta; según S2, 270.000 menos 216.000 da como resultado 154.000

Lo anterior es un claro ejemplo que señala que los procedimientos incorrectos surgen debido a la poca revisión, a la no comprensión de los problemas o al poco dominio de las operaciones básicas. En el caso del proceso realizado por el S9, al desarrollar el problema 2, identificó errores en la descripción del problema, ya que elaboró un plan general e incorrecto, mencionando que el problema se solucionaba realizando unas multiplicaciones; además, realizó una división, ya que dividió 750 entre 57 y consideró que era una división exacta y que el resultado era 10.

De manera análoga, los resultados de la investigación permitieron conocer que los estudiantes tienden a confundirse y equivocarse más en problemas cuya solución necesita hacer uso de diversas operaciones. Los resultados desmejoran si los problemas presentan los datos sin un orden establecido, como lo considera Echenique (2006): este tipo de problemas lleva al estudiante a generar esquemas conceptuales más elevados para su solución, pues requieren organizar los datos y realizar operaciones pertenecientes a diferentes campos conceptuales; sin embargo, cuando se presenta al estudiante herramientas para enfrentarse a este tipo de problemas, afirma que el grado de complejidad del problema le reforzará sus estructuras conceptuales, las cuales, según Novack (citado por Silva et al., s.f.), son las encargadas de articular los conocimientos previos con los nuevos conocimientos.

En el desarrollo del cuestionario de la prueba de conocimiento de problemas con operaciones combinadas, los sujetos S6 y S7 afirmaron que una de las dificultades que se les presentó fue el trabajar con problemas cuya solución necesitaba más de una operación. Por ejemplo, S7 dijo: “se me dificultó un poco las combinaciones, pero haciendo las operaciones que yo pensaba que eran correctas ya se me iba dando el resultado bien”.

A continuación, se define las categorías inductivas obtenidas en el primer objetivo específico, las cuales son: comprensión, esquema previo, estrategias de resolución y estados emocionales. Para cada categoría inductiva se identificó características o causales que las generan, buscando tener una base sólida para su corrección, las cuales surgieron de los resultados obtenidos de las subcategorías Conocimientos previos y Procedimientos, que se presenta resumidos en la Figura 2. Ruckert (citado por Derazo y Riascos, 2018) considera que “un error

despejado proporciona una sólida base” (p. 91). Así, dichas características despejadas pueden convertirse en un punto de partida para generar un aprendizaje significativo a través del método heurístico de George Pólya. Enseguida se describe cada categoría inductiva junto a las causas que las generan.

### **Categoría inductiva: Comprensión**

Al buscar la solución a los problemas con operaciones combinadas, se pudo identificar en los estudiantes diversos aspectos; entre estos, que no tienen bien fundamentados sus conocimientos previos, tanto al momento de comprender el problema, mostrando su grado de abstracción con el mismo, como al momento de desarrollar procedimientos, pues se evidenció fallas en el desarrollo de las diversas operaciones. Para comprender mejor esto, se considera el siguiente testimonio:

T1P2S2: “Yo lo que entiendo es que 750 km se gasta 35 litros de gasolina, porque si en 100 se gasta seis litros, entonces en 700 se gasta 32 litros y en 750 se gasta 35 litros, porque  $7 \times 6 = 32$ ; entonces, la mitad de 6 es tres y la mitad de 100 es 50; por eso lo entiendo”.

Lo desarrollado por el S2 y descrito anteriormente, permite identificar que no comprende la solicitud de la prueba, pues se le solicitó que describiera el problema en sus propias palabras, mas no que diseñara un plan para desarrollarlo. Por otra parte, está cometiendo errores en procedimientos debido a la debilidad en sus conocimientos previos, pues, según él,  $7 \times 6$  es igual a 32.

Con relación a ello, Parodi (citado por Rosales y Salvo, 2013) considera que la comprensión es el proceso que permite elaborar el significado de un texto con las ideas que ya se tiene. Así, la comprensión de los estudiantes es débil, tal como se evidenció en los testimonios considerados para el análisis de resultados de las subcategorías

Conocimientos previos y Procedimientos, pues no saben leer comprensivamente ni tienen las herramientas disciplinares para resolver los problemas matemáticos; o, saben comprender, pero no tienen los conocimientos necesarios para resolver los problemas; por lo tanto, surge la necesidad de que los docentes generen estrategias que ayuden a los estudiantes a mejorar su proceso de comprensión. Además, según los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA-, es más que necesario que el estudiante sea capaz de comprender e interpretar contenidos matemáticos en diversos contextos al resolver problemas. En este punto, se presenta las causas que generaron esta categoría inductiva, agrupadas en: Desconocimiento de lenguaje y Entendimiento.

**Desconocimiento de lenguaje.** El desconocimiento del lenguaje abarcó las dificultades que presentaron los estudiantes al comprender los enunciados, tanto de la prueba de conocimiento como de los problemas de la misma. Por ejemplo, T1P3S8, para desarrollar el problema 3, afirmó lo siguiente: “El 225.000 se lo multiplica por 25 y ahí da el resultado para saber cuánto costaron las boletas”.

Lo realizado por el estudiante S8 evidenció el desconocimiento del lenguaje, pues inicialmente no relaciona los datos con la pregunta, ya que busca el valor total de las boletas, dato que el problema había dado. En cuanto al lenguaje matemático, la expresión ‘cada uno’ se relaciona con el repartir, aludiendo a una división y no a una multiplicación.

Por otra parte, si se trabaja con problemas cuyo contexto es desconocido por el estudiante, se convierte en algo más complicado para el mismo. Por ejemplo, el S11, al desarrollar el problema 2, sostuvo: “Un poco lo entiendo, porque la pregunta es difícil; no entiendo la palabra tanquear, bueno”. Este

testimonio demuestra que se le dificultó comprender el problema por desconocimiento del contexto.

Finalmente, en la prueba de conocimiento se les solicitó a los estudiantes que escribieran el problema con sus propias palabras; solo uno de los doce estudiantes comprendió la solicitud, aun cuando no la realizó adecuadamente; los demás realizaron procesos que evidenciaron la escasa comprensión a la misma, demostrando así que tienen poca comprensión de instrucciones textuales y del enunciado de los problemas.

**Entendimiento.** Alude a las falencias que presentaron los estudiantes al resolver problemas, las cuales surgen debido a que no entienden el enunciado ni encuentran conocimientos previos, situaciones, vivencias o experiencias que los ayuden a enfrentarse al problema.

Como fundamentación de lo dicho, están los sujetos que prefieren dejar el espacio en blanco, sin realizar operaciones o descripciones al problema, antes de aventurarse a diseñar un plan para resolverlo.

Barrera-Mora y Reyes-Rodríguez (2017) consideran que el entendimiento es una parte esencial que debe realizar el estudiante al enfrentarse a problemas matemáticos, pues al entender un concepto, una situación o un problema, le permite afianzar sus conocimientos previos y, a la vez, estos le sirven como base para adquirir nuevos conocimientos. El entendimiento es “una idea compleja, en constante cambio y crecimiento [...]; entender algo significa determinar cómo ese algo se conecta y estructura con otros conocimientos al abordar y resolver problemas” (p. 111).

El no entendimiento genera en ellos sentimientos negativos que los alejan de la resolución de problemas; además, al no saber cómo actuar ante un determinado problema, prefieren dejarlo de

lado y perder la oportunidad de incrementar su desarrollo cognitivo, razón por la cual, se busca dar una solución a la debilidad de comprensión que presentan los estudiantes, a través del método heurístico de George Pólya, el cual genera habilidades de comprensión de un párrafo, al extraer inferencias del mismo. En sí, les lleva a tener dominio de la comprensión lectora y la resolución de problemas, que son capacidades básicas que el estudiante necesita desarrollar para lograr diversos aprendizajes (Rosales y Salvo, 2013).

### **Categoría inductiva: Esquema previo**

Las dificultades que presentan los estudiantes al momento de resolver problemas con operaciones combinadas surgen, en la mayoría de los casos, por falta de dominio en los conocimientos previos que deben poseer. Por ende, es necesario apropiarse de la importancia de los conocimientos previos, como ese puente que articula las experiencias, las creencias o ideas que han adquirido con los nuevos conocimientos que se les presentan (Silva et al., s.f.).

Esta categoría, con base en los resultados obtenidos en la prueba de conocimiento, surgió por el mínimo aprendizaje que adquirieron los estudiantes.

**Mínimo aprendizaje.** Se encuentra conformado por las dificultades que presentan los estudiantes al momento de enfrentarse a problemas con operaciones combinadas. Estos problemas surgen debido al aprendizaje poco significativo que han tenido, lo cual puede deberse a varios factores, como: la enseñanza tradicional en la cual, según Calvo (2008), el profesor de matemáticas solo utiliza ejercicios y no considera los problemas en el desarrollo de sus clases; otro problema es la ausencia de estrategias de motivación, ya que el docente dicta su clase, pero deja a la lúdica y al juego fuera de ella. De esta manera, la ausencia de estrategias para la resolución de problemas se

convierte en otro aspecto fundamental cuando el estudiante se enfrenta a los problemas, pues su desconocimiento hace que no sepa cómo actuar ante los mismos.

Lo anterior demostró que es fundamental que usar métodos o mecanismos que ayuden, por una parte, a mejorar los conocimientos previos y, por otra, que el dominio de los mismos permita al estudiante comprender, crear, argumentar y solucionar cualquier tipo de problemas (MEN, 2006). Es así como se plantea el método heurístico de George Pólya, como esa alternativa capaz de crear habilidades en los estudiantes, que los lleve, en palabras de Rosa (citado en Mamani y Villalta, 2017), a utilizar y ejercitar de modo estratégico sus conocimientos o procedimientos previamente conocidos.

### **Categoría inductiva: Estrategias de resolución**

Se considera por estrategia, los procesos necesarios para encontrar la solución de un problema, dado que permiten comprender e interpretar el problema. Además, llevan al estudiante a que haga uso de los conocimientos que posee, para poder plantear y ejecutar un plan que desarrolle el problema, llegando a la solución del mismo (Monereo et al., 1999). Los procesos y acciones realizados por los estudiantes evidenciaron una ausencia de estrategias de resolución de problemas, pues inicialmente no existe una comprensión clara del lenguaje natural ni del planteamiento de los problemas, como tampoco existe una idea de cómo realizar un plan para resolver un problema y cuando existe, el estudiante no justifica el porqué. Una vez el estudiante considera que ha llegado a la solución de los problemas, deja de lado la fase de evaluación de lo que ha desarrollado, donde el fin es encontrar decisiones, operaciones mal desarrolladas o darle validez a su proceso.

Dicho esto, es claro que la ausencia de estrategias de resolución de problemas es una dificultad que presentan los estudiantes de grado sexto, la cual puede darse por múltiples factores. Acorde con los resultados descritos, es evidente que carecen del dominio del método heurístico, pues existe una ausencia de facultades y aptitudes al momento de resolver los problemas.

Para que los estudiantes empiecen a tener mejoras en la resolución de problemas, es urgente que se les presente estrategias y heurísticas que sean guías, pistas y procedimientos que los orienten en dicho proceso.

### **Categoría inductiva: Estados emocionales**

Trabajar con problemas de operaciones combinadas lleva al estudiante a vivir diferentes sentimientos, ya sean buenos o malos; por ejemplo, no entender un problema en su totalidad produce frustración, angustia y preocupación, pues no sabe cómo desarrollar el problema y las cosas empeoran si no conoce estrategias que le ayuden a solucionarlo. Esto hace que sus estados emocionales se vean alterados, estados que son considerados como “respuestas afectivas caracterizadas por una alta intensidad y activación fisiológica que experimentan los alumnos, y que surgen en respuesta a una tarea matemática que tiene una carga de significado positiva o negativa para ellos” McLeod (citado por Díaz, Belmar y Poblete, 2018, p. 1.203). Así, al hablar de estados emocionales, se considera, en palabras de Guerrero y Blanco (2004), las actitudes hacia la matemática, lo que alude a la valoración, aprecio e interés por la materia y por su aprendizaje.

Lo desarrollado por los estudiantes en la prueba de conocimiento y lo escrito en el cuestionario demostró que éstos experimentaron emociones, en su mayoría, negativas; por ejemplo, se les preguntó si se les presentó alguna dificultad, ante lo cual, tres

de los doce estudiantes respondieron que no y el resto mencionó diversas dificultades, como el S11: su “dificultad fueron las preguntas de los problemas”. En este sentido, Gómez (2010) cree que estas emociones negativas son generadas por el escaso conocimiento y uso de estrategias, así como por sus débiles conocimientos previos, demostrando que situaciones como estas los llevan a crear barreras contra la resolución de problemas y, a la vez, contra la asignatura.

La categoría inductiva Estados emocionales surgió por los sentimientos positivos y negativos que se evidenció en los estudiantes, al desarrollar la prueba de conocimiento de operaciones combinadas, las cuales se describe a continuación.

**Sentimientos positivos.** Surgen cuando los problemas despiertan en el estudiante la curiosidad, la cual los lleva a intentar dar una solución al problema para sentir un grado de satisfacción considerablemente bueno. Es necesario mencionar que fueron muy pocos los estudiantes que afirmaron tener sentimientos positivos al desarrollar la prueba, pues solo tres de los doce expresaron que no tuvieron dificultades; además, en sus comentarios manifestaron que la prueba les permitió ejercitar sus conocimientos previos. Por consiguiente, es necesario presentar la resolución de problemas mediante clases lúdicas que motiven al estudiante y que despierten su curiosidad. Con base en esto, Ruiz (2017) plantea que el docente es importante en este proceso, pues es el facilitador del conocimiento y el punto clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, generándolo de manera llamativa, creativa, independiente y, sobre todo, responsable, en cuanto a las situaciones de la vida, demostrándole que la resolución de problemas es un proceso que articula los contenidos matemáticos desde las realidades humanas, haciéndolos más entendibles, prácticos y útiles, generando ese grado de satisfacción y despertando el interés y gusto por la resolución de problemas y por las matemáticas.

**Sentimientos negativos.** Los estudiantes llegaron a sentir frustración, angustia y enojo consigo mismos, al enfrentarse a problemas de operaciones combinadas, sentimientos que pueden surgir por:

- **Enseñanza tradicional.** Pues solamente han trabajado con ejercicios y el docente no ha presentado problemas y mucho menos estrategias para dar soluciones, tal como se evidencia en lo realizado por los estudiantes en el desarrollo de la prueba de operaciones combinadas, donde no utilizaron estrategias heurísticas para dar solución.
- **Ausencia de estrategias.** Estrategias de motivación por parte del docente, quien es el encargado de aumentar la fe en el estudiante, sobre su propia habilidad matemática. Además, es el encargado de presentar estrategias que sean guías u orientaciones, para que el estudiante las pueda utilizar al momento de enfrentarse a cualquier tipo de problemas.

Los resultados del objetivo específico uno, presentados en categorías y subcategorías deductivas e interpretados en categorías inductivas, evidenciaron las falencias que presentaban los estudiantes en cuanto a la resolución de problemas, demostrando la necesidad de implementar el método heurístico de George Pólya como facilitador de conocimiento, además de una guía orientadora que genere autonomía y despierte el sentido crítico del estudiante.

Lo dicho evidencia la necesidad que tienen los estudiantes de aplicar y usar el método heurístico de George Pólya, capaz de potencializar las creencias que tienen sobre sí mismos, sobre la materia y sobre los problemas. El dominio y uso de este método heurístico les dará tranquilidad y confianza para afrontar cualquier tipo de problema.

**Objetivo específico 2.** Aplicar y usar el método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos con operaciones combinadas.

A continuación, se presenta los resultados obtenidos de la ejecución del objetivo específico 2, donde se aplicó y usó el método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos con operaciones combinadas. Dichos resultados son resumidos en la Figura 2, donde se evidencia un avance en los estudiantes al momento de resolver un problema, gracias al conocimiento y uso del método mencionado. En efecto, el método ha logrado que los estudiantes sean analíticos y ordenados, mejoren su

actitud, regulen sus procesos matemáticos y asuman el planteamiento de problemas como una actividad práctica e interesante. Conviene subrayar que lo anterior fue fortalecido a través de clases dinámicas y el juego como medio de aprendizaje, donde los estudiantes iban adquiriendo el dominio del método de manera colaborativa con sus compañeros.

A partir del análisis de las subcategorías: Comprender el problema, Diseñar un plan, Ejecutar el plan y Mirar hacia atrás, se pudo extraer las categorías inductivas: Interpretación, Planteamiento y Revisión. Los resultados de la investigación son presentados por subcategorías deductivas y categorías inductivas.

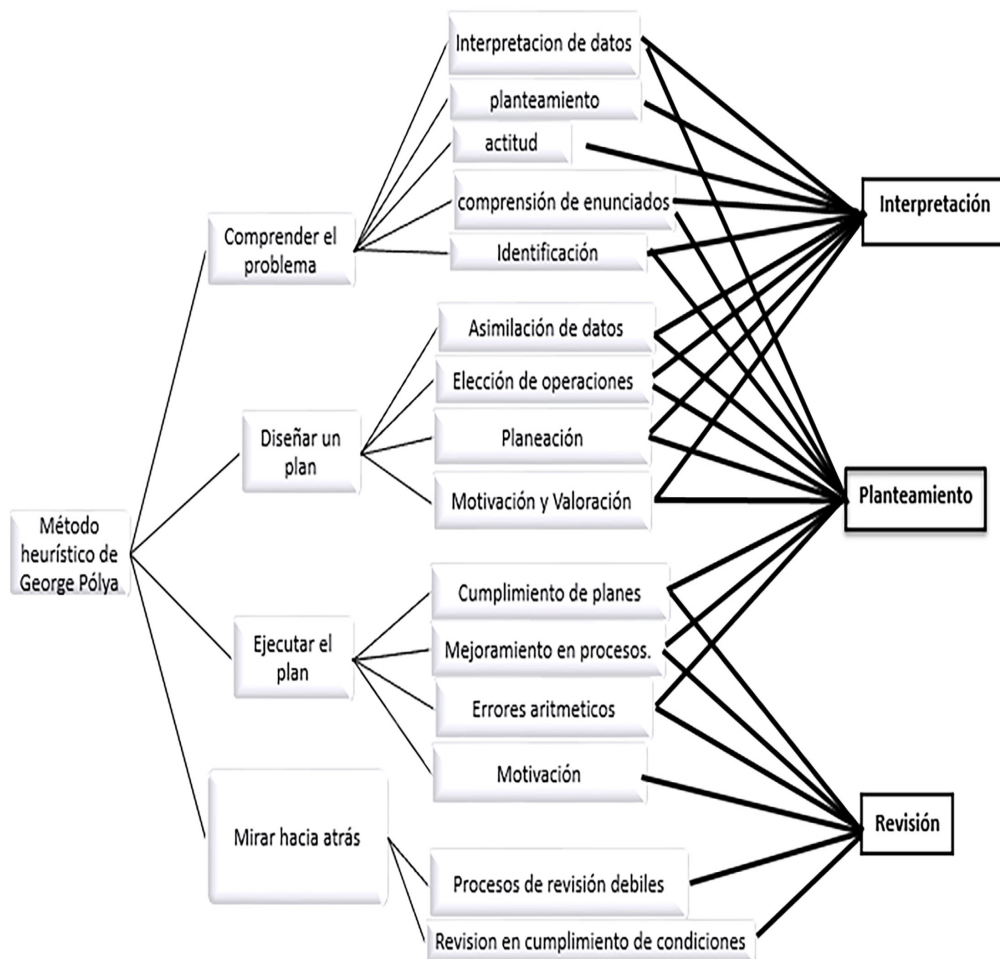


Figura 3. Taxonomía 2.

**Códigos taxonomía 2:**

**Categoría deductiva:** Método heurístico de George Polya.

**Subcategorías:** Comprender el problema, diseñar un plan, ejecutar el plan, mirar hacia atrás.

**Categorías inductivas:** Interpretación, Planteamiento, Revisión.

**Códigos de la realización de talleres:**

T2P1P4G1: taller 2, problema 1, pregunta 4, grupo 1.

T2P4P4G1: taller 2, problema 4, pregunta 4, grupo 1.

T2P4P4G2: taller 2, problema 4, pregunta 4, grupo 1.

T3G6: taller 3, grupo 6.

T2P1G1: taller 2, problema 1, grupo 1.

**Subcategoría:** Comprender el problema. En esta subcategoría se analizó los procesos que desarrollaban los estudiantes al momento inicial de la resolución de un problema con la ayuda del método heurístico de George Pólya, entre estos, la identificación, interpretación y extracción de los datos, la descripción del dato que se debe encontrar para solucionar el problema, la elección correcta del proceso inicial y la descripción del mismo.

En cuanto a la identificación, interpretación y extracción de los datos, la mayoría de estudiantes mejoró, a medida que fue adquiriendo dominio del método heurístico de George Pólya; por ejemplo, al trabajar el taller de aplicación, los resultados tuvieron un gran avance en comparación con la prueba de conocimiento de problemas con operaciones combinadas. El taller 2 de uso del método se desarrolló en tres grupos, cada uno con cuatro estudiantes; en el desarrollo de cada problema, por lo menos dos de los tres grupos interpretaron y extrajeron adecuadamente los datos.

En el vaciado del taller 3 de aplicación del método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos de operaciones combinadas, se evidenció el avance en cuanto a la comprensión del problema y, en particular, en la identificación, interpretación y extracción de los datos. Los estudiantes demostraron un avance significativo pues, en su mayoría, supieron extraer datos adecuadamente y adquirieron dominio al momento de identificar los datos necesarios para resolver un problema.

La comprensión de los estudiantes, al momento de enfrentarse a un problema de operaciones combinadas, mejoró considerablemente, ya que empezaron a analizar los datos de un problema, comprendiendo cuál era su función para desarrollar el problema o si no eran útiles para tal proceso; por ejemplo, en el problema *Pedro compró 23 estampillas para llenar su álbum, el cual se llena con 130 estampillas. Su mamá le regala 25 estampillas para el álbum y \$500 para que la próxima semana compre más estampillas. Al finalizar esta semana, ¿cuántas estampillas le faltan para completar su álbum?*, se les solicitó que eliminaran el dato que sobraba. En los resultados, los seis grupos lograron identificar el dato sobrante, lo cual evidenció el nivel de comprensión que adquirieron.

Por otra parte, en el desarrollo del taller de aplicación del método heurístico de George Pólya, se les solicitó a los estudiantes diseñar problemas que cumplieran condiciones; fue el caso del problema 6, donde se les solicitó que diseñaran un problema cuya solución requiriera hacer uso de tres operaciones, dándoles la libertad de elegir la temática o contexto del problema. La respuesta demostró que la mayoría de ellos diseñó problemas correctos que cumplían con las condiciones y cuya temática aludía a sus temas favoritos o del contexto. Por el contrario, cuando se les planteó las condiciones del contexto, el cual no era tan conocido por los estudiantes, se los limitó;

es el caso del problema 5, donde se les dio los datos que debían llevar el problema y el contexto del mismo. Los problemas planteados por los estudiantes demostraron que estos olvidaron algún dato, relacionaron los datos de forma incorrecta o plantearon problemas incorrectos.

Lo dicho evidenció que, para despertar la comprensión de los estudiantes, es necesario, primero, llevarlos a interpretar los datos, pues la interpretación es el primer escalón que deben subir para llegar a la comprensión; posteriormente, es necesario generar espacios donde puedan crear e imaginar las matemáticas en su contexto; esto los ayudará a ser autónomos, pensar lógicamente, mirar a las matemáticas en su diario vivir y adoptar una actitud positiva en cuanto a la resolución de problemas y, a la vez, en las matemáticas.

En lo referente a la comprensión sobre cuál era el dato o los datos que debían encontrar para solucionar el problema, y cómo empezar a solucionarlo, los estudiantes se expresaron con respuestas claras y acertadas y consideraron que la identificación de estos dos datos les ayudó a entender más el problema y a pensar cómo lo iban a desarrollar.

En cuanto a la descripción del problema, se identificó que los estudiantes empezaron a describir los problemas asertivamente, pues dejaron de considerar que la descripción de éste consistía en diseñar un plan para resolverlo, tal como lo hicieron en la prueba de conocimiento de problemas con operaciones combinadas. Por ejemplo, en el taller 2 de uso del método heurístico de George Pólya, describieron correctamente los problemas, con pequeños errores, pero se identificó que mejoraron al momento de comprender tanto el lenguaje natural de la tarea como el lenguaje natural y matemático de los problemas.

En las tres sesiones del desarrollo de los talleres de aplicación y uso del método heurístico de George

Pólya, se evidenció que la actitud de los estudiantes iba mejorando al enfrentarse a la resolución de los problemas, pues estos consideraron al método heurístico de George Pólya como un método estratégico, cuya intención era desarrollarlo paso a paso. Aseveraron que les daba mucho gusto trabajar con problemas diferentes, extraer datos y crear sus propios problemas con temas de su agrado, pero cumpliendo condiciones. En definitiva, el método heurístico de George Pólya les ayudó considerablemente, tanto a nivel actitudinal como a nivel conceptual, por cuanto desarrollaron los problemas con mayor alegría y entusiasmo, además de mejorar su comprensión.

**Subcategoría:** Diseñar un plan. En el desarrollo de esta subcategoría se tuvo en cuenta cómo los estudiantes diseñaban planes para resolver problemas, las operaciones que iban a utilizar, el orden en que las necesitaban y cuál era la función de los datos al desarrollar el problema.

Inicialmente, en esta subcategoría en el desarrollo de los talleres de uso y aplicación del método heurístico de George Pólya, los estudiantes presentaron respuestas que evidenciaron la comprensión a los problemas, al identificar qué pedía el problema y cómo utilizar los datos de cada problema, los cuales debían dar respuesta al mismo; es decir, fueron conscientes de lo que podían obtener con los datos.

En lo referente a la elección de operaciones, los estudiantes eligieron las correctas; en cuanto al diseño del plan, en la mayoría de los problemas, elaboraron planes adecuados para desarrollarlos.

T2P4P4G1: “Primero, a 20 le sumamos 15, que son las personas que subirán y nos da un resultado de 35 y luego a 35 se resta 13, que son las personas que se han bajado y nos da un resultado de 22, o multiplico por 6, que son los autobuses de la segunda parada”.



Algunos estudiantes fueron describiendo y desarrollando los problemas en el segundo paso del método heurístico de George Pólya; por ejemplo, T2P1P4G1 realizó lo siguiente:

T2P1P4G1: “Primero, a 200 lo dividimos por 4, nos da el resultado de 50 estampillas; luego, a 200 le restamos las 50 estampillas; a 150 lo dividimos entre 2; nos da un resultado de 75; a 150 le resto 75; luego a 75 lo divido entre 5; me da un resultado de 15 estampillas y a  $75 - 15 = 60$  y esas 60 estampillas son las que le sobran a Paula”.

Al desarrollar el segundo paso del método heurístico de George Pólya, los estudiantes efectuaron una asimilación de los datos, como pautas o pistas para comprender, interpretar y desarrollar los problemas. Por otra parte, dieron comienzo a trabajar mentalmente y conocer las operaciones que debían utilizar para desarrollar los problemas, pues en la mayoría de sus respuestas, mencionaron las operaciones correctas para solucionar los problemas.

La mayoría de estudiantes tuvo una evolución notoria al momento de generar planes para desarrollar los problemas, dado que seleccionaron los datos correctos, utilizaron las operaciones y orden adecuados para diseñar dichos planes, como se evidencia en este testimonio: T2P4P4G2: “Primero, a las 20 personas les voy a sumar 15 y le vamos a restar las 13 personas; después, al resultado lo multiplico por los 7 autobuses”.

Finalmente se evidenció que, en el desarrollo de esta subcategoría, los estudiantes al trabajar en grupo realizaron un trabajo cooperativo, reflexionando sobre los procesos que debían desarrollar para llegar a la solución de los problemas. Además, en los cuestionarios, informaron que sintieron motivación al diseñar planes para resolver los problemas y valoraron la importancia de los mismos, como se evidencia en algunos argumentos:

S8: “Me gustó que es como una ruta, cuando hacemos el paso 2; pensamos en lo que toca hacer y eso es bueno para responder los problemas”.

S12: “En mi caso, el cuarto paso casi no lo hacía, pero cuando trabajamos y lo hicimos el cuarto paso, sí nos sirvió porque estábamos mal en las operaciones”.

S7: “Profe, lo bueno es el orden; el primer paso ayuda al segundo y así se resuelve rápido el problema”.

**Subcategoría: Ejecutar el plan.** En esta subcategoría se tuvo en cuenta, inicialmente, si los estudiantes cumplían con los planes diseñados para resolver los problemas, con el ánimo de identificar si estaban monitoreando y teniendo un control de sus procesos; por otra parte, se evaluó los procesos algorítmicos y cómo se sintieron o cómo actuaron en la ejecución de la subcategoría.

Con relación al cumplimiento de los planes diseñados, en su mayoría, los siguieron al pie de la letra y consideraron que seguir lo planeado era algo divertido. T3G6: “Los desarrollamos muy felices, con todo el amor y cariño; nos sentimos bien porque estábamos siguiendo lo que habíamos diseñado. Era muy divertido”.

Al ejecutar el tercer paso del método heurístico de George Pólya, los estudiantes en el taller de aplicación, a pesar de que el diseño de sus planes, en su mayoría, eran correctos, cometieron errores en los procesos aritméticos, fallaron al restar o dividir, presentando respuestas incorrectas a los problemas; por ejemplo, los integrantes de T2P1G1 diseñaron un plan adecuado para desarrollar el problema, pero en las operaciones que realizaron cometieron errores en una división y en una resta, procesos que dieron como consecuencia, respuestas incorrectas al problema.

**Subcategoría: Mirar hacia atrás.** Esta subcategoría pretendió generar en los estudiantes procesos de

reflexión sobre lo llevado a cabo para encontrar la solución de los problemas. En el desarrollo que ellos le dieron a este cuarto paso del método heurístico de George Pólya, se evidenció que es la subcategoría a la que menos se habían dedicado; sin embargo, se debe considerar como un avance, el hecho de iniciar a revisar sus procesos, ya que es un aspecto que antes no lo hacían.

En la ejecución de los talleres de uso y aplicación del método heurístico de George Pólya se evidenció que, en el taller de aplicación, las respuestas que dieron los estudiantes carecían de revisión, aun cuando ellos consideraban que sí habían revisado el proceso, pues cometieron errores en multiplicaciones, restas y divisiones, errores que hubiera podido corregirse, si hubiesen realizado una buena revisión de sus procesos.

En la ejecución del taller de uso del método heurístico de George Pólya, se evidenció que la revisión se convirtió en un paso importante para los estudiantes, pues el desarrollo de sus procesos mejoró de una manera considerable, ya que presentaron operaciones, en su mayoría, correctas; además, plantearon problemas que cumplían con las condiciones establecidas, para lo cual se requería que ellos efectuasen unas revisiones acertadas para cumplir con las características solicitadas de los problemas.

Por otro lado, preguntarles si existía otro procedimiento más sencillo para desarrollar los problemas, los llevó a pensar en una solución alternativa, proceso que les permitió verificar lo que habían desarrollado, construir otro plan para ejecutar el problema y hacer uso de sus conocimientos previos.

El cumplimiento del objetivo específico dos se hizo a través de los talleres de uso y aplicación del método heurístico de George Pólya, lo cual

llevó a la obtención de las categorías inductivas: Interpretación, Planteamiento y Revisión. En la taxonomía del objetivo específico 2 (ver Figura 3), se demuestra el avance que van adquiriendo los estudiantes gracias al uso del método heurístico de George Pólya, las clases lúdicas, el juego y la formación de grupos de forma estratégica.

De esta manera, el método heurístico de George Pólya se ha convertido en una ayuda para los estudiantes, al enfrentarse a problemas de operaciones combinadas, pues al presentarles los problemas, sabían lo que tenían que hacer; el orden de un método los guiaba para descubrir, en el problema, lo que debían buscar para solucionarlo y lo que tenían para desarrollarlo. Además, el método les ayudó a diseñar un plan, pero pensando en lo que necesitaban, como las operaciones y por donde debían iniciar. Cuando iniciaban, lo mentalizaban para no fallar, pues sus procedimientos requerían una revisión minuciosa.

El diseño de las clases en forma lúdica permitió que el método fuera aceptado, comprendido y memorizado más fácilmente por los estudiantes, pues a través de las clases donde el docente utilizó el papel de facilitador, ellos se empoderaron de su aprendizaje y fueron más independientes; se evidenció que empezaron a dejar la timidez y mejoraron su actitud, en comparación a la sesión 1.

En cuanto al juego, este aportó algo esencial a la investigación, pues hizo que los estudiantes comprendieran el objetivo de cada uno de los cuatro pasos del método, ya que sabían que se haría juegos para identificar el dominio del método que estaban adquiriendo; en esta fase, fue el grado de competitividad lo que los motivó a saber más del método.

Finalmente, la formación de grupos de estudiantes se realizó teniendo en cuenta su rendimiento

académico; esto hizo que cada uno se sintiera útil, pues sus compañeros de grupo tenían competencias similares para la resolución de problemas. De igual manera, sabiendo que no existía en su grupo un compañero cuyas capacidades fueran potencialmente mayores a las suyas, los obligó a ubicarse en un mismo nivel de comprensión y a esforzarse cada vez más. Acorde con lo anterior, Marroquín (2015) considera que en el 'aprendizaje cooperativo', la organización grupal con un parámetro de igualdad presenta una alta valoración, pues incrementa las habilidades y competencias de sus miembros. A continuación, se presenta las categorías inductivas.

### **Categoría inductiva: Interpretación**

En concordancia con Rosales y Salvo (2013), se considera a la interpretación como ese proceso de entender el enunciado del problema y, a la vez, ser capaz de crear información a partir del enunciado. Se infiere que los estudiantes, gracias a la aplicación y uso del método heurístico de George Pólya, cumplen con algunas etapas de las establecidas por estos autores, como la decodificación, el acceso al léxico, el análisis sintáctico, el análisis semántico, la interferencia y la producción de nuevos aprendizajes.

El cumplimiento de estas etapas, aunque no en profundidad, se convierte en un gran avance para los estudiantes, pues son procesos que en la prueba diagnóstica no realizaban. Lo desarrollado por ellos referente a esta categoría se agrupó en aspectos de asimilación y de actitud, como se describe a continuación:

**Asimilación.** La asimilación realizada por los estudiantes frente a los problemas planteados en los talleres de uso y aplicación de la estrategia, se evidenció cuando realizaron actividades como:

- Identificación de datos.
- Conocimiento del lenguaje natural (problemas del contexto de los estudiantes).

- Conocimiento del lenguaje matemático expresado en lenguaje natural.
- Utilización de los conocimientos previos.
  - a) Articulación de los conocimientos previos adquiridos en la resolución de problemas y los conocimientos nuevos que encontraron en la resolución de los problemas presentes en los talleres de uso y aplicación del método heurístico de George Pólya.
  - b) El llegar a la respuesta de la mayoría de los problemas.

Lo anterior evidencia la apropiación del método y el beneficio del mismo.

**Actitud.** La disposición de los estudiantes fue esencial para trabajar los problemas presentes en los talleres de uso y aplicación del método, pues esto permitió que empezaran a asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Cabe aclarar que el docente es, en gran parte, el responsable de la actitud del estudiante al trabajar una temática, pues al presentar una clase lúdica, motiva al estudiante y le ayuda a comprender el método a través del juego y a confiar en sí mismo.

En resumen, la categoría inductiva Interpretación, muestra un avance significativo de los estudiantes en comparación con los resultados de la prueba diagnóstica. Se puede atribuir estos avances, en un primer momento, al uso y aplicación del método heurístico de George Pólya; posteriormente, se debe ser consciente de que las estrategias didácticas y lúdicas llevan a que el estudiante se motive por aprender y tenga una actitud positiva frente a la resolución de problemas con operaciones combinadas. Además, la evolución de los estudiantes fue un gran avance para llegar a la comprensión. Romero y Quintanilla (2019) expresan

que la interpretación es un primer eslabón que debe realizar el estudiante para alcanzar la comprensión, esencial para solucionar cualquier tipo de problema.

### **Categoría inductiva: Planteamiento**

En esta categoría se abarcó lo que se evidenció en los procesos realizados por los estudiantes con relación al planteamiento de problemas. Inicialmente, es necesario considerar como aspecto fundamental, el contexto al momento de plantear y solucionar problemas. Los resultados de la investigación evidencian que es mucho más sencillo para los estudiantes plantear problemas del contexto o de temas que les agraden. Con base en esto, Rosales y Salvo (2013) afirman que los enunciados de los problemas deben aludir a experiencias o contextos familiares para ellos; en caso contrario, pueden llegar a presentar planteamientos inadecuados o planteamientos en donde se deje de lado algunos aspectos que se debe considerar en los problemas. Lo dicho afecta, ya sea positiva o negativamente, su actitud. Esto se presenta porque al conocer el contexto del problema, la actitud por parte de ellos será positiva; asimismo, se evidencia afectividad e interés por plantear este tipo de problemas; caso contrario ocurre cuando el contexto es poco o nada conocido, pues se evidencia preocupación, poca coherencia del problema y desmotivación, llevando a que se sientan incapaces de plantear el problema y que cumplan con las características solicitadas.

Se evidenció que la mayoría de los estudiantes realizaron una interpretación adecuada, inicialmente de lo que pedía cada problema para desarrollarlo; posteriormente, se observó que llegaban a cumplir con las solicitudes de la mayoría de los problemas. Esto daba fe de que se estaban encaminando hacia lo requerido por el MEN (2006). Por lo tanto, se nota que, al trabajar la resolución de problemas en grado sexto, se está aportando y trabajando con

lo establecido en supervisiones institucionales. De igual manera, el planteamiento de problemas demostró a los estudiantes la importancia de la generación de ideas y de su contexto.

**Generación de ideas.** Con base en lo analizado en el desarrollo de las sesiones 2, 3 y 4, se observa que, para el planteamiento de un problema, la generación de ideas es fundamental, por cuanto permiten crear una situación coherente y llamativa para el estudiante. La generación de ideas despierta, por una parte, su creatividad, pues lo lleva a crear situaciones problemáticas nuevas y, por otra, genera pertinencia.

**Contexto.** En los estudiantes, el plantear problemas donde se les daba la libertad de elegir el contexto de los mismos, generó el gusto por los problemas y por el método. En consonancia, Rosales y Salvo (2013) sostienen que los enunciados de los problemas deben aludir a experiencias o contextos familiares para el estudiante, ya que esto permitirá construir un problema de temas que conocen y que les gusten. Asimismo, al plantear problemas, se está cumpliendo condiciones matemáticas que les lleva a que trabajen y adquieran dominio en los conceptos matemáticos y el método heurístico de George Pólya.

### **Categoría inductiva: Revisión**

La revisión de los procesos desarrollados por los estudiantes los ha llevado a realizar correcciones en cuanto al desarrollo de procesos aritméticos, a cambiar de plan en caso de ser necesario y han llegado a sentir éxito por haber diseñado y realizado bien sus procesos.

El buscar plantear otro plan para desarrollar el problema y no llegar a la misma solución permite ver dónde está el error y en cuál procedimiento, pues dicho error puede estar en cualquiera de

los tres pasos que desarrollaron para llegar a la solución del problema.

Si bien es cierto que aún falta mucho para que los estudiantes encuentren dos o más métodos para desarrollar un problema, esta revisión, como la considera Pólya (citado por Aguilar, 2014), es más que necesaria para que identifiquen si han llegado o no a la meta y, además, evalúen sus procesos, con el fin de analizar si el uso que están dando a sus conocimientos previos es el adecuado. Cabe mencionar que esta categoría inductiva se vio beneficiada, gracias al trabajo en equipo.

**Trabajo en equipo.** La revisión es una parte esencial que el estudiante debe realizar al momento de desarrollar un problema; revisión que, en el desarrollo de la investigación, se fortificó gracias al trabajo colaborativo, pues éste permitió:

- Crear mejores relaciones entre los estudiantes.
- Valorar las habilidades de sus compañeros y las suyas.
- Expresar ideas claramente.
- Despertar el interés de aprender.
- Generar empoderamiento.

Aldana (2012) manifiesta que se debe ser consiente que, a medida que tanto docentes como estudiantes intercambien experiencias con los demás, el aprendizaje será significativo; de lo contrario el estudiante no aprenderá mucho, si solo está sentado en clases escuchando a sus profesores, memorizando los conocimientos impartidos, realizando preguntas y emitiendo respuestas. Este autor afirma que es fundamental que los estudiantes hablen de lo que están aprendiendo, lo relacionen con su entorno y lo apliquen a su vida diaria.

Autores como Paul Roeders y Henry Ford (citados por Aldana, 2012) consideran que los niveles de procesamiento de la información en el ser humano son desarrollados, principalmente, en el 'haciendo y exponiendo', considerando el trabajar juntos como un éxito, obteniendo así el aprendizaje cooperativo con el que se logra manejar la información, reflexionar sobre ella y desarrollar en los estudiantes habilidades relacionadas con el liderazgo y el trabajo en equipo.

En el desarrollo de esta investigación se formó grupos teniendo en cuenta el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual demostró que sus habilidades pudieran ser potencializadas, tal como se evidencia en los resultados del taller evaluativo, donde estos trabajaron de manera organizada, teniendo control de sus procesos y mostrando dominio del método y comprensión de los problemas. Marroquín (2015) valida esta forma de organización grupal.

Lo elaborado en el cumplimiento del segundo objetivo específico es una muestra del avance que ha generado en los estudiantes el método heurístico de George Pólya, avance que fue fortificado con el trabajo en grupo, pues la formación de grupos de estudiantes llevó a que cada uno se sintiera útil.

**Objetivo específico 3.** Evaluación alternativa en la resolución de problemas con operaciones combinadas.

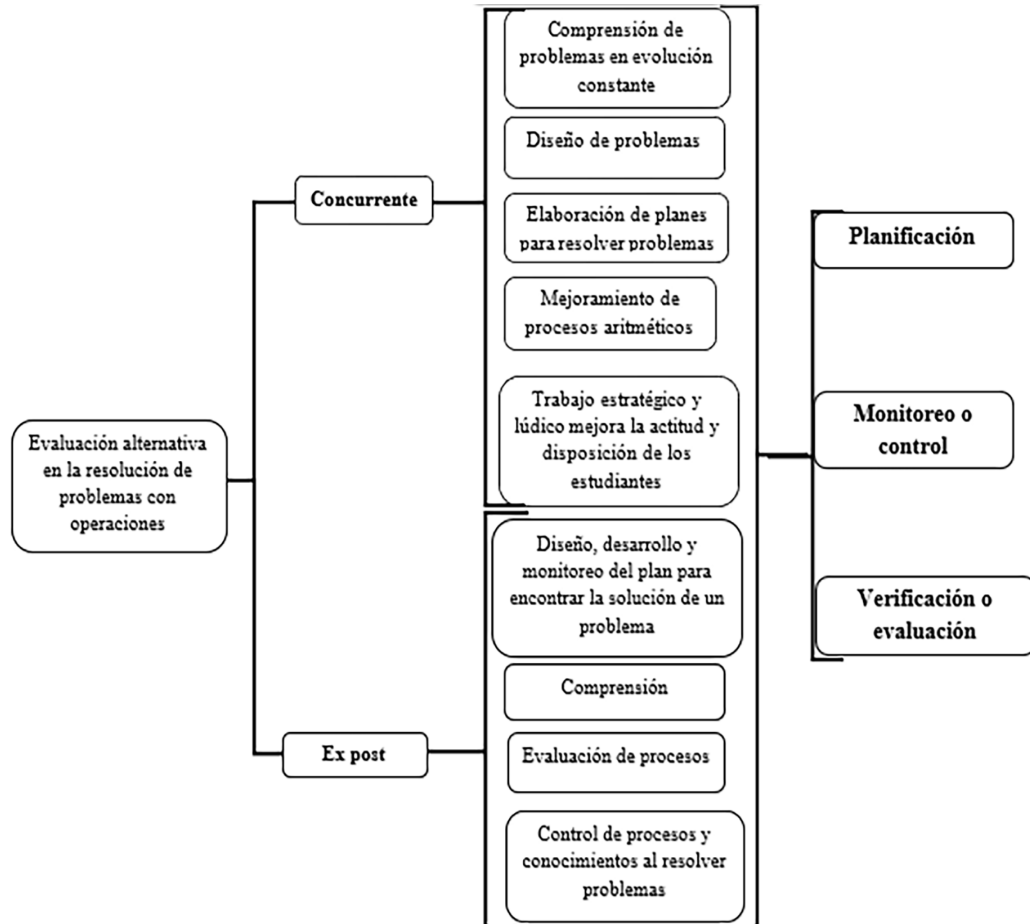


Figura 4. Taxonomía 3.

**Códigos taxonomía 3:**

**Categoría deductiva:** Evaluación alternativa en la resolución de problemas con operaciones.

**Subcategorías:** Concurrente, Ex post.

**Categorías inductivas:** Planificación, Monitoreo o control, Verificación o Evaluación.

El análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la ejecución del objetivo específico 3 busca evaluar los desempeños de los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos con operaciones combinadas a través del método heurístico de George Pólya; esto se realizó mediante la categoría deductiva Evaluación alternativa en la resolución de problemas con operaciones combinadas, conformada por las subcategorías

Concurrente y Expost, donde su análisis permitió extraer las categorías inductivas Planificación, Monitoreo o control y Verificación o evaluación.

La Figura 3 contempla las características que surgieron en la ejecución del tercer objetivo específico y en los resultados de los objetivos específicos uno y dos. Se considera el proceso completo de la investigación, ya que la evaluación alternativa es procesual y busca evidenciar las mejoras que adquieren los estudiantes a través del tiempo mediante el uso de estrategias (Valverde y Valverde, 2017). Hecha esta salvedad, en la Figura 3 se muestra que los estudiantes adquirieron la habilidad de comprender los problemas, diseñaron planes adecuados para resolverlos y, al ejecutarlos, fueron mucho más cautelosos que en el desarrollo de la prueba diagnóstica.

En consonancia, Boscán y Klever (2012) afirman que, al presentar el método heurístico de George Pólya a los estudiantes al momento de resolver problemas matemáticos, estos tienen un aumento significativo en la comprensión y resolución del problema. No obstante, también es necesario mencionar que en la presente investigación se hizo uso de la lúdica y el juego, como herramientas potenciales para generar un cambio de actitud en los estudiantes, lo cual permitió la aceptación tanto del método heurístico como la resolución de problemas.

En la aplicación del taller evaluativo, los estudiantes evidenciaron un interés hacia la resolución de problemas y al método heurístico de George Pólya, sin desaprovechar el tiempo. Conviene subrayar que se realizó una evaluación formal, tal como se desarrolló la prueba diagnóstica, con la diferencia de que ellos ya conocían el método heurístico de George Pólya, herramienta indispensable para desarrollar un problema matemático.

La categoría Evaluación alternativa en la resolución de problemas matemáticos con operaciones combinadas analizó si los estudiantes le daban un uso adecuado al método heurístico de George Pólya al momento de desarrollar problemas de operaciones combinadas, así como el desarrollo que les daban a los mismos; su fin era identificar las mejoras que los estudiantes habían tenido en cuanto a estos aspectos (Valverde y Valverde, 2017).

Para el desarrollo de la evaluación alternativa, es necesario mencionar que se hizo uso de una rúbrica, diseñada con base en el método heurístico de George Pólya, cuyo soporte de evaluación fue el plan de área de la institución, el cual contempla tanto el sistema de calificación utilizado en la rúbrica, como el método en mención. A causa de esto, se obtuvo la calificación numérica del taller evaluativo. La categoría consta de dos subcategorías: Concurrente y Ex post.

Subcategoría: Concurrente. Esta subcategoría evalúa el momento procesual del estudiante, para lo cual se debe considerar el avance que ha tenido en el desarrollo de la investigación. Hace referencia a una función evaluadora permanente y durante el proceso (Valverde y Valverde, 2017).

En el transcurso de la investigación, fue clara la mejoría de los estudiantes, pues la comprensión de problemas, a medida que fueron adquiriendo dominio del método heurístico de George Pólya, evolucionó en forma considerable; de esta forma, en la ejecución del segundo objetivo específico, estos empezaron a asimilar e interpretar el método y los problemas; y, en el desarrollo del taller evaluativo, extrajeron datos de un problema, comprendieron lo que debían buscar para solucionarlos, diseñaron planes adecuados para resolverlos, eligieron operaciones correctas y razonaron sobre sus propios procedimientos, aspectos que en la prueba de conocimiento de problemas con operaciones combinadas no hacían.

Además, memorizaron el método y comprendieron cuál era la función de cada uno de los pasos que éste contiene, aspecto favorable para la investigación, pues permitió que tuvieran dominio del método y empezaran a razonar más sobre los aspectos relevantes del problema; esto, a la vez, les permitió comprender más, tanto los problemas como sus formas de razonar y actuar ante los mismos. Por ejemplo, el S4, en el taller evaluativo, sin ayuda del docente, describió y usó los cuatro pasos del método heurístico de George Pólya, trabajándolo con claridad y conservando su orden.

Asimismo, los estudiantes adquirieron una excelente habilidad para diseñar problemas, especialmente aquellos donde se les dio la libertad de asignar el contexto que ellos desearan, pero cumpliendo condiciones matemáticas. Lo anterior les llevó a que,

además de diseñar los problemas, construyeran planes para desarrollarlos, monitoreando el desarrollo que iban dando y el cumplimiento de condiciones. Asimismo, la revisión que realizaban, se evidenció en el mejoramiento de procesos aritméticos, pues de 60 procedimientos realizados, solamente cuatro fueron incorrectos.

En este punto es necesario resaltar el trabajo en grupo, el cual, si es organizado de manera estratégica, brinda ayudas a los estudiantes, pues les permite desarrollarse en sociedad y comprender la forma de razonar de otras personas, corroborando sus conocimientos y aceptando sus errores con argumentaciones.

Con relación al desarrollo de los estados emocionales de los estudiantes, estos también tuvieron un gran avance, pues de un estado de estrés, tristeza, preocupación, angustia y enojo, pasaron a sentir emociones de alegría, empezaron a creer que eran capaces de desarrollar problemas y, eso es muy gratificante. Por ejemplo, al responder el cuestionario del taller evaluativo, donde se les preguntó si creían que el método heurístico les aportaría para responder el taller evaluativo, algunas respuestas fueron: S11: "Sí, me ha servido y mucho, porque con este método he desarrollado más mi mente e imaginación y se me ha hecho más fácil responder los problemas". S8: "Pues sí, porque así he resuelto los problemas mucho más rápido y con más facilidad. Y no es difícil resolver todos los problemas con el método heurístico de George Pólya".

Subcategoría Ex post. Teniendo en cuenta los procesos desarrollados por los estudiantes, evaluados con base en la rúbrica y al proceso desarrollado antes, durante y después del uso del método heurístico de George Pólya, se evidenció que tuvieron un avance significativo respecto a los resultados de la prueba diagnóstica.

Entre los avances encontrados, se logró identificar que la mayoría de los estudiantes adquirieron la capacidad de extraer datos de un problema, diseñar un plan, realizar operaciones y revisar si sus procesos eran correctos. Esto les permitió mejorar sus procesos metacognitivos ya que, inicialmente, extraían e identificaban lo que debían buscar para solucionar un problema y diseñaban un plan para resolverlo. Posteriormente, comenzaron a tener un control de su plan o monitorear los procesos que iban desarrollando y, finalmente, comprendían la importancia de evaluar los procesos que habían realizado.

En lo referente a la calificación que se daba a los estudiantes con base en la rúbrica, estos fueron débiles en evaluarse a sí mismos, pues solo consideraban que la evaluación se centraba en revisar los procesos matemáticos y no en la escritura o diseño del plan, que son parte fundamental del proceso del desarrollo.

Los resultados numéricos son favorables, pues solo uno de doce estudiantes obtuvo resultados inferiores a 3. Cuatro estudiantes obtuvieron calificaciones entre 3.0 y 4.0; finalmente, siete estudiantes obtuvieron calificaciones superiores a 4.

Lo anterior evidencia el uso adecuado que los estudiantes le dieron al método heurístico de George Pólya, así como la capacidad que adquirieron al resolver problemas con operaciones combinadas con el uso de dicho método.

Los resultados de la investigación, con relación al tercer objetivo específico, permitieron identificar las categorías inductivas: Planificación, Monitoreo o control y Verificación o evaluación, descritas a continuación:

#### **Categoría inductiva: Planificación**

El aporte que realiza el método heurístico de George Pólya se identifica en el avance de los estudiantes,



tanto al comprender los problemas como al diseñar un plan para desarrollarlos. Ese 'diseñar un plan', según Díaz et al. (citados por Arroyo, Korzeniowski y Espósito, 2014), es considerado como la planificación que implica "anticipar consecuencias, generar y seleccionar alternativas que permitan evocar un mapa mental que sirva para dirigir la acción al logro de un objetivo" (p. 55); esto convierte a la acción de planeación, en una acción compleja que requiere o pone en juego diversas funciones al momento de resolver un problema, por lo cual, cuando un estudiante se enfrenta a un problema, es capaz de diseñar un plan para resolverlo, desencadenando que su desarrollo cognitivo progrese considerablemente.

Esta categoría potencializa en el estudiante la planeación y organización mental, con base en los resultados obtenidos en la investigación, referentes a los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que presentaron los estudiantes durante la aplicación de los instrumentos.

**Planeación.** Alude al dominio de los conocimientos que los estudiantes han adquirido en el desarrollo de la investigación; es ese 'pensar antes de actuar', buscando formas, caminos y procesos que ayuden a llegar a la meta deseada. Los estudiantes, antes del método, no realizaban procesos de planeación; en el taller evaluativo, la planeación pasó a ser un lugar central en sus desarrollos.

**Organización mental.** Con lo desarrollado, se evidenció que los estudiantes empezaron a realizar esquemas mentales al momento de diseñar planes para resolver problemas, ya que, inicialmente, al diseñar un plan, identificaban la meta a la que debían llegar y con lo que contaban para llegar a ella; posteriormente, integraron a esas ideas, operaciones que relacionaban los datos identificados y que les permitían obtener resultados que los acercaran a su meta.

### **Categoría inductiva: Monitoreo o control**

Al desarrollar problemas con operaciones combinadas haciendo uso del método heurístico de George Pólya, se evidenció que los estudiantes adquirieron la habilidad de tener un control sobre sus procesos al momento de resolver los problemas. Esto les permitió controlar su trabajo, identificando si era correcto el plan diseñado o si debían abandonarlo para iniciar uno nuevo.

Lo anterior es fundamental para ellos al momento de enfrentarse a un problema, pues les permite, según Schoenfeld (citado por Barrantes, 2006), tener conocimiento de sí mismos, adquiriendo la habilidad de identificar tanto los conocimientos que poseen, como su forma de actuar ante diversos procesos o situaciones. Además, al tener dominio de los procesos que desarrollan, son autónomos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues son ellos quienes regulan sus conocimientos y procedimientos, llevándolos a sentir un grado de satisfacción, motivación y alegría ante la resolución de problemas. Por lo tanto, los estudiantes de grado sexto hicieron un aprendizaje efectivo y autorregulador a través del método heurístico de George Pólya.

**Aprendiz efectivo.** Los estudiantes de grado sexto, en el proceso de desarrollo de la investigación, demostraron cumplir con las características de un aprendiz efectivo, pues adquirieron la habilidad de comprender el método heurístico de George Pólya, utilizarlo adecuadamente, y cuando lo hacían, ponían en juego los conocimientos, ideas y creencias que habían adquirido. Es efectivo, ya que "se siente agente de su comportamiento estando automotivado, usando estrategias de aprendizaje para lograr resultados académicos deseados, autodirigiendo la efectividad de su aprendizaje, evaluándolo y retroalimentándolo" (Marroquín, 2015, p. 111).

**Autorregulador.** Los estudiantes, gracias al aprendizaje del método heurístico de George Pólya, empezaron a generar revisión constante de sus procesos; por ejemplo, cuando regulaban la selección y uso de sus conocimientos, ideas y creencias, cuando construían, planificaban, controlaban y evaluaban procesos necesarios para resolver problemas. Marroquín (2015) considera que los estudiantes son reguladores cuando son cognitiva, motivacional y conductualmente los que dirigen, asumen y verifican sus procesos de aprendizaje, pues toman decisiones acertadas y regulan el uso de sus conocimientos, diseñan planes que los ayudan para llegar a la meta y son persistentes en hacerlo.

Lo evidenciado en el desarrollo del objetivo específico 3, el cual abarca el proceso de los estudiantes antes, durante y después de conocer y usar el método heurístico de George Pólya, da una luz de los aportes del método, no solo en la resolución de problemas, sino también en lo actitudinal y lo conceptual del estudiante.

### **Categoría inductiva: Verificación o evaluación**

La verificación o evaluación de los procesos que realizan los estudiantes es débil, en comparación con los procesos de comprensión y desarrollo de los problemas; esto se debe a que anteriormente no tenían la costumbre de hacer una revisión de sus procesos o, simplemente, consideraban que eran los adecuados.

Sin embargo, el hacer uso del método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos, les ha llevado a comprender la importancia de la verificación, por cuanto empezaron a monitorear sus procesos y, con ello, a evaluarlos. No obstante, dicha evaluación debe consistir en evaluar tanto los procedimientos aritméticos como el uso adecuado de métodos o estrategias utilizados para la resolución de un problema (MEN, 1998).

Con base en la postura del estudiante sobre sus procedimientos, surgen como características de esta categoría inductiva, la autoevaluación y la valoración, descritas a continuación:

**Autoevaluación.** Esta característica se da por el procedimiento de evaluación que realizaron los estudiantes a sus propios procedimientos. En consonancia con Marroquín (2015), les ayuda a incrementar la autoconciencia de su propio aprendizaje, permitiéndoles despertar su rol crítico y curioso, ya que deben analizar sus procesos y buscar otras formas de llegar a la solución de un problema, con el fin de presentar un proceso más sofisticado, identificar falencias de sus procesos iniciales o ratificar la exactitud de ellos.

**Valoración.** El hecho de que los estudiantes revisen y evalúen lo que han realizado, ha llevado a que generen una valoración tanto a sus propios procesos como a sus capacidades y aptitudes. Marroquín (2015) considera que el intentar explicar y evaluar sus procedimientos, demuestra las motivaciones y creencias personales que disponen para realizar y evaluar sus tareas.

### **3. Conclusiones**

Los estudiantes de grado sexto se enfrentan a dar solución a problemas con operaciones combinadas de manera tradicional, lo que permite dar cuenta de algunos aspectos; entre estos se menciona que carecen de los conocimientos previos al momento de comprender el problema, mostrando su grado de abstracción con el mismo, o al momento de desarrollar procedimientos, dado que se evidencia fallas en el desarrollo de las diversas operaciones. Con relación a ello, Parodi (citado por Rosales y Salvo, 2013) considera que la comprensión es el proceso que permite elaborar el significado de un texto con las ideas que ya se tiene. Así, con base en que la comprensión de los estudiantes es

débil, pues no comprenden lo que leen ni tienen las herramientas disciplinares para resolver los problemas matemáticos, necesitan mejorar el proceso de comprensión. Fundamentado en los DBA, es más que necesario que sean capaces de comprender e interpretar contenidos matemáticos en diversos contextos al resolver problemas.

El uso y aplicación del método heurístico de George Pólya cumple con algunas etapas de las establecidas por Rosales y Salvo (2013), aspectos que en la prueba diagnóstica no los cumplían. Estos avances pueden ser atribuidos, en un primer momento, al uso y la aplicación del método heurístico de George Pólya; posteriormente, se requiere ser consciente que las estrategias didácticas y lúdicas conducen al estudiante a motivarse por aprender y tener una actitud positiva frente a la resolución de problemas con operaciones combinadas. De ahí que, la evolución que han tenido los estudiantes es un gran avance para llegar a la comprensión, pues, de acuerdo con Romero y Quintanilla (2019), la interpretación es un primer eslabón que debe realizar el estudiante para alcanzar la comprensión, esencial para solucionar cualquier tipo de problema y, por ende, generar la autonomía y regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La verificación o evaluación de los procesos que realizaban los estudiantes de grado sexto se presentó débil, en comparación con los procesos de comprensión y desarrollo de los problemas; esto fue un indicador de la carencia del hábito de realizar una revisión de los procesos aritméticos. Sin embargo, al hacer uso del método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos, les ha generado, como prioridad, comprender la importancia de la verificación, pues da inicio a monitorear los procesos aritméticos con el fin de evaluarlos. Dicha evaluación consiste en evaluar tanto los procedimientos aritméticos como

el uso adecuado de métodos o estrategias utilizados para la resolución de un problema.

## 5. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Aguilar, B. (2014). *Resolución de problemas matemáticos con el Método de Pólya mediante el uso de Geógebra en primer grado de secundaria* (Tesis de Maestría). Tecnológico Monterrey, Tolima, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/626537>
- Aldana, C. (2012). Trabajo colaborativo en el área de matemáticas. *En Blanco y Negro*, 3(1), 26-35.
- Arroyo, M., Korzeniowski, C. y Espósito, A. (2014). Habilidades de planificación y organización, relación con la resolución de problemas matemáticos en escolares argentinos. *Centro de documentación, Investigación y Difusión de Psicología científica, Eureka*, 11(1), 55-64.
- Boscán, M.M. y Klever, K.L. (2012). Metodología basada en el método heurístico de Pólya para el aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos. *Escenarios*, 10(2), 7-19.
- Barrantes, H. (2006). Resolución de problemas. El trabajo de Allan Schoenfeld. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 1(1), 1-9.
- Barrera-Mora, F. y Reyes-Rodríguez, A. (2017). Tareas con diversas soluciones: estructuras conceptuales en profesores de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 110-122. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.971>
- Calvo, M. (2008). Enseñanza eficaz de la resolución de problemas matemáticos. *Educación Matemática* 32(1), 123-138.
- Derazo, D. y Riascos, J. (2018). *Errores en el aprendizaje de la adición y sustracción de números racionales positivos en notación fraccionaria* (Tesis de Maestría). Universidad Mariana, Nariño, Colombia.
- Díaz, V., Belmar, H. y Poblete, A. (2018). Manifestación emocional y modelación de una función matemática. *Bolema, Río Claro*, 32(62), 1.198-1.218. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a22>
- Echenique, I. (2006). *Matemáticas, resolución de problemas*. Navarra, España: Gobierno de Navarra.
- Gómez, A. (2010). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos de ordenación y combinación con estudiantes de educación superior: Un enfoque basado en la resolución de problemas* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=LYcyteLZX58%3D>
- Guerrero, E. y Blanco, L. (2004). Diseño de un programa psicopedagógico para intervención en los trastornos emocionales en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3422990>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Santa Fe, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Experiencia.

- Mamani, F. y Villalta, B. (2017). *Aplicación del método heurístico de Pólya en la resolución de problemas con las cuatro operaciones básicas en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Particular Latinoamericano del Distrito de Paucarpata – Arequipa, 2016* (Trabajo de Grado). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4269>.
- Marroquín, M. (2015). *Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos. Una propuesta para el trabajo de aula*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Unimar.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Serie Lineamientos Curriculares – matemáticas. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf9.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Matemáticas 6. Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Matem%C3%A1ticas.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Matem%C3%A1ticas.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- 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.
- Romero, G. y Quintanilla, V. (2019). El círculo hermenéutico de la comprensión en matemáticas: una propuesta integradora para la evaluación en el aula. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 22(1), 97-122.
- Rosales, M. y Salvo, E. (2013). *Influencia de la Comprensión Lectora en la Resolución de Problemas Matemáticos de Contexto en estudiantes de quinto y sexto año básico de dos establecimientos municipales de la comuna de Chillán* (Trabajo de Grado). Universidad Bío-Bío, Chillán. Recuperado de [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1868/1/Rosales\\_Molina\\_Maria.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1868/1/Rosales_Molina_Maria.pdf)
- Ruiz, F. (2017). *Las estrategias heurísticas y la resolución de problemas de los estudiantes del tercer año de secundaria de la I.E. N° 6094 "Santa Rosa", Chorrillos; Lima, 2016* (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/5622?locale-attribute=en>
- Silva, M., Rodríguez, A. y Santillán, O. (s.f.). Estrategias de resolución de problemas matemáticos empleadas por alumnos de sexto de primaria. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México. Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Obs5awDnWAgJ:www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/1729-F.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co&client=firefox-b-d](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Obs5awDnWAgJ:www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1729-F.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co&client=firefox-b-d)
- Universidad Mariana. (s.f.). Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales, Maestría en Pedagogía. Formación y Práctica Pedagógica. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/pedagogia/5-INVESTIGACION/ANEXO%2025.%20Documento%20Linea%20investigaci%C3%B3n%20Grupo%20INDAGAR.pdf>
- Valverde, Y. y Valverde, O. (2017). *Conocimiento práctico de la evaluación, Sentido del Profesorado y Evaluación para el aprendizaje y el Desarrollo de las Competencias*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.



# Prácticas Restaurativas en Instituciones de Reeducción

Gelber Yecid Roa-Pinto\*✉

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Roa-Pinto, G. Y. (2020). Prácticas Restaurativas en Instituciones de Reeducción. *Revista UNIMAR*, 38(2), 143-170. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art6>

**Fecha de recepción:** 06 de agosto de 2020

**Fecha de revisión:** 01 de septiembre de 2020

**Fecha de aprobación:** 03 de noviembre de 2020

## RESUMEN

Las prácticas restaurativas en instituciones de reeducación constituyen una manera más de enriquecer el proceso pedagógico reeducativo y complementarlo desde la óptica de la atención restaurativa. Para lograrlo, es necesario que los pedagogos se acerquen y comprendan un posible concepto de justicia con enfoque restaurativo en el contexto de los adolescentes infractores de la ley penal, así como la manera de acompañar, fortalecer y consolidar estrategias que tiendan a empoderar y reconocer en el joven la responsabilidad que tiene de cambiar por sí mismo su estilo de vida, aceptándose como parte activa de una familia y de una comunidad, garante de sus derechos y obligaciones. Esta investigación es de carácter cualitativo, de tipo etnográfico, los participantes fueron un grupo de pedagogos vinculados a una institución de reeducación y el objetivo fue la identificación del sentido de justicia y las prácticas restaurativas por medio de la descripción, categorización y análisis de las mismas. Se obtuvieron resultados significativos como la descripción del sentido de justicia evidenciado en la institución, el eminente tinte humano que comporta la justicia restaurativa, la identificación de 14 prácticas restaurativas, que giran en torno a tres dimensiones de aplicación tales como: la reparación del daño a sí mismo, a la familia y a la sociedad, de igual manera se describen otras estrategias que complementan dichas prácticas. El sistema de responsabilidad penal para adolescentes se fortalece con la interacción y participación de los actores en la búsqueda mancomunada de mecanismos duraderos y especializados que contribuyan a la efectividad de los procesos tanto reeducativos como restaurativos y con ellos al cambio y transformación de esta población vulnerable como se puede evidenciar gracias a las prácticas restaurativas.

**Palabras clave:** Justicia restaurativa; práctica restaurativa; reeducación; responsabilidad.

\* Artículo Resultado de Investigación.

\*✉ Magister en Pedagogía, Universidad Mariana; Especialista en adicciones, Universidad católica Luis Amigó; Licenciado en Pedagogía Reeducativa y Filosofía, Fundación universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: [gelber.roa28@gmail.com](mailto:gelber.roa28@gmail.com)



## Restorative Practices in Reeducation Institutions

### ABSTRACT

Restorative practices in re-education institutions are one more way to enrich the re-educational pedagogical process and complement it from the perspective of restorative care. To achieve this, for pedagogues it is necessary to approach and understand a possible concept of justice with a restorative approach in the context of adolescent offenders of criminal law, as well as the way to accompany, strengthen and consolidate strategies that tend to empower and recognize in the young person the responsibility that he has to change, for himself, his lifestyle, accepting himself as an active part of a family and a community, guarantor of his rights and obligations. This research is qualitative, ethnographic; the participants were a group of pedagogues linked to a re-education institution; the objective was to identify the sense of justice and restorative practices through their description, categorization and analysis. Significant results were obtained such as the description of the sense of justice evidenced in the institution, the eminent human aspect that restorative justice entails, the identification of 14 restorative practices that revolve around three application dimensions: repairing the damage to oneself, to the family and society. Likewise, other strategies that complement these practices are described. The system of criminal responsibility for adolescents is strengthened with the interaction, restorative practices and participation of the actors in the joint search for durable and specialized mechanisms that contribute to the effectiveness of both re-educational and restorative processes and, with them, to change and transformation of this vulnerable population.

**Keywords:** justice restorative; restorative practices; reeducation; responsibility.

## Práticas restaurativas em instituições de reeducação

### RESUMO

As práticas restaurativas em instituições de reeducação são uma forma mais de enriquecer o processo pedagógico reeducativo e complementá-lo na perspectiva do cuidado restaurador. Para tanto, é necessário para o pedagogo, abordar e compreender um possível conceito de justiça com enfoque restaurativo no contexto de adolescentes infratores do direito penal, bem como a forma de acompanhar, fortalecer e consolidar estratégias que tendam a empoderar e reconhecer no jovem, a responsabilidade que tem de mudar, por si mesmo, o seu estilo de vida, aceitando-se como parte ativa da família e da comunidade, garantidor dos seus direitos e deveres. Esta pesquisa é qualitativa, etnográfica; os participantes foram um grupo de pedagogos vinculados a uma instituição de reeducação; o objetivo foi identificar o sentido de justiça e as práticas restaurativas por meio de sua descrição, categorização e análise. Resultados significativos foram obtidos, como a descrição do senso de justiça evidenciado na instituição, o aspecto humano eminente que a justiça restaurativa acarreta, a identificação de 14 práticas restaurativas que giram em torno de três dimensões de aplicação: reparar o dano a si mesmo, à família e sociedade. Da mesma forma, este artigo descreve outras estratégias que complementam essas práticas. O sistema de responsabilidade criminal de adolescentes se fortalece com a interação, práticas restaurativas e participação dos atores na busca conjunta de mecanismos duráveis e especializados que contribuam para a efetividade dos processos reeducativos e restaurativos e, com eles, para a mudança e transformação dessa população vulnerável.

**Palavras-chave:** justiça restaurativa; práticas restaurativas; reeducação; responsabilidade.



## 1. Introducción

Las prácticas restaurativas en el contexto colombiano están enmarcadas desde tres ámbitos de aplicación: los entornos escolares, en el marco de la aplicación del principio de oportunidad y en el marco de las sanciones del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) y es, en este último ámbito, en el cual esta investigación se centra, al evidenciar la gran importancia que poseen las actividades con enfoque restaurativo y por tanto, los procesos que se puede desarrollar con ellas, de modo que es fundamental y necesario enriquecer el acervo de posibilidades y alternativas para desarrollar procesos restaurativos pedagógicos y humanos acordes a la realidad institucional reeducativa, como se presenta en la *Guía Metodológica para la Implementación de la Justicia Juvenil Restaurativa* (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2018) la cual hace alusión a la necesidad de observar los lineamientos internacionales dados por las reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores o, 'Reglas de Beijing':

Justicia Juvenil Restaurativa en el marco de las sanciones en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. Los instrumentos internacionales que definen el estándar para la investigación y juzgamiento de los adolescentes en conflicto con la ley penal incorporan el principio de la protección integral. Con fundamento en ello se establece el deber de los estados de tratar a los adolescentes de forma acorde con el sentido de su dignidad y adoptar medidas que favorezcan su reintegración. (p. 69).

En las instituciones de reeducación se hace práctica la justicia con enfoque restaurativo, propiciando espacios adecuados para la participación de los actores que representan y abanderan los procesos restaurativos; se presenta como objetivo general, describir y reflexionar el sentido de justicia

y su aplicación en las prácticas restaurativas institucionales por parte de los equipos pedagógicos que ejercen acompañamiento y formación. Dentro de las dinámicas institucionales se ha de considerar múltiples y complejas visiones de las prácticas restaurativas, centrando la reflexión en tres nodos de participación: el personal, el familiar y el social, formalizando con ello el ejercicio concreto en los procesos reeducativos – restaurativos y tratamientos de atención a los jóvenes vinculados al SRPA. Se tiene entonces, como prácticas restaurativas, aquellas actividades que poseen y aplican unos principios y una filosofía enmarcada en la justicia restaurativa.

Aunque el término “justicia restaurativa” abarca una diversidad de programas y prácticas, en esencia consiste en una serie de principios, una filosofía, un conjunto alternativo de “preguntas guía”. En último término, la justicia restaurativa proporciona un esquema de pensamiento alternativo para abordar el delito. (Zehr, 2010, p. 7).

La justicia restaurativa y sus prácticas en el medio institucional reeducativo parten de la promulgación de la Ley 1098 de 2006, denominada Ley de infancia y adolescencia, donde se promueve el ejercicio restaurativo ya vinculado a la normatividad colombiana por la Ley 906 de 2004. A partir de allí, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) incluye dentro de sus lineamientos de atención, este nuevo enfoque de justicia, en especial para el SRPA; desde este año se evidencia grandes avances en la implementación y acompañamiento a estos procesos (Vázquez, 2015a) y, experiencias significativas de los diversos centros e instituciones de atención, creando con ello una guía y un protocolo especializado para su implementación (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2018), resaltando la necesidad que se tiene de seguir fortaleciendo estos procesos restaurativos y de crear de esta forma, una cultura restaurativa.

La investigación que da pie al presente artículo posee un enfoque cualitativo, de tipo etnográfico. La etnografía busca, según Flick (2015) “documentar los procesos sociales... por medio de los rastros que dejaron en las instituciones, señales, el desarrollo de rutinas y cosas análogas, que influyen en las prácticas actuales” (p. 158), de manera que se tiene en cuenta, de primera mano, la visión, intención y manifestaciones de los equipos pedagógicos que hicieron parte del estudio investigativo. La perspectiva de justicia presente debe entenderse como un lenguaje propio de la humanidad y su búsqueda constante de dignidad; por tanto, se hace necesario establecer referentes y nociones generales como un acercamiento al concepto de justicia y una breve aproximación histórica, permitiendo con ello la aproximación al contexto reeducativo y su condición de humanidad para el tratamiento o atención desde la concepción humana y la necesidad de enseñar desde y con sentido.

Una vez se comprenda de forma general el concepto de justicia, se puede proceder al acercamiento de la justicia restaurativa, sus actores y el énfasis especial que se da al valor de la responsabilidad; este valor constituye un principio fundamental para practicar la justicia restaurativa y para comprender los ejercicios que la hacen palpable y dinámica al interior de las instituciones; así, se identifica y describe catorce prácticas restaurativas inmersas en el programa reeducativo, que consolidan procesos restaurativos a tener en cuenta.

Las prácticas restaurativas son consolidadas con el trabajo continuo y constante de los actores; de igual forma, se ha de tener en cuenta los facilitadores que, en este caso, son los distintos profesionales que acompañan los procesos pedagógicos reeducativos. Las prácticas son desarrolladas en tres grandes grupos de actividades: en primer lugar, aquellas que

posibilitan el crecimiento, cambio y transformación de la persona desde el interior; en segundo lugar, las que comprometen a la familia como centro indispensable para la atención integral del joven y, en tercer lugar, se identifica las que implican a la sociedad como medio necesario para su adecuada reintegración.

De manera complementaria a las prácticas restaurativas identificadas, se describe algunas estrategias tales como: el proyecto de vida, estudio de casos y resiliencia, las cuales contribuyen directa y efectivamente al ejercicio de la justicia dentro de la institución de reeducación, desde sus características propias, fortaleciendo el compromiso de cambio y trascendencia de la persona desde la transformación individual y comunitaria en la búsqueda continua de conciencia de la dignidad humana.

Wachtel (2013) presenta a las prácticas restaurativas como “una ciencia social que estudia cómo generar capital social y alcanzar una disciplina social a través de un aprendizaje y toma de decisiones participativas” (p. 1). Las prácticas restaurativas son ejercicios de conciencia y de participación que propician el encuentro con el otro, le dan significado a la tarea continua de hacer comunidad y de encontrarse consigo mismo; éste es el primer propósito para hacer justicia. Por ello, desde hace mucho tiempo, algunas sociedades han desarrollado dichas prácticas conducentes a reparar el daño causado por alguno de sus miembros y fortalecer los vínculos comunitarios (Puerta, 2016). Las prácticas restaurativas son “el espacio concreto en el cual se encuentran las partes, luego de un proceso de acompañamiento y preparación, con el fin de restaurar y construir las relaciones afectadas por el conflicto” (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2018, p. 33), así como la participación de los actores: ofensor, ofendido, sociedad y un facilitador, todo

ello mediado por la cantidad, categoría y estilo de trabajo (Zehr, 2017).

## 2. Método

Esta investigación nace desde el enfoque cualitativo “ejercicio de análisis de lo individual y concreto, por medio de la comprensión o interpretación de los significados intersubjetivos de la acción social; el énfasis se pone en el lenguaje y en los aspectos de la vida social” (Cea D’Ancona, 1996, p. 46). Se desarrolla, por tanto, un proceso de descripción e interpretación de los diferentes procesos restaurativos identificados en ejecución de programas sociales, tratando con ello, de focalizarlos.

La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes: analizando las experiencias de los individuos o de los grupos... analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen... analizando documentos. (Flick, 2015, p. 16).

Se establece mecanismos de identificación y unificación que le den significado a las prácticas restaurativas y, con ellas, al sentido de justicia que se propicia en instituciones de reeducación e infracción de la ley penal para adolescentes.

### Tipo de investigación

El tipo de investigación utilizado desde una perspectiva de análisis descriptiva es el de la etnografía, teniendo como referencia a Marshall y Rossman (1989), quienes la consideran como un caso especial del estudio de campo. Caines y Álvarez-Gayou (citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2014) consideran que la etnografía

describe y analiza a las personas en su contexto, mientras se encuentran en acción, dándoles significado a sus comportamientos, resaltando las características, aspectos comunes y especiales, identificando regularidades que implican una manifestación cultural.

### Unidad de análisis

Esta propuesta investigativa tomó como referencia, el trabajo de cuatro equipos pedagógicos educativos y sus prácticas grupales e individuales en un centro de reeducación ubicado a las afueras de la ciudad de Bogotá (Cundinamarca), los cuales estuvieron conformados por profesionales del área educativa, como licenciados y pedagogos, cuya experiencia se ubica entre tres y diez años de ejercicio pedagógico en instituciones de reeducación; hombres y mujeres vinculados laboralmente de manera formal a la institución, quienes poseen un plan de formación continuo dado por las directivas, así como protección en salud, riesgos profesionales, pensión y cesantías; tienen experiencia en otros centros reeducativos, trabajan en equipo por parejas, desarrollan su ejercicio profesional en áreas adecuadas de atención tales como: salones de clase, alojamientos, sala de encuentros, espacios deportivos y culturales, espacios al aire libre, biblioteca, auditorio, coliseo, consultorios y oficinas de atención. Hay espacios establecidos para la atención de las familias, visitantes e interesados, múltiples espacios de entrenamiento físico, laboral y espiritual; la institución se encuentra ubicada a 28 kilómetros de la ciudad de Bogotá D.C.; posee los servicios básicos de saneamiento, tales como: agua potable, electricidad, combustibles, alimentación, salud, vivienda, lavandería, entre otros, que complementan la atención integral de los usuarios y, por tanto, ayudan a focalizar los ejercicios pedagógicos con propósitos específicos de tratamiento e intervención.

Cada equipo pedagógico direcciona las actividades reeducativas, orientando y formando a los residentes bajo su cuidado en el ejercicio responsable de la toma de decisiones, la comprensión y asimilación de principios y valores, así como el acondicionamiento físico, social y comunitario, en el plano de la sana convivencia, con la observancia de la norma; de igual forma, se realiza un rastreo bibliográfico institucional interno, teniendo presente aquellos textos que interactúan cotidianamente con los equipos pedagógicos.

### Unidad de trabajo

Cada equipo pedagógico del centro de reeducación se encuentra conformado por dos pedagogos, encargados del acompañamiento de residentes, quienes se ejercitan como facilitadores y promotores de la formación, capacitación, resocialización y educación de adolescentes usuarios de los servicios, vinculados a medidas pedagógicas establecidas en la Ley de infancia y adolescencia; poseen múltiples insumos documentales; algunos de ellos orientan su ejercicio pedagógico (teórico y práctico) y otros son elaborados cotidianamente por ellos mismos, convirtiéndose en memorias y experiencias significativas.

En materia de responsabilidad penal para adolescentes, tanto el proceso como las medidas que se tome, son de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral. El proceso deberá garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño. (Ley 1096, 2006, art. 140).

Se identifica cuatro categorías en las que se evidencia aspectos relevantes y repetitivos que contrastan con la necesidad de la descripción e interpretación de las prácticas restaurativas en contextos reeducativos, mismas que están

orientadas a la reflexión del quehacer, posibilitando con ello argumentos académicos y pedagógicos que sustentan el ejercicio de muchas actividades desarrolladas cotidianamente. Éstas son:

1. Sentido de Justicia: hace referencia a las ideas y conceptos que enriquecen la visión que se tiene de justicia y su aplicación en la realidad institucional.
2. Justicia Restaurativa: es el acercamiento que desarrollan los pedagogos a la comprensión de la justicia restaurativa como enfoque alternativo.
3. Prácticas Restaurativas: son aquellas actividades que responden directamente a los principios, pilares y características de la justicia restaurativa en la institución de reeducación.
4. Estrategias complementarias: son otras actividades adicionales que ofrecen un carácter de complemento para la implementación de programas restaurativos.

### Técnicas de recolección de información

Esta investigación utilizó dos técnicas de recolección de información: la Observación no participativa y la Revisión documental, detalladas de la siguiente manera:

**Observación no participativa:** por medio del diseño validado de la Guía de observación directa no participativa, cuya estructura da cuenta de aspectos de identificación general del grupo, objetivo, descripción del lugar, material empleado, acciones, descripción de posible práctica, tipo de conflicto o daño identificado, tiempo de duración, categorización, sugerencias, observaciones, entre otras, se procedió a la identificación en el trabajo de

campo de los pedagogos en prácticas o actividades que ejercitaran, promovieran o contuvieran características evidentes para restituir al ser humano su valor y dignidad, por medio de particularidades y aspectos que evidenciaran la aplicación de la justicia restaurativa y el marco ético normativo que ella representa.

**Revisión documental:** por medio del instrumento denominado Resumen Analítico Especializado (RAE) se procedió a la verificación e identificación de información procedente de cartillas, procedimientos y protocolos, bitácoras, diarios de campo pedagógicos, libros institucionales, entre otros, donde se resalta aspectos que identifican datos generales como: institución, ubicación del texto, modalidad, nombre de quien desarrolla el instrumento, correo, teléfono y el rastreo documental institucional, como: título, tipo de producción, autor, formación disciplinar del autor, fecha de elaboración, número de páginas, referencias, resumen e ideas centrales y observaciones. El rastreo se desarrolló teniendo presentes las categorías de: Justicia y justicia restaurativa, Prácticas restaurativas o pedagógicas, Resolución de conflictos o reparación del daño, Responsabilidad y corresponsabilidad, con la posibilidad de señalar otras variables de importancia que el investigador podría identificar.

El procedimiento práctico investigativo se llevó a cabo por medio de cinco pasos:

1. **Autorización** de directivas del centro o institución de reeducación para el desarrollo de la investigación.
2. **Consentimiento** por parte de los equipos pedagógicos que orientan y ejecutan los planes de atención y formación de los residentes.

### 3. Recolección de información:

- Observación no participativa: se realiza la observación directa a los cuatro equipos pedagógicos durante un periodo de cuatro meses, rotando según los turnos establecidos de trabajo institucional interno, acumulando dieciséis registros de observación no participativa. Se analiza la información por medio de la matriz de categorías, como estrategia complementaria.
  - Revisión documental: se efectúa 35 Registros de Análisis Especializado, analizando y condensando la información por medio de la utilización complementaria de la matriz de categorías; dichos registros son divididos en 25 documentos institucionales internos y diez documentos teóricos.
4. **Categorización** y análisis de información: se elabora la categorización y análisis por medio de un proceso de triangulación y convergencia entre la revisión documental y la observación directa no participativa.
  5. **Formalización** de propuesta: como evidencia del trabajo investigativo, se presenta a la institución un acercamiento reflexivo y argumentativo de la identificación de algunas prácticas restaurativas que se ejecuta y que poseen gran importancia en el marco de la aplicación de la justicia restaurativa, desde las categorías establecidas.

### 3. Resultados

#### Acercamiento al concepto de justicia y a las prácticas restaurativas

Para un acercamiento práctico al concepto de justicia restaurativa, es conveniente que se pueda establecer

una primera aproximación al de justicia, de forma general; la visión filosófica clásica puede dar una base contundente y clara para poder garantizar con ello un punto de partida; por tanto, Platón, en su libro primero de *La República*, le ofrece a la humanidad occidental, una forma de percibir la justicia; y, dándole la palabra a Trasímaco en diálogo con Sócrates, la define de la siguiente forma: “digo que la justicia no es otra cosa que lo que es provechoso al más fuerte” (Platón, trad. 1997, p. 25) y luego lo complementa diciendo: “en cada Estado, la justicia no es más que la utilidad del que tiene la autoridad en sus manos y, por consiguiente, del más fuerte” (Platón, trad. 1997, p. 26). Una vez puesta en discusión esta valoración de justicia y con ella de la injusticia como la forma en la cual se puede reflexionar un tema y buscar como lo dice el mismo Sócrates su equilibrio por medio de su antagónico, se transa en la argumentación por medio de preguntas, descubriendo con ello que la justicia va más allá de lo que le es conveniente al más fuerte y que, al considerarla como una Virtud, es buena para todos. La observancia y práctica de la justicia es el medio por el cual se llega a cumplir las empresas; por tanto y, acudiendo nuevamente a los extremos entre justicia e injusticia y, en palabras de Sócrates, se concluye que “Pero ¿no estamos de acuerdo en que la justicia es una virtud y la injusticia es un vicio del alma? – sí, nos pusimos de acuerdo en eso; por consiguiente, el alma del justo y el hombre justo vivirán bien, y el hombre injusto vivirá mal” (Platón, trad. 1997, p. 48); aquí se presenta una forma de vida y con ella, una visión ética del comportamiento humano.

Así las cosas, se puede resaltar, desde la perspectiva clásica, aspectos primordiales que contribuyen desde el fundamento con la representación de la Justicia, en especial, al concluir que como Virtud, es una forma de vida y una manera de responder ante la

existencia; de igual forma, el concepto inicial que se reflexiona y que se encuentra equívoco con respecto a la Utilidad que ejerce el fuerte en la justicia para controlar y dirigir a los débiles, se retomará en la historia siglos después, por los utilitaristas.

Dando un salto histórico, en la época moderna se puede observar la necesidad de acercarse al concepto de justicia con la interpretación del mundo y con ella, la posibilidad de pensar y reflexionar lo que la humanidad occidental está viviendo, insistiendo en este caso, en procurar un buen comportamiento que redunde en el bienestar de los demás, pero ya no como un compromiso personal e interno del ser humano, sino con la intervención del Estado por medio de normas y reglas que direccionen dicho comportamiento, dando un control jurídico independiente de otros poderes, pretendiendo no solo buscar la justicia, sino con ella la verdad por medio de sentencias (Naranjo, 2006). El ideal utilitarista propone que la felicidad debe enmarcarse por medio de acciones útiles (Mill, 1984); de esta forma encuadra a la justicia como la manera más eficiente para decidir el nivel de utilidad y bienestar, decidiendo sobre dicho principio, todas las demás manifestaciones sociales que se pueda suscitar; asimismo, considera que la libertad de la persona debe ser regulada en la parte pública por normas que castiguen a quien se desista a realizarlas (Mill, 1859), dándole el poder al Estado y sus dependencias, de tomar las decisiones, buscando el bien de la mayoría, así implique la pérdida de un derecho fundamental como el de la libertad.

El pensador John Rawls (1971) hace que la filosofía política de su tiempo tome un nuevo respiro y, centrándose en la crítica al utilitarismo, crea una visión distinta del concepto de la justicia, al instaurar y dirigir un acercamiento general y abstracto a

dicho concepto; intenta con ello, interpretar todas las demás manifestaciones y concepciones de la justicia, desde principios generales como la igualdad y la libertad.

Pensar nuevamente la teoría del contrato social, llevándola a un nivel de abstracción donde los principios de libertad y razón ejercidos por las personas y aceptados desde una posición inicial de igualdad, regulará todos los acuerdos posteriores (Rawls, 1971). Con esta concepción general y abstracta, se puede edificar una concepción teórica diferente que promueve evidentemente valores liberales, que se llamará, Justicia como imparcialidad.

El concepto de justicia justificado por John Rawls (1971) ofrece el fundamento humano y con él, una forma de vida que ya los filósofos clásicos consideraban como precedentes, donde cada persona, mediante la reflexión racional, decide su bien, concertando entre todo un grupo que será de manera permanente, lo que para ella será justo e injusto. Posteriormente, Ronald Dworkin (2012) trata de conciliar y comprender el concepto de justicia por medio de la interpretación que cada quien posee de la misma, desarrolla el derecho como una aproximación de la justicia y destaca con ello, que no existe un concepto abstracto sino variables y concepciones defendibles de justicia; de esta forma, el mismo Rawls (2002), daría un giro en su visión de justicia y promulgaría que su obra es una interpretación más que refleja las condiciones históricas bajo las que existen las sociedades, diversidad de concepciones de bien, todas ellas razonables, denominadas 'pluralismo razonable'.

Igualmente, aparecen postulados de índole sociales y económicos que poseen diversas interpretaciones de la justicia y, con ellos, sus posiciones frente a las problemáticas sociales y la función estatal para

llegar a solucionar dichos problemas; visiones comunitaristas que le dan responsabilidad a la sociedad y generan sus bases en la comunidad, como actores principales de construcción de modelos propios de justicia. "No se hace referencia solo a cómo deberían tratarse los individuos entre sí, sino a qué debería ser la ley y cómo debería organizarse la sociedad; a esto se refiere la justicia" (Sandel, 2011, p. 14). El aspecto económico que posee especial influencia en lo que se considera como justo e injusto para la sociedad, son consideraciones actuales que reinterpretan el concepto de justicia.

Resulta plausible pensar que existe un argumento similar para escoger el mejor procedimiento razonado, aun cuando no hay garantía de que sea invariablemente correcto, ni siquiera que sea más correcto que otro procedimiento menos razonado (incluso si juzgáramos la corrección de los juicios con algún grado de confianza). El argumento a favor del escrutinio razonado no radica en ninguna forma segura de hacer del modo correcto las cosas (tal forma no existe), sino en ser tan objetivos como razonablemente podamos. (Sen, 2010, p. 70).

La justicia aplicada en la ley y entendida como ese contrato en el que se establece lo justo y lo injusto, lo correcto o incorrecto, lo adecuado y lo inadecuado, aquello que puede realizar o no la persona en la sociedad, el derecho y con él las normas, se dispone haciendo hincapié en la prohibición; en lo que el ser humano no puede hacer, centrando el discurso en lo negativo y tratando de evitar a toda costa que el comportamiento social salga del curso establecido; de esta manera toma fuerza social y cultural, la visión penalista y punitiva de la norma, pasando del estadio ético de limitación interna, a la coerción judicial externa.

La justicia penal se sustenta en el derecho y la obligación que le fueron atribuidas para controlar a

las personas por medio de normas que definen las penas, delitos, faltas o infracciones, y observando unos principios que la intentan regular, como la legalidad, la igualdad, la presunción de inocencia, la intervención mínima, la culpabilidad y la humanidad de las penas, entendido esto de manera práctica como derecho subjetivo, que es la facultad que tiene el Estado a castigar y el derecho objetivo que son las normas establecidas para tal fin (Mir, 2003). El derecho penal era considerado como “el conjunto de las reglas jurídicas establecidas por el Estado, que asocian al crimen como hecho, a la pena como la legítima consecuencia” (Liszt, 1999. p. 5); luego es considerada como el:

Conjunto de leyes que traducen normas tuitivas de bienes jurídicos y que precisan su alcance, cuya violación se llama delito e importa una coerción jurídica particularmente grave, que procura evitar nuevas violaciones por parte del autor. Conforme a la previa advertencia formulada, también cabe entender por derecho penal, al sistema de comprensión de ese conjunto de leyes. (Zaffaroni, 1998, p. 24).

...sin embargo, este concepto ha sido revalorado, complementado e interpretado con el paso del tiempo, incluyendo en él no solo la pena, sino también las medidas de seguridad y la visión del crimen como hechos pre-delincuenciales y post-delincuenciales, así como tratamientos y rehabilitación (Mir, 2003). Sobre esta base están fundamentadas dos vertientes de aplicación de la norma penal y de interpretación de la misma: la justicia retributiva y la justicia restaurativa; la primera sustenta el adagio de ‘diente por diente y ojo por ojo’, mientras que la segunda le aporta una visión más humana y de comprensión a la aplicación de la ley.

Márquez (2007) realiza un acercamiento al tema de la justicia restaurativa versus la justicia retributiva, en el contexto del sistema procesal de tendencia

acusatoria y contempla con ello, que la justicia penal debe ir más allá que castigar a los delincuentes y buscar la reparación integral de todos los actores que participan en las prácticas restaurativas.

La justicia restaurativa, por lo tanto, debe entenderse como un enfoque de la justicia penal que se aleja de la justicia retributiva e intenta concretar los componentes abstractos de principios humanos, condensándose en prácticas con las cuales se pueda constatar de forma palpable la restauración, reparación y nuevo rumbo de los casos particulares a los que se ha querido aplicar. Para Zehr (2017), la justicia restaurativa abarca diversidad de prácticas y contextos; consiste en la orientación y aplicación de una serie de principios, una filosofía que proporciona un esquema de pensamiento alternativo para abordar el delito, teniendo presentes a la víctima, el victimario y el Estado, representado en todas las instituciones que poseen algún nivel de responsabilidad.

Al hacer un rastreo sobre las prácticas restaurativas de Colombia, se puede observar cómo han sido concretadas en contextos específicos en los que su aplicación toma vida y fortaleza, como los escolares y educativos por medio de las leyes 1620 de 2013 de convivencia escolar, y 1732 de 2014, donde se establece la cátedra de paz en los comunitarios, con la creación de las casas de justicia, centros de integración social, centros de conciliación, entre otros, y judiciales, con la justicia transicional como justicia y paz y la justicia especial para la paz. Dichos contextos crean movimientos restauradores que constituyen respuestas a las afectaciones sociales de la violencia (Puerta, 2016). Estas manifestaciones sociales se convierten en vertientes que impulsan con gran fuerza la práctica de la justicia expresada en instituciones con propósitos pedagógicos restaurativos, donde se transforme las abstracciones y los conceptos generales y etéreos en formas



concretas en las que los seres humanos podrían ejercitar y ejercitarse en la justicia, como una forma de vida o una virtud.

Un acercamiento a la idea de ley penal juvenil y su enfoque restaurativo lo presenta Britto (2007), quien propone pautas en las cuales la ley no se encuentre desligada a las realidades y prácticas sociales, reconociendo así la importancia de haber incluido a la justicia restaurativa en el ámbito jurídico y normativo de Colombia. Sampredo (2010) propone la justicia restaurativa como una nueva vía en la que las víctimas son y hacen parte de la solución al conflicto penal; considera a la justicia restaurativa como un instrumento de encuentro creativo y humano. Rodríguez (2012) analiza la justicia restaurativa en materia de responsabilidad penal para adolescentes en Colombia, desde la visión de los profesionales y funcionarios, resaltando que por medio de esta investigación se tiene varias falencias para la implementación de este nuevo enfoque, como la falta de acompañamiento por parte del Estado y la familia a los casos, la no congruencia en aquello que se exige en la norma (Ley 1098 de 2006) y lo que se realiza cotidianamente; se observa también que la justicia restaurativa podría tener excelentes resultados, siempre y cuando todos los actores participen responsablemente en su implementación. Cortés, Torres, López, Pérez y Pineda (2016) reconocen principios de comprensión sobre el perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano, fortaleciendo así una visión humana del contexto e impulsando nuevas formas para asumir los agravios e injusticias. Mejía (2012) resalta la aplicación jurídica de la justicia restaurativa, como una oportunidad de resarcir los daños causados, así como encaminar a la construcción conjunta y especializada de la justicia en el SRPA, buscando la reconciliación, el perdón y la verdad en el marco del conflicto armado

colombiano. Caro (2015) fomenta y resalta el papel de la justicia restaurativa como opción en un sistema diferenciado para la aplicación del SRPA en Colombia, realizando un recorrido cronológico de revisión bibliográfica, aportándole el valor a todos los actores que participan en la implementación del enfoque restaurativo.

Por su parte, el gobierno nacional direcciona la implementación de la justicia restaurativa con documentos tendientes a dar pautas con las cuales se puede implementar dicho enfoque alternativo de justicia, por medio del *Manual sobre programas de justicia restaurativa de las Naciones Unidas* (ONU, 2006) en el cual se promueve la participación de las comunidades y sus experiencias, enriqueciendo el diálogo, la resolución de conflictos y la negociación. De igual forma, se tiene presente el *Diagnóstico y lineamientos de política para la aplicación de la justicia juvenil restaurativa en Colombia* (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2017). En este recurso se identifica aspectos relevantes a ser tenidos en cuenta desde el territorio y la necesidad de implementar un enfoque alternativo de justicia; también se puede observar el *Sistema de responsabilidad penal para adolescentes, hacia la protección integral y la justicia restaurativa* (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2015).

Asimismo, se realiza un acercamiento social y comunitario para entender y comprender la realidad del sistema penal para adolescentes y las prácticas restaurativas que se puede promover, en el *Manual de herramientas en prácticas y justicia restaurativa* del Observatorio Internacional de Justicia Juvenil (Vázquez, 2015a), el cual destaca características importantes a tener en cuenta para la implementación de las prácticas restaurativas y su impacto positivo en la comunidad. Se complementa la información en la *Guía metodológica de aplicación de prácticas y justicia restaurativa en las sanciones*

*privativas y no privativas de libertad en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Colombia*, donde se instaura de manera palpable, la forma como la justicia restaurativa toma cuerpo en la comunidad y en la población específica que se beneficia (Vázquez, 2015b). Por último y, retomando gran parte de la información precedente, se crea la *Guía metodológica para la implementación de la justicia juvenil restaurativa del Ministerio de Justicia y Derecho junto con la Organización Internacional para las Migraciones* (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2018) donde se realiza un protocolo específico de implementación de la justicia restaurativa y sus prácticas más reconocidas.

### **Sentido de justicia en medios institucionales de reeducación**

El sentido de justicia que rige una institución posibilita la toma de decisiones y le da una visión especial para la observancia e implementación de los diversos planes, proyectos y actividades que se da al interior de cada centro; dicha visión posibilita afianzar un horizonte claro de participación y de edificación con respecto al rumbo que se quiere al administrar las normas y reglas que se designa para la sana convivencia.

**Pedagogo 3.** *La norma no es solo aquello que le dice al ciudadano qué hacer y qué no hacer; debe convertirse en un insumo para la toma de decisiones por convicción, crear conciencia y voluntad, antes que buscar el castigo.*

Para construir un sentido de justicia, entendido éste como la forma en que se entiende y se pone en práctica, así como la razón de ser de la misma justicia y su aplicabilidad, en este caso en instituciones de reeducación o reforma, se tiene una visión propia que transita en el medio formativo y le confiere elementos específicos, auténticos y singulares que construyen dicho sentido.

Es claro el ejemplo de la justicia, porque, aunque todas las épocas convienen a asignar a la justicia la tarea de dar a cada uno lo que le corresponde, no es menos cierto que hemos ido caracterizando de distinto modo qué es lo que le corresponde a cada uno. Platón entendía que la justicia de la sociedad consiste en que haya una armonía entre los distintos grupos sociales, de forma que cada uno desempeñe la tarea que le corresponde: los campesinos, ocuparse de la tierra y proveer de alimentos la población; los soldados, guardar la república, y los gobernantes, dirigirla sabiamente. Sin embargo, ya Aristóteles entendió de otro modo lo justo y una larga historia va mostrando lo diferente que puede ser lo que corresponde a cada uno. (Cortina, 1996, p. 55).

**Pedagogo 1.** La justicia se debe aplicar desde la autoridad moral y la toma adecuada de decisiones; muchas de ellas deben ser concertadas, con la participación y el diálogo; la justicia impuesta por la fuerza trae consigo revanchismos y venganzas.

La concepción de justicia trasciende la visión clásica de darle a cada uno lo que le corresponde, y se complementa con la búsqueda necesaria de realización, garantizando con ello la interpretación y reflexión desde los contextos, las condiciones (sociales, económicas, educativas, religiosas, familiares, personales, físicas, psicológicas, entre otras), la formación y las oportunidades de quien busca, a quién se le aplica y quién administra la justicia.

**Pedagogo 6.** Este tipo de instituciones de reeducación ofrecen muchas cosas como vivienda, alimentación, vestuario de alta calidad; son apartados de su realidad y contexto; se les explica lo que significa la justicia, pero ¿cómo decirle a un joven que su familia pasa hambre y no tiene trabajo, que eso es justicia?

La justicia y su concepción representan la visión transversal de la atención e intervención de los

jóvenes privados de la libertad; se da un sentido propio, según las necesidades institucionales y su diario vivir; dicho sentido se traza bajo los parámetros del modelo pedagógico que se maneje y la manera como sean integrados los diferentes procesos educativo, laboral, salud, familiar, entre otros; por tanto, la justicia se convierte en la base sobre la cual se constituye y fundamenta desde la convivencia, valores como la responsabilidad, el respeto, la autonomía, la participación, la comunicación asertiva, la solidaridad, la paz, la actitud de cambio, la igualdad, la equidad, entre muchos otros.

**Pedagogo 7.** La justicia debe girar en torno a la posibilidad de crear condiciones dignas para el usuario o para la familia, que se vincula al sistema de responsabilidad penal; darle la posibilidad de trabajar, estudiar, capacitarse, intentar que sane internamente y que reconstruya las redes familiares.

Ser justo en el medio institucional es aquel que reconoce de manera espontánea y libre la condición humana, su dignidad y su posibilidad de cambiar, de crecer y de transformarse; como consecuencia, quien aplica la justicia, ve en el otro al ser humano que constantemente se construye, se forma y hace parte de una comunidad y de un grupo social. Quien busca ser justo, utiliza e interpreta la razón como el medio por el cual se argumenta e incluso se comprende el sentimiento, fortaleciendo así la humanidad y buscando con ello un principio común desde la vida, y una vida digna.

La vida sin dignidad no vale nada; o también, una vida con dignidad tiene que ser asumida con riesgos; en su sentido más originario, es la dignidad la que nos hace concebir la existencia como el riesgo de vivir. El único riesgo ontológicamente válido es el de recuperar la dignidad perdida o el de defender la dignidad amenazada. (Maldonado, 1999, p. 73).

**Pedagogo 3.** Una de las mejores maneras en las que se puede percibir lo que se entiende por justicia, es el hecho de vivir en comunidad, de compartir las cosas, los espacios y los intereses; mientras el usuario más comparte con los demás, más comprende la importancia de actuar con justicia, evitando hacerle al otro aquello que no le gustaría que le hagan.

La razonabilidad representa un principio en el que se fundamenta el sentido de justicia y la forma como se interpreta y se aplica; la razón, por tanto, posibilita el acercamiento a la comprensión de los comportamientos y de las diversas normas que los regulan, teniendo presente el espíritu con el que son creados y la mejor manera en la que son dinamizados cotidianamente para la sana convivencia y participación institucional y comunitaria. “En general, todos nosotros somos capaces de ser razonables al mantener la mente abierta a la información, al reflexionar sobre los argumentos de diferentes procedencias y al participar en deliberaciones y debates de carácter interactivo sobre las cuestiones fundamentales” (Sen, 2010, p. 73).

El valor de la razón radica en el trabajo constante de rasgar los velos que cubren una visión unilateral de la realidad; este ejercicio ofrece al ser humano, la capacidad de crear un lenguaje universal en el que sean superadas las diferencias, para saber cómo tratar y observar otras culturas.

La razón es una poderosa fuente de esperanza y confianza en el mundo oscurecido por sombrías hazañas, pasadas y presentes, no es difícil ver por qué. Incluso cuando encontramos algo inmediatamente perturbador podemos cuestionar esa reacción y preguntar si es una respuesta adecuada y si deberíamos realmente guiarnos por ella. (Sen, 2010, p. 76).

**Pedagogo 2.** Hay que enseñar a tomar decisiones usando la razón, comprender la realidad y

esforzarse por escoger el camino adecuado, analizando las consecuencias, los resultados y los efectos, sean estos positivos o negativos; muchas de las problemáticas actuales se pueden evitar si se utiliza adecuadamente la razón.

Esta justicia en instituciones de reeducación proporciona una visión específica y complementa la reeducación con la implementación de programas especializados en tratamientos para usuarios y abusadores de sustancias, jóvenes con problemas psiquiátricos de base, intervención a las familias con problemas álgidos de violencia, así como la posibilidad de encontrar en Dios un medio de sanación y de reconciliación consigo mismo, con su familia y con la sociedad.

### **La justicia restaurativa más cerca del ser humano**

La justicia restaurativa se encuentra muy cerca de los sujetos que, de alguna manera, forman parte del sistema de responsabilidad penal; desde el momento en el que se acercan al mismo y posibilitan la implementación de procesos pedagógicos reeducativos, se hace justicia; sin embargo, y en una interpretación general, la justicia restaurativa tiene su inicio y principio en el mismo instante en el que la familia, la sociedad y el Estado reconocen el valor y los derechos como ser humano, al nuevo miembro de la comunidad.

La Justicia Restaurativa es un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible. (Zehr, 2010, p. 45).

**Pedagogo 8.** En la institución de reeducación se intenta formar en valores y principios, máxime

cuando estos no han sido inculcados por la familia, la escuela y la comunidad; se trata de enmendar los daños causados, de ser facilitadores en los procesos que requieren reconstruir los vínculos rotos por errores del pasado.

Los principios generales de la justicia restaurativa constituyen una necesidad y responden a fines concretos que fundamentan los procesos reeducativos pedagógicos y hasta terapéuticos de las instituciones que los implementan; estos principios no se desgastan al interior de dichas instituciones; por el contrario, desde allí podría gestarse grandes movimientos restaurativos organizados que transforman la propia cultura; el tinte comunitario se encuentra arraigado en este tipo de justicia y, por ende, contribuye a la sociedad dispuesta a aplicarla.

Es una justicia de arraigo comunitario, que entiende que los conflictos suceden en el contexto social y que por ende sus consecuencias y claves para la búsqueda de resolución están en la comunidad misma. Se reconoce así una dimensión humana y una recomposición del tejido social roto, buscando salidas creativas al conflicto. (Britto Ruiz, 2010, p. 20).

**Pedagogo 1.** La justicia restaurativa se centra en principios sobre los cuales giran todas las demás acciones de reparación y enmienda de los daños; por tanto, es indispensable que todos los actores nos pongamos de acuerdo y nos comprometamos a desarrollar las tareas con propósitos de restauración.

La justicia restaurativa en las instituciones de reeducación presenta y describe diez principios básicos en los que están fundamentadas las prácticas restaurativas que buscan su implementación y verificación concreta en acciones particulares; son un insumo propicio sobre el cual se puede construir iniciativas generales para la atención en instituciones que desean crear cultura restaurativa.

Dichos principios dan cuenta de las orientaciones desarrolladas por la ONU (2006) y las reflexiones de Zehr (2010), contextualizadas y evidenciadas de la siguiente manera:

1. Participación voluntaria de los principales actores ofendidos, ofensores y comunidad, dando la posibilidad de que se integren otros para el enriquecimiento de los procesos restaurativos, como las familias, profesionales, facilitadores, representantes del Estado, entre otros, que ostenten su calidad de interesados.
2. Participación activa y dinámica de la familia y red de apoyo que soporte y fundamente el proceso restaurativo.
3. Presencia del equipo interdisciplinario o de profesionales que hagan las veces de facilitadores, de manera que planifiquen, direccionen, acompañen, guíen y evalúen los programas, procesos y prácticas restaurativas.
4. La visión de reparación parte, en primer lugar, de la conciencia y de la sanación del ser humano que hace el daño.
5. Se busca fortalecer y asumir el valor de la responsabilidad en todas las circunstancias que se puede suscitar.
6. La vivencia, como miembro de la comunidad y del grupo, se contrasta con la participación en una sociedad que espera una vez que culmine su proceso reeducativo - restaurativo.
7. Se resarce los daños, se prioriza los valores y se designa los compromisos, pactos y acuerdos que reconstruyen las dinámicas

comunitarias y sociales, evitando nuevos problemas.

8. El proyecto de vida tiene una importancia fundamental para la implementación y verificación de las prácticas restaurativas y su incidencia en el proceso reeducativo-restaurativo.
9. La visión del ser humano y su atención en medios institucionales gira en torno a la integralidad; los equipos interdisciplinarios la tienen siempre como base para la intervención y tratamiento.
10. Se trabaja por unir lo que se encuentra dividido, resarcir lo que se encuentra deteriorado, reparar lo quebrantado, restituir lo perdido y perdonar aquello que ha causado daño.

Estos diez principios encauzan y solidifican las prácticas restaurativas con guías claras que les permiten a los facilitadores, acompañar, guiar, dirigir y, en especial, formar parte de la cultura restauradora; encuentran su esencia en la dignidad del ser humano y en la posibilidad de crear un mundo en paz, armonía y respeto, lejos de la violencia y de los intereses individuales que le niegan al ser humano la posibilidad de felicidad, plenitud y éxito.

En otras palabras, a mayor respeto de la vida y de la dignidad humana, mayores y más sólidas las experiencias de solidaridad y de convivencia. La convivencia es el proceso de la vida en el que el otro está presente inmediatamente como un objeto de respeto y como una posibilidad para cada uno. (Maldonado, 1999, p. 136).

Los principios identificados y descritos dan respuestas a las necesidades que observan y

experimentan los pedagogos o facilitadores de los procesos restaurativos de la institución de reeducación. La integración y participación de la norma a la vida cotidiana de todos los actores solventaría múltiples dificultades, aportando alternativas de carácter preventivo al ser aplicadas.

*Bitácora, C:2: Los jóvenes no acatan las normas; van en contra de las directrices cuando se sienten respaldados por el grupo; es necesario que se cree un marco normativo en el cual toda la comunidad educativa participe y ellos se comprometan a cumplir, como una forma de evitar dificultades y problemas, en especial de convivencia y relación con las familias.*

Las prácticas restaurativas y su vinculación a los programas reeducativos

Las prácticas restaurativas son los ejercicios concretos en los que la justicia restaurativa deja el ámbito étéreo o teórico y se consolida como una forma efectiva de tomar decisiones, darles sentido a las sanciones, contribuir a la construcción de la sociedad, posibilitar la realización del ser humano, edificar bases claras de participación social, restaurar la vida y el valor del ser humano desde la dignidad, empoderar y posibilitar un proyecto de vida acorde a la realidad y los contextos, entre muchas otras orientaciones que fortalecen los procesos pedagógicos reeducativos.

**Pedagogo 5.** *Hay actividades que se desarrolla con el propósito de reparar el daño causado a personas, comunidades y familias; en la institución llegan enemigos del barrio, adversarios de barras bravas de fútbol, el joven que mató al mejor amigo del otro, incluso llega la persona que denunció al otro, familiares, entre muchas otras situaciones que necesitan ser abordadas de manera rápida y efectiva. En estas situaciones es que las prácticas restaurativas son fundamentales para la institución.*

Para hablar de prácticas restaurativas es necesario que cada actor o sujeto que se acerque a ellas se comprometa con el cambio y la transformación personal y comunitaria, máxime cuando se observa su responsabilidad frente a los daños causados (Vázquez, 2015b); por ello, se debe destacar sugerencias vitales para la participación y aplicación de las prácticas restaurativas (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2018), así:

- Esperar siempre que los seres humanos tengan la capacidad de cambiar.
- Los problemas y dificultades de la vida no representan la totalidad del ser humano ni lo definen.
- Considerar que la sociedad y la comunidad son una herramienta indispensable para el cambio
- La red de apoyo fortalece y dinamiza los procesos
- La responsabilidad de cada actor es necesaria en el momento de tomar la iniciativa de cambio
- Cada ser humano es diferente y necesita una atención propia e integral.

El ejercicio restaurativo posee un objetivo especial en el que se busca la dignidad del ser humano, su valor en el mundo, en sí mismo y en el reconocimiento como ser único, libre de las opresiones y de las esclavitudes.

El hombre es libre y responsable de su destino ya que Dios lo trata como compañero en la tarea creadora y le confía el gobierno del mundo. La dignidad del hombre reside, sobre todo en su corazón, símbolo de la interioridad humana. (Sánchez, 1992, p. 30).

## Documento T:1:

Educar no es solo transmitir o entregar conocimientos determinados y estáticos, sino, más bien, es la capacidad de crear una situación pedagógica, en la que el ser humano se conozca a sí mismo y logre tomar conciencia del mundo o el entorno injusto que lo rodea, con el propósito de transformarlo. (Bórquez, 2006, p. 148).

Las prácticas restaurativas están agrupadas en tres grandes nodos que le ofrecen a la institución, una atención integral, potencializando los procesos reeducativos y sacando de ellos el máximo de provecho: los nodos son:

**El personal:** hace referencia a las prácticas restaurativas que buscan el perdón y la sanación del ser humano en el interior; el ser humano se transforma y se convierte en un medio por el cual se establece o crea puentes entre los actores del proceso restaurativo, y se compromete con el cambio y la transformación, aceptando la responsabilidad, asumiendo compromisos y acuerdos que busquen el acercamiento oportuno para resarcir, reparar y restaurar.

**El familiar:** estas prácticas restaurativas consolidan el papel fundamental que tiene la familia o la red de apoyo que posee el adolescente, de manera que comprenda su responsabilidad y se comprometa a trabajar por reparar el daño causado y, propiciar la posibilidad de cambio desde el afecto, la comprensión y la esperanza de no haber perdido el sentido de vida.

**El social, comunitario (Estatal):** las prácticas restaurativas que confluyen en la categoría social, se esfuerzan por el reconocimiento y aceptación de todos los miembros de dicha sociedad, por el empoderamiento del ser humano como ciudadano

garante de derechos y obligaciones, facultado para ofrecer oportunidades desde el proyecto de vida y la satisfacción de las necesidades básicas y, por contribuir en la edificación de una sociedad justa, libre de encasillamientos, estigmas, segregaciones, menosprecios y discriminación.

Las instituciones de reeducación que complementan su quehacer con las prácticas restaurativas les ofrecen a sus usuarios, la posibilidad de hacer parte de un estado, de una familia y de una concepción de humanidad, definida desde la dignidad y el valor supremo de la vida, propiciando el crecimiento constante y progresivo de oportunidades, fortalezas y desarrollo.

A continuación, en la Tabla 1 se presenta 14 prácticas restaurativas identificadas y descritas en la institución de reeducación, mismas que responden a una visión de justicia y que están dispuestas en tres subcategorías: aquellas que buscan reparar el daño causado a sí mismos, el daño causado a la familia y el daño causado a la comunidad o sociedad.

Tabla 1. *Identificación de prácticas restaurativas en instituciones de reeducación*

Categoría	Prácticas restaurativas	
Subcategoría	Práctica restaurativa	Descripción
Daño a sí mismo	Círculos de crecimiento personal	Se centra en el conocimiento, reflexión y vivencia de los valores u otro tema que propicie el aprender desde las experiencias compartidas. Promueve el encuentro, el reconocimiento y los vínculos entre los actores del proceso restaurativo.
	Encuentro de consciencia del proceso restaurativo	Responde a la necesidad que tienen las partes o los actores, de tomar libremente la decisión de realizar uno o varios procesos restaurativos, la aceptación gradual de las obligaciones y la responsabilidad con la que cada uno participa.
	Estudio restaurativo del caso	Busca canalizar y enfocar los esfuerzos en la estructuración y planificación de un proceso concertado, participativo y corresponsable de los diferentes actores; pretende, en primera medida, la previa reparación del daño personal y preparar de esta forma, la reparación del daño social y a los ofendidos.
	Proyecto restaurativo de vida	Se centra en la posibilidad de concertar un encuentro de las partes con el propósito de formular, revisar, complementar, socializar y evaluar un proyecto restaurativo de vida, de modo que las acciones sean encaminadas a sanar la historia personal, familiar y social, con la intención de establecer un rumbo donde confluyan todos los interesados.
	Trabajo restaurativo	Responde a la necesidad de establecer condiciones dignas de trabajo donde se realice una reparación del daño causado y se posibilite la vinculación de las familias y los ofendidos. Desde el trabajo se busca enmendar los daños, realizando una reparación directa, económica o en especie, que aliviane las asperezas y contribuya con el bienestar de los ofendidos.
	Expresión de sentimientos	Responde a los principios fundamentales de la justicia restaurativa; se centra en los daños; se atiende las responsabilidades y obligaciones; es de carácter incluyente y busca enmendar el daño causado. La expresión de sentimientos es la declaración afectiva por medio de la cual se busca el perdón y se reconoce las faltas.



	Encuentro mixto	restaurativo	Responde directamente a la posibilidad de vincular afectivamente los diferentes actores desde la corresponsabilidad. El encuentro mixto busca sanar heridas específicas antes, durante y después de la ofensa, utilizando para ello el diálogo, la escucha y la verdad, como mecanismo de reparación y enmienda de los errores.
Daño a la familia	Encuentro restaurativo de familia		Busca reestablecer los lazos afectivos y comunicativos con la familia o con la red de apoyo de los ofensores o de los ofendidos, así como de la comunidad. El encuentro responde a la reestructuración familiar, a solucionar conflictos y perdonar las ofensas cometidas; aquí se establece compromisos y se propicia actividades mancomunadas de reparación del daño causado, se atiende las necesidades evidenciadas y se promueve una vida familiar productiva; todo, desde el compartir espontáneo.
	Asambleas familiares restaurativas		Esta práctica restaurativa gira en torno a la formación, actualización y educación de la familia, tanto del ofensor como de los ofendidos; se traza un plan de acción y se consolida los mecanismos de comunicación, diálogo, apoyo e interés con respecto al programa restaurativo; se aprende a ser familia y, de esta forma, se repara el daño causado, como corresponsables.
Daño a la comunidad o sociedad	Encuentros transversales	restaurativos	Aquí se condiciona a los participantes a formarse en la toma de decisiones, a responsabilizarse del daño causado y a prevenir nuevos daños; de igual forma, los fortalece en el reconocimiento de las fallas y les permite ser conscientes del daño que pueden ocasionar a otros.
	Asamblea restaurativa grupal		Con esta práctica se pretende la concertación, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos a nivel grupal y comunitario; por tanto, se brinda alternativas y compromisos de enmienda. Cuando un grupo de personas ha ofendido al medio, a la sociedad y a la comunidad, el poder del grupo posibilita que la reparación más significativa sea simbólica o directa.
	Encuentro restaurativo y campeonatos restaurativos	deportivo	Se busca empoderar a la comunidad como medio para crear espacios de reconciliación, utilizando el deporte y la cultura; esta práctica brinda elementos de cercanía, donde se pueda reparar situaciones y conflictos; busca vencer fronteras invisibles, disputas de territorio, diferencias ideológicas, rencillas y desacuerdos; todo ello gracias a la participación, integración, respeto, diálogo, escucha, entre otros valores que son promovidos por el juego limpio.
	Encuentro restaurativo de reflexión		Se implementa con el propósito de buscar la sanación personal, familiar y comunitaria, durante un periodo de tiempo razonable; se dispone de diversas actividades que confluyen en la necesidad de introspección, reconocimiento de los errores, enmienda del daño y el compromiso de reparación simbólica y real.
	Mesas restaurativas de concertación		Esta práctica restaurativa busca la consciencia del daño y reparación al mismo; utiliza la concertación para llegar a acuerdos justos, donde cada uno reconozca su responsabilidad y establezca compromisos reales de cambio y reparación.

Fuente: esta investigación.

## La responsabilidad como principio necesario para aceptar el daño causado

La responsabilidad les da sentido a las prácticas restaurativas; sobre dicho valor son consolidadas las decisiones y se catapultan al ser humano que las ejercita, ayudando a tomar una posición crítica, propia, única y representativa que les da significado a las acciones, los comportamientos, los sentimientos y los pensamientos.

**Pedagogo 4.** *La responsabilidad debe ser considerada como un valor primordial en el ejercicio de la justicia restaurativa, porque tiene que ver con el compromiso que se asume en determinada situación y actuar conforme a la educación, cultura y virtud.*

La responsabilidad en el ser humano se encuentra trazada e internalizada como un valor o principio que lo direcciona en la manera cómo ve la vida y se comporta en ella; la responsabilidad, por tanto, es la conciencia que manifiesta el ser humano en el momento en que actúa, asumiendo las consecuencias y efectos de dichos comportamientos, al igual que de sus sentimientos, pensamientos y emociones (Sandel, 2011). La responsabilidad no posee límites para su comprensión; en consecuencia, se tiende a ser responsable, dejando claro que es un ejercicio continuo y constante que se desarrolla en la medida en que se hace conciencia de la afectación positiva o negativa que se tiene frente al mundo o al otro.

La responsabilidad, pues, es en últimas, responsabilidades frente a la vida y, por consiguiente, también frente a la vida de los demás. Cada acto que adoptemos, cada palabra, cada expresión, tienen consecuencias que trascienden ese acto o esa palabra. El acto humano es, por esencia, trascendente: sale desde sí y se expone en el mundo objetivo en donde ya no nos pertenece más, sino que se hace patrimonio de los demás. Sin embargo, lo importante es la clase

de trascendencia de los actos. Es entonces cuando entra en escena la responsabilidad. (Maldonado, 1999, pp. 137-138).

El adolescente, la familia y la sociedad o el Estado, se hacen responsables directos del proceso reeducativo y, con él, de las prácticas restaurativas que se pretenda desarrollar e implementar. La institución, por su parte, como garante y facilitadora para la consecución de los objetivos restaurativos, se compromete a mediar, proveer, preparar y disponer todo lo necesario para dicha tarea.

Es necesario aclarar que el concepto de corresponsabilidad se da en el sentido específico de compromiso frente a otro o, con respecto al otro actor; por ende, ser corresponsable no denota un nivel diferente de deber y obligación referente al otro; se hace referencia a la igualdad y a la conciencia que genera dicha obligación, con la posibilidad de mediar y concertar.

La corresponsabilidad es el deber directo que fortalece los procesos sociales y culturales; invita a participar y afianza la interacción de las personas, comunidades e instituciones gubernamentales y no gubernamentales, posibilitando el compromiso formal de construir una sociedad igualitaria, justa, equitativa y diversa.

El principal cometido del hombre es llegar a ser auténtica persona. Esta tarea-proceso abarca el conjunto de la existencia, en toda la gama de relaciones personales, históricas y trascendentes, desde los condicionamientos internos y externos y por el ejercicio responsable de la libertad. (Brunero, 1995, p. 154).

Bitácora, C:4: *Se hace necesario establecer la responsabilidad y obligaciones de las familias y su compromiso por el proceso de los hijos; no es solamente*

*llegar a la visita y traerles de comer por montones; es acompañar, guiar y aconsejar a sus hijos, así como a realizar su propio proceso familiar.*

Las instituciones de reeducación contribuyen a la sociedad como una manera clara de resarcir en la misma sociedad sus propios errores; se constata la necesidad de dar más oportunidades a los jóvenes que infringen la ley; cada uno de ellos es un reclamo permanente y realista de la segregación y desequilibrio de la sociedad en la que el pueblo colombiano se encuentra sumergido.

Lo único permanente en el mundo y en la vida es el cambio; las reflexiones personales y los discursos sociales deben [ser orientados] en una dirección tal, que permitan y favorezcan actividades individuales y colectivas tendientes a un cabal aprovechamiento de los mismos cambios, y de sus efectos en el ordenamiento de la sociedad y la cultura. (López, 1999, p. 23).

### **La necesidad de trascender y transformar, otras estrategias que complementan las prácticas restaurativas**

El cambio y la transformación se dan, en primera medida, desde el interior del ser humano, y sus acciones son exteriorizadas con el constructo y el sentido que le da la riqueza más íntima que se posee, asumiendo su postura en la realidad de los otros con libertad y buenas relaciones humanas.

Unas malas relaciones pueden dar al traste con una vida. Al ser humano le ocurre con su entorno lo que a las plantas: sin agua, luz y calor, terminan por marchitarse. La calidad de las relaciones humanas vividas con libertad son el agua, la luz y el calor de la persona. (Ilarduia, 1994, p. 39).

Las prácticas restaurativas motivan al usuario y a la institución que lo acoge, a buscar respuestas e

invertir en la superación personal, de manera que mejore la calidad de vida, se consolide los procesos reeducativos y se ofrezca condiciones propicias e idóneas para la efectividad de dichos procesos, pero no vistos como recetas listas para ser seguidas, sino como posibilidades listas para ser exploradas y comprendidas.

**Pedagogo 5.** *En la institución de reeducación hay muchas otras alternativas de tratamiento e intervención; hay psicólogos, trabajadores sociales, instructores, profesores y demás que complementan el trabajo pedagógico; sin embargo, con respecto a las prácticas restaurativas, se hace necesaria la presencia de un facilitador con formación pedagógica.*

Algunas estrategias que buscan la integridad en los procesos giran en torno a la importancia del usuario y su atención acorde, coherente e integral; entre ellas se tiene el estudio de caso, el proyecto de vida y la oportunidad de asumir un tratamiento por medio de la capacidad que tiene el ser humano de superar los problemas, dificultades y traumas, proyectando un futuro de felicidad.

**El estudio de caso:** esta estrategia pedagógica complementa y enriquece los procesos reeducativos y restaurativos; permite hacer un acercamiento objetivo y pormenorizado de la realidad que circunda la vida y la existencia del adolescente, la familia y la comunidad en la cual se desenvuelve; se instaura alternativas, compromisos, guías y orientaciones generales que permiten abordar oportuna y dinámicamente las problemáticas del usuario; garantiza la visión integral de atención e involucra a todos los actores desde la responsabilidad.

**El proyecto de vida:** esta estrategia pedagógica fortalece el presente del adolescente, le ayuda a sanar o valorar el pasado y lo prepara para enfrentar el futuro; se convierte en la carta de navegación que le

fortalece e impulsa a tener un nuevo o mejor estilo de vida. Todos los actores del proceso se reúnen y se comprometen en la ejecución y búsqueda de la felicidad de manera conjunta.

**La resiliencia y oportunidad de tratamiento:** este aspecto complementa el proceso reeducativo y le permite ver más allá, buscando y proponiendo nuevos, mejores y alternativos tratamientos especializados que atienden problemáticas específicas que limitan al usuario en muchas ocasiones, sin saberlo; con ello, aumentan las posibilidades de cambio y se da un abanico de contingencias que se puede considerar para la efectividad del proceso.

#### 4. Discusión

Este estudio buscó enriquecer los procesos restaurativos en las instituciones de reeducación, identificando y describiendo el sentido de justicia y las prácticas restaurativas que son implementadas cotidianamente en este ambiente pedagógico, mismas que se encuentran inmersas en el contexto y marco contemplado por la guía metodológica para la implementación del programa de justicia juvenil restaurativa del Ministerio de Justicia y del Derecho (2018), la cual se presenta y establece en el marco de las sanciones del SRPA. Cabe anotar que dichas sanciones deben ser eminentemente pedagógicas, atendiendo a los principios de la protección integral, como se establece en la Ley de infancia y adolescencia, Ley 1098 de 2006, en su artículo 140.

Los resultados presentados desarrollan temáticas de interés por parte de los participantes; en especial, la posibilidad que se tiene para ejercitar y promover el valor de la justicia. Se entiende que la justicia toma cuerpo solo cuando es ejercida y practicada de manera cotidiana y progresiva; de esta forma se internaliza y se toma las decisiones en torno a la observancia de ella; se trata de formar o educar en la

virtud de la justicia. “Pero ¿no estamos de acuerdo en que la justicia es una virtud y la injusticia es un vicio para el alma? – sí; nos pusimos de acuerdo en eso. Por consiguiente, el alma justa y el hombre justo vivirán bien, y el hombre injusto vivirá mal” (Platón, trad. 1997). La enseñanza de la justicia como virtud se halla en el ejercicio práctico, continuo, dinámico y cotidiano de la misma; se hace un estilo de vida acorde a la cultura, la sociedad, la idiosincrasia, las creencias, los principios y valores con los cuales se comparte y convive.

Los acompañantes de los distintos procesos reeducativos y restaurativos describen a la norma como el medio por el cual la sociedad cimienta una manera adecuada de convivencia basada en valores, como: el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la paz, la igualdad, la inclusión, la equidad, la participación, la libertad, entre otros; así, también se puede observar y percibir como medio para ser justos y alcanzar la justicia.

Parece que es injusto el transgresor de la ley, y el codicioso, y el que no es equitativo; luego, es evidente que será justo el que se conforma a la ley y el equitativo. Por consiguiente, lo justo es lo legal y lo equitativo, y lo injusto lo ilegal y lo no equitativo. (Aristóteles, trad. 1959).

La norma aparece como un límite que traza la sociedad y, en la institución de reeducación, dicho límite es observado para fortalecer con él los procesos de internalización de la norma, el respeto por el otro, la reparación del daño causado, la responsabilidad por los actos y consecuencias, entre otras manifestaciones de la conducta delictiva, vistos como una manera de propiciar la rehabilitación (Mir, 2003).

Asumir la justicia como una forma de vida valida el propósito de la búsqueda de dignidad humana, ya que la ley no es vista únicamente por su utilidad y

beneficio (Mill, 1984), sino que se direcciona como un medio para construir a la sociedad desde bases sólidas de realización; la ley ya no solo limita, sino que potencializa al ser humano en la edificación interna y externa de comunidades justas.

El objeto primario de la justicia es la estructura básica de la sociedad o, más exactamente, el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. (Rawls, 1971, p. 13).

Los participantes de esta investigación creen necesaria la participación y construcción de las normas para buscar la justicia, siempre y cuando se tenga en cuenta la cultura, la educación, las creencias, el contexto y la realidad particular de la comunidad (Dworkin, 2012), al igual que, se busque las condiciones necesarias para abordar la injusticia y se propicie el desarrollo de las capacidades y habilidades humanas como medio para contrarrestarla (Sen, 2009).

La justicia restaurativa aparece como un enfoque alternativo de resolución de los conflictos y de la reparación del daño causado, dejando de lado el castigo y convirtiéndose en compromiso de cambio. “La justicia restaurativa enseña que, si queremos que los ofensores asuman sus responsabilidades, cambien su comportamiento y se conviertan en miembros útiles y activos de nuestras comunidades, entonces debemos atender también sus necesidades” (Zehr, 2010, p. 22). Por tanto, se complementa la justicia retributiva o penal a la que se está acostumbrado, y se complementa por medio de la justicia restaurativa, ofreciendo la posibilidad de enmendar los daños causados, de escuchar a las partes, en especial a los afectados, de atender las obligaciones, de participar, de asumir compromisos personales, familiares y sociales, de sanar, entre

muchos otros beneficios (Zehr, 2017). Todo ello desde la verdad, la no repetición y la construcción de proyectos de vida productivos para la comunidad y la sociedad (Márquez, 2007).

El tinte y significado eminentemente humano que despliega la justicia restaurativa en sus prácticas, es una característica fundamental para ser tenida en cuenta, analizada y reflexionada por la pedagogía. Ya desde sus inicios, al ser aplicada en comunidades aborígenes, atendía directamente las necesidades de la comunidad y de sus miembros; se centraba en aspectos básicos de resolución de conflictos, de inclusión y de aprendizaje – enseñanza, mediante el ejemplo de los mayores.

Desde tiempos inmemoriales, grupos nómadas o aborígenes de diferentes partes del mundo (Nueva Zelanda, Australia, Canadá, EE. UU., entre otros) desarrollaron prácticas restaurativas intencionadas hacia la reparación de los daños producidos por algunos de sus integrantes, hacia la posibilidad de mantener y fortalecer los vínculos comunitarios y de acoger a quien produjo la trasgresión para mantener así, unido al grupo. (Puerta, 2016, pp. 102-103).

La descripción de 14 prácticas restaurativas fortalece el acervo de alternativas y posibilidades que se puede realizar dentro de las instituciones de reeducación, todas ellas caracterizadas y evaluadas según los principios y pilares de la justicia restaurativa (Zehr, 2010), los adelantos y experiencias dados por la implementación y el acompañamiento de los procesos restaurativos (Vázquez, 2015) y la aplicación del protocolo para el desarrollo de los procesos restaurativos (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2018), donde se presenta y establece actividades que hacen parte del programa restaurativo centrado en el marco de la sanción pedagógica y, por ende, en el contexto pedagógico donde se desarrolla.

Gracias a la identificación y el análisis informativo en el rastreo documental del contexto institucional pedagógico y las observaciones al mismo, se describe y establece procesos de interacción dentro de las prácticas, actividades y ejercicios restaurativos, destacándose diez principios básicos para ser considerados y vivenciados al interior de la institución, de tal manera que se cree cultura restaurativa dentro y fuera de la misma; dichos principios son direccionados desde los hallazgos teóricos realizados (ONU, 2006) y las reflexiones en torno a la identificación de la justicia restaurativa y sus prácticas (Zehr, 2010).

Se pudo evidenciar que los profesionales en pedagogía poseen destrezas y habilidades que los capacitan para implementar los procesos restaurativos; se convierten en eficientes facilitadores de dichos procesos y los articulan eficientemente a los programas reeducativos, como también, se convierten en el puente de participación, diálogo e interacción con los demás profesionales que atienden a los adolescentes vinculados al sistema de responsabilidad penal, así como a las comunidades, entidades interesadas y familias.

Pedagogía humanista liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con la transformación y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 2012, p. 55).

Dado que el lenguaje y la comunicación cobran especial importancia en la aplicación de las prácticas restaurativas, los pedagogos se cuidaban en gran manera de pronunciar palabras como victimarios, víctimas, penas, castigos, cárcel,

entre otras, y las cambiaban por términos más significativos y pedagógicos como: ofendidos, ofensores, interesados. Así lo relacionó uno de los participantes, cuando se dirigía a su grupo de usuarios durante una jornada de observación:

**Pedagogo 6.** *El lenguaje debe ser significativo y muy claro, de manera que quien escucha, se sienta parte importante del proceso comunicativo y quien se manifiesta, se sienta realmente escuchado y atendido; ésta es una característica de cultura, educación y humanidad.*

La justicia restaurativa y sus prácticas no pueden ser consideradas como supletorios o repuestos de las actividades que se desarrolla en la institución de reeducación; por el contrario, su valor radica en la complementariedad; en transformar y volver a la justicia tradicional, más humana, reparadora y mediadora (Sampedro, 2010), de modo que no sustituyen otros procesos, sino que los enriquecen y diversifican, atendiendo la complejidad de la población, evitando convertirla en símbolo y punto de controversia, disputa o desacuerdo, perdiendo así su espíritu de paz y concordia; por tanto, las prácticas restaurativas y sus estrategias complementarias como el proyecto de vida, los estudios de caso y la resiliencia, dan más posibilidades y alternativas de solución a las problemáticas que se presenta en dichas instituciones.

En la actualidad se sigue creando cultura restaurativa en muchos ambientes y contextos; es indispensable seguir haciéndolo en este tipo de instituciones, en las cuales el apoyo gubernamental y social es primordial y necesario, como lo sugiere la ONU (2006):

La justicia restaurativa no es una metodología “unitalla” para el crimen. Como tal, continúa evolucionando y asumiendo nuevas maneras, a medida que los gobiernos y comunidades

implementan principios de justicia restaurativa, de manera que satisfagan las necesidades de las víctimas del crimen, delincuentes y residentes de la comunidad. (p. 90).

La justicia restaurativa y su aplicación no tiene límites; cada comunidad y sociedad puede ser autora y creadora de nuevas y efectivas prácticas restaurativas que respondan a las necesidades y propendan por la construcción de sociedades más justas. “Las posibilidades de aplicar los principios de justicia restaurativa [están limitadas] solamente por la imaginación y creatividad de profesionales de la justicia penal, organizaciones de sociedad civil y miembros de la comunidad” (ONU, 2006, p. 89).

### **Limitaciones del estudio**

Como limitación de este estudio se tiene presente que la recopilación y análisis de la información se desarrolló en una sola institución; entonces, la descripción de las categorías elaboradas y las prácticas restaurativas pueden tener variaciones en su implementación y ser, por tanto, diferentes con relación a otras instituciones, incluso si son direccionadas por los mismos operadores.

## **5. Conclusiones**

El contexto reeducativo asume autónoma y críticamente las prácticas restaurativas, porque hacen parte de la misión institucional y se encuentran en consonancia con la necesidad de propiciar y desarrollar ambientes de atención integral; la visión restaurativa de la justicia se vincula directamente a la tarea de defender y cultivar la dignidad humana desde las virtudes del ser humano, intentando reparar los daños causados por parte de algunos miembros de la sociedad; de la misma forma, la visión reeducativa se complementa y fortalece las posibilidades de la

reintegración social de los adolescentes vinculados al sistema de responsabilidad penal.

Los actores de las prácticas restaurativas en contextos reeducativos, ofensor, ofendido, familia y sociedad o Estado, cumplen una función primordial de responsabilidad y de trabajo comunitario; por ello, son considerados parte fundamental de los procesos reeducativos y restaurativos, posibilitando la integración de herramientas y estrategias que redundan al unísono en la atención integral de la persona vinculada al SRPA.

Las prácticas restaurativas ofrecen al joven, a la familia y a la sociedad, nuevas oportunidades de cambio y transformación, accediendo, en primer lugar, a la aceptación libre de la responsabilidad; en segundo lugar, posibilitando la reparación del daño y el acercamiento al o a los ofendidos y, en tercer lugar, al compromiso de la no repetición y la reintegración oportuna a la sociedad, comunidad y familia que lo acoge; por ello, se hace la presentación de 14 prácticas restaurativas identificadas y descritas que enriquecen la atención y el tratamiento de los usuarios.

La estructura pedagógica reeducativa acoge las prácticas restaurativas y permite un trabajo conjunto que busca la conciencia, madurez y construcción de jóvenes y familias corresponsables del proyecto de vida y el cambio de cada uno de los usuarios que ingresan al sistema de responsabilidad penal, pretendiendo crear consciencia, centrándose en la persona antes que en la infracción o en la ofensa, posibilitando con ello, la construcción positiva del tejido social.

## **6. Conflicto de intereses**

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

## Referencias

- Aristóteles. (1959). *Ética A Nicómaco*. Clásicos Políticos
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*. Editorial Trillas.
- Britto, D. (Noviembre de 2007). *¿Es restaurativa la Ley Penal Juvenil?* Polisemia, No. 5. Enero - junio de 2008. Ponencia llevada a cabo en VI Congreso Iberoamericano de Psicología Jurídico. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Britto Ruiz, D. (2010). *Justicia Restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia de Colombia*. Universidad Técnica Particular de Loja.
- Brunero, M. (1995). *Justicia y/o Libertad. Ensayo de ética teológica*. San Pablo.
- Caro, S. (2015). Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en el marco de la Justicia Restaurativa. *Summa Iuris*, 3(1), 150-183.
- Cea D'Ancona, M.Á. (1996). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación social*. Editorial Síntesis.
- Congreso de la República de Colombia. (2004). Ley 906 de agosto 31 “por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal”. Recuperada de [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0906\\_2004.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0906_2004.html)
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 “por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”. Recuperada de [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley de Convivencia Escolar. Ley 1620 (15 de marzo) “por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. Recuperada de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html?\\_...1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html?_...1)
- Congreso de la República de Colombia. (2014). Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 “por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1732\\_2014.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1732_2014.html)
- Cortés, A., Torres, A. López, W., Pérez C. y Pineda, C. (2016). Comprensiones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano. *Psychosocial Intervention*, 25(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.09.004>
- Cortina, A. (1996). *El mundo de los valores. Ética mínima y educación*. Editorial El Búho.



- Dworkin, R. (2012). *El imperio de la Justicia*. Editorial Gedisa S.A.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (Trad. Jorge Mellado) (2.ª ed.). Editorial Siglo XXI.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Ilardua, J. (1994). *El proyecto personal como voluntad de autenticidad*. Editorial ESET.
- López, M. (1999). *Grandes ejes temáticos de la pedagogía reeducativa*. Cátedra Luis Amigó.
- Liszt, F. (1999). *Tratado de derecho penal* (2.ª ed.). Biblioteca Jurídica de Autores Españoles y Extranjeros.
- Maldonado, C. (1999). *Hacia una fundamentación filosófica de los derechos humanos*. Arango Editores.
- Márquez, A. (2007). La justicia restaurativa versus la justicia retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria. *Prolegómenos derecho y valores*, 10(20), 201-212.
- Marshall, C., & Rossman, B. (1989). *Design qualitative research*. Sage Editorial.
- Mejía, M. (2012). Justicia restaurativa y principio de oportunidad en el sistema de responsabilidad penal juvenil: hacia la reconciliación con la víctima en el marco del conflicto armado. *Iter Ad Veritatem*, (10), 85-110.
- Mill, J.S. (1859). *Sobre la Libertad*. Editorial Aguilar.
- Mill, J.S. (1984). *El Utilitarismo – The Science of Logic. Book VI, Chapter XII* (Trad. Esperanza Guisán). Alianza Editorial.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2015). *Sistema de responsabilidad penal para adolescentes, hacia la protección integral y la justicia restaurativa*. Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2017). *Diagnóstico y lineamientos de Política para la aplicación de la justicia juvenil restaurativa en Colombia*. Ministerio de Justicia y del Derecho y Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2018). *Guía Metodológica para la implementación del programa de Justicia Juvenil Restaurativa*. Dirección de Política Criminal y Penitenciaria, Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Mir, S. (2003). *Introducción a las bases del derecho penal*. Euros Editores.
- Naranjo, M. (2006). *Teoría Constitucional e Instituciones Políticas*. Editorial Temis S.A.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Manual sobre Programas de Justicia Restaurativa*. Naciones Unidas.
- Platón. (1997). *La República*. Editorial Panamericana.
- Puerta, I. (2016). Movimientos Restauradores en la Escuela. En: *La escuela territorio de alteridad y vínculo. Memorias del Seminario No. 24*, (pp. 99-124). Medellín: Fundación CONFIAR
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia* (Trad. María Dolores González). University Press.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como Equidad* (Trad. Andrés de Francisco). Editorial Paidós.
- Rodríguez, L. (2012). Análisis de la Justicia Restaurativa en materia de responsabilidad penal para adolescentes en Colombia. *Anuario de Psicología Jurídica*, (22), 25-35.
- Sampedro, J. (2010). La justicia restaurativa: una nueva vía, desde las víctimas, en la solución al conflicto penal. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (17), 87-123.
- Sánchez, L. (1992). *Cosmovisión*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Sandel, M. (2011). *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?* (Trad. Juan Pedro Campos Gómez). Editorial Debate.
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia* (Trad. Hernando Valencia). Taurus.
- Vázquez, O. (2015a). *Manual de Herramientas en Prácticas y Justicia Restaurativa*. Observatorio Internacional de Justicia Juvenil.
- Vázquez, O. (2015b). *Guía metodológica de aplicación de prácticas y justicia restaurativa en las sanciones privativas y no privativas de libertad en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes en Colombia*. Observatorio Internacional de Justicia Juvenil.
- Wachtel, T. (2013). *Definiendo qué es restaurativo*. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas.
- Zaffaroni, R. (1998). *Tratado de derecho penal. Parte general*. Editorial Ediar.
- Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. Good Books and Centro Evangélico Mennonita de Teología Asunción (CEMTA).
- Zehr, H. (2017). *Justicia Restaurativa*. Good Books.





# Aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora

Juana de Dios-Arrieta\*✉

Oswaldo Llamas-Rodríguez\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Arrieta, J.; Llamas-Rodríguez, O. (2020). Aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora. *Revista UNIMAR*, 38(2), 173-198. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art7>

**Fecha de recepción:** 05 de junio de 2020

**Fecha de revisión:** 28 de agosto de 2020

**Fecha de aprobación:** 21 de octubre de 2020

## RESUMEN

El presente artículo se deriva de una investigación cuyo objetivo fue fortalecer el aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora, en los estudiantes del Centro Educativo La Florida, del municipio Becerril, Cesar. Metodológicamente, se ubicó en el paradigma pospositivista, en la investigación acción pedagógica. Su diseño se desplegó en tres fases: la primera, la desconstrucción; la segunda, la reconstrucción y, la tercera, la evaluación de la efectividad de la práctica. Los instrumentos que se utilizó, fueron: una entrevista semiestructurada y el diario de campo. La unidad de trabajo estuvo constituida por 18 estudiantes de octavo grado. Los resultados expresaron que se fomentó en ellos el pensamiento crítico, la interpretación, argumentación y el análisis sobre la Constitución de 1991, donde se garantiza los derechos y se asegura la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo; entonces, ¿por qué la violencia es una constante en la sociedad colombiana? Se concluyó que la aplicación de las estrategias que apoyaron a las preguntas problematizadoras, ayudaron a los estudiantes a lograr un pensamiento crítico a través de las interpretaciones, análisis y juicios sobre situaciones de aprendizaje relacionadas con la violencia en Colombia.

**Palabras clave:** Aprendizaje de las Ciencias Sociales; pregunta problematizadora; estrategias.

\* Este artículo es el resultado de la investigación titulada Aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora en estudiantes del octavo grado del Centro Educativo la Florida del municipio Becerril, Cesar, desarrollada desde el 16 de marzo de 2019 hasta el 20 de febrero de 2020 en el municipio Becerril, Cesar, Colombia.

\*✉ Magíster en Pedagogía (Universidad Mariana), Licenciatura en Básica Primaria. Énfasis en Educación Artística (Universidad del Atlántico); Docente Titular de la IE Ezequiel Montero. (Corregimiento Hebron, municipio. Astrea Cesar, Colombia) Correo electrónico personal: [juanadedios4@gmail.com](mailto:juanadedios4@gmail.com)

\*\* Magíster en Pedagogía (Universidad Mariana), Historiador (Universidad de Cartagena); Docente Titular del Centro Educativo La Florida (Becerril, Cesar), Correo electrónico personal: [oswaldollamas@hotmail.com](mailto:oswaldollamas@hotmail.com)



## Social Science learning by means of the problematic question

### ABSTRACT

The present article is derived from a research whose objective was to strengthen the learning of Social Sciences by means of the problematic question in the students of the Center of Education La Florida of the municipality Becerril, Cesar. Methodologically, it was located in the post-positivist paradigm, in the pedagogical action research. Its design was deployed in three phases: the first is deconstruction, the second is reconstruction, the third is the evaluation of the effectiveness of the practice. The instruments used were a semi-structured interview and the field journal. The unit of work consisted of 18 eighth grade students. The results expressed that the students were encouraged to think critically, interpret, argue and analyze the 1991 Constitution, which guarantees rights, ensures peaceful coexistence and a just order; then, why is violence a constant in Colombian society? It was concluded that the application of the strategies that supported the problematizing questions helped students to achieve critical thinking through interpretations, analysis and judgments about learning situations related to violence in Colombia.

**Keywords:** Social Science learning; problematic question; strategies.

## A aprendizagem das ciências sociais através da questão problemática

### RESUMO

O presente artigo deriva de uma investigação cujo objetivo era reforçar a aprendizagem das Ciências Sociais através da questão problemática nos estudantes do Centro de Educação La Florida do município de Becerril, César. Metodologicamente, estava localizado no paradigma pós-positivista, na investigação da ação pedagógica. A sua concepção foi implantada em três fases: a primeira é a desconstrução, a segunda é a reconstrução, a terceira é a avaliação da eficácia da prática. Os instrumentos utilizados foram uma entrevista semiestruturada e o jornal de campo. A unidade de trabalho consistia em 18 alunos do oitavo ano. Os resultados mostraram que os estudantes foram encorajados a pensar criticamente, interpretar, argumentar e analisar a Constituição de 1991, que garante direitos, assegura a coexistência pacífica e uma ordem justa; então, porque a violência é uma constante na sociedade colombiana? Concluiu-se que a aplicação das estratégias que apoiaram as questões problemáticas ajudou os estudantes a alcançar um pensamento crítico através de interpretações, análises e julgamentos sobre situações de aprendizagem relacionadas com a violência na Colômbia.

**Palavras-chave:** Aprendizagem das ciências sociais; questão problemática; estratégias.

## 1. Introducción

El aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora se convierte en una herramienta significativa para lograr que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos. Al respecto, González (2008) afirma que una pregunta problema es “una dificultad que se puede resolver mediante el pensamiento reflexivo” (p. 288). Por lo tanto, se convierte en una actividad que requiere ejercitarse, ya que en la vida cotidiana surgen dificultades que los estudiantes deben estar en la capacidad de resolver, aumentando la comprensión, dirigiendo el pensamiento hacia la solución y comprobando la mejor opción.

El mismo autor hace referencia a que Comenio, Rousseau y Pestalozzi, cada uno en su época, ya planteaba la enseñanza problematizadora, buscando introducir métodos activos para el estudiante, con el propósito de lograr la participación en la formación del conocimiento. De allí que, la enseñanza problémica tiene sus bases en el uso del método investigativo en la educación y, en contraposición con el método dogmático, es una forma de enseñanza caracterizada por las resoluciones de una situación problemática.

En esa misma línea de pensamiento, Gualguan (2013) explica que el docente de las instituciones básicas secundarias debe estar consciente de la importancia de asumir su tarea en forma diferente a otras épocas, pues lo que se espera es que sea facilitador y orientador del aprendizaje, organizador de tareas, investigador de los procesos de cambio, tutor y asesor; sin embargo, en la actualidad se sigue gestando la repetición del conocimiento; por ello, el reto de iniciar nuevas prácticas en las aulas de clase se hace imperante.

De acuerdo con lo que se viene planteando sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales por medio de

la pregunta problematizadora, es necesario acotar que justamente, en esta investigación, constituye el evento principal a estudiar, ya que se observa el bajo rendimiento en el área, que viene a ser una situación que impacta en el desempeño de los estudiantes en esta área en particular.

Por estas razones, y con la finalidad de soportar la problemática que se viene esbozando, también es vital describir el estado de las Ciencias Sociales en cuanto al rendimiento de los estudiantes. En este sentido, según Gutiérrez (2018), el principal problema del bajo rendimiento en el área de las Ciencias Sociales, se evidencia en los estudiantes, por la ausencia de preguntas problematizadoras.

En torno a esta idea, es necesario unificar los esfuerzos de los educadores alrededor de la creación y uso de métodos y procedimientos más eficaces que coadyuven en formas diferentes y coherentes de acciones renovadas para el aprendizaje significativo de los estudiantes en las diversas áreas del conocimiento (Córdoba y Marroquín, 2018), para que logren una mayor participación en el desarrollo de su pensamiento, su imaginación, formación de valores y su creatividad.

Sobre esta idea, Barrios (2008) manifiesta que el aprendizaje de las Ciencias Sociales se viene caracterizando por la memorización de interminables listas de nombres inconexos, fechas, anécdotas insustanciales, repetición de nombres de los accidentes geográficos, nombres de capitales y la moneda de los países, además de una cantidad de sucesos que parecen sin importancia, que son presentados sin análisis alguno, trayendo como consecuencia, que a los estudiantes se les dificulte comprender los contenidos presentados. En esa dirección, comenta que, en sus observaciones a los estudiantes de básica secundaria, ha podido evidenciar situaciones anómalas relacionadas con

esta área; por ejemplo, desconocen temas que ya han trabajado o, tienen un mínimo recuerdo de ellos, específicamente en cuanto a la edad media y su relación con el feudalismo, renacimiento y antropocentrismo, el liberalismo económico y político, la revolución francesa, la revolución industrial, entre otros. Adicionalmente, a los estudiantes se los nota muy poco motivados para aprender los temas sobre imperialismo y neocolonialismo europeo y sus graves consecuencias.

Asociado a este entendimiento, Colombia no escapa de esta realidad; los resultados de las Pruebas Saber 11 - 2018 sugieren que, en el área de las Ciencias Sociales, los estudiantes todavía tienen que abordar múltiples experiencias educativas para desarrollar su pensamiento científico y desempeñarse como ciudadanos que participan interpretando, argumentando y proponiendo explicaciones y teorías que den cuenta de sus realidades sociales. Por tanto, se hace necesario que las instituciones de básica secundaria inicien un proceso de reconocimiento del rol fundamental de la indagación científica en el estudio de los procesos sociales. En este sentido, las instituciones educativas deben orientar la formación de sus estudiantes hacia la resolución de problemas de un modo creativo, con los materiales didácticos como un punto de encuentro entre la enseñanza y los aprendizajes. Así, el lugar de los docentes pasaría a nuevos roles para buscar nuevas formas de enseñar.

Al respecto, Ortiz (2015) explica que la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la técnica de preguntar, hace parte de la didáctica problematizadora, impactando la construcción, asimilación y apropiación creativa de los conocimientos por parte de los estudiantes, permitiendo al docente estimular a los discípulos a pensar sobre temas que van más allá de lo que el material de enseñanza proporciona, porque:

Los motiva a establecer relaciones y combinaciones con los elementos que ya dispone, los obliga a pensar en sus deficiencias, estimulándolo a buscar datos complementarios. Los estimula a contemplar hechos, procesos, acontecimientos, personas, instituciones, ideas, desde una nueva perspectiva, aumentando la probabilidad de que busquen implicaciones en las ideas subyacentes a las preguntas, además, aumenta y propicia la interacción entre lo que se va a aprender y lo que sabe el alumno, ya que es él quien procesa la información y la transforma. (p. 18).

Ahora bien, las dificultades que se observa en los estudiantes del octavo grado del Centro Educativo La Florida, se ven reflejadas en las pruebas Saber 11 realizadas en los años 2014, 2015, 2017 y 2018. Al examinar los resultados, se evidencia debilidad en el aprendizaje de las Ciencias Sociales; en el año 2014 el mayor promedio fue de 86 % en la alternativa Mínimo y el 14 % en Insuficiente; los promedios Avanzado y Satisfactorio, no lograron puntaje. Para el año 2015, el mayor puntaje se ubicó en la alternativa Mínimo, con el 45 %, seguido de Satisfactorio, con el 28 %; Insuficiente logró el 27 %; el nivel Avanzado no alcanzó puntaje.

En 2016, los resultados fueron similares: el mayor puntaje se ubicó en el promedio Mínimo con el 42 %; sigue Satisfactorio con un 33 %; Insuficiente con el 25 %; el promedio Avanzado no logró respuesta. En el año 2017, el mayor puntaje se ubicó en el promedio Mínimo con el 49 %, seguido de Satisfactorio con el 33 %; Insuficiente llegó al 25 % y Avanzado no logró respuestas. Estos resultados señalan que, a pesar de haber una leve mejoría en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, los estudiantes están en un nivel Mínimo.

De acuerdo con lo descrito, se deduce que los estudiantes del octavo grado del Centro Educativo La Florida tienen dificultades para aplicar la pregunta problema en el área de las Ciencias Sociales,



evidenciando la necesidad de la aplicación de estrategias por parte del docente, que los apoye a su utilización; por ello, surge la necesidad de investigar acerca del aprendizaje de las Ciencias Sociales, por medio de la pregunta problematizadora.

Con esta idea por delante, se formuló el siguiente interrogante: ¿Cómo se fortalece el aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora? Para dar respuesta, se expuso el objetivo general: fortalecer el aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora en los estudiantes del Centro de Educativo La Florida del municipio Becerril, Cesar.

Para dinamizar ese objetivo general, se construyeron los objetivos específicos: -Describir el aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora. -Identificar los tipos de preguntas problematizadoras en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los estudiantes del octavo grado. -Aplicar estrategias para el aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora en los estudiantes del octavo grado. -Valorar la aplicación de estrategias para el aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora en los estudiantes del octavo grado del Centro Educativo La Florida del municipio Becerril, Cesar.

La investigación se justificó principalmente porque las Ciencias Sociales son un conglomerado de disciplinas académicas que estudian el origen y el desarrollo de la sociedad y de las relaciones que conforman la vida social; tienen la finalidad de orientar a la formación de personas libres, críticas, creativas y democráticas, a través del abordaje de conocimientos significativos sobre la realidad social, contribuyendo a la valoración de su propia cultura y el respeto de otras, comprometiendo a los sujetos a trabajar por causas justas y solidarias, fortaleciendo

la convivencia democrática, procurando la transformación social a través de la protección del ser humano y el ecosistema en su totalidad.

En este sentido, conviene que el docente transforme su cotidianidad, sobre todo cuando el estudiante “es el eje central de su aprendizaje; por ello, el desarrollo de actividades pedagógicas desde la aproximación al conocimiento científico, es una vía para que los estudiantes accedan a formas de conocimiento por sí mismos” (Pozo y Gómez, 2017, p. 19).

En esta dirección, el aprendizaje basado en preguntas-problemas permite construir entornos de aprendizaje integradores y contextualizados del contenido, con base en una secuencia ordenada de preguntas que “conectan al estudiante con el conocimiento cotidiano y el científico, generando una acción pedagógica en la que los jóvenes son partícipes de las metas de aprendizaje” (Sánchez, 2017, p. 25).

De acuerdo con los señalamientos anteriores, la investigación *Aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora en estudiantes del octavo grado del Centro de Educativo La Florida del municipio Becerril, Cesar* adquiere relevancia, puesto que el objetivo de su enseñanza es lograr que la persona sea capaz de reflexionar comprensivamente acerca de su acontecer individual, inmerso en su entorno social, “resultado de un proceso histórico a lo largo del cual los grupos humanos han construido formas de organizarse, relacionarse, ubicarse, amarse, defenderse, expresarse, producir e interpretar la realidad” (Sánchez, 2017, p. 25).

Los resultados obtenidos a partir de este estudio son muy importantes para el quehacer pedagógico al momento de impartir las clases de Ciencias Sociales, dado que la información que aporta permite al docente buscar otros métodos de enseñanza ante el problema de la dificultad para

enseñar esta área, y su aprendizaje por parte de los estudiantes. Además, la investigación representa una oportunidad para mejorar las relaciones interpersonales y la interacción entre ellos para alcanzar el conocimiento de forma conjunta, pues es más fácil entender una temática si es explicada desde el manejo de su propio lenguaje, sobre todo porque se busca la mejor forma de aprender juntos.

De igual forma, el efecto que se alcance para el Centro Educativo La Florida, incidirá en la obtención de buenos resultados en las pruebas internas y externas. Esto, a su vez, redundará en la resignificación de la práctica pedagógica a través de la reflexión constante que permitirá valorar las debilidades y fortalezas en los estudiantes, para alcanzar mayores índices en su rendimiento académico.

### Marco de referencia teórico y conceptual

#### Estado del arte

En el contexto internacional, se inició con el estudio *Caracterización de las preguntas formuladas por los docentes de Biología de 2° Año de ESB para la construcción de significados* (Lapasta, 2017), cuyo objetivo era identificar y analizar el uso, las intencionalidades didácticas y la tipología de preguntas de algunos docentes de Biología del segundo año de educación secundaria básica en la provincia de Buenos Aires. Teóricamente, se apoyó en Acevedo Díaz (2004), Bachelard (2000), Caamaño (2005), Fernández, Gil, Carrascosa, Cachapuz y Praia (2002), entre otros. El estudio se realizó bajo un modelo mixto de investigación (cuali-cuantitativo); la población estuvo conformada por tres docentes y 26 estudiantes; los instrumentos utilizados fueron la observación etnográfica (registro de clases), entrevista y aplicación de un cuestionario semiestructurado a los docentes. Los resultados indicaron que es preciso profundizar las instancias de formación y reflexión docente en esta

temática particular y que las preguntas utilizadas habitualmente favorecen mayoritariamente la gestión de la clase, la regulación de la actividad de los estudiantes, el sondeo de ideas previas y el desarrollo de niveles cognitivos bajos.

El aporte se presenta a nivel metodológico, arrojando datos relevantes sobre los niveles cognitivos, para lograr el aprendizaje de las Ciencias Sociales a través de la pregunta problematizadora, pues lo que busca es el desarrollo de la reflexión crítica de los estudiantes.

Otra investigación fue *Las preguntas en la enseñanza de las ciencias humanas. Un estudio ecológico de aula universitaria*, desarrollado en la Universidad Simón Rodríguez de Venezuela, por Valera y Madriz (2015), con el propósito de formar en una disciplina humanística determinada, a partir de una puesta en aula en donde el eje rector lo constituían las preguntas, su formulación y sus posibles respuestas. Teóricamente, se apoyó en Edwards y Mercer (1996), Fly et al. (1997), Pozo (1996), Valera y Madriz (1997), Sanmartí (1996), entre otros. La investigación realizada, metodológicamente hablando, fue *mutatis mutandis*, una reflexión sobre la práctica de aula, a través del trabajo documental.

Esta investigación aportó al presente estudio, elementos para abordar la temática en una secuencia didáctica, iniciando con la experiencia pedagógica y los saberes que se fue logrando a lo largo de la misma, donde los estudiantes fueron el centro de la enseñanza, a través de preguntas que los introdujeron en un aprendizaje más significativo, donde la pregunta fue la plataforma pedagógica que permitió desarrollar la identidad y el compromiso con una praxis pedagógica crítica y con un enfoque teórico-conceptual del hecho educativo.

En el contexto nacional, se encontró la investigación titulada *Didáctica Problematizadora para la*

*configuración del Pensamiento Crítico en el marco de la atención a la diversidad*, en San Juan de Pasto (Almeida, Coral y Ruiz, 2014), cuyo objetivo fue determinar la efectividad de la implementación de una didáctica problematizadora en la configuración de pensamiento crítico en estudiantes de grado quinto del Instituto Champagnat de la ciudad de Pasto, apoyándose teóricamente en Arredondo (2006), Ayala, Calvachi y otros (2012), Balbi (2009), Caicedo, Hernández (2013), Cogollo (2009), entre otros. El estudio fue de tipo cuasi-experimental; la población la conformaron 40 estudiantes; la técnica utilizada fue la observación; la recolección de información se hizo en tres momentos: el pretest, durante la aplicación de la didáctica y el post-test.

El análisis se respaldó con una gráfica en la que se visualiza el comportamiento de cada habilidad. Los autores concluyeron que la aplicación de la didáctica problematizadora sí permite la configuración de habilidades de pensamiento crítico de alto orden, como la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación, a través de la utilización de estrategias propias de la didáctica, como la exposición problémica, la conversación heurística y la búsqueda parcial, apoyadas con el trabajo cooperativo. Este estudio resultó importante para la investigación porque confirmó a los investigadores las ventajas de presentarles a los estudiantes, problemas para que potencien sus conocimientos.

### **Referente teórico y conceptual**

#### **Aprendizaje de las Ciencias Sociales**

El aprendizaje de las Ciencias Sociales en Colombia no persigue causalidades ni continuidades, sino “captar los escenarios de combate en el que se hacen evidentes las rupturas, las coincidencias y los desfases” (Martínez, 2012, p. 17); es decir, importa la forma como los discursos políticos, académicos y periodísticos contribuyeron a crear

representaciones de verdad, y no a ponderar la jerarquía de los mismos.

La transformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales opera como un cuerpo de conocimientos cruzado por varias demandas, donde diversos actores inciden en su decurso. Se trata de rastrear un saber pedagógico en articulación con los procesos sociales y políticos que han forjado sus transformaciones, procesos que pueden ser de orden político, social, cultural, ideológico o estrictamente pedagógico.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 1948) subraya el papel de la educación en la construcción de la personalidad humana y en el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos (Nº 2 del Artículo 26º). La educación surge como uno de los objetivos valorados por las organizaciones internacionales, en la concretización de los derechos sociales. Contradictoriamente, las mismas organizaciones no valoran la educación, como instrumento de construcción de una nueva consciencia ciudadana global (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015).

De allí que, enseñar Ciencias Sociales implica: capacitar a los alumnos para interpretar las relaciones sociedad-naturaleza en una dimensión histórica y política, para conocer su comunidad y situarse en contextos de mayor escala geográfica, e insertarse de manera efectiva en la sociedad. También involucra, proporcionar las competencias necesarias para que “el educando se ubique en el presente, comprenda el pasado y perciba las tendencias de los cambios futuros, preparándose para asumir la función social, consciente de su protagonismo y de su capacidad para influir en el futuro” (Arias, 2017, p. 13).

Tomando en cuenta a los autores mencionados en los párrafos anteriores, los investigadores asumen

el aprendizaje de las Ciencias Sociales, como una forma de contribuir al análisis del proceso histórico en la formación del pensamiento crítico, para dar respuesta a interrogantes y propiciar la conformación y desarrollo de los valores necesarios para el fortalecimiento de la identidad regional y de la identidad nacional, como orientación a partir de las motivaciones de las necesidades de los niños y del entorno inmediato, de manera que se genere experiencias a partir del modelaje permanente de una actitud ciudadana que instrumente la integración de experiencias para desarrollar las capacidades cognitivas de los estudiantes.

### **Pregunta problematizadora**

El principal objetivo de las preguntas es fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase (Hurtado, 2011). Entonces, podría decirse que ellas son los motores que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula. Formar para la dialogicidad requiere empezar por derrumbar las barreras ideológicas que los mismos alumnos han construido sobre el aprender. Desde esta perspectiva, aprender a preguntar es algo profundamente democrático; por esto se pone más énfasis en las preguntas del estudiante, que en las de los docentes; en consecuencia, Freire (1992), insiste en que se debe conceder la posibilidad de aprender a preguntar y, agrega que, “reprimir la pregunta de los niños, es reprimir al sujeto en su totalidad, negar su expresividad en sus relaciones con los otros, consigo mismo y con el mundo” (p. 65). Propone sustituir la estructura que hemos anunciado de pregunta-respuesta-retroalimentación, por una nueva estructura que dé cabida fundamentalmente al diálogo o a la conversación, en el que tanto alumnos como docentes pregunten y respondan, dado que el preguntar está íntimamente relacionado con la curiosidad, creatividad, actitud investigativa, emprendedora, innovadora y productiva de las

personas. Se puede considerar que la capacidad de los humanos de hacer preguntas y de imaginar y buscar respuestas, está en el origen de la cultura.

En este sentido, Bachelard (2000) destaca el valor de la pregunta cuando advierte: “para un espíritu científico, todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico” (p. 16). Se reconoce, entonces, desde lo planteado, ubicar a las preguntas como un motor de la construcción del conocimiento, cuando se argumenta que la ciencia no puede producir verdad y que lo que debe hacer es buscar mejores maneras de preguntar, a través de rectificaciones.

De acuerdo con lo señalado, la formulación de preguntas efectivas es indispensable para estimular a los estudiantes a desarrollar sus propias ideas, favorecer la construcción y re-construcción de los conocimientos, trabajar el pensamiento crítico y generar un aprendizaje realmente significativo. Además, es una herramienta para el aprendizaje de las ciencias sociales que permite al docente, en gran medida, ayudar al estudiante para que proyecte grandes ideas y que saque a flote su capacidad de asombro, favoreciendo así su participación y, por ende, la adquisición de conocimientos.

“La pregunta, por consiguiente, se constituye en un proceso mediador hacia la formación de un hombre con una actitud crítica frente al mundo” (Valera y Madriz, 2015, p. 23). Por tanto, se le asigna un rol muy importante en los cambios de paradigma.

Un cambio de paradigma ocurre cuando una pregunta es realizada en el paradigma actual, la que solamente puede ser respondida desde fuera de él. Éste es el tipo de cambio de paradigma, sobre la base de las preguntas poderosas, que pueden crear soluciones innovadoras reales y verdaderas para nuestras preocupaciones más acuciantes. (Vogt, Brown e Isaacs, 2017, p. 5).

Según lo anterior, la pregunta representa para los estudiantes una génesis del aprendizaje significativo, pues vincula un acervo con una nueva información, que genera otras ideas y pensamientos; así se puede convertir el camino al descubrimiento y al invento.

... lo que debe primar en un buen científico es, además de ser crítico y autocrítico, el hacerse buenas preguntas [...] La historia de la ciencia es la historia de las nuevas preguntas, no de las nuevas respuestas. Cuando una pregunta está bien planteada la respuesta ya es nueva. Un buen científico es eso, es una persona que va siempre observando el mundo, como si fuera nuevo (Wagensberg, 2007, p. 457).

Entonces, en el marco de la ciencia escolar, la pregunta, entendida como un proceso de construcción similar al de la ciencia, ha de tener sentido para los alumnos y los modelos explicativos; solo así “será distinta, aunque manteniendo un cierto grado de correspondencia con los científicos” (Izquierdo, 2005, p. 48). “Las ideas de partida de los estudiantes son a menudo alternativas muy simples; por tanto, un objetivo de las clases de ciencias es favorecer la reconstrucción de los modelos de aprendizaje” (Pozo y Gómez, 2017, p. 33).

Los investigadores asumen la pregunta problematizadora desde la postura de Wagensberg (2007), dado que una pregunta planteada de manera clara y coherente, es una formulación lingüística que representa una ayuda al alumnado en la apropiación de los objetivos de aprendizaje, así como en la exploración de sus ideas previas sobre cuál podría ser su explicación inicial frente a un problema o una necesidad de información que ha surgido en una situación o contexto determinado y, para responderse, requiere conocimientos sobre diversos aspectos, específicamente en el aprendizaje de las ciencias sociales, por medio de la pregunta problematizadora.

### **La mayéutica en las preguntas problematizadoras**

Las preguntas definen las tareas, expresan problemas, delimitan asuntos e impulsan el pensar hacia adelante. “Las preguntas equivalen a comprensión, en cuestión de conocimiento, con las que se busca buscar claridad, precisión, exactitud, entre otras cosas; por esto pueden ser fácticas, de comprensión, interpretación, análisis y evaluación” (Elder y Paul, 2002, p. 35). Las preguntas fácticas son para solucionar problemas, estructurar métodos -hermenéutico y mayéutica-, los cuales son combinados y están centrados en dar a los estudiantes, interrogantes para fomentar el pensamiento creativo, convirtiéndose en un acercamiento muy disciplinado; aquí, el docente actúa como el equivalente de la voz crítica del estudiante, para facilitar a la vez las capacidades argumentativas del pensamiento, que deben contar con un interrogador “que permita sostener la subsistencia del enfoque de la discusión, mantenerla y estimularla con preguntas, para resumir periódicamente lo que se ha hablado y lo que no se ha tratado o no se ha resuelto” (Álvarez y González, 1999, p. 45).

Desde esta perspectiva, se puede inferir que la pregunta problematizadora tiene una importancia enorme en el aula, dado que a través de ella los docentes pueden orientar a los estudiantes, no solo a que den respuesta a las preguntas que se les formulan, sino que los llevan a que realicen sus propias preguntas a partir de la información, de la observación o de los resultados de su experiencia, al investigar para dar respuestas, llegando de esta forma a plantearse dudas o conjeturas.

Es importante entender que “las preguntas mayéuticas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos, hasta cuando se logre los objetivos

y se plantee nuevas incertidumbres y nuevas situaciones de aprendizaje” (Freire y Faundez, 2013, p. 257). Por ello, este tipo de preguntas lleva a los estudiantes a reflexionar y a aclarar sus ideas para alcanzar la verdad y el conocimiento a través de razonamientos lógicos, como condición necesaria para alcanzar el aprendizaje.

La pregunta problema para la comprensión lleva al estudiante no solo a que obtenga información sobre un tema, sino que es capaz de hacer un uso activo de ese conocimiento. Ese uso activo revela los desempeños de éste, para demostrar qué comprendió, según la pregunta problema, cuando realiza interpretaciones, argumenta, da ejemplos, explica con sus palabras y puede retomar un tema, volviéndolo a explicar, pero de forma más amplia, “situaciones que se evidencia a partir de sus desempeños, donde pone en juego sus aprendizajes, pero ya desde su realidad” (Stone, 1999, p. 65). Por consiguiente, la pregunta promueve en los estudiantes, conocer aquello que se les propone, descubriendo a través de anclajes conceptuales, la interpretación de los temas de estudio, interpretándolos para simbolizar los verdaderos significados de los elementos que lo caracterizan.

Con la pregunta problema para interpretar, el estudiante construye significados y toma conciencia del uso y del valor que tiene, al darse cuenta de cómo utilizarla y de los efectos que provoca, del estatus que adquiere para opinar y tomar una opinión propia del asunto o tema en el cual indaga (Álvarez y González, 1999, p. 65).

Los estudiantes descubren realidades, conocen e interpretan, analizan intuitivamente, articulándose adecuada y significativamente a la incertidumbre y a la certeza del conocimiento; por lo tanto, mediante acciones de reflexión, de deliberación,

argumentación, contra argumentación, toma decisiones y construye la existencia de sí mismo y de la sociedad.

La acción de analizar a través de la pregunta problematizadora comprende un tipo de proceder que descompone una situación concreta en una suma de sus elementos, de modo tal, que se pueda dar cuenta de cómo estos están interrelacionados. “El análisis es un tipo de procedimiento que puede efectuarse en una cantidad enorme de circunstancias para descomponer los componentes de un todo, separarlos y examinarlos para lograr acceder a sus principios más elementales” (Álvarez y González, 1999, p. 67). Es decir, los estudiantes asumen una mirada crítica acerca de todo lo que los rodea, influyendo en la toma de decisiones, desde sus propias elaboraciones, enfrentando conscientemente al objeto de estudio.

Desea todos los planteamientos de los autores, los investigadores infieren y toman posición sobre la importancia de las preguntas problemas, porque el estudiante puede emitir un juicio de valor, partiendo de un conjunto de informaciones para decidir acerca de los beneficios obtenidos, del impacto que se logró, del mejoramiento del conocimiento y de todos los factores que intervienen en un determinado contenido. En este sentido, es el planteamiento de Lavilla (2011), el que más se acomoda a la intencionalidad de la investigación, dado que explica que, mediante estas preguntas se puede asumir una mirada crítica acerca del todo que compone un conocimiento, para luego enfocarse en la construcción del mismo, haciendo representaciones de las entidades simbólicas desde su estructura cognitiva, para el análisis del aprendizaje de las Ciencias Sociales, por medio de la pregunta problematizadora.

## 2. Metodología

El hacer investigativo del presente trabajo estuvo inmerso en el paradigma pospositivista, dado que se desarrolló en escenarios naturales, para reunir información más situacional y reintroducir el descubrimiento como un elemento de investigación y, particularmente, en las ciencias sociales, entendido como “un comportamiento relacionado con la conducta y la interpretación de los agentes involucrados para ayudar a determinar los significados y propósitos que la gente adjudica a sus actos” (Guba y Lincoln, 2002, p. 96).

Por consiguiente, el paradigma pospositivista acoge los métodos de investigación cualitativa, donde el investigador se somete a una doble tensión simultáneamente; por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad interpretativa, postmoderna, feminista y crítica; por otra, puede serlo por unas concepciones más humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis. Dentro de este paradigma se encuentran las investigaciones de enfoque cualitativo (Gurdián-Fernández, 2007).

En tal sentido, “en la investigación cualitativa debe existir una correspondencia específica entre el investigador y su objeto de estudio” (Fernández y Rivera, 2009, p. 15). La interacción de ambas partes implicadas debe ser dinámica y flexible; se admite como una reciprocidad desde la oralidad y la actuación, donde el diálogo es la ruta ideal para la demostración de experiencias, vivencias y otras informaciones que tributen a la concreción de lo que se indague.

El paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social. El paradigma cualitativo percibe “la vida social, como la creatividad compartida de los individuos.

El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. (Tayupe, 2009, párr. 2).

La investigación tiene como principales objetivos, la generación de conocimiento y la solución de problemas prácticos. Sin embargo, hay que pensar en ella como un proceso, en el que ha de tomarse en consideración y de forma rigurosa, las diferentes etapas, sin prescindir de ninguna de ellas; por esto hay que tener en cuenta el método que marca el camino del quehacer investigativo; en el caso de esta indagación, se apela al método de la investigación acción pedagógica (IAP); en este sentido, Graves (2000) señala que:

La investigación-acción pedagógica es la búsqueda continua de la estructura de la práctica de cada docente y sus raíces teóricas, para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica, nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas) y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. (p. 54).

Bajo este entendimiento, la IAP aporta una forma de generar conocimiento y soluciones en realidades complejas. Dugarte (2006) expresa que su orientación sitúa a la persona y el acontecimiento en su contexto para comprenderlo y modificarlo, considerando todos los elementos que forman parte de él, e identificar las relaciones entre una situación puntual y el contexto, de modo que las soluciones a los acontecimientos-problema sean producidos bajo el enfoque del pensamiento complejo.

Particularmente en esta investigación, es asumido como lo explica Vargas (2009):

El método Investigación Acción pedagógica asume la práctica como objeto de estudio en sí misma, objeto de análisis, reflexión e intervención, con

responsabilidad ética y profesional. Es importante desarrollar procesos de esta índole porque favorecen el análisis riguroso de lo producido e implican la búsqueda bibliográfica para extraer de una teoría, los aspectos aplicables para la situación problema en una realidad contextual. Elegir el escenario que sirve de fuente de información y observación, es clave para la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos por ser empleados en la práctica orientadora y en el área de interés, para mejorar la calidad de la atención que, como profesionales, brindan a las poblaciones en sus distintos entornos. (p. 164).

Del mismo modo, al elegir el escenario que sirve de fuente de información y observación, la IAP es clave para la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos para ser empleados en la práctica orientadora y en el área de interés, en aras de mejorar la calidad de la atención que, como profesionales, ofrece a las poblaciones en sus distintos entornos. Kurt Lewin (citado por Restrepo, 2006) propone esta metodología hacia finales de la década de los 40, exponiendo el uso las tres fases que han subsistido de alguna manera en los diversos modelos de investigación-acción; reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de la captura de datos sobre la aplicación de la acción. El punto de partida es el diagnóstico acerca de la práctica social problemática.

La primera es la fase de deconstrucción: es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta. La segunda es la reconstrucción de la práctica: la propuesta de una práctica alternativa más efectiva; y, la tercera tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa

o reconstruida; es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación.

Sobre estas ideas, la nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad. Con relación a esto, Restrepo (2006) comenta que este método en el ámbito pedagógico, investiga y construye el saber hacer, para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (Didactizar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer).

Dados todos estos señalamientos, la investigación comenzó con la fase de deconstrucción, donde se realizó el diagnóstico a través de una entrevista semiestructurada y la planificación de las acciones mediante preguntas problematizadoras. Para la segunda fase se aplicó las estrategias planificadas por los investigadores, insertando en ellas las preguntas problematizadoras. En la tercera fase se evaluó toda la praxis a través de los registros llevados en los diarios de campo y las evidencias fotográficas.

Para la investigación fueron seleccionados como Unidad de análisis, los 128 estudiantes del Centro Educativo La Florida del municipio Becerril, Cesar, con el propósito de intervenir el hacer educativo e implementar estrategias que dinamicen la pregunta problema en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, para lograr transformar la realidad que preocupaba a los investigadores. La Unidad de trabajo fue conformada por 18 estudiantes, en concordancia con el tipo de muestreo seleccionado (no probabilístico) de tipo intencionado y por conveniencia.

### 3. Resultados

Los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación estuvieron apoyados en el método



de la IAP, teniendo presentes todos los elementos que están inmersos en la matriz de categoría. Las estrategias donde fueron insertadas las preguntas problematizadoras fueron: el mapa mental, la V de Gowin, la clase expositiva y la simulación. Toda la nueva praxis se registró a través de la sistematización, como una herramienta científica que hizo parte de todo el proceso en este momento.

En la exploración inicial de investigación se concretó la deconstrucción de la práctica a través de un diagnóstico, para lo cual se aplicó un cuestionario semiestructurado; sus resultados son detallados a través de la pregunta: De la forma como explican los profesores las clases de ciencias sociales, ¿has logrado aprender? Los estudiantes manifestaron que han logrado aprender pocas cosas, porque se requiere de mucha memorización y es muy difícil lograrlo; además, dijeron que es necesario utilizar estrategias dinámicas para impartir esta enseñanza, porque esta asignatura es muy teórica y aborda hechos ya pasados, hay poca conexión con las cuestiones del presente y muy poco se hace uso de los aprendizajes prácticos.

El segundo interrogante fue: ¿Te sientes entusiasmado cada vez que tienes clases de ciencias sociales? Explica tu respuesta. Las respuestas fueron claras; unos dijeron que no estaban motivados, solo esperaban que se cumpliera el tiempo para salir del aula. La tercera pregunta fue: ¿Te gusta trabajar en equipo en las clases de ciencias sociales? Explica tu respuesta. Las respuestas dividieron al grupo; una parte de los estudiantes contestó que no les gustaba trabajar en equipo, porque el trabajo recae en dos y los demás se aprovechan de sus compañeros; el otro grupo dijo que sí, porque se haría más agradable y compartirían los aprendizajes.

Ante el cuarto interrogante: ¿Qué te gusta de las clases de ciencias sociales?, las respuestas indicaron

que les gustaba cuando hablaban de Colombia, de sus sucesos, conflictos que han perturbado la nación, para poder entender los miedos de sus padres. A la siguiente pregunta: ¿Cómo te gusta que sean las clases de ciencias sociales?, los estudiantes manifestaron que les gustaría que las clases fueran más dinámicas, y que ellos pudieran hacer cosas para no aburrirse ni cansarse de tanto escribir.

Una de las características importantes del método investigación acción participante es conocer el contexto, al igual que la percepción de los estudiantes en la temática; esto llevó a los investigadores a realizar un diagnóstico desde las perspectivas de los estudiantes, para saber su opinión en torno a la manera como los docentes imparten sus clases en el área de Ciencias sociales. Esta prueba diagnóstica se aplicó a los 18 estudiantes del 8° grado del Centro Educativo La Florida. A continuación, se recoge sus opiniones.

Todas las actividades planificadas para el aprendizaje de las Ciencias Sociales fueron dinamizadas a través de las preguntas problematizadoras secundarias, las cuales buscaban dar respuesta a la pregunta principal, que fue: ¿Por qué la violencia es una constante de la realidad social colombiana, si la Constitución de 1991 garantiza los derechos, asegura la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo? Para el desarrollo de la actividad, se dividió a los estudiantes en tres grupos, para que analizaran todos los elementos estudiados y pudieran dar respuesta a la pregunta. Posteriormente, cada grupo elaboraría una cartelera con todos los elementos discutidos que den respuesta a la pregunta.

Todas las actividades fueron precedidas por un recuento realizado por los docentes, donde todos los aspectos que se relacionaban con los elementos del problema, fueron entrelazados. Los estudiantes, mediante exposiciones presentaban las posiciones

asumidas, razonamiento, análisis de los aspectos políticos, sociales y culturales, vinculando la realidad colombiana en sus opiniones. La participación fue excelente y se observó la motivación por las discusiones entre los grupos. Los estudiantes retomaron sus apuntes para aclarar las ideas, recordar aspectos y consensos tomados sobre los interrogantes que guiaron el problema principal. Los docentes aclararon dudas, guiaron las ideas y dirigieron las actividades.

Culminada esta etapa, se procedió a presentar el contenido discutido, que diera respuesta a la pregunta principal. El primer grupo presentó su cartelera y afirmó que el problema de la violencia, como una constante en Colombia, nació con el surgimiento de la nación, proceso violento que continuó con las guerras civiles que se originaron en todo el territorio. Luego siguió la violencia entre liberales y conservadores, que desató el Bogotazo con la muerte de Gaitán; se creó el Frente Nacional para frenar un poco la violencia, pero con esto no cambió mucho la situación, pues las condiciones de desigualdad y pobreza continuaban. Nacieron los grupos guerrilleros y con ellos la violencia se desató en todo el país, tanto en el campo como en las ciudades. Sumado a esto también surgieron los grupos paramilitares y la violencia creció en todas las regiones.

Este grupo situó la constancia de la violencia como resultado del nacimiento y fortalecimiento de la nación; aludían que la violencia es normal, porque en otros países también se dio y duró varios siglos y aún hoy día persiste. Además, alegaron que América es un continente joven, a diferencia de los otros continentes como Europa, Asia, África y Oceanía y que los países de esos continentes sufrieron siglos de guerra para formar y fortalecer la nación; que Colombia solo tiene dos siglos.

Sistematizando lo planteado por el primer grupo, centraron su respuesta en la formación de la nación; no niegan que Colombia sea una nación, sino que todavía está en un proceso de formación; compararon además que estos procesos son de larga duración, por lo que pueden durar varios siglos; situaron como ejemplo, los sucesos de las naciones europeas que atravesaron muchas guerras, por lo general, violentas. Para validar su opinión realizaron un recuento histórico que iba desde la independencia de Colombia hasta nuestros días, señalando los actores del conflicto armado colombiano. Se evidenció en este análisis, la relación sobre los elementos teóricos desarrollados, al igual que el esfuerzo de síntesis, planteamiento de hipótesis, confrontación de teorías y capacidad de decisión. Es de resaltar la motivación y el interés presentado en el desarrollo de la clase.

El segundo grupo presentó las ideas por medio de una exposición; los estudiantes plantearon que la violencia en Colombia es una constante en la sociedad, por cuanto no ha existido un pacto social donde se respete la ley y los Derechos Humanos. Señalaron que el Estado colombiano nació por medio de guerras de independencia, pero que éstas continuaron por el irrespeto a la ley y la violación de los Derechos Humanos como la libertad y la igualdad. Las guerras civiles, la lucha entre liberales y conservadores por gobernar el país, las masacres y la violencia que ocasionó el narcotráfico, los grupos armados al margen de la ley y el mismo paramilitarismo, demuestran que el pacto social fue un fracaso. Ni el Estado cumplió con su deber como dice la Constitución de 1991, ni las personas cumplieron con entregar su libertad de hacer violencia. Hoy se ve que no se respeta ninguna autoridad, ni padres ni profesores. La solución es la educación en Derechos Humanos para acabar con la violencia en Colombia.

Los planteamientos alegados por los educandos del segundo grupo plantearon que el problema de la constancia en la violencia fue el fracaso del pacto social, donde se irrespetó la ley y los Derechos Humanos. Les dieron prioridad al respeto de la ley y los derechos, como condición de una sociedad de paz. Señalaron que los pactos sociales en Colombia han fracasado porque el Estado y las personas incumplieron con lo pactado; por lo tanto, es como si se regresara al estado de naturaleza planteado por Hobbes en *Leviatán*, trayendo como consecuencia, el irrespeto por la ley. Los estudiantes hicieron uso de las capacidades desarrolladas, como plantear hipótesis, debatirlas, cuestionar lo aprendido con su propia realidad social, defender sus puntos de vista, analizar, entre otros.

De igual manera, el tercer grupo presentó sus ideas; manifestaron que el Estado colombiano es débil, porque su fuerza no se ha visto implementada para hacer respetar el orden, pero sí lo ha hecho el monopolio de las armas, que se ha desatado en todos los rincones del país, generando así, regiones en disputa, guerrilla, paramilitarismo, narco-delincuencia común, aprovechando la ausencia del Estado.

La soberanía no es total, por lo que se da un Estado en guerra. El Estado no controla todos los territorios ni logra pacificar las zonas donde particulares y grupos tienen el poder de las armas y se constituyen en fundamentos de un nuevo orden basado en violencia. Estas zonas donde el Estado no alcanza a llegar, se caracterizan por ser zonas ricas en recursos naturales, por presentar problemas por el desplazamiento forzado; son zonas influenciadas por el narcotráfico, el reclutamiento de menores, el daño al ecosistema, la contaminación de los oleoductos.

En torno a los planteamientos anteriores, el tercer grupo difiere de los demás, cuestionando al

Estado, y sustenta su respuesta afirmando que el problema de la constancia del mismo en Colombia es la debilidad del Estado. Este grupo alegó que el monopolio de las armas y de la fuerza es limitado, y no llega a las regiones más apartadas, cediendo así espacio de poder a grupos alzados en armas que se disputan los territorios, donde hay vacío de poder. Llama la atención cómo este grupo defiende sus planteamientos o hipótesis, citando regiones como El Chocó, rica en recursos naturales, pero una de las más pobres de Colombia.

Las ideas expuestas por los educandos fortalecieron sus conceptos con las explicaciones de los docentes y, las revisiones bibliográficas consultadas adquirieron una conceptualización amplia sobre la temática de la violencia; tuvieron facilidad para proponer hipótesis, debilitarlas, realizar preguntas problémicas con menor grado de complejidad, analizar las opiniones de sus compañeros y participar activamente en sus discusiones. El trabajo colaborativo y el acercamiento a la Zona de desarrollo Próximo quedaron evidenciados en el aula.

Tabla 1. *Triangulación*

Acción - logros	Teórico	Postura de los investigadores
Las actividades realizadas por los estudiantes para responder la pregunta principal los llevaron a hacer investigaciones en diversos campos del saber, como en geografía, historia, educación en valores, educación ciudadana, ciencias naturales, con la finalidad de buscar una respuesta asertiva. La búsqueda de esta respuesta logró plantear nuevas interrogantes con la finalidad de abarcar todas las aristas existentes. Los estudiantes concluyeron que hay varios factores intrínsecos en la violencia colombiana, como la educación, la ambición al poder, la violación de los Derechos Humanos.	Hurtado (2011) manifiesta que las preguntas plantean problemas, con el fin no solo de atraer la atención de los estudiantes, porque son esbozadas de forma llamativa o interesante, sino que su principal objetivo es fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase. Podría decirse que ellas son los motores que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula.	Los docentes concienciaron la importancia de la formulación de preguntas efectivas para estimular a los estudiantes en la construcción y re-construcción de los conocimientos, con un pensamiento crítico que genere aprendizaje significativo, que saque a flote su capacidad de asombro, favoreciendo así su participación y, por ende, la adquisición de nuevos conocimientos.  Además, los docentes percibieron que los estudiantes lograron realizar sus propios razonamientos y se atrevieron a emitir juicios con argumentos válidos cuando iban participando activamente en los procesos investigativos.  La pregunta problematizadora es un elemento que dinamiza el aula de clase, por el marcado interés de los estudiantes en elaborar sus intervenciones.

Fuente: creación propia (2020)

Tabla 2. *Fases, instrumentos y resultados*

Fases de la investigación	Instrumentos	Resultados
Fase de deconstrucción (diagnóstico)	Cuestionario semiestructurado	100 % de los estudiantes manifestaron que es necesario utilizar estrategias dinámicas para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, dado que en esta asignatura se maneja fechas, personajes, lugares y acontecimientos históricos que les aburren.  De igual forma, el 100 % de los estudiantes manifestaron que no les gusta la manera como los docentes enseñan en las clases; por ello, sería bueno que buscaran otra estrategia para dinamizar el aprendizaje.  En cuanto a la utilización de la pregunta problematizadora, el 83,33 % de los estudiantes manifestaron que ésta podría ser una estrategia para aprender las Ciencias Sociales.

Fase de reconstrucción (aplicación de las estrategias)	Diario de campo y la sistematización	<p>Con la estrategia del mapa mental a través de las preguntas problematizadoras ¿Cómo se fortalece la identidad cultural para analizar la visión de algunos estudiosos que afirman que los colombianos son violentos?, ¿Por qué se habla de una cultura de violencia en Colombia? los estudiantes conocieron la estructura de la Constitución de 1991; lograron reflexionar acerca de la violencia en Colombia; aprendieron acerca de la violación de las leyes nacionales e internacionales por parte de los grupos guerrilleros FARC, ELN y cómo estos grupos dañaron el ecosistema; reflexionaron sobre la importancia de la familia en la cultura de paz; aprendieron sobre la importancia de los derechos humanos.</p> <p>Con la estrategia V de Gowin a través de las preguntas ¿Por qué la FARC y el ELN se fortalecieron con recursos provenientes de la extorsión, petróleo, ganadería y agricultura? los estudiantes aprendieron sobre el papel de la Unión Soviética en el financiamiento de grupos armados de izquierda en Latinoamérica; analizaron la teoría de conflicto con relación a los acuerdos de paz; reflexionaron sobre la ley del talión “ojo por ojo, diente por diente”. Estudiaron sobre la exclusión y la falta de equidad del Estado colombiano y sobre la falta de oportunidades que la nación ofrece a sus habitantes para que superen la pobreza. Reflexionaron sobre las implicaciones de la violación de los Derechos Humanos hasta la pérdida de legitimidad del Estado.</p> <p>Con la estrategia expositiva y la pregunta problematizadora ¿Qué piensas sobre el reclutamiento de menores de edad por parte de los grupos guerrilleros? los estudiantes estudiaron temas sobre los derechos del menor, los convenios de paz y la responsabilidad del Estado ante la población infantil. Analizaron la crisis judicial en Colombia y también, la economía ilegal asociada con la producción de cocaína, la extracción ilícita de minerales, la lucha de territorios que libran los grupos guerrilleros y neo-paramilitares. Comprendieron la educación en valores desde la familia, y la cultura de paz. Aprendieron sobre la convivencia social basada en valores. Compararon la realidad social y económica con su entorno, con el problema planteado de la violencia como constante de la sociedad colombiana.</p> <p>Con la estrategia de simulación y la pregunta problematizadora ¿Por qué los actores del conflicto armado afectan los ecosistemas si estos son patrimonios colectivos y vitales? los estudiantes trataron el reclutamiento de los menores para que formaran parte de la guerrilla. En la segunda simulación se trató la temática sobre los acuerdos de paz a través de la entrevista a ‘Tiro Fijo’ y, en la tercera parte de la simulación se trató el deterioro ambiental por la dinamitación de los oleoductos.</p>
--	--------------------------------------	--

Evaluación de la aplicación de las estrategias	Diario de campo y la sistematización	<p>En la aplicación de la estrategia 'El mapa mental', los estudiantes tuvieron la posibilidad de desarrollar esquemas mentales que permitieron la ubicación espacial de los conocimientos; se apoyaron en los dibujos, para sistematizar los aprendizajes significativos y la transferencia de conocimientos. Esta estrategia, conjuntamente con las preguntas problematizadoras, aportó la integración disciplinar, porque las respuestas no pueden ser resueltas desde un solo campo del conocimiento, sino que exigen ser ubicadas desde distintas perspectivas e interacciones, para poder plantear alternativas abiertas de solución.</p> <p>La estrategia V de Gowin permitió a los estudiantes aprender a aprender e integrar los conocimientos en todos los ámbitos, partiendo del problema y las teorías; además, brindó la oportunidad de compartir experiencias al realizar la revisión documental de las temáticas en estudio.</p> <p>Con la estrategia de la exposición se estimuló la capacidad de comunicar, analizar y sistematizar la información para emitir una opinión, argumentando y defendiéndola a través de la postura de los estudiantes; además, se dio la autoevaluación sobre lo aprendido.</p> <p>Con la estrategia de la simulación se consolidó los aprendizajes significativos, se desarrolló un proceso comunicativo efectivo, se generó la argumentación y la confianza en sí mismos y la creatividad. Los estudiantes reconocieron los hechos trascendentales que han marcado la vida del país.</p>
--	--------------------------------------	--

Fuente: creación propia (2020).

#### 4. Discusión

En cuanto al objetivo que dice describir el Aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora en estudiantes del octavo grado, se cumplió a través de los diferentes enfoques referidos al aprendizaje de las Ciencias Sociales y a la identificación de la pregunta problematizadora, donde los aspectos desarrollados tienen plena relación con el estudio realizado por Valera y Madriz (2015), quienes en su sistematización se enfocaron en el papel representado por las preguntas como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la experiencia

de formación en una disciplina humanística, convirtiendo el trabajo de docencia en el aula, como centro de interés para el desarrollo de una reflexión rigurosa y sistemática, a partir de un análisis del registro de la experiencia, mediante las notas de la vida del aula, los documentos de la programación, la integración experiencial y las entrevistas abiertas.

Paralelamente, hicieron una revisión de la literatura con miras a la construcción de un marco teórico-metodológico, para apoyar tanto la sistematización como la reflexión sobre la experiencia en general. Enfatizan la importancia del preguntar-responder en la apertura al juego del enseñar y del aprender

una disciplina humanística, así como también, la viabilidad de la aplicación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas.

Esta investigación también es similar, por la utilización de la sistematización como herramienta de investigación; se diferencian en el estudio, porque éste se llevó a cabo en un contexto diferente y en otro nivel educativo, pero la pregunta problematizadora cubrió las expectativas de los docentes y estudiantes ante el aprendizaje de las ciencias humanas.

La realización de la búsqueda de información estuvo en concordancia a lo planteado por González (2008), quien aportó respecto a las concepciones, prácticas y posibilidades de construcción y reconstrucción del saber, nuevas preguntas sobre este objeto de estudio, no discutidas ni respondidas en la comunidad académica, dando pie a la importancia de la pregunta problematizadora para lograr un aprendizaje efectivo. Asimismo, hizo hincapié en que esta pregunta problematizadora se puede realizar como reflexión y evaluación de la práctica docente, donde la búsqueda sistemática y rigurosa de respuestas a las inquietudes puede resolver el vacío teórico, puesto que es necesario disponer de nuevas referencias ontológicas, epistemológicas, teóricas y metodológicas en la concepción y diseño de los programas de formación docente, inicial y en ejercicio, dentro de las alternativas curriculares que imponen los nuevos tiempos, caracterizados por el cambio, la incertidumbre y la complejidad.

El objetivo de identificar los tipos de preguntas problematizadoras en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los estudiantes del octavo grado se fundamentó en la revisión documental de las estrategias que ayudan a dinamizar la pregunta problematizadora, la cual está íntimamente relacionada con la curiosidad, la creatividad, la actitud investigativa, emprendedora, innovadora y

productiva de las personas, donde la capacidad de los humanos de hacer preguntas y de imaginar y buscar respuestas, está en el origen de la cultura. Así, se encuentran los mitos, como explicaciones que responden a las preguntas de cómo surge y cómo se ordena el cosmos.

También tiene su apoyo en los postulados de Bachelard (2000), quien destacó el valor de la pregunta, cuando advierte que, para un espíritu científico, todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. De igual forma, Angulo (2011) explicó que las preguntas problematizadoras ofrecen grandes beneficios tanto en el quehacer pedagógico de las y los docentes, como en las actividades que desarrollan y encauzan los aprendizajes que realizan las y los estudiantes, en el aula y fuera de ella; esta autora explica, además, que hay varios tipos de preguntas: las fácticas, las de comprensión, interpretación, análisis y evaluación.

Para el objetivo específico que dice aplicar estrategias para el aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora en los estudiantes del octavo grado, los resultados indicaron que las estrategias utilizadas, mapa mental, clase expositiva, simulaciones y la V de Gowin, impactaron en el aprendizaje de los estudiantes, llegando a cubrir sus expectativas en estudiar situaciones pasadas con referencia al presente. La pregunta de cada punto a estudiar despertó su interés por la investigación.

Durante el desarrollo de cada estrategia se produjo nuevos conocimientos; además, se visualizó la transversalidad con las distintas asignaturas; los estudiantes vivenciaron los aprendizajes, afianzaron las habilidades para trabajar en equipo, la capacidad de investigar, de organizar la información, de analizar y sistematizar los aprendizajes; compartieron experiencias,

realizaron investigaciones en diferentes ámbitos y, descubrieron que es importante aprender a aprender. Igualmente, visualizaron el desarrollo de la capacidad comunicativa, de analizar y sistematizar la información y lograron llegar a la autoevaluación; descubrieron la importancia de las caricaturas para lograr aprendizajes significativos, transferencia de conocimientos, y lo fundamental de la pregunta problematizadora como parte del proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos estuvieron en analogía con la investigación realizada por Lapasta (2017), quien indicó que es preciso profundizar las instancias de formación y reflexión docente en la inserción de la pregunta problematizadora en las actividades escolares, por cuanto favorecen mayoritariamente la gestión de la clase, la regulación de la actividad de los estudiantes, el sondeo de ideas previas y el desarrollo de niveles cognitivos bajos. Se reconoce cierta ausencia de preguntas que problematicen los contenidos, que interpelen y desafíen a los alumnos y que fomenten el desarrollo de niveles de orden superior, como el cognitivo alto, metacognitivo, reflexivo, crítico, emotivo, comunicativo, participativo, creativo e imaginativo.

Estos resultados permiten afirmar que no es tarea fácil plantear buenas preguntas, ya que éstas surgen del diálogo entre la teoría y la observación de los fenómenos. Este diálogo posibilita establecer diferencias, refutar, sustituir o ampliar las explicaciones científicas. Pero, se debe advertir que estos procesos son hechos bajo las teorías o paradigmas vigentes en cada momento y estos, en muchas ocasiones, ponen límites a la capacidad de preguntar.

También los resultados estuvieron respaldados en lo expresado por Valera y Madriz (2015), quienes argumentan que la pregunta se constituye en un

proceso mediador hacia la formación de un hombre con una actitud crítica frente al mundo. Así, las ideas contribuyen, según Wagensberg (2007), a que, para lograr ser un buen científico se requiere, además de ser crítico y autocrítico, el hacerse buenas preguntas. La historia de la ciencia es la historia de las nuevas preguntas, no de las nuevas respuestas. Cuando una pregunta está bien planteada, la respuesta ya es nueva. Un buen científico es eso: una persona que va siempre observando el mundo, como si fuera nuevo. El destacado valor que le asigna Wagensberg a la pregunta en el proceso de construcción de las ideas científicas es tal, que lo asocia al término de revolución, cuando dice que cambiar de respuesta es evolución. Cambiar de pregunta es revolución.

Así mismo, los resultados están vinculados con lo expuesto por Izquierdo (2005), al decir que la pregunta es importante en el marco de la ciencia escolar, entendida ésta como un proceso de construcción similar al de la ciencia, pero en el que las preguntas pueden ser distintas, ya que han de tener sentido para los alumnos; y los modelos explicativos también serán distintos, aunque manteniendo un cierto grado de correspondencia con los científicos. Una pregunta bien planteada es una formulación lingüística muy útil, porque ayuda al alumnado a apropiarse de los objetivos de aprendizaje y a explorar sus ideas previas sobre cuál podría ser su explicación inicial y, al mismo tiempo, es el punto de partida para generar procesos de indagación que posibiliten encontrar pruebas de su idoneidad.

Referente a la aplicación de las estrategias dinamizadoras, los resultados obtenidos indicaron similitud con lo expresado por los autores. En cuanto al mapa mental, es una estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de conceptos, los cuales serán asociados y conectados con otras situaciones, que permitirán un análisis y una



reflexión de lo asimilado; es como la estructura de una imagen visual que facilita extraer información y anotar y memorizar los detalles con facilidad. Asimismo, es importante indicar que los mapas mentales representan la forma natural como el cerebro funciona con relación a sus dos hemisferios. De igual forma, los resultados están relacionados con los procesos mentales que el cerebro elabora, que son de naturaleza esquemática, por lo que es importante considerar que las personas actúan de acuerdo con modelos y criterios de pensamiento.

Finalmente, se puede enunciar que los mapas mentales son una técnica que cada día se utiliza más en los diferentes niveles educativos y demás esferas de la ciencia y técnica, involucrando la asimilación de conceptos y proposiciones nuevas, mediante la inclusión en estructuras cognitivas ya existentes, que se conocen como 'aprendizaje significativo'. Un buen mapa mental debe partir de una pregunta problematizadora que conlleve extraer, por parte de los estudiantes, todos los elementos que en ella estén inmersos.

Respecto a la estrategia V de Gowin, los resultados de la investigación están en sintonía con los enfoques educativos actuales de Novak (1991), quien establece que el alumno debe ser el protagonista de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; es decir, que debe tener un papel activo y desarrollar tareas intelectuales complejas, porque en el aprendizaje escolar se requiere del uso de conocimientos significativos explícitos que servirán de base para la construcción de nuevos significados; en este sentido, el diagrama V de Gowin es una herramienta para aprender a aprender.

De igual forma, se observa la relación existente entre los resultados y lo emitido por Grisolia (2008), quien sostiene que la V de Gowin es una herramienta que

sirve para propiciar el establecimiento de relaciones entre aspectos conceptuales y metodológicos al estudiar un contenido en particular. Incentiva el *metaaprendizaje* pues al elaborarla podemos interrelacionar los contenidos conceptuales estudiados con todos aquellos procedimientos que llevamos a cabo para aprender esos conceptos. En Ciencias Naturales la V de Gowin ha probado ser una excelente herramienta para evaluar el aprendizaje en la realización de trabajos prácticos. (párr. 1).

La utilización de la V de Gowin fue muy importante porque desde la pregunta problematizadora los estudiantes pudieron extraer todos los elementos concernientes al tema en estudio, dado que posee tres partes: la parte izquierda corresponde al dominio conceptual y la parte derecha al dominio metodológico; la parte central de la V se utiliza para señalar el inicio de la investigación, con una pregunta que establece aquello que se quiere aprender y, en el vértice de la V, se coloca todos aquellos fenómenos, acontecimientos y/u objetos que van a ser estudiados.

En cuanto a la estrategia 'Clase expositiva', los estudiantes realizaron sus exposiciones utilizando los recursos del mapa mental y la V de Gowin, con las cuales lograron desarrollar el tema de estudio. Con esta estrategia se afianzó el discurso comunicativo, porque los estudiantes se observaron con un mayor dominio de la palabra. Estos resultados demuestran que esta estrategia está orientada no solo a estimular la interacción de los estudiantes con el contenido, sino con sus pares y con el profesor, en un ambiente que promueve la participación, el diálogo y la reflexión, para estimular el pensamiento crítico y las capacidades de análisis, evaluación y aplicación del conocimiento.

Con esta estrategia,

el docente puede focalizar el aprendizaje sobre los aspectos de la materia que considere relevantes.

Requiere menos tiempo para que el alumnado aprenda, al ofrecer la información sistematizada y elaborada previamente. Requiere menor uso y preparación de materiales del docente y del alumnado. (Aramis, s.f., párr. 1).

La última estrategia utilizada para lograr el aprendizaje de las Ciencias Sociales fue la simulación, la cual se desarrolló con la finalidad de afianzar los contenidos programáticos estudiados en las otras estrategias, que impactaron en los estudiantes porque vivenciaron la realidad a través de una simulación.

Estos resultados demuestran la gran importancia que tiene la simulación tanto en el desarrollo de la vida de los estudiantes, como en la misma escuela, porque hace que sean articulados todos los aprendizajes esenciales, al conquistar las competencias básicas correspondientes: expresión (oral, escrita, corporal-gestual, gráfica y musical), comunicación, relación con los demás y resolución de conflictos.

Esta estrategia fue de gran importancia porque los estudiantes pudieron reproducir un problema real que afecta a la población colombiana; en ella, los participantes representaron varios papeles, siguiendo instrucciones precisas en un determinado tiempo. La interacción entre los diferentes actores tiene como objetivo, encontrar sobre la marcha, una solución aceptada por las diferentes partes a los problemas que se les presenten.

Con referencia al objetivo 'Proponer la aplicación de estrategias para el aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora en los estudiantes del octavo grado', se debe expresar que la propuesta aplicada se desarrolló sin complicaciones; los estudiantes fueron recíprocos a la ejecución de nuevas estrategias y se demostró que lograron el aprendizaje significativo.

También se puede expresar que, al evaluar las actividades realizadas, se evidenció el logro

del objetivo de la asignatura; los estudiantes descubrieron, a través de la investigación, cada uno de los elementos y sus aristas; socializaron saberes, utilizaron los recursos propuestos por los docentes investigadores; se evaluaron por el nivel del dominio o destreza en su elaboración, el dominio técnico global, la distinción de niveles y la aplicación de las leyes cartográficas mentales, los contenidos, comprensión y organización, la creatividad en la representación gráfica.

Además, los estudiantes identificaron los conceptos conocidos y los que les falta conocer; la manera como se relacionan entre sí y cómo con estos enlaces pueden producir el nuevo conocimiento. Hicieron evidentes los aprendizajes que iban logrando. Comprendieron e identificaron los principales conceptos y principios que se utiliza para construir el conocimiento, y entendieron la manera como van construyendo su propio conocimiento.

Asimismo, la evaluación de las actividades se realizó atendiendo varios criterios; a nivel grupal, a través de la cohesión, la capacidad de sistematización, si cumplieron con los criterios de la pregunta problematizadora, el tiempo y el desarrollo del contenido. También la evaluación fue a nivel individual; se consideró el tema, las habilidades comunicativas, la capacidad de analizar y sistematizar la información y, se realizó la autoevaluación, donde cada estudiante evaluó su actuación a través de la reflexión.

## 5. Conclusiones

En cuanto al objetivo 'Describir el Aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora en estudiantes del octavo grado', perteneciente a la fase de construcción de la práctica de la IAP, los resultados indicaron que, a través de la aplicación de las estrategias dinamizadoras, los estudiantes lograron fortalecer las competencias

comunicativas, la capacidad de análisis, síntesis, comprendieron la importancia de investigar para tener argumentación y para discutir un tema. Estos resultados, con relación al reporte de investigación de Valera y Madriz (2015), aportan la confirmación de que mediante las preguntas problematizadoras se puede cambiar la práctica educativa por una que vaya al encuentro de una praxis pedagógica más crítica de la realidad.

Para el objetivo 'Identificar los tipos de preguntas problematizadoras en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los estudiantes del grado octavo', el cual pertenece a la fase de reconstrucción de la práctica, los resultados indicaron que los tipos de preguntas utilizados brindaron la oportunidad a los estudiantes de comprender la importancia de aprender Ciencias Sociales, pues forman parte del día a día de las personas; además, los tipos de preguntas permitieron clasificar el contenido de enseñanza planificado. A los estudiantes se los instruyó de manera precisa y coherente en la búsqueda de una respuesta concreta y veraz, lo que abrió la puerta de la indagación bibliográfica que los condujo a establecer sus propias conclusiones respecto a cada tipo de pregunta. Con esta afirmación se logra concretar la idea del reporte de investigación realizado por Lapasta (2017), en el sentido de que el tipo de preguntas ayuda a identificar y analizar las respuestas, de acuerdo con las intencionalidades que buscan a través de la pregunta problematizadora.

Para el objetivo 'Aplicar estrategias para el aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora en los estudiantes del octavo grado', que forma parte de la fase de reconstrucción de la práctica, los resultados indicaron que los estudiantes comprendieron los aprendizajes programados mediante las estrategias utilizadas; se recreó las clases, hubo dinamismo y

participación. Con la socialización se logró afianzar las competencias lingüísticas, lo cual permite expresar que fue un éxito la aplicación de las estrategias que desarrollaron en los educandos su capacidad de análisis, síntesis, el planteamiento de argumentos pertinentes, la capacidad de debatirlos con seguridad y confianza para defender sus posturas, como también se logró que se convirtieran en críticos de la realidad social, cultural y política del pueblo colombiano.

Los resultados aportan al reporte de la investigación realizada por Almeida et al., (2014), dado que se confirma que a través de la pregunta problematizadora los estudiantes lograron configurar las habilidades de pensamiento crítico, argumentando desde el análisis para la solución de problemas, desde la heurística y el trabajo cooperativo.

Finalmente, se puede expresar que el objetivo de 'valorar la aplicación de estrategias para el aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora en los estudiantes del octavo grado del Centro Educativo La Florida del municipio Becerril, Cesar', con el cual se cumple con la fase de evaluación de la práctica reconstruida, produjo grandes logros, tanto para los estudiantes como para los docentes investigadores, dado que las clases fueron más dinámicas, la indagación se convirtió en una práctica cotidiana donde la duda del saber, la investigación, la capacidad de preguntarse el porqué de las cosas, fueron acciones cotidianas que contribuyeron al aprendizaje significativo. Adicionalmente, se consiguió afianzar las competencias comunicativas, se fortaleció el trabajo en equipo, además de la vivencia de los valores sociales como respeto, aceptación y tolerancia; los estudiantes aprendieron de forma consciente la realidad que vive el pueblo colombiano. Estas evidencias hacen posible confirmar los aportes

realizados en el reporte de investigación de Lapasta (2017), en el direccionamiento de las preguntas para la formación y reflexión docente, al gestionar y regular sus clases para elevar los niveles cognitivos de los estudiantes.

## 6. Recomendaciones

A los docentes:

Ir en la búsqueda de una praxis novedosa y productiva que logre motivar e involucrar a los estudiantes en el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Utilizar la pregunta problematizadora para que los estudiantes profundicen en los conocimientos.

Aplicar en todas las clases, estrategias que desarrollen la autonomía y la toma de decisiones en los estudiantes.

Trabajar con los tipos de preguntas problematizadoras, porque se puede lograr que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para desempeñarse como aprendices permanentes, trabajadores y ciudadanos activos en la construcción del conocimiento.

Insertar la pregunta problematizadora para lograr un aprendizaje a un nivel más dinámico, participativo, activo y con significancia; además, así, tienen la capacidad de abrir las puertas del saber y de favorecer la construcción del conocimiento.

A los rectores:

Motivar a los docentes a promover el aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales con la implementación de las preguntas problematizadoras, dado que ellas alejan a los estudiantes de la verdad absoluta, movilizándolos hacia nuevas interpretaciones; es decir, lo interpelan, despertando en ellos la capacidad de

asombro; los preparan para lo nuevo y activan su curiosidad creativa.

## 7. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Almeida, M., Coral, F. y Ruiz, M. (2014). *Didáctica Problematizadora para la configuración del Pensamiento Crítico en el marco de la atención a la diversidad*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Manizales. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1727/1/TESIS%20DE%20GRADO.pdf>
- Álvarez, C. y González, E. (1999). *Lecciones de Didáctica General*. Edinalc.
- Angulo, O. (29 de enero de 2011). Curiosidades académicas. [Blog]. *Lo que debemos saber de las preguntas problematizadoras*. <http://curiosidadesacademicas.blogspot.com/>
- Aramis, M. (s.f.). Comprensión y análisis textual. Ciencia, Religión y Filosofía. <https://www.superprof.co/estudiante-antropologia-comprension-analisis-textual-ciencia-religion-filosofia.html>
- Arias, D. (2017). *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una Propuesta Didáctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* (23.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Barrios, J. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la educación*, 20, 83-99. [https://www.researchgate.net/publication/326234885\\_EDUCACION\\_Y\\_VERDAD](https://www.researchgate.net/publication/326234885_EDUCACION_Y_VERDAD)
- Córdoba Urbano, D. L. y Marroquín Yerovi, M. (2018). Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 36(1), 15 - 30. <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.1>
- Dugarte, A. (2006). Repensar en la investigación educativa de la nueva era. *Ciencias de la Educación*, Año 6, 1(27), 199-108.
- Elder, L. y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales. Basado en Conceptos de Pensamiento Crítico y Principios Socráticos*. Foundation for Critical.
- Fernández, S. y Rivera, Z. (2009). El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de Bibliotecología y la ciencia de la Información. *ACIMED* 20(3), 6-30.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno S.A.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores.
- González, M. (2008). *Propuesta didáctica para la aplicación de la enseñanza basada en problemas*. ARTECUBANO Ediciones.
- Graves, B. (2000). *Discurso Político. Teorías del colonialismo y postcolonialismo: Desconstrucción*. Brown University.
- Grisolía, M. (2008). Cómo hacer una V de Gowin [Blog]. <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/CN/2008/08/cmo-hacer-una-v-de-gowin.php>
- Gualguan, G. (2013). *Causas del bajo rendimiento en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas en 8°-2* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/513/Giovani%20Gualguan%20Luna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos*. Editorial Sonora.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Gutiérrez, M. (2018). *Niveles de disciplina, familia, autoestima y valores escolares*. Universidad de Valencia.
- Hurtado, N. (28 de abril de 2011). Concepto de pregunta problematizadora. [Blog]. Uniproductivaiera. <https://ieracomercio.blogspot.com/2011/04/pregunta-problematizadora.html>
- Izquierdo, M. (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Enseñanza de la ciencia*, 23(1), 111-122.
- Lapasta, L. (2017). *Caracterización de las preguntas formuladas por los docentes de Biología de 2º Año de ESB para la construcción de significados* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional La Plata. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/63156/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/63156/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lavilla, L. (2011). La evaluación. *Pedagogía Magna*, (11), 303-310.
- Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Novak, J. (1991). Clarify with Concept Maps. *Science Teacher*, 58(7), 44-49.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1948). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2015). La Unesco y la Declaración Universal de Derechos Humanos. <https://es.unesco.org/udhr>
- Ortiz, A. (2015). *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas*. Distribooks.
- Pozo, J. y Gómez, M. (2017). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Ediciones Morata.
- Restrepo, B. (2006). Una Variante Pedagógica de la Investigación-Acción Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación. OEI*. pp. 1681-5653
- Sánchez, I. (2017). Aprendizaje basado en preguntas y su impacto en las estrategias de aprendizaje en Física. *X Congreso Internacional sobre Investigación en Didácticas de las Ciencias*. Universidad del Bio Bio. Santiago de Chile.
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación*. Editorial Paidós.
- Tayupe, Á. (2009). La investigación social; paradigmas y métodos. <https://www.monografias.com/trabajos75/investigacion-social-paradigmas-metodos/investigacion-social-paradigmas-metodos2.shtml>
- Valera, G. y Madriz, G. (2015). Las preguntas en la enseñanza de las Ciencias Humanas. Un estudio ecológico de aula universitaria. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*, 1-25.
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165.
- Vogt, E., Brown, J. e Isaacs, D. (2017). *El arte de las preguntas poderosas: Ingenio catalizador, Innovación, y acción*. Biblioteca Asocam.
- Wagensberg, J. (2007). *El error no es una vergüenza; en ciencia es una herramienta*. Ibermática.







# Fortalecimiento de la comprensión lectora con estudiantes de grado quinto

Marcela Patricia Cerón-Cerón\*✉

Jesús Ramiro Chalacan-Eraso\*\*

Juan Eduardo Rosero-Palacios\*\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Cerón- Cerón, M. P.; Chalacan-Eraso, J. R.; Rosero-Palacios, J. E. (2020). Fortalecimiento de la comprensión lectora con estudiantes de grado quinto. *Revista UNIMAR*, 38(2), 201-217. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art8>

**Fecha de recepción:** 05 de junio de 2020

**Fecha de revisión:** 27 de agosto de 2020

**Fecha de aprobación:** 09 de noviembre de 2020

## RESUMEN

La comprensión lectora es un proceso que está inmerso en todo contexto académico; por eso es de gran relevancia, ya que leer y entender son dos acciones que cumplen un papel fundamental en la vida escolar, porque gracias a esto se desarrollan los conocimientos y el aprendizaje. Este proceso investigativo buscó fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto pertenecientes a un sector rural. El diseño metodológico de la investigación se planteó desde un paradigma cualitativo de enfoque descriptivo y tipo etnográfico. Se tomó como unidad de análisis a 25 estudiantes de la Institución Educativa Jesús Nazareno de El Tambo – Nariño. Como técnicas de recolección de información se utilizó una prueba diagnóstica y la observación no participante. Después de haber recolectado y analizado la información, se consideró los factores, intereses y necesidades de los estudiantes para diseñar y aplicar la estrategia virtual ‘Amigos de la Lectura’.

**Palabras clave:** comprensión lectora; competencia lectora; metodologías de enseñanza; estrategias de enseñanza-aprendizaje; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

\* Artículo resultado de investigación: “Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Grado 5° de la “Institución Educativa Jesús Nazareno” de El Tambo – Nariño.” llevada a cabo en el año 2019 y comienzos del año 2020.

\* ✉ Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana, Licenciada en lengua castellana y literatura, Universidad de Nariño, correo electrónico: marcelaceronceron@gmail.com

\*\* Magister en Pedagogía, Universidad Mariana, Licenciatura en ciencias religiosas, Pontificia Universidad Javeriana, correo electrónico: ramieras@gmail.com

\*\*\* Magíster en Educación, Universidad ICESI, Licenciado en educación básica, humanidades, lengua castellana e inglés, Universidad de Nariño, Asesor de la investigación. Docente Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: jroserop@umariana.edu.co



## Strengthening reading comprehension with fifth grade students

### ABSTRACT

In every academic context reading comprehension is immersed; hence, knowing how to read and understand is of great relevance, as two actions that play a fundamental role in school life, because thanks to this, knowledge and learning are developed. This investigative process sought to strengthen reading comprehension in fifth grade students from a rural sector. The methodological design of the research was proposed from a qualitative paradigm of a descriptive and ethnographic approach. 25 students from the Jesús Nazareno Educational Institution of El Tambo - Nariño were taken as the unit of analysis. As information gathering techniques, a diagnostic test and non-participant observation were used. After having collected and analyzed the information, the factors, interests and needs of the students were considered to design and apply the virtual strategy 'Friends of Reading'.

**Key words:** reading comprehension; reading competence; teaching methodologies; teaching-learning strategies; Information and Communication Technologies (ICT).

## Fortalecimento da compreensão da leitura em alunos do quinto ano

### RESUMO

Em todo contexto acadêmico, a compreensão da leitura está imersa; portanto, saber ler e compreender é de grande relevância, pois são duas ações que desempenham um papel fundamental na vida escolar, pois graças a elas se desenvolve o conhecimento e a aprendizagem. Este processo investigativo buscou fortalecer a compreensão leitora em alunos do quinto ano do setor rural. O desenho metodológico da pesquisa foi proposto a partir de um paradigma qualitativo de abordagem descritiva e etnográfica. 25 alunos da Instituição de Ensino Jesús Nazareno de El Tambo - Nariño foram considerados como unidade de análise. Como técnicas de coleta de informações, foram utilizados teste diagnóstico e observação não participante. Depois de coletadas e analisadas as informações, os fatores, interesses e necessidades dos alunos foram considerados para projetar e aplicar a estratégia virtual 'Amigos da Leitura'.

**Palavras-chave:** compreensão da leitura; competência em leitura; metodologias de ensino; estratégias de ensino-aprendizagem; Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

## 1.Introducción

La labor del docente en el aula conlleva transmitir al estudiante nuevos conocimientos, a despertar interés por aprender, y curiosidad por el arte de leer; el maestro debe manejar un amplio panorama de modelos y métodos de enseñanza para hacer esto posible. Esto le permitirá poseer mejores herramientas a la hora de realizar su clase. En planeación, es clave establecer objetivos para lograr los mejores resultados en el rendimiento de los estudiantes. Por esto, se debe dar prioridad a la lectura, para que comprendan lo que leen; sino, la misma corre el riesgo de carecer de sentido.

La comprensión lectora se vincula estrechamente con la visión sobre el mundo y sobre sí misma; se define como un proceso realmente complejo que tiene como finalidad, identificar palabras y llegar a los significados. Bajo este entendimiento, la comprensión lectora podría denominarse como una habilidad fundamental sobre la cual se extiende un conjunto de capacidades equivalentes, como el manejo de la palabra a través de la oralidad, el amor por la lectura y el pensamiento crítico. Por medio de la presente investigación, se aplicó la estrategia 'Amigos de la Lectura', con la cual los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Jesús Nazareno de El Tambo, Nariño, se motivaron a leer y descubrieron este maravilloso mundo. Gimeno (2003) hace un aporte muy importante al afirmar que por medio de la lectura se crea espacios de significados dialogados que formarán la mente del lector, ya que leer es dialogar consigo mismo; y asevera que una de las principales dificultades que desafía la educación hoy en día, es la comprensión lectora.

Por medio de la estrategia, los estudiantes optimizaron la habilidad a lo largo del desarrollo del proyecto. Se hizo un proceso apropiado y

ahora, cuando leen, realizan los siguientes pasos: reconocen y jerarquizan ideas; subrayan un texto; elaboran resúmenes; analizan la información; formulan hipótesis; emiten opiniones y relacionan texto-imagen.

La investigación fue paso a paso; en un primer momento, se cumplió con los objetivos específicos, por medio de una prueba diagnóstica para identificar el nivel literal o inferencial de lectura que presentaban los estudiantes y así determinar los factores que incidían en sus dificultades de comprensión lectora.

En un segundo momento se realizó un análisis de cómo el contexto influía en el proceso lector de los estudiantes, teniendo en cuenta su familia, las clases, sus comportamientos en el aula y las características de la comunidad que los rodea.

En un tercer momento se diseñó una estrategia con una visión innovadora, observando las dificultades halladas como resultado del diagnóstico y las observaciones no participantes; así, se comprendió a fondo sus necesidades, su pensamiento y el contexto educativo, para poder adecuar metodologías pensadas exclusivamente para ellos.

En un cuarto momento, después de haber implementado la estrategia, se efectuó una reflexión sobre los resultados y el impacto del desarrollo de la misma. Gracias al desarrollo de la estrategia 'Amigos de la Lectura', se logró despertar en los estudiantes una inquietud intelectual y cambios en los desempeños académicos.

Se hizo consultas tanto en distintas bases de datos virtuales como en bibliotecas físicas y se pudo identificar que, si bien existen diferentes investigaciones sobre la comprensión lectora relacionadas con la enseñanza, aún guarda muchos enigmas y también características particulares de

las dificultades que tienen los niños en el proceso lector, lo que contribuye a que se la aborde como eje central para la realización de la parte cognitiva de los estudiantes.

Se tomó distintas investigaciones a nivel internacional, nacional y regional, las cuales permitieron apreciar un amplio panorama de la problemática que afecta a varios contextos de la población estudiantil. González (2012) busca entender el concepto de comprensión lectora en el entorno escolar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; enfatiza el papel del niño en el proceso de aprendizaje y en la lectura integrada en la experiencia diaria, identificando el nivel de comprensión lectora inseparable en todo proceso y, trata de reconocer si los niños entienden lo que leen o solo descifran símbolos lingüísticos que constituyen palabras u oraciones.

Gámez (2012) realizó una investigación en las instituciones educativas de Colombia, encontrando que hay varias dificultades en cuanto a la capacidad lectora de los estudiantes. Las Pruebas Pisa de 2009 muestran que, para Colombia, lastimosamente los estudiantes no alcanzan el nivel mínimo apropiado de lectura; por esto, es necesario que el problema sea abordado con estrategias que motiven hacia la lectura.

En la parte regional, Benavides y Tovar (2017) desarrollaron una propuesta innovadora tomando a los sistemas como su herramienta. En el presente trabajo se tomó en cuenta las necesidades de los estudiantes de El Tambo, para acercarlos más a la lectura, por medio de una estrategia que también usa la tecnología, ya que se debe pensar en una manera de fácil acceso para que ellos estén conectados siempre con la lectura y generar hábito.

Para desarrollar la investigación, se escogió el paradigma cualitativo de tipo etnográfico, ya que se

estudió el pensamiento que los estudiantes tienen sobre la comprensión lectora y se hizo uso de la observación no participante para detallar de manera directa los comportamientos que tienen frente a los textos y, así, evidenciar los factores que influyen en las dificultades.

La investigación finaliza de manera óptima, encontrando una conexión significativa entre el uso de las TIC y la enseñanza de la lectura; la dicotomía que se logró fue de alto impacto, ya que se demostró que para leer no únicamente se utiliza los libros y que el docente puede ser muy recursivo utilizando la internet.

## 2. Metodología

Se utilizó el enfoque cualitativo, ya que como lo mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa se fundamenta en la recolección de datos no estandarizados ni establecidos totalmente. Dicha recolección busca conseguir las percepciones y puntos de vista de los participantes “sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos” (p. 35). Asimismo, resultan útiles las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador diseña preguntas abiertas, consigue datos por medio del lenguaje escrito, verbal, no verbal y el visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula en su trabajo de campo. Por esta razón, la preocupación del investigador se centraliza en las vivencias de los participantes; es decir, cómo ellas fueron sentidas y experimentadas.

Fue muy importante conocer el contexto de los sujetos a investigar, ya que muchas de las dificultades halladas tenían su razón de ser, por pertenecer al campo y por las pocas oportunidades académicas que éste brinda; los niños estaban rodeados de un paisaje natural muy ameno; tenían conocimientos

en cuanto a agricultura, pero era necesario estudiar a fondo los factores que les impedían acrecentar la competencia lectora. Gracias a la práctica pedagógica realizada se pudo identificar todos los factores que rodeaban al problema mencionado. La metodología cualitativa permitió que los sujetos a investigar tomaran confianza con los investigadores y, de manera espontánea, contaran sus problemas. En el caso de la investigación, los niños participaban activamente en las clases y gracias a los comentarios y actitudes se pudo realizar un análisis del porqué no se sentían interesados y motivados por leer.

De igual manera, Hernández et al., (2014) mencionan que el enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para perfeccionar las preguntas de investigación o descubrir nuevos interrogantes en el proceso de interpretación. Se pretendía buscar varias razones del porqué no estaban cercanos a la lectura y se vio necesario analizar el pensamiento de los niños, el de los padres de familia y el del docente, con respecto a su práctica pedagógica. Por medio de la observación no participante y la realización de una prueba diagnóstica, se fue dando el paso a paso de la investigación. Como se estaba trabajando con menores de edad, también fue necesario citar a los padres de familia para contar con su consentimiento y explicarles que las observaciones en las clases, la toma de videos y fotografías serían con fines pedagógicos; de esta manera, fue necesario e importante ponerse en contacto con ellos, porque se observaría los patrones del hogar que estaban influyendo en el proceso lector.

Los estudios cualitativos pueden desplegar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Frecuentemente, estas acciones sirven, primero, para descubrir las preguntas de investigación más significativas, para luego perfeccionarlas y responderlas. El ejercicio indagatorio se encamina de forma dinámica; esto

es, entre los hechos y su interpretación, lo cual nos conduce a un proceso más bien 'circular' en el que la serie de procedimientos no siempre es la misma (Hernández et al., 2014).

Por otro lado, Hernández et al., (2014) añaden que el enfoque cualitativo busca sensibilizarse con el ambiente o entorno en el cual se llevará a cabo el estudio, con el fin de identificar los informantes que aportan datos y conducen al investigador por el lugar, para adentrarse y compenetrarse con el evento de la investigación, además de verificar la factibilidad del estudio. La sensibilización con el contexto fue muy importante; así, los sujetos investigados tuvieron la confianza suficiente para poder expresarse libremente sobre sus problemas, que no únicamente están relacionados con la lectura, sino también con la economía o la salud. Toda la información recolectada mediante la observación iba a ser clave para buscar soluciones accesibles.

Por lo anterior, el investigador se sumerge en las experiencias de los participantes y edifica el conocimiento, continuamente consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos. (Hernández et al., 2014, p. 3).

De igual manera, esta investigación realizó un estudio descriptivo, como lo define Dankhe (1986), quien asegura que los estudios descriptivos miden de forma más independiente los conceptos o variables que se desarrollan en un estudio. Con frecuencia, el objetivo del investigador es la descripción de situaciones y eventos. En otras palabras, cómo es y se muestra un fenómeno en particular. Es por esta razón que los estudios descriptivos tienen como propósito, detallar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sujeto a análisis (Dankhe, 1986). Dichos estudios miden y evalúan diversos aspectos,

dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde la óptica científica, describir es medir. Por ende, un estudio descriptivo escoge una sucesión de eventos y se mide cada uno de ellos individualmente, para describir lo que se investiga. Las descripciones del presente estudio fueron muy detalladas, desde cómo realizaba la clase la docente, el comportamiento de los estudiantes y de los padres de familia, hasta los resultados de los desempeños académicos que, cada vez se iba notando que dependían de la comprensión lectora.

Dankhe (1986) añade que la investigación descriptiva, en paralelo con la naturaleza poco estructurada de los estudios exploratorios, demanda un conocimiento considerable del área investigada, con el fin de formular las preguntas particulares que se busca responder. La descripción puede ser más o menos profunda, pero, en cualquier caso, se fundamenta en la medición de uno o más eventos del fenómeno descrito. Los estudios descriptivos brindan la oportunidad de realizar predicciones, aunque ellas sean muy rudimentarias. Con toda la información recolectada con base en las descripciones, se formularía hipótesis y bases sólidas para dar cumplimiento al objetivo del diseño de una estrategia que fortalecería la comprensión lectora.

Esta investigación utilizó también un diseño etnográfico, puesto que el mismo, como lo afirman Plano Clark y Creswell (2008) procura explorar, examinar y entender sistemas sociales, grupos, comunidades, culturas y sociedades, producir interpretaciones profundas y significados culturales, desde la perspectiva o punto de vista de los participantes o nativos. Entender la comunidad de El Tambo, sus costumbres, sus ingresos económicos, la academia, los padres de familia, los sujetos a investigar, era relevante porque de ahí surgían las bases de la problemática en mención.

Plano Clark y Creswell (2008) señalan también que el estudio etnográfico tiene como propósito, describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas presentes en dichos grupos humanos. Inclusive, ellos pueden ser muy extensos y contener la historia, geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural, además de rituales, símbolos, roles sociales, vínculos, exilios, redes y otros factores. El propósito de la investigación etnográfica es el de describir y analizar lo que los individuos de un contexto determinado realizan comúnmente; asimismo, los significados que le otorgan a ese comportamiento ejecutado en eventos comunes o particulares y, posteriormente, exteriorizar los resultados de forma que predominen las observancias que implica un proceso cultural.

Fetterman (1982) también considera que en el diseño etnográfico se crea diversas categorías, como las individuales, compartidas, relacionales, culturales, tecnológicas o de cultura material, el entorno físico, las necesidades de supervivencia y el desarrollo, el sistema cultural y la historia; afirma que este diseño investigativo usa esencialmente la observación directa del sistema sociocultural e historias orales. Sin embargo, en el trabajo etnográfico es significativo analizar los instrumentos que se juzgue importantes, útiles o indispensables para los individuos, como los artefactos. La información recolectada en el aula de clases se iba a tener en cuenta para tomar las necesidades de los niños y buscar una estrategia amena y de sus intereses, basada en su contexto, tiempo y saberes. Como sugiere Fetterman, en la investigación se tomó unas categorías para organizar la información recolectada, basadas en los objetivos planteados; de esta manera todo iba a tener coherencia y sentido; una misma linealidad con fines y metas claras para realizar las categorías en la lectura, dado que el eje principal eran los niveles de comprensión lectora, porque se debía analizar en

qué nivel tenían mayores dificultades. Debido a que los sujetos a investigar pertenecían al sector rural, se tenía que estudiar sus costumbres, su cultura y sus familias; por último, la estrategia de lectura que estaban implementando en la institución educativa, ya que no estaba funcionando en el desarrollo de la competencia.

La Unidad de trabajo estuvo conformada por 25 estudiantes del grado 5° de la Institución Jesús Nazareno. Estos estudiantes viven en los alrededores del plantel y otros en las veredas cercanas. Sus familias pertenecen al estrato socioeconómico 1; por esta razón aprovechan los beneficios de carácter público que les otorga el Ministerio de Educación. Los padres de familia son personas que se dedican a labores agropecuarias o al comercio. El grupo estuvo conformado por diez niñas y 15 niños, con edades que oscilaban entre los 10 y los 11 años.

Teniendo en cuenta técnicas e instrumentos de recolección de la información, se pudo evidenciar la realidad en el aula del grado quinto, que se percibió por medio de la prueba diagnóstica y la tabla de observación no participante. Como señala Emerson (citado por Taylor y Bogdan, 1986), “las descripciones íntimas presentan detalladamente el contexto y los significados de los acontecimientos y escenas importantes para los involucrados” (p. 156). Las técnicas e instrumentos de recolección del presente trabajo fueron avalados por un experto, para garantizar la veracidad y la coherencia con la investigación.

### 3. Resultados

#### Procesamiento de la Información

Entre las características de la investigación cualitativa se encuentra la paradoja de que, si bien es cierto que son pocas las personas a quienes se estudia, la suma de información conseguida fue

muy cuantiosa; por esa razón, Hernández et al., (2014) recomiendan algunos pasos sistemáticos de organización de los datos recolectados, con el fin de realizar un proceso claro de interpretación de la información recogida y refieren los siguientes, los cuales fueron ejecutados durante el proceso de análisis sistemático de los datos recogidos:

Una vez que se obtuvo la información, la primera tarea consistió en tratar de darle sentido a todo lo recolectado y organizar todos los documentos que los participantes proporcionaron, por medio de una triangulación. Acto seguido, el análisis comenzó con la comparación de la información con las hipótesis personales que se tenía en mente. Este primer proceso permitió profundizar la introspección; una vez culminado, se continuó con la captura, la organización y el manejo de la información, paso en el que se tuvo en cuenta, los cuadernos de notas para evitar confusiones en el análisis (Hernández et al., 2014).

En tercer lugar, se llevó a cabo el proceso de codificación de la información, en donde se etiquetó la información y se ratificó las categorías de análisis apoyadas por la experiencia de campo. Una vez organizada y clasificada la información, se dio paso a la verificación de la misma, con ayuda de los participantes de la investigación; este paso fue de vital importancia ya que el mismo, como se indica, verifica lo que el investigado ha encontrado y, por medio de un encuentro, se consiguió una retroalimentación de lo obtenido.

Teniendo en cuenta las categorías de la matriz operacional, se obtuvo los siguientes resultados, con las causas que incidían en las dificultades de la comprensión lectora de los estudiantes: la primera, los factores que influyen en la lectura y en los niveles de comprensión; y la segunda, los factores que influyen en la comprensión lectora desde el contexto.

En cuanto a los factores que influyen en la lectura y en los niveles de comprensión, se consideró el análisis que se hizo de la prueba diagnóstica, la cual fue pregunta por pregunta, y observando la sesión mientras se realizaba; se encontró que los estudiantes se agotaban con lecturas extensas, les faltaba autonomía para realizar la prueba, ya que preguntaban lo evidente y era porque no leían; se notó que era necesario fortalecer los temas básicos de la asignatura de castellano debido a que se hizo preguntas de los temas recientes y no los contestaron adecuadamente. Se evidenció una teoría muy importante que manifiesta Carrasco (2003): en la escuela primaria no se enseña a comprender; esto fue evidente, ya que los estudiantes hacían una lectura mecánica, identificando fonemas. Mediante esta prueba también sobresalió que tenían una gran dificultad con las preguntas inferenciales; estaban acostumbrados a leer únicamente textos narrativos y solo respondían preguntas de tipo literal; por último, un gran factor que se marcaba en el aula fue la desconcentración; mientras desarrollaban el cuestionario se levantaban constantemente de los puestos, conversaban entre ellos y miraban otros puntos distintos al texto.

Encuanto a los factores que influyen en la comprensión lectora desde el contexto, se estudió a fondo y se hizo un análisis minucioso de la observación no participante en el aula; en ella se encontró grandes hallazgos, como la falta de motivación intrínseca con la lectura, debido a que eran estudiantes del sector rural que durante las tardes practicaban labores del campo y no le dedicaban tiempo a la lectura y, a veces, ni a las mismas labores académicas; no se observó un plan lector; leían muy poco, utilizando fotocopias; iban escasamente a la biblioteca y en las exposiciones tenían dificultades porque se notaba escasez de vocabulario. Cuando la docente les entregaba textos, tenían mucha dificultad para hallar la idea principal y esto hacía contraste con lo manifestado por Sandoval y Casas (2015), quienes

exponen que la comprensión de ideas complejas requiere la identificación de las ideas claves del texto, para que aprendan y entiendan lo que hacen. Cabe mencionar que un descubrimiento relevante para la investigación fue el cansancio ocular que presentaban los estudiantes, otro factor por el cual presentaban dificultades con la comprensión lectora.

Los factores hallados por medio de los instrumentos mencionados fueron muy útiles para el diseño de la estrategia 'Amigos de la Lectura', ya que se tuvo en cuenta las necesidades y los intereses de los estudiantes para hacer un buen desarrollo acorde a las edades y su contexto.

#### 4. Discusión

Fortalecer la comprensión lectora y su hábito es de gran relevancia, ya que así se facilitará una educación significativa de calidad, en la cual el estudiante, al tener un desarrollo completo de la competencia, participará activa y asertivamente; se motivará por aprender y entenderá mejor los aprendizajes brindados por los docentes. Al trabajar con los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Jesús Nazareno de El Tambo, Nariño, se estableció que era necesario fortalecer la comprensión lectora; se realizó un análisis con base en los antecedentes y una investigación basada en la descripción del contexto, elaborando una prueba diagnóstica y observaciones no participantes, instrumentos fundamentales para recopilar información y luego interpretarla, para comprender todas las necesidades de los estudiantes y determinar una estrategia para fortalecer el hábito lector.

Durante el proceso investigativo hubo distintos hallazgos, que fueron contrastados con los autores que fundamentan el estudio, algunos de los cuales respaldan con argumentos de gran validez, las dificultades encontradas en los estudiantes de grado quinto de la Institución mencionada.



Los estudiantes de grado quinto identificaban palabras y muy pocos, el significado; la lectura mecánica fue observada durante el estudio y sirvió para determinar la falta de comprensión lectora; en este caso, éste fue un factor fundamental para emprender la creación de una estrategia que solvente esa necesidad.

Las dificultades de la comprensión las respalda Gimeno (2003), ya que hace un aporte aseverando que una de las principales dificultades que desafía la educación hoy en día es la comprensión lectora. Por lo tanto, esta situación debe ser abordada urgentemente, creando estrategias que logren que los estudiantes entiendan lo que leen. Con base en lo mencionado, hay una gran motivación en crear estrategias que mejoren la competencia, debido a que este problema no únicamente se encontró en la institución estudiada, sino que también se presenta en otros contextos desde hace varios años.

Las estrategias cognitivas tratan sobre métodos dinámicos y provechosos que el estudiante pondrá en marcha de modo reflexivo e intencional, para construir una representación mental del texto escrito. Por ejemplo, Block y Pressley (citados por Gutiérrez- Braojos y Pérez, 2012), han elaborado un modelo de estrategias que integrarían: a) procesos de comprensión para reconocer y comprender palabras; b) procesos de comprensión para interpretar frases y párrafos; c) procesos de comprensión para comprender bien el texto y, d) procesos de comprensión para compartir y usar el conocimiento.

Los procesos señalados son considerados estrategias, cuando están tratados y revisados intencionalmente por el lector, bajo el control de la metacognición y con el intento de conseguir una meta. Las estrategias metacognitivas que se aplica implican: 1) antes de comenzar la lectura, para proporcionar al lector la

activación de conocimientos previos, conocer el tipo de discurso, establecer el propósito de la lectura y predecir el contenido textual y, en consecuencia, qué tipo de discurso deberá entender y proyectar el proceso lector; 2) durante la lectura, para facilitar al lector que examine las distintas estructuras textuales; debe construir una representación mental del texto escrito y revisar el proceso lector; y finalmente, 3) después de la lectura, para revisar el control del nivel de comprensión que ha alcanzado el lector, corregir errores de comprensión, procesar una representación global y propia del texto escrito, y adiestrar métodos de transmisión o amplificar el conocimiento logrado por medio de la lectura.

Durante la investigación, lo primordial fue observar y describir el contexto; se realizó un proceso etnográfico que resultó muy oportuno, ya que permitió identificar a fondo los comportamientos en el aula, que llevaban a las dificultades del problema en mención. Los niños no tenían un acercamiento adecuado a la lectura debido a su contexto, ya que como se mencionó, venían de hogares donde sus principales fuentes de ingreso son la agricultura y dedicaban gran parte del tiempo a la misma; incluso, algunos niños ayudaban a la siembra y crianza de animales, dejando a un lado la relevancia de los aprendizajes. Además, la mayoría de los padres de familia manifestaron que no habían terminado sus estudios de básica primaria y bachillerato, factor importante que recaía en las dificultades de los niños, ya que en sus hogares no había bases académicas sólidas; algunos mencionaban que con esfuerzo habían aprendido a firmar; la mayoría de familias de los niños eran numerosas y por esta razón, tenían que dedicarse a trabajar arduamente para solventar sus necesidades, llegando en ocasiones tarde a sus hogares, únicamente a descansar y sin espacios para la lectura; relataron que llegaban a ver televisión para distraerse un poco; cuando se les contó sobre

la problemática y firmaron los consentimientos informados, los padres de familia se mostraron entusiasmados, y manifestaron que era una gran oportunidad para sus hijos, que resultaría útil para su futuro; expresaban que eran conscientes que los tiempos han cambiado y que entre sus aspiraciones está, que sus hijos vayan a la universidad, que estén bien preparados intelectualmente, para que tengan trabajos más flexibles y progresen.

La comprensión lectora es la base de todo el proceso académico durante la vida escolar; las docentes de la Institución estudiada manifestaban que la falta de comprensión lectora viene desde años atrás y que había percentiles de desempeños bajos, lo cual indica que la lectura se toma en todas las asignaturas y por esto es aún más importante, porque es una herramienta que la usarán siempre durante la vida escolar. De acuerdo con Palomino (2011) la comprensión lectora interviene notablemente en el rendimiento escolar general de los niños; entonces, al acrecentar la lectura, se mejora la asimilación de aprendizajes en otras asignaturas y, por ende, en sus estudios; éste fue otro hallazgo clave para la investigación, ya que servía como parte de motivación para la estrategia, ya que se debía buscar argumentos de porqué es importante leer.

Mirando la comprensión lectora a futuro y las edades de los sujetos investigados, se entendió la relevancia de encontrar una solución a esta problemática, porque en unos años se van a ver enfrentados a las pruebas de Estado, o yendo más lejos, a una entrevista de trabajo en donde van a tener que dialogar y usar un vocabulario más técnico, que será brindado por las lecturas que hayan realizado. Fortalecer la lectura desde edades tempranas es fundamental para crear un hábito lector. Monroy y Gómez (2009) manifiestan que, en la actualidad, las nuevas generaciones deben aprender a desarrollar habilidades y estrategias

cognitivas y metacognitivas que les permitirán procesos de aprendizajes más certeros y que los llevarán al éxito.

Las observaciones realizadas durante la investigación, igualmente permitieron identificar y cuestionar cómo se está enseñando a leer hoy en día; se observó que en el aula de clase hay una limitación al uso de los recursos con los que cuenta la institución; las clases eran realizadas en su gran mayoría en el aula y no hacían un uso constante de la biblioteca, la cual, cabe mencionar, estaba muy bien dotada; y tampoco hacían uso del aula de informática. Los niños leían sus tareas, pero no incrementaban su vocabulario; se acercaban a un libro una vez por semana, lo cual es muy poca lectura para la edad en la que se encontraban. Carrasco (2003) asegura que en la escuela primaria no se ha enseñado a comprender, sino que se ha instruido para leer códigos lingüísticos, traducidos en letras y, aquella instrucción está lejos de lo que significa la comprensión de un texto. Los estudiantes deben aprender a leer ideas y pensamientos de autores y no solo reconocer la grafía que es representada en cada texto; este fue un punto importante de la investigación, que contribuyó al diseño de la estrategia con la cual se enseña técnicas de lectura, ya que los niños, en su gran mayoría, únicamente descifraban códigos.

Desde el comienzo de la investigación, según los objetivos, la idea no era únicamente observar los factores que recaían sobre la comprensión lectora, sino que también se pretendía buscar una solución; por eso, se planteó diseñar una estrategia que motivara a los estudiantes a tomar el hábito lector y a mejorar su proceso. De acuerdo con Carrasco (2003), el comprender también se puede cultivar y, una manera de acrecentar la comprensión, es a través de la implementación de estrategias de lectura.

Entre las estrategias recopiladas en este estudio se ha encontrado los siguientes elementos: el primero

se refiere a que un agente tiene que actuar con la finalidad de lograr una meta; la segunda hace referencia al estudio del *International Reading Association* (IRA), el cual considera que las estrategias de comprensión lectora deben estar enfocadas en formas prácticas, pero a la vez, flexibles de responder a un contexto, unas situaciones o las demandas sociales. Teniendo estas bases, se tomó en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes para fundamentar una estrategia que sea de su gusto y flexible a su contexto. Dado que no se podía pensar en actividades con libros o cartillas porque su economía no era la más solvente, se pensó en usar recursos con la web, que son gratuitos y de fácil acceso para ellos.

La comprensión lectora permite a todo lector, el proceso de aprendizaje por medio de un texto escrito, a través de un proceso complejo de interacción entre el lector, el texto y el contexto. El estudio que se realizó y el análisis de información realizado permitieron ver lo fundamental de tomar a la competencia lectora como punto principal, ya que detrás de ella hay otros factores de debilidades que la acompañan, los cuales también fueron delimitados y considerados, como la falta de concentración, la desmotivación, la participación asertiva en las clases, la producción textual, la oralidad, el desempeño académico y, si se piensa con detenimiento, todos recaen en la falta de comprensión lectora.

La lectura en los colegios debería ser más profunda. Por medio del estudio, se descubrió que no le dan el verdadero valor que ésta merece, no solamente en el contexto estudiado, sino a nivel nacional, desde hace muchos años, ya que en los resultados del examen que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en Colombia en el 2016, se calificó como un resultado decepcionante, después de haberse ubicado en las últimas posiciones.

Monroy y Gómez (2009) expresan que la comprensión lectora puede ser mejorada a través del entrenamiento de los alumnos, por medio de estrategias metacognitivas que les permitan a los lectores, mayores procesos cognitivos mediante el análisis de los problemas, la identificación de las necesidades reales, la reflexión y la aplicación de diversas formas de solución a las problemáticas de las sociedades. Con esta reflexión se tuvo en cuenta lo observado en las clases y el desarrollo de la prueba diagnóstica que realizaron en un comienzo; si se motivaba a los estudiantes a leer de la forma correcta, se iba lograr no solo una buena comprensión lectora, sino también un aporte significativo a sus vidas y a las familias, además de mejorar los procesos de regulación (manejo del tiempo) y control académico (disciplina y voluntad) llevados por cada estudiante. Con todo esto se produciría niveles elevados de comprensión inferencial, además de la creación de pensamiento crítico y creativo. La comprensión inferencial fue uno de los factores tomados con mayor precisión, ya que incluso se lo menciona en el segundo objetivo de la investigación, dado que los estudiantes demostraron en el desarrollo de las pruebas diagnósticas, grandes dificultades con este nivel de comprensión, pues ellos al parecer, estaban acostumbrados a leer únicamente textos narrativos y solo estaban enfrentados a responder y practicar preguntas de carácter literal, las cuales no los llevaban a las deducciones ni al análisis.

Pensando en la solución del problema, los hallazgos encontrados y los objetivos planteados, se debía pensar en una estrategia que fortaleciera la comprensión lectora; para esto se tuvo en cuenta las cuatro dimensiones que propone Condemarín (s.f.): “precisión, fluidez, automonitoreo y comprensión” (p. 65). Estas están explicadas con mayor exactitud en el marco teórico y fueron consideradas al momento de realizar la prueba diagnóstica para adaptar los textos que se les iba a presentar a los

estudiantes, teniendo en cuenta sus edades y así, su precisión para hallar los significados de las palabras en los textos, su fluidez, su rapidez y los tiempos de desarrollo de la misma, el automonitoreo para determinar si requerían del uso del diccionario y si analizaban las imágenes mientras leían los textos y, por último, la comprensión para ver si al finalizar la prueba habían sido capaces de resolverla, teniendo en cuenta las otras tres dimensiones mencionadas. Estas cuatro dimensiones fueron también el apoyo para realizar la estrategia que se presenta más adelante, ya que se descubrió por medio de esta teoría, que el estudiante tiene que usar los pasos mencionados para entender las ideas principales y secundarias de un texto.

Observando el aula de clases, incluso la biblioteca, se percibía que faltaban mensajes sugestivos para motivar la lectura. Según Franco (2009), para desarrollar la comprensión lectora en los niños en edad escolar, es necesario involucrar un ambiente letrado; no solo en las bibliotecas sino en las aulas, en los hogares y donde ellos permanezcan mayor tiempo, para generar interés por la lectura. También es importante seleccionar lecturas a criterio del lector, para satisfacer sus intereses y motivaciones, estrategia que permitirá más adelante, motivar a los estudiantes a leer. Fue esencial considerar esta teoría, porque sin motivación e interés, no se iba a lograr resultados óptimos; por esta razón, en las observaciones realizadas era muy importante ver con detenimiento los gustos e intereses de los estudiantes, para proponerles algo que los atrajera al mundo de la lectura.

Mientras se realizó el proceso investigativo, fue de gran relevancia conocer el pensamiento, los gustos e intereses de los estudiantes; por medio de las observaciones se conoció que ellos estaban atraídos por las redes sociales; esto fue un gran hallazgo, ya que se pensaba que por ser sujetos que venían

de un contexto rural, no estaban muy cercanos a la tecnología, pero resultó que sí y conocían de videojuegos, youtubers, el manejo de los teléfonos inteligentes y los computadores; inclusive, muchos contaban con acceso a internet. Los estudiantes usaban todo lo mencionado para la distracción y entonces, se vio pertinente para el diseño de la estrategia. Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera y Ramírez (2015) sostienen que un lector comprende un texto, cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa; ello motiva su interés en la comprensión lectora; entonces, al tomar las atracciones de los estudiantes y el aprendizaje en conjunto con la lectura, se vio la posibilidad de intervenir con estrategia virtual.

Por medio de las observaciones realizadas se percibió las dificultades y los beneficios de la lectura ya que, al detallar las falencias, sobresalían las grandes posibilidades de mejorarlas con ayuda de lectura y así favorecer las relaciones humanas, las habilidades sociales, la comunicación y los aspectos cognitivos, explorando distintos autores. La lectura facilita la expresión del pensamiento e incrementa la capacidad de pensar; cuando un estudiante lee, aprende nuevos conceptos, emite juicios de valor y razona, ya que la lectura es muy útil para trabajar la parte intelectual; los referentes teóricos promueven el desarrollo cognitivo.

Finalmente, estudiar el proceso de la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto permitió identificar tres factores importantes que se considera en la estrategia 'Amigos de la lectura', los cuales fueron: la motivación, el funcionamiento físico de la visión de los estudiantes y la poca práctica de la lectura. Con el primer factor se evidenció que los niños no estaban conectados con la lectura, no tenían un plan lector y, por el factor socioeconómico, que no contaban con textos guías. El siguiente factor que

causó un gran impacto en la investigación fue el de observar a los estudiantes con dificultades en la lectura por problemas oftalmológicos; muchos acercaban demasiado el texto al rostro, porque al parecer no miraban claramente y, al no leer de manera constante, la vista se agotaba fácilmente; por último, se comprobó claramente que no se practicaba suficiente lectura y la que realizaban no era de su interés; esto causaba frustración y desconcentración al entregarles textos extensos; con estas dificultades y los autores que respaldan lo hallado en el contexto, se determina un rumbo didáctico y estratégico para el fortalecimiento de la lectura.

## 5. Conclusiones

Se logró fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Jesús Nazareno de El Tambo, Nariño, gracias al paso a paso de la investigación, evidenciado desde la prueba diagnóstica realizada para determinar los niveles y dificultades que tenían en la competencia lectora, hasta las observaciones no participantes que se hizo por medio de las prácticas pedagógicas. Con la información recolectada se pudo analizar de manera detallada los factores que influían en la problemática y cómo solucionar y cómo enseñar de forma amena la lectura. Los niños tuvieron grandes avances en la competencia, porque se brindó las ayudas necesarias, basadas en su contexto.

Después de haber realizado el proceso de investigación, entre las dificultades específicas de comprensión lectora entre los estudiantes investigados, se pudo constatar que había fallas en los niveles literal e inferencial. Para realizar el proceso investigativo con los estudiantes fue necesario conocer sus falencias y así tener bases suficientes para reconocer detenidamente los factores que incidían en la problemática mencionada; los

estudiantes tenían muchas dificultades en cuanto a las preguntas de los distintos niveles y estaban acostumbrados a textos de tipo narrativo y no a otros que iban a permitir el desarrollo del análisis.

Se revisó diferentes aportes sobre las estrategias de aprendizaje, su enseñanza y evaluación en los primeros grados de educación obligatoria. Se ha justificado cómo las herramientas son facilitadoras de los procesos de comprensión lectora y, por tanto, deben ser enseñadas a los escolares desde sus primeros contactos, con tareas que requieran comprensión de textos y, por ende, implementadas en los currículos educativos. En cuanto a su enseñanza, se ha enfatizado la importancia de una actuación estratégica por parte del docente, cediendo gradualmente el control, así como una selección fundamentada de estrategias en función del nivel educativo. Por último y, respecto a la evaluación de estrategias en dominios específicos, se ha considerado la conveniencia de utilizar varias técnicas de recogida de información, con el propósito de ofrecer una información diagnóstica que revierta en la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

El contexto tiene una gran influencia en el proceso de comprensión y adquisición del hábito lector, ya que éste recae en sus procesos académicos; los estudiantes de la presente investigación estaban muy aislados de la competencia lectora, debido a que en sus hogares las actividades socioeconómicas venían de la agricultura y el comercio, y la lectura pasaba a un segundo plano, porque ellos ayudaban a las labores del campo u otros oficios. Utilizar la estrategia 'Amigos de la lectura' les motivó e impulsó a leer con interés y se logró también que le brindaran un horario para mejorar su proceso lector.

La estrategia 'Amigos de la lectura' fue una excelente herramienta para el fortalecimiento del

hábito lector, que permitió mejorar la habilidad lectora desde tres ejes principales que surgieron de las necesidades de los niños de quinto de primaria. Con ayuda de las TIC se creó un blog para dar cumplimiento a los objetivos de esta estrategia. Los ejes principales que soportaron el proceso fueron: el cambio de la concepción de los niños sobre la lectura, por medio de la identificación de los beneficios de la misma; la ejecución de ejercicios oculares con el fin de otórgales una mayor habilidad fisiológica ocular y, en tercer lugar, el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas a través de los ejercicios de comprensión lectora. Con la repetición y disciplina constante en la realización de estos ejercicios, se consiguió notablemente el fortalecimiento de la habilidad lectora entre los sujetos de esta investigación.

Con los resultados de la implementación de la estrategia en la investigación se evidenció que los estudiantes incrementaron sus niveles de comprensión lectora; esto a futuro hará que su desempeño escolar también mejore. Los estudiantes nacieron en una era rodeada de tecnología y, a pesar de que ellos están en un contexto rural, se encontró que la modernidad ha llegado hasta el campo y por esta razón la educación debe evolucionar de acuerdo con las necesidades sociales y culturales, pues, como se pudo comprobar en la investigación, los estudiantes asimilan mejor el conocimiento con los recursos que brindan las TIC; se sintieron motivados y atraídos por interactuar con el blog.

La estrategia 'Amigos de la Lectura' aprecia una visión integral y organizada, ya que las fases están interrelacionadas entre sí y están trazadas para fortalecer la lectura, haciendo que el proceso de aprendizaje sea gradual; es decir, el grado de dificultad va en aumento y, al mismo tiempo, el estudiante podrá sentir seguridad en realizar los ejercicios. La estrategia favorece la comprensión a través de la aplicación de técnicas de velocidad lectora, gracias a los videos con ejercicios oculares

y de rapidez. Los estudiantes demostraron grandes avances en el proceso lector, en cuanto a velocidad de lectura, análisis de la idea global de un texto, aumento en el vocabulario y participación en clases y hábito lector; descubrieron por medio del blog, que leer trae muchos beneficios a sus vidas, mejorando el desempeño escolar, ya que ahora hacían sus actividades de manera más eficiente y tenían una mejor expresión oral.

Combinar las TIC y la educación, para los procesos de enseñanza-aprendizaje es una herramienta que aporta grandes logros en el quehacer educativo; hoy en día los docentes deben actualizarse constantemente, para hacer de sus clases una experiencia única y significativa; los estudiantes de estos tiempos están familiarizados con la tecnología y se tiene que aprovechar esto al máximo para dejar a un lado las clases magistrales, hacer que ellos ganen autonomía y avancen en distintos procesos educativos por medio de todos los recursos que ofrece la web.

Desarrollar la estrategia dejó una gran satisfacción, porque los resultados fueron óptimos, desde distintos ámbitos; los estudiantes aún no son unos expertos en comprensión lectora, pero sí se dejó en ellos, aprendizajes significativos que los motivaron a leer con gusto y por iniciativa propia; entendieron que el fortalecimiento de la comprensión lectora es un proceso de práctica.

El diseño de la propuesta permitió suprimir las barreras de los esquemas mentales, ya que por medio de los videos de beneficios y motivaciones hacia la lectura se pudo lograr un gran acercamiento al responder a la pregunta ¿Por qué es importante leer? Los estudiantes demostraron que son muy receptivos con los videos y les gusta mucho más si son animados; estos fueron fundamentales para atraerlos hacia la propuesta y, por medio de los mensajes que había en el contenido, lograron asimilar que la lectura era muy fructífera para sus vidas.

Por otro lado, los estudiantes se beneficiaron, en el sentido en que mejoraron sus habilidades físicas con los ejercicios oculares; la mayoría de ellos practicaron los ejercicios con dedicación y estaban motivados por realizarlos para mejorar su proceso lector. Un punto muy positivo fue que los hicieron de manera autónoma y con el entusiasmo de aprender y mejorar.

Los ejercicios de comprensión lectora ayudaron a fortalecer la competencia, puesto que después de realizar los ejercicios oculares, se notó un gran avance en el momento de responder los cuestionarios, aunque cometían errores, cada vez eran menos; todo se debe a que lo hicieron con mayor concentración, cuidado y seguridad. Para realizar los ejercicios de comprensión lectora se utilizó la herramienta de cuestionarios de Google, con la cual se analizó el informe de resultados según las preguntas que contestaron los niños; las respuestas, en su gran mayoría, fueron contestadas de manera acertada y hubo un incremento en los niveles de comprensión inferencial y literal, con los cuales se comenzó la investigación y se tuvo en cuenta al inicio en la realización de la prueba diagnóstica.

Las lecturas que se planteó fueron variadas: textos informativos, discontinuos, narrativos y explicativos; los predilectos por los estudiantes son los de tipo narrativo, aunque es necesario enseñarles a conocer todo tipo de textos, porque deben enfrentarlos en distintas asignaturas y en su diario vivir. Los textos estaban organizados por párrafos, acompañados de imágenes y con vocabulario pensado para sus edades. El diseño de los cuestionarios fue un punto importante en la estrategia; dependiendo de los colores, imágenes, tipo de letra y organización, los niños se iban sentir atraídos; además, después de realizar cada ejercicio de lectura, podían ver las respuestas acertadas y en las que fallaron, para hacer un proceso de retroalimentación, muy importante en el momento de trabajar la comprensión lectora para hacerles caer en cuenta el por qué respondieron erróneamente.

Las TIC son interesantes para los estudiantes por las posibilidades que ofrecen y su dinamismo, como herramientas multimedia con varios formatos, además de videos, imágenes, textos, juegos, entre otros elementos que motivan el interés. Por medio de esta herramienta se puede innovar en la enseñanza y animar a nuevos esquemas cognitivos en el aprendizaje de la lectura en los niños. El diseño de un blog fue una respuesta a las debilidades de comprensión textual, desde una visión contemporánea, ya que hoy en día la educación debe ir de la mano de la tecnología.

En medio de la contingencia que vive el mundo por la pandemia del Covid-19, el uso del blog fue muy acertado, por cuanto se pudo continuar aplicando y desarrollando, gracias a la virtualidad que hoy en día demuestra gran impacto en la sociedad y los beneficios que brinda al hombre. Cabe mencionar que ver las reacciones de los niños en el aula de informática fue muy satisfactorio, porque se notó el agrado por la estrategia aplicada. Antes de realizar el blog se les preguntó si contaban con la conexión a internet y la mayoría respondió que sí; esto fue un gran hallazgo, ya que se pensó erróneamente que en el contexto rural estaban muy alejados de la tecnología. Con esta información importante se continuó con el proceso y se obtuvo resultados óptimos; a medida que se fue desarrollando la estrategia, los niños demostraron mejoras en el desempeño escolar, aumento en el vocabulario, en la producción textual y oral; demostraban gusto al leer y se sentían atraídos por los temas de las lecturas propuestas en el blog.

Los estudiantes se sintieron muy atraídos por el blog 'Amigos de la Lectura' y es grato saber que se dejó aprendizajes significativos en ellos, teniendo en cuenta sus necesidades, sus gustos y su contexto.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Arango, L., Aristizábal, N., Cardona, A., Herrera, S. y Ramírez, O. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Manizales. Colombia.
- Benavides, C.F. y Tovar, N.E. (2017). *Estrategias didácticas para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto* (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9533>
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
- Condemarín, M. (s.f.). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y vida*, 2(2), 7-8
- Dankhe, G. (1986). Metodología de la investigación. <http://petroquimex.com/PDF/SepOct17/Desarrolla-IMP-Metodologia.pdf>
- Fetterman, D.M. (1982). *Ethnography in educational research: The dynamics of diffusion*. RMC, Research Corporation.
- Franco, M. (2009). *Manual de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora*. EDUCOSTA.
- Gámez, I.C. (2012) Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de Quinto Grado de una Institución Educativa. *Escenarios* 10(2), 83-91. DOI: <https://doi.org/10.15665/esc.v10i2.222>
- Gimeno, J. (2003). La importancia de descolarizar la lectura en las sociedades de la información: la función compensatoria de la biblioteca escolar. *Bibliotecas para todos: la lectura y los servicios especializados*, 29-56.
- González, O.M. (2012). *Comprensión lectora en los alumnos de quinto grado de educación primaria: un elemento fundamental en la adquisición de conocimientos* (Trabajo de Grado). Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Pérez, H.S. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(1), 183-202.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Santa Fe, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Monroy Romero, J.A. y Gómez López, B.E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.
- Palomino, J.G. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNIC@CIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36.



Plano Clark, V. y Creswell, J.W. (Eds.) (2008). *The mixed methods reader*. SAGE Publications.

Sandoval, G.M. y Casas, W.O. (2015). *Aplicación y validación de un programa de comprensión lectora de orientación cognitiva para niños que cursan el quinto grado de primaria en una institución educativa parroquial* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6151>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Editorial.



# Aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las Ciencias Sociales

Siomara Elena Cortés-González\*✉

Mariluz Royero-Pérez\*\*

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Cortés-González, S. E.; Royero-Pérez, M. (2020). Aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las Ciencias Sociales. *Revista UNIMAR*, 38(2), 219-243. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art9>

**Fecha de recepción:** 08 de junio de 2020

**Fecha de revisión:** 28 de agosto de 2020

**Fecha de aprobación:** 10 de noviembre de 2020

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo, fomentar el aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las ciencias sociales en el grado 7° de la Institución Educativa La Mata del municipio de Chimichagua. Metodológicamente, el trabajo se ubicó en el paradigma cualitativo, con enfoque crítico reflexivo en el método de la Investigación Acción Pedagógica. Su diseño se desplegó en tres fases: la desconstrucción (reflexión, diagnóstico y reflexión), la reconstrucción (acción y observación), y la evaluación de la efectividad de la práctica (autorreflexión). Los instrumentos fueron: una entrevista a los docentes, un cuestionario a los estudiantes y un diario de campo para recoger las vivencias. Los resultados indicaron desconocimiento de las ventajas del aprendizaje cooperativo; la aplicación de las estrategias metodológicas los llevó a compenetrarse como equipo y lograr un aprendizaje significativo, concluyendo que el aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las Ciencias Sociales, brindó a los estudiantes, nuevos saberes y la compenetración de equipos de trabajo.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo; trabajo en equipo; estrategias metodológicas.

\*✉ Maestrante en Pedagogía (Universidad Mariana), Licenciada en Ciencias Sociales con énfasis en Desarrollo Social (Universidad de Magdalena); Docente Titular de la IE Las Vegas (Valledupar, Colombia). Correo: [siomaracortes@hotmail.com](mailto:siomaracortes@hotmail.com)

\*\* Maestrante en Pedagogía (Universidad Mariana), Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (Universidad del Atlántico); Docente Titular de la IE La Mata (Valledupar, Colombia). Correo: [maryluz\\_133@hotmail.com](mailto:maryluz_133@hotmail.com)



## Cooperative learning as a methodological strategy for the study of the social sciences

### ABSTRACT

The objective of this research was to promote cooperative learning as a methodological strategy for the study of social sciences in grade 7<sup>th</sup> of the La Mata Educational Institution of the municipality of Chimichagua. Methodologically, the work was located in the qualitative paradigm, with a critical reflective approach in the method of Pedagogical Action Research. Its design was deployed in three phases: deconstruction (reflection, diagnosis and reflection), reconstruction (action and observation), and evaluation of the effectiveness of practice (self-reflection). The instruments were: a student questionnaire and a field diary were applied to collect the experiences. The results indicated a lack of knowledge about the advantages of cooperative learning. The application of the methodological strategies led them to understand each other as a team and to achieve significant learning, concluding that the cooperative learning, as a methodological strategy for the study of Social Sciences, gave the students new knowledge and the understanding of work teams.

**Keywords:** cooperative learning; teamwork; methodological strategies.

## Aprendizagem cooperativa como estratégia metodológica para o estudo das ciências sociais

### RESUMO

O objetivo desta investigação foi o de promover a aprendizagem cooperativa como estratégia metodológica para o estudo das ciências sociais no grau 7. Metodologicamente, o trabalho foi localizado no paradigma qualitativo, com uma abordagem crítica reflexiva no método de Investigação de Ação Pedagógica. A sua concepção foi desenvolvida em três fases: desconstrução (reflexão, diagnóstico e reflexão), reconstrução (ação e observação) e avaliação da eficácia da prática (autorreflexão). Os instrumentos foram uma entrevista com o professor, um questionário aos alunos e uma agenda de campo aplicada para recolher as experiências. Os resultados indicaram uma falta de conhecimento sobre as vantagens da aprendizagem cooperativa. A aplicação das estratégias metodológicas levou-os a compreenderem-se mutuamente como uma equipa e a alcançar uma aprendizagem significativa, concluindo que a aprendizagem cooperativa como estratégia metodológica para o estudo das Ciências Sociais, deu aos alunos, novos conhecimentos e a compreensão das equipas de trabalho.

**Palavras-chave:** aprendizagem cooperativa; trabalho em equipa; estratégias metodológicas.

## 1. Introducción

El estado actual de las cosas en el mundo de hoy obliga a los centros educativos y a los docentes, a reflexionar acerca de nuevas formas de acción en el hecho pedagógico dado que, con el paso del tiempo y los adelantos tecnológicos, cada vez se hace más importante la intervención de la educación para la formación integral de las personas.

Desde esta perspectiva, Lara (2005) afirma que “la escuela puede cambiar sus modelos educativos, utilizando estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, para construir relaciones entre iguales de alta calidad con el uso apropiado de grupos cooperativos en el aula” (p. 87). En este sentido, las interacciones sociales que se implanta en el proceso de aprendizaje, tienen un papel importante en la construcción de conocimientos y en la consolidación de aprendizajes significativos, donde los ambientes educativos son, en esencia, un cuerpo vivo en el que naturalmente se instaura relaciones de tipo sociales, culturales y psicológicas, determinadas por las características de los estudiantes que la conforman, tanto por los rasgos comunes como diferenciadores que éstos tienen.

Ante estos planteamientos, el aprendizaje cooperativo o aprendizaje colaborativo (AC) puede enriquecer y estimular la conducta de los estudiantes hacia un aprendizaje constructivo dentro del proceso educativo y, como modelo de intervención para la mejora de programas escolares, en atención a sus dimensiones social, afectiva, intelectual y física. “Representa uno de los mejores medios instruccionales para favorecer el cambio” (Johnson y Johnson, 1999, p. 89). Es decir, constituye una forma innovadora para crear nuevas formas de estructurar la clase, agrupar a los estudiantes en equipos para que sean capaces de crear su propio conocimiento, donde el profesor es el que guía el proceso de aprendizaje y monitorea sus resultados.

Siendo así, el AC constituye “un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, en el cual los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y el de sus compañeros, en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales” (Lata y Castro, 2016, p. 76); por lo tanto, es una manera eficaz para desarrollar las potencialidades de los estudiantes tanto en el ámbito académico como en el intelectual, al igual que, en el área afectiva y social.

Ahora bien, en una investigación realizada por Caicedo, Chocontá y Rozo (2016) sobre los problemas de aprendizaje de los estudiantes de básica, encontraron que el 45 % de ellos casi siempre tiene problemas de bajo rendimiento y un 48 %, se interesa muy poco por las ciencias sociales. Estos resultados reflejan una realidad que debe preocupar a los docentes, ya que las autoras también exponen que “esta situación puede estar motivada por la falta de estrategias metodológicas que incentiven a los estudiantes en torno a la creación de ambientes adecuados que fomenten el aprendizaje cooperativo” (p. 15).

De igual forma, específicamente en las pruebas PISA que son aplicadas cada tres años, las cuales examinan el rendimiento de los alumnos en áreas como lectura, matemáticas y ciencias, sus resultados en Colombia hasta ahora han sido bajos. Cabe anotar que las pruebas también evalúan aspectos como la motivación de los estudiantes por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y las estrategias de aprendizaje.

En esta dirección, Hernández, Jiménez, Delgado y Vega (2015) comentan que el fracaso escolar en las evaluaciones que se realiza en torno a la calidad “hacen necesario transformar las escuelas y la práctica del docente, pues es importante comprender que el aprendizaje no es exclusivo de los profesores, sino que, por el contrario, es responsabilidad también de los propios estudiantes” (p. 16).

Específicamente, en la Institución Educativa (IE) La Mata del municipio de Chimichagua, para el año 2017, en las pruebas ICFES fueron evaluados 82 estudiantes, de los cuales el 63 % alcanzó el nivel Insuficiente y el 32 %, el Mínimo; solo el 5 % resultó en el nivel Satisfactorio. En el nivel Avanzado no hubo resultados, indicando una ubicación en los niveles de desempeño inferiores (Insuficiente y Mínimo), a pesar de que se visualizó mejores resultados en el año 2017, respecto a los resultados de 2015 (Redacción Educación, 2020).

Ahora bien, al ubicar la temática del AC en el contexto de la IE La Mata del municipio de Chimichagua, Cesar, se podría inferir que se busca una formación integral y continua de los educandos, con base en los principios institucionales, ofreciendo currículos de óptima calidad académica, que corresponden a los más avanzados y actualizados conceptos tecnológicos, y a la vez, se cultiva los valores de la sociedad colombiana, en los cuales se conjuga un permanente compromiso con la moral y la ética, con predominio de un ideal de desarrollo social que cuente con una fundamentación científica.

Sin embargo, a pesar de todos esos lineamientos institucionales y la disposición de la comunidad educativa, se evidencia una falta de estrategias que permitan desarrollar las habilidades de los estudiantes, enfocadas en el trabajo cooperativo, que generen un resultado común, con la participación de cada uno de los integrantes del equipo, obviamente, para lograr superar el bajo rendimiento estudiantil. Esta realidad probablemente es la que se ha expresado en el resultado de las pruebas ICFES, expresada en los párrafos anteriores.

En el grado 7º, concretamente, es evidente la deficiencia en la interacción y trabajo en equipo, tanto en clases como fuera de ellas; cuando se realiza actividades en grupo, se observa, en primera

instancia, que los estudiantes son muy apáticos para trabajar, puesto que prefieren hacerlo de forma individual, pues consideran que sus compañeros son perezosos y no rinden en las actividades o talleres. En segunda instancia, cuando trabajan en grupo, lo hacen obligados por el docente o, se agrupan los más intelectuales con los más intelectuales y los regulares con los regulares, tratando en lo posible de no formar grupos heterogéneos; por ende, no tienen buenas relaciones interpersonales y no se da una reciprocidad del conocimiento.

La causa de esta problemática puede estar motivada por la falta de estrategias metodológicas, como, por ejemplo, el AC, lo que quizás está trayendo como consecuencia, que los estudiantes se vean escasamente atraídos para trabajar en equipo; tampoco se visibiliza el acompañamiento del otro compañero; por esta razón, hay debilidades en la comprensión y en las relaciones interpersonales, lo cual provoca discusiones y peleas, e impide que los estudiantes puedan manifestar sus ideas. Por otra parte, la falta de compromiso por parte de los docentes para investigar otras estrategias con el fin de que exista mayor proximidad al contexto e intereses de los estudiantes, impide que estos puedan avanzar en la superación de las debilidades y dificultades que se viene presentando.

En consecuencia, esta investigación surge a partir del reconocimiento de las dificultades con relación a la forma como los estudiantes están trabajando en grupo, debido a problemas en las relaciones interpersonales e interacción, lo cual tal vez esté afectando su buen rendimiento académico, en particular en las clases de ciencias sociales. En este punto es bueno acotar lo contraproducente de no abordar el problema, puesto que los más perjudicados serían los estudiantes, ya que, a pesar de que los docentes han recibido capacitaciones sobre el uso de nuevas estrategias metodológicas

para mejorar su enseñanza, no han visualizado el AC, como una herramienta que puede dinamizar eficazmente la superación del bajo rendimiento académico, sobre todo en el área de las Ciencias sociales.

De acuerdo con lo descrito, se deduce que los estudiantes observados tienen un deficiente rendimiento académico en áreas como las ciencias sociales, por lo que se puede considerar que esta situación está ocurriendo tal vez porque en su hacer educativo, los docentes desaprovechan las ventajas del trabajo cooperativo, porque se les hace difícil agrupar a los estudiantes en equipos de trabajo o porque no han comprendido la importancia de esta estrategia para mejorar las relaciones interpersonales y la buena comunicación entre ellos.

Como resultado de las ideas expuestas, se hace necesario partir de la problemática que se viene presentando en los estudiantes de séptimo grado de la IE La Mata del municipio de Chimichagua, Cesar y, formular los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se fomenta el AC como estrategia metodológica para el aprendizaje de las ciencias sociales?
- ¿Cuáles son las falencias de los estudiantes de 7° grado con respecto al AC en el área de las ciencias sociales?
- ¿Cómo es el AC en el área de las ciencias sociales?
- ¿Cuáles estrategias metodológicas basadas en el AC se utiliza para el aprendizaje de las ciencias sociales en la Institución?
- ¿Cuáles son los logros de la aplicación de las estrategias metodológicas basadas en el AC en el área de las ciencias sociales?

Para responder estos interrogantes, se planteó como objetivo general, fomentar el AC como estrategia metodológica para el aprendizaje de las ciencias sociales en el grado 7° de la IE La Mata del municipio de Chimichagua, Cesar. Y, como objetivos específicos, diagnosticar las falencias de los estudiantes de 7° grado con respecto al AC para el área de las ciencias sociales; describir el AC; aplicar estrategias metodológicas basadas en el AC para el aprendizaje de las ciencias sociales y, valorar la aplicación de las estrategias metodológicas basadas en el AC para el aprendizaje de las ciencias sociales.

Es importante recalcar que la sociedad actual necesita que sus futuros ciudadanos aprendan cooperativamente, para hacer frente al individualismo que está permeando las relaciones sociales y educativas, que ha traído como consecuencia, situaciones anacrónicas que mantienen con vida a la escuela tradicional, caracterizada por la clase magistral dirigida a un estudiante receptor de información, llamado también 'oyente pasivo', con una comunicación unidireccional, donde el saber proviene de una sola persona: el docente. Superar este problema hace del AC, la mejor oportunidad para potenciar la superación de los problemas de rendimiento académico con aprendizajes basados en la interacción, la corresponsabilidad y el trabajo en equipo.

En la actualidad se vive un proceso de cambio y transformación, sobre todo en la práctica educativa; ya no es conveniente seguir con una educación tradicional en la cual el profesor desempeña el papel principal en el intercambio de conocimiento; por esta razón, en el aula es recomendable el AC, debido a que éste conduce a un aprendizaje eficaz y a un desarrollo de las habilidades del estudiante, llegando a desenvolverse como constructor y protagonista del proceso de aprendizaje; el AC es la respuesta al individualismo que se da en el aula

y, por ello, se debe hacer propicio el salón de clase para que éste se dé de la mejor manera.

Dadas todas esas razones, la relevancia de la presente investigación reside en que se pretende demostrar cómo el uso de una metodología de AC puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y permite aumentar las posibilidades de trabajar en equipo y desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo. Una adecuada utilización de las estrategias del AC permite que los estudiantes optimicen la adquisición de los conocimientos, pues genera la oportunidad de confrontar sus ideas trabajando con sus compañeros, así como de observar y aprender cómo piensan y resuelven problemas los miembros del grupo, además de comprender y valorar los diferentes puntos de vistas de los demás.

Los beneficios de esta investigación contribuirán en el mejoramiento tanto de la enseñanza como el aprendizaje de las ciencias sociales, repercutiendo directamente con sus resultados, al docente y a los estudiantes; además, se pretende hacer recomendaciones particulares a los docentes de esta importante área, para que mejoren su acto pedagógico y alcancen un mayor interés de los estudiantes por estudiar esta ciencia, con la utilización de la metodología de aprendizaje grupal. Igualmente, se busca que los estudiantes encuentren una alternativa para que sean capaces de integrarse y asociarse con esta área, abordando estrategias didácticas que permitan un aprendizaje significativo.

Los resultados obtenidos a partir de este estudio serán muy importantes para el quehacer pedagógico al momento de impartir las clases de ciencias sociales, dado que la información que aporte permitirá al docente buscar otros métodos de enseñanza ante el problema de la dificultad

para enseñar esta área y su aprendizaje por parte de los estudiantes. La investigación representa una oportunidad para mejorar las relaciones interpersonales y la interacción para alcanzar el conocimiento de forma conjunta, puesto que es más fácil entender una temática, si es explicada desde el manejo de su propio lenguaje, especialmente porque buscarán la mejor forma de aprender juntos.

De igual forma, los resultados que se alcance para la IE La Mata, incidirán en la obtención de buenos resultados en las pruebas internas y externas. Esto a su vez redundará en la resignificación de la práctica pedagógica, a través de la reflexión constante que permitirá valorar las debilidades y fortalezas en los estudiantes, para alcanzar mayores índices en su rendimiento académico.

Socialmente, la investigación constituye un aporte valioso que permitirá que los estudiantes sean capaces de compartir en sana convivencia con los demás, puesto que mejorarán sus relaciones interpersonales. En la parte pedagógica, la relevancia de esta investigación tiene que ver con brindar al docente una opción en el momento de socializar el conocimiento en grupos de estudiantes con dificultades para relacionarse y trabajar en equipo.

La investigación se justifica desde el punto de vista teórico, puesto que permite analizar el modo de concebir el AC como la forma de comprender la resolución de los problemas en el área de las ciencias sociales, al indagar sobre las variadas posturas teóricas que sirven de plataforma a las afirmaciones que realizan las autoras sobre la temática de investigación.

En correspondencia con el AC como estrategia para el aprendizaje de las ciencias sociales, desde el punto de vista práctico, el estudio mostrará posibles soluciones a la problemática planteada, resultando



en un modelo formal con un estudio práctico del evento investigado. Asimismo, beneficiará tanto a los estudiantes del séptimo grado como a los estudiantes de otros grados, pues las estrategias planificadas pueden ser aplicadas en otros grupos que presenten la misma situación problemática. Las investigadoras aspiran a indagar en la literatura pertinente para que los estudiantes involucrados en la investigación descubran en su práctica, la importancia del AC en el área de las ciencias sociales.

Metodológicamente, la investigación se justifica porque se enmarca en un diseño metodológico propio del paradigma cualitativo, en el enfoque crítico social y, su método fue investigación acción pedagógica (IAP) con la idea de promover el AC en los estudiantes del séptimo grado en el área de las ciencias sociales en la IE La Mata. Además, porque permitió diseñar instrumentos para la recolección de los datos y posteriormente, aplicarlos a la muestra del estudio; la sistematización de experiencias hizo factible dar respuestas al objetivo principal de la investigación.

Sabiendo que la investigación es una condición esencial y razón de ser para toda universidad, el trabajo representa para la Universidad Mariana, la oportunidad de proyección de sus espacios investigativos hacia la sociedad, muy especialmente desde la Maestría en Pedagogía, porque orienta su quehacer al estudio y reflexión de problemas desde el ámbito educativo y pedagógico en los diferentes niveles educativos, posibilitando una mejor calidad educativa y un mayor impacto en las actividades de enseñanza y aprendizaje, y en la efectividad del docente para continuar mejorando y perfeccionando su práctica pedagógica en beneficio de los estudiantes con respecto al AC como estrategia metodológica en la enseñanza de las ciencias sociales.

## Marco de Referencia Teórico y Conceptual

### Estado del arte

El estado del arte se conformó por la investigación realizada por Santiago (2018), en la cual describe la realización de un proyecto de intervención a través de la estrategia de AC, con el objetivo general de fortalecer en los alumnos de 5° grado de primaria, la comprensión lectora. La metodología fue cualitativa, realizada en seis etapas. Este estudio fue importante para la investigación actual, porque su intencionalidad fue semejante, porque fue un proyecto de intervención a través de la estrategia de AC y actividades, donde los participantes en grupos de aprendizaje desarrollaron habilidades como la organización, responsabilidad, interacción y roles de manera conjunta y, con base en ello, fortalecieron su aprendizaje.

De igual manera, se resalta el estudio realizado por González y Zúñiga (2018), el cual tuvo como objetivo, aplicar la estrategia del trabajo cooperativo para fortalecer el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes. La investigación fue cualitativa, bajo el enfoque IAP; fue relevante para el estudio actual, porque adoptó una actitud crítica y analítica de las problemáticas observadas; además, la implementación del trabajo cooperativo fue una herramienta pedagógica que permitió la construcción de los aprendizajes, estimulando la integración y cooperación dentro del salón de clase.

Álvarez (2017) desarrolló una investigación con el objetivo de contribuir y estimular el estudio de las matemáticas para el desarrollo de habilidades y procesos de aprendizaje en los estudiantes del Colegio Distrital María Auxiliadora, cuyos resultados indicaron que los estudiantes cumplieron con los trabajos con calidad. La investigación demostró que la implementación del AC favoreció

el razonamiento y la resolución de situaciones difíciles, logrando superar el bajo rendimiento académico en el área de matemáticas, pudiendo ser utilizado perfectamente en las ciencias sociales, para mejorar las debilidades existentes en los estudiantes y alcanzar un aprendizaje significativo.

Otro estudio fue el de Culman (2015), quien se planteó como propósito, brindar aportes al desarrollo de las competencias básicas de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación con sus pares promedio. La metodología fue cualitativa bajo el enfoque de investigación acción. La investigación destacó la importancia de desarrollar en los estudiantes competencias en el ser, saber y saber hacer, para fortalecer los aspectos académicos y de convivencia; además, reconocer las capacidades para desarrollar las actividades, en la medida en que se les brinde la oportunidad; los estudiantes comprendieron que podían disfrutar la alegría de aprender, a través del AC.

## Contenidos teóricos

### Aprendizaje Cooperativo

El AC es una estrategia metodológica que consiste en el trabajo que realizan los estudiantes con el objeto de alcanzar metas comunes. En la cooperación, “los individuos llevan a cabo actividades conjuntas para lograr resultados que sean de beneficio no solo para ellos mismos, sino para todos los miembros del grupo” (Johnson, Johnson y Johnson, 1999, p. 32). El AC es aquel en el que los estudiantes trabajan en grupos pequeños de manera conjunta, asegurando que todos lleguen a alcanzar el material asignado. En este ambiente, ellos observan que “su meta de aprendizaje es alcanzable si y sólo si, los estudiantes de su grupo lo alcanzan” (Arias, 2005, p. 8).

Con el AC se busca que los estudiantes logren normalmente una meta de aprendizaje, dentro de la

cual se demuestra competencia y maestría en el área de conocimiento, y una interdependencia positiva en el logro del fin determinado. Se puede definir el AC, como un método de enseñanza y aprendizaje que actúa con los recursos del grupo, con el objetivo principal de mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales; por lo tanto, “es un proceso de participación e intercambio entre todas las personas implicadas” (La Prova, 2017, p. 12).

Por consiguiente, el AC en la investigación brindó una respuesta concreta y específica a las dificultades presentadas en cuanto al logro de las competencias en las ciencias sociales; su flexibilidad permitió perseguir un mayor número de objetivos educativos como los continentes y su estructura, promovió un aprendizaje eficaz y aspectos relacionados con la convivencia y la pro-socialidad, lo que estimuló la inteligencia y diversos estilos de aprendizaje, con un conocimiento auténtico de sí mismos y de los demás, y una percepción del diferente, como recurso que puede enriquecer más que obstaculizar o amenazar la propia actividad.

### Estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo

Son los medios con los cuales se quiere favorecer el trabajo cooperativo, en pos de que “los estudiantes, al interactuar con sus compañeros de clases, lleguen al aprendizaje” (Fernández, 2013, p. 45). Esta investigación utiliza las siguientes estrategias:

- División de Clase en Grupos de Aprendizaje, DCGA.
- Método de Rompecabezas II.
- Investigación grupal.
- Trabajo en Equipo, Logro Individual (TELI) y Torneos de Juego por Equipo (TJE).

- Individualización ayudada por Equipos (AE) y Lectura y Escritura Integradas y Cooperativas (LEIC).
- Co-op co-op, Equipos en cooperación entre ellos, Cooperación guiada o estructurada.

**El método DCGA.** Es un método popular, una forma de AC que usa equipos de aprendizaje de multi-habilidad para enseñar formas específicas de contenido: hechos, conceptos generacionales, principios, reglas académicas y habilidades (Eggen y Kauchak, 2001). Se introduce la clase mediante la especificación de metas, presentación, explicación, modelización de las habilidades o aplicaciones de conceptos, principios, generalizaciones y reglas y se inicia una práctica guiada. Después de comprender los conceptos, se pasa al trabajo en equipos.

Desde el punto de vista de la evaluación, el método DCGA proporciona retroalimentación al docente y a los estudiantes acerca del progreso del aprendizaje. También se puede diseñar una prueba que evalúe adecuadamente conceptos y habilidades importantes. Se puede dar reconocimientos por los logros, una recompensa en puntajes, para que los estudiantes sigan motivados al AC. La evaluación de las clases con este método se realiza en dos niveles: el primero se relaciona con las metas de contenido de la clase; el segundo y más completo, la evaluación de actividades respondiendo a la pregunta ¿están mejorando su trabajo en equipo?

**Método de Rompecabezas II.** Es una forma de AC en el cual los estudiantes, en forma individual, se vuelven expertos en secciones de un tema y la enseñanza a otros (Eggen y Kauchak, 2001). Rompecabezas es uno de los métodos de AC más flexibles. “Se puede hacer varias modificaciones que mantienen el modelo básico, pero cambian los detalles en su ejecución” (Slavin, 1999, p. 171).

Esta técnica puede desarrollarse de muchas maneras; deriva de la eficacia del compromiso activo de los estudiantes en el trabajo de equipo, se vuelven expertos en secciones de un tema y pueden enseñarlo a otros; requiere que cada discípulo asuma un rol específico para alcanzar las metas de actividades de aprendizaje. Para planificar la clase con este método, es necesario especificar metas, preparar los materiales de aprendizaje y agrupar a los estudiantes en equipos y efectuar una evaluación diagnóstica. El método está diseñado para producir un aprendizaje de efecto de cuerpos organizados de conocimiento de un texto literario, de una biografía o conocimientos de historia fáctica. La meta de las clases implementadas con este sistema es ayudar a los estudiantes a comprender un tema usando fuentes disponibles como libros, videocasetes y otros.

**Investigación grupal.** Es una estrategia de AC que ubica a los estudiantes en grupos para investigar un tema dado, donde éstos son el vehículo principal para el aprendizaje (Eggen y Kauchak, 2001). Esta estrategia requiere investigar en grupo; emplea la ayuda y colaboración de los discípulos, como punto principal para el aprendizaje; el punto central es la investigación de un punto específico. El rol del docente es ayudar a identificar y resolver problemas significativos.

**Trabajo en Equipo, Logro Individual (TELI).** Es uno de los métodos más simples de AC y un buen modelo para los docentes que se inician en su práctica (Slavin, 1999). Entre sus componentes principales está la presentación a la clase; se puede hacer mediante enseñanza directa o con una explicación-discurso guiada por el docente. Se puede incluir también presentaciones audiovisuales; de este modo, los estudiantes comprenden que deben prestar mucha atención durante la presentación, porque eso los ayudará en los cuestionarios posteriores.

**Torneos de Juego por Equipo (TJE).** El TJE es igual al TELI en todo sentido, excepto en una cosa: en vez de las pruebas y el sistema de puntos por la superación individual, éste recurre a torneos académicos en que los discípulos compiten, como representantes de sus equipos, contra integrantes de otros equipos que tienen un nivel de desempeño similar al propio (Slavin, 1999). Ahora los equipos estarán formados por afinidad.

**Individualización Ayudada por Equipos (IAE) y Lectura y Escritura Integradas y Cooperativas (LEIC).** El IAE depende de un conjunto específico de materiales educativos y tiene su propia guía práctica. La Lectura y Escritura Integradas y Cooperativas tiene tres componentes fundamentales: actividades básicas, enseñanza directa de comprensión de lectura y escritura integrada (Slavin, 1999).

El estudio en equipos requiere los siguientes pasos: 1. Formar parejas o grupos de tres estudiantes dentro de sus equipos para la verificación. 2. Leer sus hojas de guía y pedir a sus compañeros o al docente que los ayuden, si es necesario. 3. Cada uno trabaja en los primeros cuatro problemas de su propia práctica de habilidades y luego, un compañero de equipo verifica las respuestas en la hoja correspondiente; si son correctas, pasa a la siguiente habilidad; si no es así, debe volver a intentar. 4. Cuando un alumno resuelve correctamente un conjunto de cuatro problemas en la última habilidad que practica, rinde la evaluación formativa, que consiste en un cuestionario de diez puntos semejante a la última habilidad practicada. 5. Cada discípulo lleva sus evaluaciones formativas a un alumno de otro equipo previamente designado para rendir la evaluación de la unidad correspondiente.

**Co-op co-op.** Es bastante parecido a la investigación grupal; pone a los equipos en cooperación entre ellos (de ahí su nombre) para estudiar un tema determinado. El método

es simple y flexible; una vez que el docente comprenda su filosofía subyacente, puede elegir diversas formas de aplicarlo (Slavin, 1999).

Permite a los estudiantes trabajar juntos en grupos pequeños; en primer lugar, para aumentar la comprensión de sí mismos y del mundo y, en segundo lugar, para brindarles la posibilidad de compartir nuevos conocimientos con sus propios pares. Sin embargo, las probabilidades de éxito aumentan si se sigue nueve pasos específicos.

Al comenzar una unidad en la que se usará este método, el docente ha de estimular a sus estudiantes para que descubran y expresen sus propios intereses en el tema que estudiarán. Puede resultar útil recurrir a un conjunto inicial de lecturas, explicaciones o experiencias; luego plantear una discusión de toda la clase. Si los estudiantes no están trabajando ya en equipos, puede formar grupos heterogéneos de cuatro o cinco integrantes, igual que en TELI y, permitir que elijan los temas para sus equipos; si no lo hacen, inmediatamente después de la discusión de toda la clase, puede sugerirles temas interesantes; después de este paso, cada equipo tiene un tema.

### **Estudio de las ciencias sociales**

La Declaración Universal de los Derechos subraya el papel de la educación en la construcción de la personalidad humana y en el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015). La educación surge como uno de los objetivos valorados por las organizaciones internacionales, en la concretización de los derechos sociales. Contradictoriamente, las mismas organizaciones no valoran la educación como instrumento de construcción de una nueva conciencia ciudadana global. Es sorprendente

cómo estas organizaciones omiten o desvalorizan la contribución de los sistemas de enseñanza para la denuncia de las desigualdades sociales y para la lucha por las mismas. La UNESCO fue el primer organismo de las Naciones Unidas en reconocer las claras repercusiones que tiene, en todos los ámbitos, la educación en ciencias naturales, sociales y humanas, la cultura y la comunicación y la información.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), por su parte, establece la importancia de

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de

alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (p. 1).

De allí que,

incorporar acciones de pensamiento y de producción referidos a las formas como proceden los aspectos científicos-sociales, fomentar el desarrollo de competencias como la interpretación, la argumentación, la proposición y las competencias ciudadanas, dar un valor central a los conocimientos previos y a los intereses de los estudiantes, son algunas de las exigencias que [se debe] orientar en el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica y media. Sin pretensiones de ofrecer fórmulas mágicas, plantearse como uno de muchos caminos, integrar las características y las problemáticas del contexto social de los estudiantes a la construcción del conocimiento escolar.

Francisco Cajiao resalta que el objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales es lograr que la persona sea capaz de hacer una reflexión comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso en su entorno social, resultado de un proceso histórico a lo largo del cual los grupos humanos han construido formas de organizarse, relacionarse, ubicarse, amarse, defenderse, expresarse, producir e interpretar la realidad, proceso que tiene sentido en cuanto permite intervenir como persona y como colectividad en la modificación de las condiciones de la vida heredadas, con el fin de ser protagonistas en la construcción de nuevos modelos sociales y culturales. Arias sugiere que el objetivo de las ciencias sociales es la construcción gradual en el contexto de la escuela de un tipo de conocimiento válido, y pertinente y de unos procedimientos reconocidos para acceder a la realidad social, conocimientos y procedimientos que podrían orientar y dar sentido a otros conocimientos más específicos utilizados por los estudiantes. Desde la indagación en el aula se garantiza la transferencia

del conocimiento aprendido en la escuela a conocimientos vitales cotidianos, que tienen los estudiantes. (Palacios Mena, 2015, párr. 1/3).

## 2. Metodología

El paradigma de la investigación es el pospositivista, porque es considerado como el resultado de la interacción dialéctica entre el conocedor y el objeto conocido; se concentra en la descripción y comprensión de lo particular del sujeto, más que en lo generalizable; se preocupa por comprender la realidad social desde los significados de las personas implicadas; estudia “intenciones, creencias, motivaciones y otras características [de los hechos sociales no observables directamente] ni susceptibles de experimentación” (Schuster, Puente, Andrada y Maiza, 2013, p. 121). En esta dirección, en la investigación se estudió el AC desde la actuación de los sujetos involucrados para elevar su nivel de pensamiento crítico a través del proceso de observación, interpretación y reinvestigación, puesto que se pretende ayudar a los estudiantes a plantear problemas acerca de la realidad en el ámbito de las ciencias sociales, a la luz de lo que quieren como seres sociales, dotados de confianza y autodeterminación.

El enfoque de la investigación se evidencia desde lo cualitativo, en el cual se enmarcó el quehacer de la investigación, con la visión de valorar el problema en estudio; esto significó un proceso de reflexión que le es propio a la investigación, que permitió apreciar las diferentes visiones a esta problemática. La metodología cualitativa se refiere a la investigación que “produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observada [...] Consiste en, más que un conjunto de técnicas para recoger datos, en un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 20).

En el contexto de la investigación cualitativa, el quehacer investigativo significa apreciar el aula de clases como ambiente de trabajo, acudiendo a la reflexión y análisis de manera integral, para identificar a los informantes claves, mirar las acciones lo más objetivamente posible y valorar los elementos que emergieran en los momentos investigativos en la cotidianidad del hecho pedagógico; esto motivó a las investigadoras a llevar un registro sistemático de la reflexión permanente sobre el problema en estudio.

La investigación se ubicó en el tipo descriptivo, porque “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (Arias, 2012, p. 24). Es decir, que los resultados de este tipo de investigación son ubicados en un nivel intermedio, en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere. Por ello, las investigadoras describieron detalladamente las estrategias con sus actividades aplicadas a los estudiantes del área de ciencias sociales, para favorecer la enseñanza del AC.

El estudio actual se enmarcó en la IAP, porque “se orientó a la transformación de las prácticas sociales” (Restrepo, 2006, p. 46). Kurt (1962), como fuente original del conocimiento en este sentido, postuló que esta metodología se desarrolla en tres fases:

La primera, de reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; la segunda, la planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de la captura de datos sobre la aplicación de la acción y, la tercera, recoge la efectividad de estas acciones. (p. 146).

Este tipo de investigación, según Restrepo (2004), consta de tres fases, al igual que la IA:

La primera es la fase de deconstrucción; es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta. La segunda es la reconstrucción de la práctica; la propuesta de una práctica alternativa más efectiva y, la tercera, tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida; es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad. (pp. 51-52).

Restrepo también (2004) comenta que este método, en el ámbito pedagógico, “se investiga y construye el saber hacer, para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (enseñar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer)” (p. 48). Esto motivó a las docentes investigadoras a realizar autorreflexión de su práctica pedagógica, reconociendo sus debilidades y fortalezas para transformar su hacer pedagógico, modificándolo para adaptarse a la realidad que les era imperante, potenciando la enseñanza de las Ciencias Sociales a través del AC.

### Representación gráfica del diseño metodológico

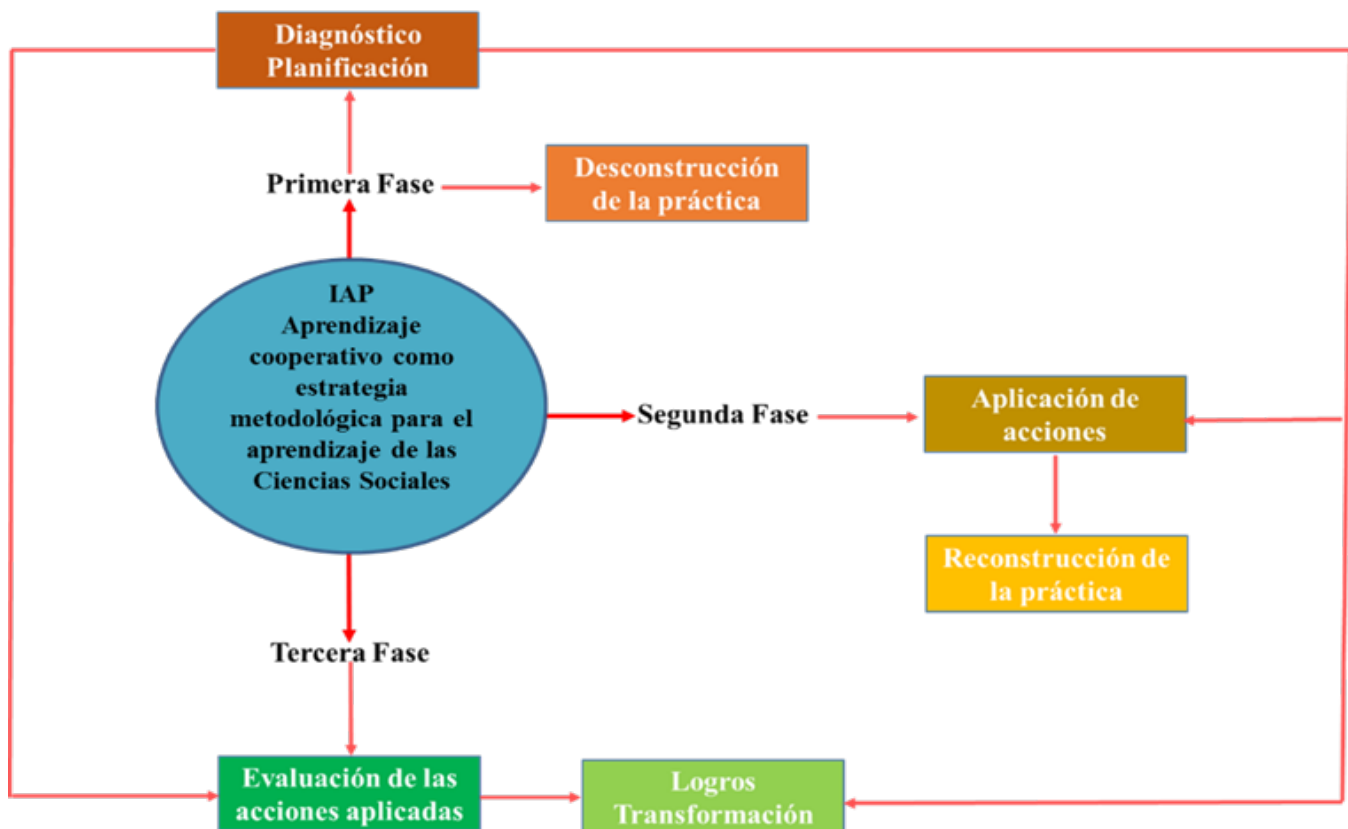


Figura 1. Representación gráfica del diseño metodológico.

Fuente: Restrepo (2004)

La IAP se ejecutó en tres fases: la primera fue de reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; la segunda, la planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de la captura de datos sobre la aplicación de la acción y, la tercera, recogió la efectividad de estas acciones.

Se seleccionó como Unidad de análisis, a los 347 estudiantes de bachillerato y diez docentes de la IE La Mata, con el fin de develar cómo desarrollan el AC en su cotidianidad en el hecho educativo, para luego abordar esas vivencias, conocer con claridad el problema de investigación y así, proponer opciones para optimizar. Se puede afirmar que la interacción con los estudiantes permitió a las investigadoras dinamizar las fases de la IAP a saber: deconstruir, reconstruir y evaluar la práctica pedagógica; además, con este accionar se pudo validar la investigación al aplicar la teoría y confrontarla con la realidad. La Unidad de trabajo estuvo conformada por 26 estudiantes y cuatro docentes. En concordancia con el tipo de muestreo seleccionado (no probabilístico) de tipo intencionado y por conveniencia, fue importante definir unos criterios de selección para conformar la unidad de trabajo.

La técnica utilizada para recoger la información en la fase inicial de la investigación fue una entrevista, que se aplicó a los docentes; implica “la comparecencia de dos o más personas en un lugar determinado para tratar algo de interés, un encuentro cara a cara en el que se genera preguntas y respuestas sobre algún punto en común” (Colín, Galindo y Leal, 2009, p. 37). Adicionalmente, las investigadoras diseñaron un instrumento dirigido a los estudiantes, que fue aplicado en la fase inicial de deconstrucción (reflexión-diagnóstico) de la investigación; éste fue un cuestionario semiestructurado.

De igual forma, se utilizó la técnica de la observación que “son los registros escritos de lo observado para producir descripciones de calidad” (Martínez, 2007, p. 74); el instrumento a través del cual se llevó las descripciones de la reconstrucción (acción y observación) fue un diario de campo, definido por este autor como “un instrumento que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p. 74).

Por lo tanto, el diario de campo es una estrategia de recolección de información que, sin lugar a dudas es acorde con la IAP. En este mismo orden de ideas, se puede apoyar las bondades del diario de campo, por cuanto recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido y, aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro, según Latorre (2003), “es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica” (p. 60). Llevar un diario de campo requiere tiempo; la contrapartida es que permite reflexionar, describir y evaluar los eventos diarios. “El diario fuerza al profesorado o al estudiantado a asumir una actitud reflexiva. No solo se reflexiona sobre acontecimientos, sino que se produce la confrontación física con el diario” (p. 62).

### 3. Resultados

Los resultados plasmados derivados de la aplicación del instrumento a los estudiantes indicaron que la enseñanza impartida por los docentes para el aprendizaje de las ciencias sociales, presenta una metodología tradicional y que en estos tiempos se requiere innovación. Con referencia al AC, los estudiantes consideran que puede ayudarlos a lograr un aprendizaje significativo, además de afianzar las relaciones sociales entre ellos, a ser más unidos, a motivar a los intranquilos a trabajar; es



decir, es una buena herramienta para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

Con respecto a la entrevista abierta que se les aplicó a los cuatro docentes, una vez recogida la información, se procedió a realizar la sistematización de los datos, utilizando para ello el programa informático ATLAS Ti, el cual constituye un programa o software basado en la Teoría Fundamentada para el procesamiento, análisis y estudio de los datos cualitativos, permitiendo agruparlos en categorías y subcategorías, vinculándolos a fragmentos de datos desde diversos documentos. Dada su naturaleza, el software posibilita el descubrimiento de patrones.

Cabe señalar que la entrevista realizada a los docentes constó de cuatro preguntas orientadas, según indica el primer objetivo específico, a indagar sobre la práctica pedagógica desde el AC en la enseñanza de las ciencias sociales en el grado 7° de la IE La Mata, ubicada en Chimichagua, Cesar. Del análisis surgieron cuatro categorías, a saber:

- Finalidades del AC.
- Pertinencia del AC.
- Estrategias didácticas
- Dificultades para el desarrollo del AC.

Es esencial indicar que las entrevistas fueron realizadas de modo personal e individual con los cuatro docentes del grado séptimo, respondiendo a lo que acontece en el desarrollo de sus actividades pedagógicas en el aula. Se hace necesario aclarar que, en un inicio, la unidad de estudio la conformaban seis docentes; sin embargo, la entrevista se aplicó a cuatro de ellos, por factores ajenos a la voluntad de las investigadoras.

A los efectos de esta investigación, a partir de la aplicación del Atlas Ti, fueron originadas

matrices descriptivas donde se relaciona códigos; esto es, palabras claves con las respuestas de los docentes, para generar luego familias de códigos. Posteriormente, se configuró una matriz donde se muestra, a la vez que se relaciona, las categorías y subcategorías emergidas del objeto de estudio, las preguntas del instrumento, las respuestas de los docentes y la interpretación de las investigadoras. Este proceso fue denominado la triangulación de los datos. Al respecto, Abarca y Ruiz (2014) indican que a:

A Corbin y Strauss les llamó la atención sobre tres tipos de codificaciones posibles: a) Codificación abierta en el proceso interpretativo; los datos se desglosan analíticamente y sirven para pensar o interpretar los fenómenos a partir del reflejo de los datos. b) Codificación axial: ocurre cuando las categorías se relacionan con subcategorías propias, por lo que es posible establecer múltiples relaciones. c) Codificación selectiva: es la articulación de las categorías en torno a una categoría núcleo o central. (p. 8).

Teniendo en cuenta esas consideraciones, a continuación, se presenta la codificación abierta, axial y selectiva, a manera de matriz de códigos, resultante luego de haber sido realizado el análisis de los datos cualitativos extraídos de las voces de los docentes, utilizando para ello el programa informático Atlas Ti, a partir del cual se generó gráficos representativos, a modo de redes semánticas que permiten visualizar las interrelaciones entre las categorías emergentes y sus atributos.

Tabla 1. Codificaciones, abierta, axial y selectiva

Matriz de Código			
Inf.	Código Abierto	Código Axial	Código Selectivo
Categoría: Finalidades del Aprendizaje Cooperativo			
Pregunta 1. ¿Qué propósito tiene el AC?			
Docente 1	Práctica Pedagógica Confrontación formación-realidad.	Construcción del conocimiento	Construcción compartida del conocimiento, contrastando la realidad
Docente 2	Estrategia didáctica Trabajo en equipo	Escenario de aprendizaje	Generación de aprendizajes en un ambiente de trabajo compartido
Docente 3	Estrategia didáctica Trabajo en equipo	Estrategia pedagógica	Utilización del trabajo en equipos como estrategia pedagógica
Docente 4	Vinculación social Integración Interdependencia Interrelación	Trabajo en equipo	Vinculación efectiva de los miembros del equipo para la construcción y socialización del aprendizaje
Inf.	Código Abierto	Código Axial	Código Selectivo
Categoría: Pertinencia del Aprendizaje Cooperativo			
Pregunta 2. ¿Por qué se debe implementar el AC en las ciencias sociales?			
Docente 1	Resultados comunes Trabajo en equipo	Logro de metas comunes	Beneficios para todo el grupo que aprende
Docente 2	Resultados comunes Motivación para aprender Interdependencia Interacción social Trabajo en equipo Interrelación	Aceptación y ayuda mutua	Socialización del conocimiento
Docente 3	Práctica pedagógica Resultados Logro de metas comunes Interacción social Motivación para aprender	Herramienta clave y flexible	Promoción de actitudes positivas

Docente 4	Estrategia didáctica	Prácticas pedagógicas	Reflexividad del docente sobre su propia práctica pedagógica
	Trabajo en equipo		
	Reflexión del docente		

Inf.	Código Abierto	Código Axial	Código Selectivo
------	----------------	--------------	------------------

Categoría: Estrategias Didácticas

Pregunta 3. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que implementarías para desarrollar el AC en tu aula de clases?

Docente 1	Alcances de las actividades del equipo	Trabajo en equipo	Incentiva el interés por el aprendizaje y sus logros
	Socialización		
	Logro de metas comunes		
Docente 2	Aceptación mutua	Trabajo en equipo	Las experiencias compartidas en grupo conducen al logro
	Práctica Pedagógica		
	Alcances		
Docente 3	Grupos de aprendizaje	Trabajo en equipo	Cada miembro adquiere responsabilidad sobre el grupo y sobre sí mismo
	Logro de metas comunes		
	Práctica Pedagógica		
Docente 4	Asignación de roles	Trabajo en equipo	Se propicia el trabajar juntos en equipos
	Práctica Pedagógica		

Inf.	Código Abierto	Código Axial	Código Selectivo
------	----------------	--------------	------------------

Categoría: Dificultades para el desarrollo del AC

Pregunta 4. ¿Por qué el AC no se desarrolla de forma óptima en el grado?

Docente 1	Ambiente de aprendizaje	Obstáculos para la integración	Los aspectos de integración entre los estudiantes ofrecen mayores dificultades al momento de desarrollar el AC
	Dificultades de socialización		
	Interacción social e intelectual		
	Vinculación entre estudiantes		

Creación de estructuras cognitivas y de apropiación Comprensión de la estrategia del trabajo en equipos	Docente 2	Debilidades para la formación de equipos	Acceso a la información	Los niveles de madurez cognitiva, procedimental y actitudinal del grupo que aprende, deben ser cónsonos con las estrategias del AC
	Docente 3			
Integración Impulso de relaciones sociales	Docente 4	Necesidades de integración	Motivación a los estudiantes	Se hace necesario despertar el interés y la motivación por el aprendizaje socializado a través de estrategias de AC que fomenten la interacción.
	Docente 3			

Fuente: elaboración propia (2019).

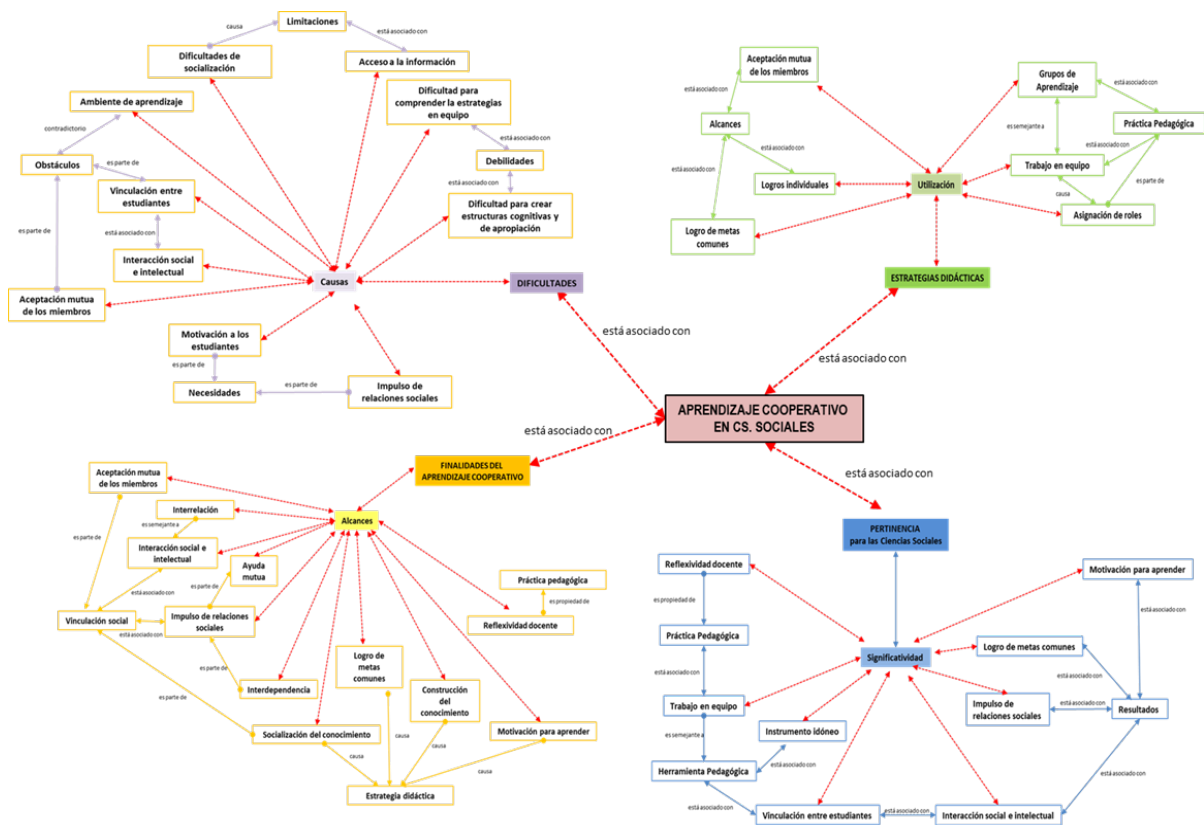


Figura 2. Red semántica Aprendizaje Cooperativo en las Ciencias Sociales.

Fuente: elaboración propia (2019), a partir de la voz de los informantes clave.

Todas estas categorías emergentes posibilitaron, desde la voz de los docentes, indagar la práctica pedagógica desde el AC en la enseñanza de las ciencias sociales en el grado 7°, la cual no solo involucra el hacer del docente, sino que trasciende hacia los estudiantes en la búsqueda del logro de metas comunes, tanto para el equipo que aprende como para los propios docentes. En este sentido, se evidencia que los aspectos considerados y estructurados por categorías, conceden significados relevantes a los aspectos de socialización del conocimiento y d reflexión docente hacia los aspectos reales del contexto de aprendizaje.

La triangulación posibilita conferir validez a los datos de tipo cualitativo, a través de la búsqueda de patrones de ocurrencia y convergencia que permitan generar una interpretación de la situación en estudio, empleando para ello tres fuentes de datos; en este caso, los cuatro docentes del grado 7°, los postulados teóricos trabajados y la propia visión de las investigadoras. Para ello, a continuación, se presenta las matrices de triangulación, donde se evidencia lo expresado.

### Triangulación trabajo cooperativo

Tabla 2. *Triangulación. Primer objetivo. Categoría Finalidades del Aprendizaje Cooperativo*

Categoría: Finalidades del aprendizaje cooperativo		
Fundamentos Teóricos	Realidad Docente 1	Postura de las investigadoras
La práctica pedagógica según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.) se concibe como un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica.	“El AC se vale de la práctica pedagógica para observar la realidad educativa. Los estudiantes requieren una práctica pedagógica que tenga sentido para su vida”.	Práctica pedagógica a través de la reflexión, para innovar y crear estrategias que cambien la cotidianidad en el aula y promuevan aprendizajes de significatividad real para los estudiantes.
	Docente 2	
La Prova (2017) define el AC como un método de enseñanza y aprendizaje que actúa con los recursos del grupo, con el objetivo principal de mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales; por lo tanto, es un proceso de participación e intercambio entre todas las personas implicadas.	“En la práctica el AC [desempeña] un papel importante para el educador, como un escenario de confrontación de los procesos de formación con las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo”	El trabajo en equipos promueve una práctica pedagógica activa, interactiva y socializadora.
	Docente 3	
	“En especial, el aprendizaje cooperativo es una forma simple, para que el profesor forme pequeños equipos para que estudien juntos...”	

Fuente: creación propia (2019).

Tabla 3. *Triangulación. Primer objetivo. Categoría Pertinencia del Aprendizaje Cooperativo en Ciencias Sociales*

Categoría: pertinencia del AC en Ciencias Sociales		
Fundamentos Teóricos	Realidad	Postura de las investigadoras
<p>Según Fernández Río (citado por Culman, 2015) son: el AC fomenta las habilidades sociales, las relaciones entre iguales y con el profesorado, ayuda a la integración social de todos los miembros, así como al apoyo entre compañeros, aumentando la motivación personal y grupal; ayuda a la mejora de la autoestima y el autoconcepto, fomenta la madurez emocional; además, en todo grupo social aparecen conflictos. Con el AC fomentamos el saber afrontar estos conflictos y no evitarlos; es una preparación para la vida en el más amplio sentido de la palabra.</p>	<p><b>Docente 4</b></p> <p>“...plantea nuevas estrategias para trabajar en equipo a partir de la naturaleza de los saberes pedagógicos que poseen los docentes y a partir de la reflexión sobre su formación y experiencia en la práctica cotidiana del aula”.</p>	<p>El impacto del AC está en los esfuerzos del grupo, motivando a los estudiantes a que aprendan, basándose en los desempeños individuales de cada miembro, con la recompensa de trabajar juntos.</p> <p>Es decir, que parta de la idea de la participación que involucre de manera decisoria al educando en forma individual y colectiva con los problemas de su entorno inmediato, y se gesten acciones de significativo valor en la transformación de la realidad.</p>

Fuente: creación propia (2019).

Tabla 4. *Triangulación. Primer objetivo. Categoría Estrategias didácticas*

Categoría: estrategias didácticas		
Fundamentos Teóricos	Realidad	Postura de las investigadoras
<p>La formación de grupos y el cambio en ellos, también tiene un papel importante para no quedarse atrapados en los mismos. La formación de grupos debe aprender a valorar las diferencias individuales.</p> <p>Procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente.</p>	<p><b>Docente 1</b></p> <p>“Existen unas estrategias: División de clase en grupos de aprendizaje, Método de Rompecabezas II, Investigación grupal, Trabajo en Equipo Logro”</p> <p><b>Docente 2</b></p> <p>“Sobre todo, el trabajo en equipo, para que aprendan a socializar y aceptarse entre ellos mismos; que logren una meta de aprendizaje dentro de la cual se demuestra competencia”</p>	<p>La interacción cara a cara va facilitando el intercambio de recursos necesarios y el procesamiento de nueva información eficiente y activa en los equipos de trabajo.</p> <p>La productividad de un grupo no está determinada por quienes lo integran, sino por la forma como trabajan juntos; se puede recurrir a grupos de AC homogéneos, para enseñar determinadas habilidades o para alcanzar determinados objetivos de enseñanza.</p>

Fuente: creación propia (2019).

Tabla 5. *Triangulación. Primer objetivo. Categoría Dificultades para el desarrollo del aprendizaje cooperativo*

Categoría: dificultades para el desarrollo del AC		
Fundamentos teóricos	Realidad	Postura de las investigadoras
Al utilizar la metodología de estrategias de AC se corre algunos riesgos, especialmente porque algunos alumnos pueden ser víctimas del efecto que, Slavin (1999) llama polizón, “por el cual algunos miembros del grupo hacen la mayor parte del trabajo (o todo), mientras que otros, viajan gratis” (p. 40).	<b>Docente 3</b> “Porque los estudiantes tienen problemas para la interacción social como mecanismo para relacionarse con las demás personas”	La interacción cara a cara va facilitando el intercambio de recursos necesarios y el procesamiento de nueva información eficiente y activa en los equipos de trabajo.
	<b>Docente 4</b> “Porque ésta presenta la necesidad de motivar a los estudiantes para que aprendan a aprender en los grupos de aprendizaje; debe hacerse el esfuerzo motivacional para promover las relaciones interpersonales sanas para que, en conjunto, puedan alcanzar los objetivos”.	La productividad de un grupo no está determinada por quienes lo integran, sino por la forma como trabajan juntos; se puede recurrir a grupos de AC homogéneos para enseñar determinadas habilidades o para alcanzar determinados objetivos de enseñanza.

Fuente: creación propia (2019).

#### 4. Discusión

La discusión se basó atendiendo los resultados y la secuencia de los objetivos de la investigación, con la finalidad de discutir la coherencia y las contradicciones fundamentales de los datos obtenidos, evaluar y calificar las implicancias de los resultados con respecto a las hipótesis, mediante el surgimiento de nuevos conocimientos e hipótesis a verificar en nuevos estudios y, ofrecer una respuesta al problema planteado.

Con respecto a las falencias de los estudiantes, en el AC en las ciencias sociales, los resultados obtenidos a través del Atlas Ti, indicaron la importancia del aprendizaje de las ciencias sociales, como parte de su historia e identidad, que están en armonía con lo planteado por la Unesco (2015), cuando refiere que enseñar Ciencias Sociales implica capacitar a los alumnos para interpretar las relaciones sociedad-naturaleza en una dimensión histórica y política,

para conocer su comunidad y situarse en contextos de mayor escala geográfica, e insertarse de manera efectiva en la sociedad.

A la luz de la referida red semántica, se puede visualizar que la pertinencia del AC en ciencias sociales, en la voz de los docentes, está referida a la significatividad que éste puede tener dentro del proceso educativo. En este sentido, se reitera la reflexividad docente como una práctica pedagógica impulsada por el AC, al tiempo que se le otorga importancia como herramienta pedagógica concebida como instrumento idóneo para el trabajo en equipo que permite y propicia la vinculación entre los estudiantes. Por otra parte, los docentes entrevistados hacen énfasis en los resultados, representados por la motivación por aprender, la interacción social e intelectual que conduce a la integración y, como consecuencia de esa vinculación, para el logro de las metas comunes tanto del grupo que aprende como del docente.

Respecto a la descripción del AC para la enseñanza de las ciencias sociales, los aspectos tratados proporcionaron un cimiento en la investigación, reseñando su importancia, estando estos en armonía con los postulados de Johnson, Johnson y Johnson (2004), quienes plantearon que es una estrategia metodológica que consiste en el trabajo que realiza un grupo de alumnos con el objeto de alcanzar metas comunes. En la cooperación, los individuos llevan a cabo actividades conjuntas para lograr resultados que sean de beneficio no solo para ellos mismos, sino para todos los miembros del grupo. De igual forma, Arias (2005) expresó que el AC es aquel en que los estudiantes trabajan en grupos pequeños de manera conjunta, asegurando que todos lleguen a alcanzar el material asignado.

En cuanto a las estrategias metodológicas basadas en el AC, fueron pertinentes porque los estudiantes aprendieron la importancia del aprendizaje en equipo y el valor de cada miembro para lograr el éxito; además, afianzaron las relaciones personales, por lo cual las estrategias se encuentran relacionadas con los criterios de Fernández (2013), quien sostiene que son los medios con los cuales se quiere favorecer el trabajo cooperativo para que los estudiantes, al interactuar con sus compañeros de clases, lleguen al aprendizaje. Estas estrategias metodológicas permiten identificar criterios, principios y procedimientos que configuran el camino al aprendizaje y la manera de actuar de los docentes, en correspondencia con el programa, la implementación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje.

La implementación del AC como estrategia didáctica generó fortalezas en los estudiantes, porque fomentó las habilidades sociales, las relaciones entre iguales y con el profesorado, ayudó a la integración social de todos los miembros así como el apoyo entre compañeros aumentando la motivación personal

y grupal, ayudó a la mejora de la autoestima y el autoconcepto; contribuyó al desarrollo de la madurez emocional y a impulsar el saber afrontar estos conflictos y no evitarlos, convirtiéndose es una preparación para la vida.

## 5. Conclusiones

Los resultados indicaron que a los estudiantes poco les interesa el aprendizaje de las ciencias sociales, porque para ellos es muy metódica, tradicional y no cubre sus expectativas, además de que el trabajo en equipo para ellos es una distracción, aunado a que todos los estudiantes no participan.

Los docentes expresaron que esta estrategia ayuda a los estudiantes a lograr aprendizajes significativos, pero su aplicación es inadecuada, además de las débiles relaciones interpersonales que existen en ellos, lo cual acarrea que se inclinen más hacia el trabajo individualizado.

Los referentes teóricos utilizados fueron adecuados porque despejaron las dudas conceptuales con referencia a la práctica pedagógica, saber pedagógico, estrategias didácticas del AC, características del mismo, tipos de grupo, actores frente a éste, rol del docente y del estudiante y las estrategias metodológicas basadas en el AC.

Las estrategias utilizadas para trabajar el AC en el aprendizaje de las ciencias sociales, cubrieron las expectativas de los estudiantes, despertaron la curiosidad y el deseo de aprender en equipo, porque concienciaron la importancia de esta área para la vida.

Las estrategias metodológicas utilizadas permitieron a los estudiantes insertarse en un nuevo proceso de formación, dado que fortalecieron la interrelación entre los miembros de los equipos y tomaron conciencia de la importancia de su actuación, pues el rendimiento del equipo dependía de cada uno de ellos. De igual forma,



se alcanzó que todos los miembros del equipo de trabajo realizaran sus funciones; desarrollaron los aspectos comunicativos, en tanto que hubo mayor fluidez en los discursos; afianzaron los valores sociales como responsabilidad, respeto, lealtad, amistad, compromiso, puntualidad, integración, solidaridad, entre otros; los estudiantes de mayor rendimiento socializaron los saberes por medio de la cooperación, con los estudiantes menos aventajados, promoviendo de esta forma la nivelación del grupo.

## **6. Recomendaciones**

A los Rectores de las instituciones educativas: apoyar a los docentes investigadores para que apliquen sus proyectos, con la finalidad de propiciar cambios y transformaciones en las prácticas pedagógicas. Además, motivar a los docentes a centrar sus praxis educativas en la aplicación de estrategias innovadoras que incentiven a los estudiantes hacia el logro de aprendizajes significativos.

A los docentes: innovar en sus prácticas pedagógicas a través de estrategias que impulsen a los estudiantes a lograr un mejor desempeño en sus actividades académicas.

A la Universidad Mariana: continuar motivando a sus estudiantes a realizar investigaciones innovadoras en beneficio de la calidad educativa del país.

## **7. Conflicto de intereses**

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

## Referencias

- Abarca, A. y Ruiz, N. (2014). *Análisis cualitativo con el ATLAS.Ti*. Kerwá Editores.
- Álvarez, S. (2017). *El aprendizaje cooperativo como estrategia para fortalecer las habilidades en la resolución de problemas con estructuras multiplicativas* (Tesis doctoral). Universidad del Norte, Barranquilla. <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7647/130227.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme.
- Caicedo, C., Chocontá, Y. y Rozo, C. (2016). *Incidencia en el rendimiento académico al implementar un programa de motivación al logro escolar mediado por las TIC* (Tesis de Maestría). Universidad Libre, Santa Fe de Bogotá. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9587>
- Colín, M., Galindo, H. y Leal, C. (2009). *Introducción a la entrevista psicológica*. Trillas.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 “por la cual se expide la ley general de educación”. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Culman, M. (2015). *Aportes al desarrollo de las competencias básicas de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación y sus pares promedio, a través de una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo* (Tesis de Maestría). Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/17693/Maria%20Leon>
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica de México.
- Fernández, E. (2013). *El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo* (Tesis de Maestría). Universidad de Granada, España. [http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales\\_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos/!](http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos/)
- González, M. y Zúñiga, L. (2018). *El trabajo cooperativo como estrategia para fortalecer el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en el grado segundo de la Institución Educativa Fe y Alegría Granizal en el departamento de Antioquia* (Tesis de Maestría). Universidad Evangélica Nicaragüense Martín Luther King Jr. Colombia. <https://cismk.edu.co/Repositorio/2017%20y%202018/Maria%20lucidian%20Gonzalez%20Ortis%20%20y%20lisneidys%20Zu%20A4iga%20Herrera%20.pdf>
- Hernández, C., Jiménez, T., Delgado, I. y Vega, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4), 15-30.
- Johnson, R. y Johnson, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R. y Johnson, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela*. Editorial AIQUE.
- Kurt, L. (1962). *La Teoría de Campo en las Ciencias Sociales*. Ediciones Graó.

- La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo*. Narcea S.A. de Ediciones.
- Lara, R. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista de Educación Superior*, 34 (133), 87-104.
- Lata, S. y Castro, M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Ediciones Graó.
- Martínez, L.A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. [www.mineducacion.gov.co › articles-357388\\_recurso\\_1](http://www.mineducacion.gov.co › articles-357388_recurso_1)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2015). La Unesco y la Declaración Universal de Derechos Humanos. <https://es.unesco.org/udhr>
- Palacios Mena, N. (2015). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno. <https://www.compartirpalabramaestra.org/articulos-informativos/el-aprendizaje-de-las-ciencias-sociales-desde-el-entorno>
- Redacción Educación. (19 de octubre de 2020). Preocupante panorama de los resultados de las Pruebas Saber 11. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/icfes-resultados-de-las-pruebas-saber-11-en-colombia-543493>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Restrepo, B. (2006). Una variante pedagógica de la Investigación Acción Educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>
- Santiago, M. (2018). *El aprendizaje cooperativo como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de 5° grado de primaria* (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana. México. <https://www.uv.mx/pozarica/mga/files/2012/11/Santiago-HernandezMaricela.pdf>
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Editorial AIQUE.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Editorial.



# Educar para la vida compasiva: Uno de los mayores desafíos para los educadores de hoy

Luis Eduardo Pinchao-Benavides\*✉

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Pinchao-Benavides, L. E. (2020). Educar para la vida compasiva: Uno de los mayores desafíos para los educadores de hoy. *Revista UNIMAR*, 38(2), 245-266. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art10>

**Fecha de recepción:** 23 de junio de 2020

**Fecha de revisión:** 28 de agosto de 2020

**Fecha de aprobación:** 09 de noviembre de 2020

## RESUMEN

Casi todo los propósitos misionales y teleológicos de las instituciones educativas prescriben entre sus pretensiones, los anhelos de una sociedad más justa, solidaria y fraterna; pero si no se forma el carácter compasivo, difícilmente se conseguirá alcanzar tan noble ideal. Ello exige comenzar por incorporar la premisa de *la compasión* en el currículo y en el argot educativo, e implementar el andamiaje pedagógico-didáctico pertinente. En las siguientes líneas se esboza algunos argumentos para una educación centrada en la compasión, iniciativa que hunde sus raíces en un proyecto de aula denominado *Generación Compasiva (fundado en 2015)* y que, a partir de febrero de 2020, se plantea como investigación profesoral, la cual busca construir un corpus teórico que sirva de peana a esta perspectiva educativa. Se trata de un estudio eminentemente documental, enfocado en los aportes que han hecho la Neurociencia, la Psicología Positiva y Jesús de Nazaret con relación a este tema.

**Palabras clave:** compasión; comprensión; educación; Neurociencia; Psicología Positiva.

\* Artículo de reflexión derivado de la Investigación en curso denominada: Educación para la compasión desde la perspectiva de Jesús de Nazaret y los aportes de la Neurociencia y la Psicología Positiva.

\*✉ Licenciado en Filosofía y Teología de la Universidad Mariana; Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; Magíster en Pedagogía de la Universidad Mariana; docente investigador.



## Educate for compassionate life: One of the biggest challenges for educators today

### ABSTRACT

Almost all the missionary and teleological purposes of educational institutions prescribe among their claims the longings for a more just, solidary and fraternal society, but if the compassionate character is not formed, it will be difficult to achieve such a noble ideal. This requires starting by incorporating the premise of compassion into the curriculum and educational slang, and implementing the relevant pedagogical-didactic scaffolding. Some arguments for a compassionate education are outlined in the following lines, initiative that has its roots in a classroom project called *Compassionate Generation (founded in 2015)*, proposed as teacher research from February 2020, which seeks to build a theoretical corpus that will serve as a basis for this educational perspective. It is an eminently documentary study, focused on the contributions that Neuroscience, Positive Psychology and Jesus of Nazareth have made in relation to this topic.

**Keywords:** compassion; education; Neuroscience; Positive Psychology; understanding.

## Educação para uma vida compassiva: Um dos maiores desafios para os educadores hoje

### RESUMO

Quase todos os propósitos missionários e teleológicos das instituições educacionais prescrevem entre suas reivindicações os anseios por uma sociedade mais justa, solidária e fraterna, mas se o caráter compassivo não for formado, será difícil alcançar um ideal tão nobre. Isso requer começar incorporando a premissa de compaixão no currículo e na gíria educacional e implementando os andaimes pedagógico-didáticos relevantes. Alguns argumentos para uma educação compassiva são descritos nas seguintes linhas, iniciativa que tem suas raízes em um projeto de sala de aula chamado *Geração Compassiva (fundada em 2015)* e que, a partir de fevereiro de 2020, é proposta como pesquisa de professores, que busca construir um corpus teórico que servirá de base para essa perspectiva educacional. Trata-se de um estudo eminentemente documental, focado nas contribuições que Neurociência, Psicologia Positiva e Jesus de Nazaré fizeram em relação a esse tópico.

**Palavras-chave:** compaixão; educação; neurociência; psicologia positiva; compreensão.

## 1. Introducción

La búsqueda incesante de justicia, paz, solidaridad, vida digna, salud plena, bienestar social, sana convivencia, han sido, son y serán, los ideales más deseados por la humanidad. Desde distintos frentes se ha procurado concretizar estos nobles ideales y contrarrestar las fuerzas que amenazan y ponen en riesgo tales propósitos. La escuela, en sus distintas modalidades y expresiones, ha asumido históricamente este desafío, en medio de un mundo ambivalente y en permanente cambio. Fenómenos sociales como el capitalismo salvaje, el consumismo, el mercantilismo, el individualismo, el tecnologismo, entre otros, no solo han dificultado estos procesos, sino que han dado lugar a estilos de vida profundamente hedonistas, narcisistas, indiferentes e inmediateístas, desatando confusión, caos, incertidumbre, pánico social, estrés y alteración de los valores y principios conducentes a la sana interacción y sostenibilidad humana y planetaria.

Por estas y otras razones, la misión educativa no debe restringirse a la profesionalización de hombres y mujeres para dar respuesta, únicamente, a las lógicas de la competitividad científica, tecnológica y de mercado, sino que tiene la responsabilidad moral y el compromiso social del desarrollo humano integral. Magdalena (2008) en su libro *El espíritu del educador*, recuerda a todas las instituciones educativas y, particularmente las de educación superior, que al acuñar entre sus objetivos misionales la apuesta por una formación integral, están profundamente comprometidas con el despliegue de todas las dimensiones de la persona, concediendo el mismo valor e importancia, tanto a las áreas científico-disciplinares como a aquellas que favorecen el crecimiento de las habilidades sociales, la apertura hacia los demás, la preocupación por el destino de la humanidad, etc.

Históricamente hablando, para contribuir a formar la dimensión humana de los estudiantes, se ha dispuesto programas, cátedras y asignaturas soportadas en valores y principios morales que, en la mayoría de los casos han sido limitadas a presentar contenidos abstractos, difíciles de entender y, peor aún, de concretizarlos en el vivir cotidiano, razón por la cual, estas asignaturas han sido contempladas por los estudiantes como simples temáticas triviales que estudian y repiten, para luego ser archivadas. Han quedado latentes en el imaginario social de los estudiantes como *materias de costura o de relleno*. No obstante, la voz de las humanidades ha permanecido en los planes y discursos académicos a través del tiempo; y, hoy en día, aumenta cada vez más el número de personas que consideran fundamental la formación en el actuar virtuoso y exhortan a desplegar en los educandos, la capacidad ontológica de comprender a los otros, de reconocer e interiorizar el estado emocional de los demás, de aprender a vivir juntos (Delors, 1994) y de ser ciudadanos corresponsables. Pero, ello supone acompañar estos procesos desde otras lógicas y perspectivas más asertivas y prácticas.

Diversos autores, desde distintas áreas del saber (los cuales se mencionará más adelante), consideran que una alternativa relevante para forjar el carácter virtuoso de los seres humanos y transformar la manera de relacionarse entre ellos y éstos con el mundo que les rodea, está en enseñar a los educandos a ser compasivos. La compasión ha sido vista desde tiempos milenarios como una virtud deseada y, como el sentimiento más grande que posee el ser humano. Con bastante frecuencia aparece en los discursos de padres de familia, profesores, líderes espirituales y sociales de todas las épocas y culturas, invitando a ser compasivos y misericordiosos. Lastimosamente, esta loable intencionalidad ha sido pretendida únicamente

desde el discurso abstracto y escueto, abiertamente exigido como praxis, pero sin indicaciones precisas de cómo cultivar y potenciar esta virtud. Esto último representa un importante reto para la educación en general y la pedagogía en particular, que debe ser priorizado en sus agendas.

El requerimiento pedagógico para formar el carácter compasivo de los estudiantes es de capital importancia, si se quiere constituir esta cualidad, en principio rector del actuar humano. Toda iniciativa en esta dirección es ganancia y esperanza para la humanidad. Por eso, en esta oportunidad se plantea algunos argumentos no solo para incorporar la premisa de la compasión en el lenguaje cotidiano de la educación, sino para idear procesos pedagógico didácticos que lleven a la praxis de la compasión. Se trata de un proyecto de investigación profesoral, encaminado a precisar lineamientos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de precisar parámetros curriculares y una temática transversal de formación de los estudiantes para la vida compasiva, a partir del análisis documental de los aportes provenientes de la Neurociencia, la Psicología Positiva y Jesús de Nazaret, con relación a este tema.

Por una parte, están la Neurociencia y la Psicología Positiva con destacados estudios científicos, donde se establece la condición biológica y emocional de la compasión. Y, por otra parte, está la persona de Jesús de Nazaret, quien propone la compasión como cualidad ontológica, llamada a desplegarse como virtud. Nadie como él, entendió, vivió y formó a sus discípulos en la concreción del *Reino de Dios* a través de la praxis de la compasión y la misericordia, dos cualidades humanas con las cuales esperaba causar vida digna y dichosa para sus coterráneos, especialmente para la gente humillada y pisoteada por los sistemas imperantes del momento.

Esta convicción de Jesús de Nazaret se soporta básicamente en tres aseveraciones claves que, aunque no tienen un sustento científico, concuerdan con las aportaciones que hacen la Neurociencia y la Psicología Positiva respecto al tema de la compasión:

- a) Dios, el autor de cuanto existe, incluida la especie humana, es en esencia compasión y misericordia;
- b) Dios compartió a los seres humanos esta esencia durante el acto creador; y
- c) la compasión es el camino inequívoco hacia la vida tal como la quiere Dios, y la forma más privilegiada de parecerse a Él.

En términos generales, la investigación en curso parte del supuesto de que la Neurociencia y la Psicología Positiva darían el fundamento epistémico a la educación centrada en la compasión y, Jesús de Nazaret, el soporte pedagógico y metodológico para el cultivo y praxis de esta capacidad humana como virtud. Quizá para muchos, esta pretensión no pase de ser un loable ideal que celebrarán y apoyarán desde sus balcones; otros seguramente, se limiten a pensar que se trata de algo casi imposible de alcanzar en este momento histórico, patrocinado por lógicas y prácticas distintas y, en ocasiones, opuestas a la compasión. Hasta es comprensible tal escepticismo, pero es preciso decir también, que el mundo suplica a gritos, ciudadanos y profesionales, que actúen y tomen decisiones desde este principio, desde esta virtud.

## 2. Breve acercamiento a la naturaleza y metodología de la investigación en curso

La investigación en curso corresponde a un estudio documental, de corte cualitativo y enfoque hermenéutico. Se desplaza en estas formas



epistémicas no solo porque está orientada a estudiar las características y cualidades de un fenómeno social como es la compasión, sino porque interpreta, crea y recrea nuevos conocimientos y aplicaciones en torno a este objeto de estudio. En este sentido, la investigación, objeto del presente escrito, busca analizar, comparar y discurrir el tema de la compasión desde diversas fuentes de información científica y confesional. Las primeras, provenientes desde los aportes de la Neurociencia y la Psicología Positiva; y las segundas, desde cinco parábolas relatadas por Jesús de Nazaret y consignadas en los Evangelios Canónicos.

Como técnicas de recolección de información y de análisis se recurre a la observación documental, la presentación resumida, el resumen analítico y el análisis crítico. Con la observación documental comenzará la búsqueda y observación de los hitos fundamentales de la investigación presentes en las fuentes de información. La presentación resumida permitirá sentar de manera fiel las epistemes, premisas y aspectos esenciales expuestos por los autores en sus obras, las cuales serán sintetizadas con la mayor precisión y rigurosidad. Por su parte, la técnica de resumen analítico dará cuenta de las ideas fuerza y de capital importancia sustraídas de las fuentes de información que sintonicen con el objeto y propósitos de la investigación. Finalmente, la técnica de análisis crítico recoge la evaluación de los contenidos provenientes de las diferentes fuentes de información, las cuales harán las veces de peana y plataforma sobre la cual se reconstruye y plantea nuevas arterias de conocimiento y de praxis social.

La ruta estratégica de trabajo de campo se concretiza en los siguientes momentos: en un primer momento está la deliberación y demarcación del tema, en el cual se delibera, depura y delimita el tema de investigación, se precisa el problema y los objetivos del estudio. El segundo momento está orientado al

acopio y clasificación de las fuentes de información atendiendo el problema, objetivos, criterios y demás parámetros establecidos en la propuesta de investigación. En un tercer momento se contempla la organización y la inferencia de la información relevante para el estudio, con el propósito de coadyuvar la fase interpretativa de los mismos. El cuarto momento está destinado al análisis de los datos y presentación de resultados. Finalmente, el quinto momento corresponde a la elaboración, socialización y transferencia de los resultados y productos.

La población está representada en el conjunto de investigaciones, trabajos y documentos publicados que contengan información relacionada con la temática, el problema y los objetivos de la investigación. La muestra está especificada en cinco estudios provenientes de la Neurociencia, cinco de la Psicología Positiva y cinco parábolas planteadas por Jesús de Nazaret.

### **3. La línea fronteriza entre la compasión y la simpatía**

Etimológicamente, la palabra compasión proviene del griego *συμπάθεια* (*sympatheia*) la cual enfatiza en el sentimiento de simpatía; del prefijo *sym* (en unión con), *pátheia* (afección, dolencia, padecimiento). También, del latín *compassio-onis*, que significa padecer con otro. Sus componentes léxicos son: *cum* (convergencia, compañía, reunión, cooperación), *pator* (padecer, sufrir, aguantar, soportar) y el sufijo *ción* el cual indica acción y efecto. Respecto a la correlación semántica entre simpatía y compasión, se puede decir que las dos expresiones convergen en el mismo significado, solo que la primera procede del griego y la segunda del latín. Pero, aunque comparten el mismo significado etimológico (sentir o padecer con...), se les ha estipulado significados y usos diferentes.

Inicialmente, hay que decir que la expresión 'compasión' es una palabra que, actualmente, carece

de favoritismo respecto del término simpatía. Todos quieren ser simpáticos, compaginar con su pareja, amigos, compañeros de estudio, trabajo, etc., pero, ser compasivo no está entre los objetivos de la vida; generalmente, este vocablo solo está en el léxico del sufriente y necesitado de estrato bajo, acuñado como grito de auxilio y recurso conducente a encontrar ayuda en los otros. Fuera de estas situaciones, la palabra compasión es rechazada, se la encuentra ofensiva, despectiva y desobligante. Con bastante frecuencia se escucha decir ‘no quiero que tengas compasión conmigo’, ‘no quiero que nadie se compadezca de mí’, ‘nadie está buscando tu compasión’, incluso, muchas personas huyen, rompen relaciones, dejan de hablarse, etc., ante cualquier indicio de compasión.

El mismo origen etimológico sugiere que la simpatía está anclada más hacia la esfera de los sentimientos y presupone reciprocidad. El *sentir con...*, precisa que esta cualidad humana involucra sentimientos compartidos; así, por ejemplo, se puede simpatizar con la alegría de quien disfruta de la maldad, con el odio o la rabia de un criminal. Se podría decir que la simpatía es más laxa y adaptativa, en el sentido de que puede hermanarse con vicios o virtudes. En cambio, la expresión compasión no supone ni busca reciprocidad alguna; es decir, no se activa en espera de una respuesta, sino que se despliega sin esperar nada a cambio, y ningún sufrimiento le es indiferente, aunque quien lo padezca sea el más vil criminal.

¿La compasión corresponde a un instinto natural, una emoción, un sentimiento o una virtud?

Si bien este interrogante se esclarecerá en los siguientes apartados, conviene sentar unas bases iniciales que ayuden a su estudio y comprensión. Para iniciar, hay que decir que la compasión no

corresponde a una mera reacción instintiva; no es algo completamente cultural, y no siempre alcanza el grado de virtud. Generalmente, se alude a la compasión como un sentimiento universal, que todo ser humano puede experimentar. A esta experiencia se refiere Levi (2012) cuando afirma: “la piedad y la brutalidad pueden coexistir, en el mismo individuo y en el mismo momento, contra toda lógica” (p. 516).

Cuando la compasión es vista como solo sentimiento, corre el riesgo de quedarse en un simple nivel afectivo; incluso, ser considerada como sinónimo de debilidad, sumisión y humillación, lo cual significa que no trasciende al grado de virtud. Por otra parte, como sentimiento, la compasión constituye una experiencia efímera, cayendo fácilmente en puro asistencialismo, impulsado por el sentimiento de lástima o por el miedo a un infortunio similar al que está padeciendo el afectado. Tales episodios terminan siendo acciones profundamente interesadas; lo hacen porque no les ocurra lo mismo o, por apaciguar cargos de conciencia.

Llegado a este punto, conviene diferenciar entre emoción y sentimiento. Aunque son conceptos diferentes, en la práctica las dos experiencias se presentan a la vez. No se puede separar un sentimiento de la emoción que lo origina. La intención de separar estos dos términos está relacionada más con la intención de precisar cuál es primero y cuál de éstos se encuentra en el terreno de la dimensión inconsciente y consciente. A partir de estos precedentes, se muestra a continuación, aspectos diferenciadores de estos dos acontecimientos.

Desde la perspectiva de la Neurociencia, las emociones son reacciones biológicas de carácter neuronal (neuroquímicas) y hormonal que predisponen a la persona a responder de cierta manera ante estímulos externos captados por

los sentidos, o internos (pensamiento, recuerdo, imagen), mientras que los sentimientos vienen a ser reacciones o percepciones mentales frente a esos mismos estímulos, a medida que el cerebro va procesando las emociones. Las emociones corresponden a procesos fisiológicos primarios, instintivos e involuntarios, necesarios para la supervivencia; no son procesados; aparecen antes de que la mente consciente los identifique. En este sentido, una emoción se transforma en sentimiento cuando se toma conciencia de ella; es decir, en la medida en que el cerebro interpreta, evalúa y emite juicios sobre la emoción.

Otros dos aspectos diferenciadores entre las emociones y los sentimientos son los siguientes: las emociones no solo preceden a los sentimientos, sino que tienen corta duración con relación a éstos; los sentimientos pueden extenderse mucho más en el tiempo; pueden no ser congruentes con la conducta, pues por el hecho de estar en la dimensión consciente hace que puedan ser exteriorizados u ocultados de manera intencional, o tomar decisiones al respecto. No así con las emociones, por cuanto éstas, son sucesos espontáneos, inconscientes e incontrolables. Algunas emociones básicas, no aprendidas (innatas) son la alegría, la tristeza, el miedo, el asco, la sorpresa, la ira. Ejemplos de sentimientos son el amor, la felicidad, el odio, el sufrimiento, los celos, el rencor, la compasión.

### **Educación para la compasión: aportes desde la Neurociencia**

En estos últimos diez años ha aumentado el número de neurocientíficos que demuestran, a través de diversos estudios, cómo nuestro sistema nervioso está diseñado para conectarse de forma inmediata con los demás, y que la actitud compasiva corresponde a un acto espontáneo que acontece de manera natural y que puede desarrollarse de

forma cultural. Han demostrado científicamente que en el cerebro humano anida un grupo de neuronas responsables de la compasión. Así mismo, han conseguido establecer que el cerebro humano es un órgano eminentemente maleable; es decir, factible de ser moldeado y entrenado, lo cual representa una buena nueva para la educación y la pedagogía, pues significa que estas disciplinas no solo pueden desplegar y potenciar la capacidad natural de la compasión en sus estudiantes, sino que tienen la posibilidad de hacerlo, incluso, hasta en la edad adulta.

En 1996, Giacomo Rizzolatti y su equipo investigador, entre los cuales se destacan Vittorio Gallese, Luciano Fadiga y Leonardo Fogassi, descubrieron un tipo de neuronas que tienen la potestad de crear respuestas de manera veloz y simultánea con relación a la información que están recibiendo del contexto circundante. Los científicos italianos estaban estudiando una región de la corteza motora de los monos macacos, la cual controla los movimientos de las manos; gracias a los avances tecnológicos, pudieron registrar y observar la actividad neuronal de estos animales; encontraron -por *serendipia*- que ciertas neuronas no se activaban únicamente cuando estos animales tomaban comida para llevársela a la boca, sino que se encendían también, cuando veían a uno de los científicos tomar comida y llevársela a la boca, con la novedad de que estos impulsos sucedían a pesar de que los monos permanecían estáticos.

Este grupo de neuronas que se activaba cuando el animal veía una acción o cuando éste llevaba a cabo dicha acción, fueron denominadas *neuronas espejo* o *especulares*. Estas células se diferenciaban de otras por no tener un papel pasivo sino activo, permitiendo hacer propias las acciones, sensaciones y emociones que se observa en los demás. El cerebro del mono era capaz de revivir la acción de otro en

sus propios circuitos neuronales. Mediante estas neuronas, el animal tenía comprensión motora de las acciones de otro, pero con un nuevo suceso: las neuronas espejos se activaban únicamente si estaba presente el objeto de la acción; es decir, tenía que ser observable el objeto de la acción; caso contrario, dichas neuronas no se activaban.

Los neurocientíficos de Parma decidieron dar un paso más en sus investigaciones y verificar dicho descubrimiento en los seres humanos. Encontraron que las neuronas espejo tienen la facultad de preparar a nuestro cuerpo para la acción. Así mismo, lograron precisar que transcurren fracciones de segundo en las cuales el ser humano tiene la posibilidad de inhibir la acción o declinarla en el espacio o en el tiempo, pero indistinto de lo que pueda pasar, las neuronas espejo ya han preparado nuestro cuerpo para la acción y enviado los mensajes químicos correspondientes; según los investigadores, ello permite a la persona comprender de forma inmediata la acción ajena que asalta a su vista. Tal acontecimiento llevó a Rizzolatti a concluir que los seres humanos estábamos inmersos en una auténtica resonancia motora que acaece inevitablemente cuando interactuamos con los otros (Falletti, Mirabella, Paradiso, Pradier, Schranz, Czertok y Mariti, 2010).

En procura de comprender por qué las neuronas espejo se activaban solo cuando el objeto de acción era observable, María Alessandra Umiltà, investigadora del equipo de Rizzolatti, realizó experimentos que consistían en mostrar una acción observable y otra imaginaria a un mono cuyo cerebro permanecía conectado a unos sensores dispuestos para detectar la activación de las neuronas espejo. El experimento se efectuaba en dos escenas, cada una de las cuales se desarrollaba en dos actos. En la primera escena, la investigadora tomaba la comida,

dispuesta sobre una mesa que estaba en frente del mono; el animal veía la acción completa y de forma directa; se podía constatar que las neuronas espejos se activaban completamente. Acto seguido, se ponía una cortina para tapar el momento en que la investigadora agarraba la comida, pero ésta realmente agarraba la comida; al igual que en el primer acto, las neuronas espejo se activaban en el simio. En la segunda escena se ejecutaba los mismos actos, con la diferencia de que en esta ocasión no había comida, sino que la acción era *mimada* (término acuñado por la investigadora); es decir, fingida. Se efectuó los mismos actos, solo que, sin comida, con la novedad de que las neuronas espejo no se activaron en esta ocasión (Umiltà, Kohler, Gallese, Fogassi, Fadiga, Keysers y Rizzolatti, 2001).

Por otra parte, Leonardo Fogassi, compañero de Umiltà, hizo otro experimento con monos. En esta ocasión monitorizó el comportamiento de las neuronas espejo en dos escenas, con dos actos en cada una. En la primera, el acto número uno consistía en observar mientras el simio agarraba la comida desde un lugar previsto y se la llevaba a la boca; en el segundo acto, cuando el simio agarraba el alimento, con el fin de cambiarlo de lugar, metiéndolo en un recipiente. En la segunda escena, el mono, en lugar de ser el protagonista de la acción, ahora observaba a uno de los investigadores realizar estos mismos actos (Fogassi, Ferrari, Gesierich, Rozzi, Chersi y Rizzolatti, 2005). En los cuatro actos las neuronas espejos se encendieron, aunque de manera diferencial con relación a la acción efectuada y según el tipo de intención. Lo sorprendente del experimento es que las neuronas espejo del simio lograron activarse con base en la intención que tuviera el investigador. Estas evidencias llevaron a los neurocientíficos a concluir que las neuronas espejo no solo se activan ante un

objeto de acción real, sino que tienen la facultad de anticiparse a la acción.

En palabras de Rizzolatti y Sinigaglia (2006):

El hecho de que aquel estímulo visual activara el mismo *pattern neural*, o el mismo conjunto de actos motores potenciales que presidían la ejecución por parte del animal, no sólo de aquel acto, sino también de toda la cadena, demuestra que el mono estaba en condiciones de captar inmediatamente su dinámica intencional concreta, anticipando de esta manera, el resultado al que respondían los movimientos iniciales del experimentado. (p. 114).

Estudios realizados en los seres humanos demuestran que no solo se cuenta con este tipo de neuronas, sino que, además, éstas son más flexibles y evolucionadas. Su colosal potestad de captar la intencionalidad de una acción observada representa una esperanza encomiable para la educación centrada en la compasión, en tanto los científicos reiteran que esta facultad está latente en las habilidades neuronales de nuestro cerebro. Desde esta perspectiva, la compasión correspondería a una capacidad ontológica del ser humano que permite entender las emociones y situaciones ajenas, reaccionar de forma altruista y solidaria y, de alguna manera, habitar en la piel del otro hasta el punto de comprender y actuar por el bienestar de todos. Esta facultad de las neuronas espejos, según los científicos, ha permitido primordialmente asegurar la subsistencia y la sociabilidad en los seres humanos, pues la supervivencia depende, en gran medida, de entender las acciones, intenciones y emociones de los demás (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006).

La capacidad comprensiva de las neuronas espejos es considerada por los neurocientíficos como el mecanismo primordial de estas neuronas. Se ha

ido profundizando cada vez más en la función de este mecanismo. Así, por ejemplo, Umiltà, Escola, Intskirveli, Grammont, Rochat, Caruana, Jezzini, Gallese y Rizzolatti (2008) evidenciaron que la facultad de estas neuronas está más orientada a la comprensión de las intenciones que de las acciones. Así mismo, Rizzolatti, Lui, Buccino, Duzzi, Benuzzi, Crisi, Baraldi, Nichelli y Porro (2008) descubrieron que las neuronas espejo de los seres humanos se activan también, en acciones *mimadas* que tienen un objetivo concreto. Bajo este entendimiento, llegaron a precisar que las neuronas espejo permiten entender las acciones, intenciones y emociones de los demás, no solo a través de la actividad racional y tangible, sino también a partir de la información sensorial y emocional.

Feito (2007) indica que, antes del descubrimiento de las neuronas espejo, la función de comprender de forma inmediata las acciones ajenas, se explicaba desde algunos atributos mentales como la memoria y ciertos procesos cognitivos como los conocimientos previos y el razonamiento; ahora, se sabe con conocimiento de causa que esta función es propia de un sistema neuronal específico; y, lo más sorprendente es haber encontrado que las neuronas espejo tiene la facultad de comprender las acciones observadas sin necesidad de recurrir a procesos de razonamiento. Al respecto Rizzolatti, Aziz, Wilson y Iacoboni (2006) indican que esta cualidad que posee este grupo de neuronas, realmente tiene la virtud de entender las situaciones, sentimientos y emociones, sin que haya necesariamente actividad intelectual alguna.

Llegados a este punto, cabe mencionar que hace más de dos mil años, Jesús de Nazaret estaba plenamente convencido que se podía comprender de forma inmediata a los otros sin recurrir a procesos racionales; creía que esta facultad correspondía a una

condición ontológica, concedida por Dios, durante su acto creador. Para explicar y ayudar a entender esta verdad, invitaba a observar el proceder de las madres con relación a sus hijos, quienes normalmente suelen sentirlos, acogerlos y asistirlos, sin acudir a procesos complejos de razonamiento. Según Jesús de Nazaret, esta actitud maternal corresponde a una comprensión que brota, primordialmente, de las entrañas y del corazón, antes que de las virtudes racionales (Lucas 15, 11-32). Amparado en esta convicción, sugería a sus coterráneos y discípulos captar y ejercer esta realidad ontológica, obrando en consonancia con ella, como la mejor alternativa de forjar relaciones sociales fraternas y solidarias.

Volviendo a los aportes de los neurocientíficos, se puede apreciar que las investigaciones de Rizzolatti (1996; 2001; 2006; 2008; 2010; 2018; 2019; 2020), Gallese (1996; 2009), Umiltà (2001; 2008; 2013; 2014; 2017; 2019; 2020), Iacoboni (2009, 2018, 2019, 2020), Ramachandran, Case y Pineda (2015), entre otros, convergen en que las *neuronas espejo* están implicadas rotundamente en la comprensión de las intenciones y emociones humanas, lo cual significa que este tipo de neuronas no solo tiene la función de reflejar la acción del otro (imitar) y preparar para el actuar, sino que son responsables directas de la empatía, el entendimiento de las acciones y la lectura de las intenciones ajenas. Ello supone una esperanza suprema para una educación centrada en la compasión, dado que esta facultad neuronal deja entrever “la disolución de la barrera entre uno mismo y los otros” (Feito, 2007, párr. 21); es decir, reafirma que somos seres capaces de conectarnos de forma inmediata con los demás, de habitar de alguna manera en la piel del otro y de apoyarnos mutuamente. En términos sumarios, somos seres que coexistimos en la interdependencia y en la corresponsabilidad, pues en ello estriba la supervivencia y la praxis social.

Otro suceso de alto impacto para la educación en general y, en particular para la educación centrada en la compasión, es el descubrimiento de la *neuroplasticidad* cerebral, la cual se refiere a la habilidad del sistema nervioso central para modificar su propia organización estructural y funcional durante toda la vida, y adaptarse a las situaciones cambiantes del entorno (Kolb, Mohamed y Gibb, 2010). Ello representa nuevos desafíos para comprender y asumir el compromiso social de la educación y, específicamente, la orientada hacia la consecución de valores, actitudes y el carácter moral de las personas. Hasta hace poco tiempo se creía que esta formación dependía taxativamente de la recibida durante la infancia en el hogar y en los primeros grados de escolaridad y que, en la edad adulta, poco o nada se podía hacer por esta causa. Ahora, los neurocientíficos han logrado demostrar que los seres humanos estamos en la capacidad de aprender y mejorar a lo largo de toda la vida.

En términos sucintos, la Neurociencia presenta dos impresionantes descubrimientos científicos: por una parte, un cerebro humano que no deja de aprender y se robustece cada día con la experiencia y la interacción con el contexto; y, por otra, una facultad neuronal diseñada ontológicamente para la interacción recíproca, el contagio emocional y el vínculo empático, hasta el punto de hacer que fluyan en nuestro ser las acciones, emociones, sentimientos, significados y vicisitudes de los otros. Tales hallazgos hacen parte del fundamento epistémico para una educación centrada en la compasión, cuya meta es contribuir al objetivo último de la educación: la realización plena de la persona y la consecución de un mundo mejor, acontecimiento que se pretende alcanzar a través de la forja del carácter compasivo en los estudiantes.

Con bastante frecuencia se nos ha manifestado que la sana interacción entre seres humanos y con el

entorno, el desarrollo social, el actuar ético, entre otros, dependen en gran medida de la adopción y práctica de ciertos valores y principios morales, pero nunca se nos revela cómo o dónde adquirirlos. Hoy en día, la investigación científica ha logrado demostrar que las neuronas espejo son la *fuerza potencial* de dichos valores y virtudes humanas; esto es, no lo son, pero poseen el poder de hacer que sucedan. Es aquí donde la educación y la pedagogía tienen un papel protagónico y definitivo. La escuela y el maestro son el factor catalizador para que los valores, cualidades, capacidades y virtudes sean desplegados debidamente. Dicho en otros términos, el actuar compasivo y empático de los seres humanos (por mencionar algunos ejemplos) no solo depende de las neuronas espejo sino de lo que la educación y la pedagogía puedan hacer para desplegar ciertas bases biológicas.

Tenzin Gyatso (2004) insiste en que la educación formal debería contemplar en sus planes de estudios, la educación en el amor, la compasión, justicia, perdón, atención plena, tolerancia y paz. Nussbaum (2014) en su libro *Emociones Políticas*, plantea la necesidad de formar a los ciudadanos en este sentimiento cívico; manifiesta que la escuela puede desarrollar en los estudiantes la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva del otro. Brito (2014) cree que una educación en este sentimiento puede ser la clave para una vida feliz para todos. Compromiso que, si bien no es exclusivo de la escuela, sí tiene en sus manos, la magna posibilidad de formar para la vida compasiva.

### **Educación para la compasión: aportes desde la Psicología Positiva**

La Psicología Positiva corresponde a una rama de la Psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades, virtudes y fortalezas

del ser humano; su objetivo es aportar nuevos conocimientos acerca de la psique humana para ayudar a resolver los problemas de salud mental y brindar alcances para obtener una óptima calidad de vida y bienestar. Surge como nueva perspectiva de conceptualizar, entender y tratar el trauma. Se pasa de los modelos patógenos de salud, centrados en las debilidades humanas y en concebir a la persona que sufre el trauma como víctima, hacia modelos enfocados en los aspectos positivos del ser humano y que entienden al individuo como una persona activa y fuerte (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000); González (2004); Seligman (2005); Hervás (2009).

Desde la perspectiva de algunos autores, la Psicología Positiva es el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas: “analiza al ser humano con un interés en buscar que funciona, que es correcto, que mejora...” (Sheldon y Kasser, 2001, p. 216); “estudia las condiciones y procesos que contribuyen a prosperar o, al óptimo funcionamiento de personas, grupos e instituciones” (Gable y Haidt, 2005, p. 104); se ocupa, científicamente hablando, de las posibilidades de un desarrollo humano óptimo; concede mayor importancia al estudio de los aspectos positivos de las experiencias vitales de los seres humanos, integrándolos con los que son causa de sufrimiento y dolor, y evalúa los medios, procesos y mecanismos que hacen posible lograr una mayor calidad de vida y realización personal (Linley, Joseph, Harrington y Wood, 2006).

Entre los pilares básicos de la Psicología Positiva están: el estudio de las emociones positivas, los rasgos positivos, las organizaciones positivas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), las relaciones positivas (Paterson, 2006), el estudio de las fortalezas y cualidades humanas, como la valentía, la sabiduría y el altruismo (Hervás, 2009). Y, aunque su enfoque son los aspectos positivos, no desestima

ni abandona los sucesos negativos del ser humano; el dolor y el sufrimiento de las personas (Fava y Ruine 2003; Paterson, 2006; Vázquez, Hervás y Ho, 2006; Vázquez, Castilla y Hervás, 2008; Águeda y Neto, 2008).

En el año 2001 se crea el Instituto de Valores en Acción (VIA), con el propósito de clasificar los valores y elaborar un sistema de fortalezas del carácter, con el ánimo de llevarlos a la práctica y, de esta manera, dar lugar a seres humanos con actuar virtuoso. *Las fortalezas de carácter* aluden a los rasgos positivos de las personas manifestados en pensamientos, sentimientos y conductas (Mesurado, 2017). Con el apoyo de la *Mayerson Foundation* y el liderazgo de Chris Paterson y Martín Seligman, se efectuó el estudio de los valores en acción.

Los resultados de este trabajo fueron presentados en la obra titulada *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Paterson y Seligman, 2004), en la cual se desarrolla la clasificación de las fortalezas del carácter en seis bloques: sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia. Park y Paterson (2009) especifican que, de esas seis virtudes, se desprenden 24 fortalezas, entendidas como rutas distintas para concretizar dichas virtudes. Según Linley (2008) las fortalezas son “una capacidad preexistente de comportarse, pensar y sentir que es auténtica y energizante para la persona, y permite un funcionamiento, desarrollo y rendimiento óptimo” (p. 12).

Entre las *fortalezas de carácter* para manifestar la virtud de humanidad están: la bondad, el amor y la inteligencia social (Park y Paterson, 2009). La compasión haría parte de este grupo de fortalezas, en tanto ésta tiene que ver con la comprensión de las situaciones ajenas, la interacción con los otros y la capacidad de captar e interiorizar las

emociones y las intenciones de los otros (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006; Feito, 2007). Así mismo, tiene un estrecho vínculo con las emociones positivas de responsabilidad, altruismo, moderación, tolerancia, ética (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000); paz interior, armonía y serenidad (Worthington, 2006; Worthington, Oyen, Pietrini y Miller, 2007); felicidad y bienestar (Fredrickson, 2003; Ryff, 2013; Keyes 2013; Perugini, De la Iglesia, Solano y Keyes 2017; Góngora y Castro, 2017).

Goleman (2015) expresa que la compasión corresponde a una tendencia instintiva del ser humano hacia la bondad, la cual sostiene la cohesión de la sociedad y las relaciones entre las personas. Usualmente no se la percibe porque, por una parte, la damos por supuesta y, por otra, los medios de comunicación suelen enfocarse en los acontecimientos violentos, catástrofes, economía, corrupción, etc., opacando su presencia y desatendiendo su praxis. Así mismo, manifiesta que la compasión guarda una estrecha relación con la empatía, en tanto esta capacidad busca resonar con lo que siente o le pasa a otro ser humano, pero que necesita de la compasión para no caer en la rutina o agotarse con el tiempo y las turbulencias del vivir cotidiano.

Respecto a la empatía y la compasión, es preciso aclarar que, si bien las dos son reacciones emocionales al sufrimiento, difieren sustancialmente al enfrentarse con éste. Mientras que la empatía indica compartir la misma experiencia afectiva, la compasión describe una experiencia no compartida; es decir, sentir preocupación por el objetivo (Batson, 2009; Singer y Lamm, 2009). Una persona puede empatizar con la felicidad y la tristeza por igual; no así la compasión, por cuanto ésta se experimenta cuando se siente preocupación por el sufrimiento del otro, actuando para mejorar el bienestar de



ese individuo (Keltner y Goetz, 2007); de aquí que muchos autores entiendan la compasión como una fuerza de benevolencia altruista o como una forma activa de bondad.

### **Educación para la compasión: claves desde Jesús de Nazaret**

Cinco parábolas de Jesús de Nazaret han sido elegidas para analizar y sustraer de ellas, pistas conducentes a sentar lineamientos conceptuales, procedimentales y actitudinales en pro de una educación para la vida compasiva; éstas son: El hijo pródigo (Lucas 15, 11-32); El buen samaritano (Lucas 10, 25-37); Los obreros de la viña (Mateo 20, 1-16); La oveja perdida (Lucas 15, 1-7); Las ovejas y los cabritos (Mateo 25, 31-46).

En esta oportunidad se presenta a continuación, algunas pistas derivadas del análisis de la parábola del Hijo pródigo, relato tomado de la Biblia de Jerusalén (2009):

11. Dijo: «Un hombre tenía dos hijos; 12. y el menor de ellos dijo al padre: 'Padre, dame la parte de la hacienda que me corresponde.' Y él les repartió la hacienda. 13. Pocos días después el hijo menor lo reunió todo y se marchó a un país lejano donde malgastó su hacienda viviendo como un libertino. 14. «Cuando hubo gastado todo, sobrevino un hambre extrema en aquel país, y comenzó a pasar necesidad. 15. Entonces, fue y se ajustó con uno de los ciudadanos de aquel país, quien le envió a sus fincas a apacentar puercos. 16. Y deseaba llenar su vientre con las algarrobas que comían los puercos, pero nadie se las daba. 17. Y entrando en sí mismo, dijo: '¡Cuántos jornaleros de mi padre tienen pan en abundancia, mientras que yo aquí me muero de hambre! 18. Me levantaré, iré a mi padre y le diré: Padre, pequé contra el cielo y ante ti. 19. Ya no merezco ser llamado hijo tuyo, trátame como a uno de tus jornaleros.' 20. Y,

levantándose, partió hacia su padre. «Estando él todavía lejos, le vio su padre y, conmovido, corrió, se echó a su cuello y le besó efusivamente. 21. El hijo le dijo: 'Padre, pequé contra el cielo y ante ti; ya no merezco ser llamado hijo tuyo.' 22. Pero el padre dijo a sus siervos: 'Traed aprisa el mejor vestido y vestidle, ponedle un anillo en su mano y unas sandalias en los pies. 23. Traed el novillo cebado, matadlo, y comamos y celebremos una fiesta, 24. Porque este hijo mío estaba muerto y ha vuelto a la vida; estaba perdido y ha sido hallado.' Y comenzaron la fiesta. 25. «Su hijo mayor estaba en el campo y, al volver, cuando se acercó a la casa, oyó la música y las danzas; 26. Y llamando a uno de los criados, le preguntó qué era aquello. 27. Él le dijo: 'Ha vuelto tu hermano y tu padre ha matado el novillo cebado, porque le ha recobrado sano. 28. Él se irritó y no quería entrar. Salió su padre, y le suplicaba. 29. Pero él replicó a su padre: 'Hace tantos años que te sirvo, y jamás dejé de cumplir una orden tuya, pero nunca me has dado un cabrito para tener una fiesta con mis amigos; 30. y ¡ahora que ha venido ese hijo tuyo, que ha devorado tu hacienda con prostitutas, has matado para él el novillo cebado!' 31. «Pero él le dijo: 'Hijo, tú siempre estás conmigo, y todo lo mío es tuyo; 32. Pero, convenía celebrar una fiesta y alegrarse, porque este hermano tuyo estaba muerto, y ha vuelto a la vida; estaba perdido, y ha sido hallado. (p. 1482).

La compasión es una manera particular de ser y de actuar, cuyo soporte y fundamento no es de índole racional, sino que brota de las entrañas y del corazón del ser humano. Corresponde a un tejido invisible de bondad que se hace evidente en la apertura sin límites a los demás, cuando se acoge, perdona, celebra y apoya sin reservas; no establece condiciones ni exige nada a cambio antes de acercarse u ofrecer su ayuda. Este modo de ser y de actuar está impresa en el padre de dicha parábola, quien no espera que su hijo llegue hasta él, sino que

sale a su encuentro; no espera que haya descargos o justificación alguna por la deshonra causada y los daños colaterales ocasionados al clan familiar al desertar de éste, en un momento histórico donde la unión y el respaldo eran de vital importancia.

La actitud compasiva coloca en primer lugar a la persona que padece sufrimiento. Hacia ella se dirige su actuar inmediato; su propósito último es liberarle de aquello que no le deja vivir de manera digna y plena. Por eso, el padre no está de acuerdo con los reclamos del hijo mayor, quien solo piensa en sí mismo y en su bienestar, y en tener más satisfactores de los que ya posee, sin ponerse en el lugar de los que se encuentran en el otro extremo. Esta realidad es la que lleva a Jesús de Nazaret a enfocarse en *los últimos*: los que lo han perdido todo, los que nadie defiende, los que nadie escucha. Éste es precisamente el caso del hijo menor que, por sus desacertadas decisiones y circunstancias adversas, se encuentra en el territorio del sufrimiento, donde ni la ley ni los principios morales están a su favor. Solo su padre, impulsado por el espíritu de la compasión, logra comprender su padecimiento y buscar la manera de aliviar su dolor y direccionar su existencia hacia un vivir más digno.

La compasión es una fuerza poderosa que permite vencer el ego y el orgullo ciego; un impulso vital que mueve al ser humano a sentir el dolor ajeno en la propia piel y a procurar el bienestar del otro, sin pensar en el propio. Tal es la actitud del padre, que no considera suyo el patrimonio forjado durante toda su vida; comprende que es de sus seres queridos; por eso no escatima en atender la solicitud de su hijo, pese a su petición inoportuna y despiadada. De igual manera, el hijo arrepentido tuvo que aprender a lidiar y vencer su capricho y orgullo y revestirse de la fuerza compasiva para con su padre y su familia. Seguramente tuvo la oportunidad de

reflexionar sobre la angustia y desesperación de su padre, al no tener noticias de uno de sus hijos; por eso regresa a su núcleo familiar, porque pudo quedarse en ese país extranjero como mendigo o venderse como esclavo a cambio de comida, más la fuerza de la compasión, le mueve a liberar a su padre de aquello que le atormenta y le entristece por su culpa: tantas horas de insomnio, de incertidumbre, de impotencia que le ha hecho padecer.

La compasión es un principio que lleva al ser humano a colocar la vida y el bienestar personal en el centro; todo lo demás pasa a un segundo plano. Éste es el modo de actuar del padre en el relato de la parábola; un suceso, ciertamente, impensable en el contexto judío de aquel momento histórico, donde la ley y los preceptos sagrados eran puestos en primer lugar. El buen obrar, el estado de pureza y el acercamiento a la santidad dependían de esta observancia. Pero, Jesús de Nazaret desafía el sistema y propone una nueva forma de pensar y proceder. Por una parte, sitúa la compasión como la virtud más elevada y la manera más sublime de parecerse a Dios, desplazando la pureza y la santidad; y por otra, coloca en escena un padre que pone en primer lugar la vida y la persona de sus hijos, subrayando su preocupación primigenia por el que más sufre.

Jesús de Nazaret sienta, en esta parábola, las bases para una educación centrada en la compasión, pero, sobre todo, muestra los rasgos y modos de ser y proceder de los maestros que cultivan y acompañan esta formación. En esta ocasión, como padre que ama con entrañas maternas y actúa movido por el deseo incesante de una vida digna y plena para todos; un ser que se conmueve ante el dolor y sufrimiento de quienes lo padecen, y está dispuesto a hacer lo que haya que hacer para que salgan de ello. Señala con acciones concretas el camino hacia la bondad,

la solidaridad y la fraternidad activas, sin límites y libre de intereses mezquinos. Enseña que la compasión es un principio de acción y la fuerza para combatir todo aquello que niega o impide el bienestar y la felicidad de los seres humanos.

La educación y la pedagogía son la clave para que la compasión alcance la categoría de virtud. El objetivo último de la investigación, objeto del presente artículo, tiene precisamente este propósito: la idea es identificar parámetros curriculares y concretizar una temática transversal de formación para la vida compasiva en estudiantes universitarios. El proyecto confía en el papel protagónico de la praxis educativa para desplegar de forma conveniente y asertiva la capacidad ontológica de la compasión. Educar para la consecución de la compasión como virtud, implica procesos deliberados y sistemáticos cargados de pedagogía y pasión por esta meta. La compasión es una virtud poderosa porque imprime el coraje que mueve a la persona a actuar y luchar por la justicia y bienestar del desamparado; esto es, por los más vulnerables y marginados de la sociedad. En consecuencia, la compasión no equivale a practicar esporádicos actos de caridad (lo cual está bien y ayuda a menguar la desgracia, a corto plazo), sino a gestionar soluciones sociales reales y contundentes que ayuden a erradicar total o parcialmente el sufrimiento de la gente (acciones a largo plazo), sin renunciar nunca a lo primero, porque hay mitigar las dolencias del día a día, mientras llegan las grandes soluciones.

Desde la perspectiva cristiana, la compasión corresponde a la acción de sintonizar con la miseria y sufrimiento del prójimo, y de procurar disipar tales agravios. Se asume el significado proveniente de la palabra hebrea *ra jám*, la cual sugiere muestra de misericordia y de piedad. Este

término está profundamente relacionado con la palabra *matriz y las entrañas*; por eso suele traducirse, también, como tener cariño y tratar con dulzura. Desde esta óptica, la compasión se manifiesta en forma de amabilidad, bondad, acogida, clemencia y asistencia a quien ha sido víctima de las circunstancias y de la injusticia social. Antes que un sentimiento, se trata de una actitud, práctica y de una cualidad Divina, compartida a los seres humanos en el acto de la creación.

#### 4. Conclusiones

El descubrimiento de la neuroplasticidad cerebral ha constituido un importante hito para la educación centrada en la compasión, no solo porque ha demostrado que es posible moldear nuestra forma de pensar, de sentir emociones y de actuar, sino porque este suceso puede ocurrir a lo largo de toda la vida. Hasta hace dos décadas se creía que, poco o nada se podía hacer en la edad adulta; se consideraba que este aprendizaje era crucial y definitivo en la infancia, y que dependía expresamente de la formación recibida en el hogar y los primeros años de escolaridad, pero, gracias a la investigación científica, esta visión ha sido objetada.

Así mismo, el descubrimiento de las neuronas espejo, por parte de Rizzolatti y su equipo de trabajo, representa un significativo aporte a la educación para la vida compasiva, en tanto han conseguido demostrar que la función primordial de este grupo de neuronas radica en la comprensión de las acciones, intenciones y emociones ajenas. Igualmente, han logrado precisar que tienen un papel protagónico en el desarrollo y permanencia de la especie y cultura humana a lo largo de toda la historia, pues la interacción social, la consolidación de lazos y el mutuo entendimiento, han sido de capital importancia para que esto suceda.

Jesús de Nazaret constituye una autoridad en la enseñanza y praxis de la compasión. Vive y exige a sus discípulos vivir en consonancia con esta virtud. Surge de la firme convicción de que esta capacidad fue grabada en nuestro ser, por iniciativa de Dios durante el acto creador. Piensa que la compasión es la principal cualidad de Dios, su esencia, su forma de ser y de actuar. En consecuencia, el actuar compasivo entre los seres humanos es el deseo de Dios, como Padre y Creador; solo así podríamos parecernos a Él. El proyecto humano que promovió y defendió con su propia vida -*El Reino de Dios*- exigía desplegarse bajo la tutela de este carácter.

En términos generales, tanto la Neurociencia como la Psicología Positiva y Jesús de Nazaret coinciden en relacionar la acción compasiva, como una capacidad ontológica del ser humano y una fuerza poderosa responsable de la perpetuidad de la especie humana, de la evolución cultural y de la tendencia instintiva hacia la bondad, capacidad que, históricamente, se ha visto truncada por ideologías de índole materialista (capitalismo salvaje, consumismo extremo, mercantilismo) y otros fenómenos como el estrés cotidiano, las presiones sociales, la escasa interiorización personal, el fanatismo religioso, etc., (Magendzo, 1991). En este sentido, la educación y la pedagogía podrían desempeñar un rol importante para el despliegue y robustecimiento de dichas bases biológicas.

La educación para la vida compasiva hará las veces de factor catalizador para activar, estimular, cultivar y multiplicar esta posibilidad óptica, hasta el punto de acrisolarla como virtud y principio del actuar de las nuevas generaciones. Así, la compasión supone eliminar cualquier voluntad de dominio o diferencia jerárquica; el desequilibrio social no visto como un factor discriminatorio

o de poder de unos respecto de otros (los que están bien y los que padecen el infortunio). Así mismo, la compasión renuncia a instalarse o utilizar cualquier forma de poder conducente a mostrarse superior al desgraciado (piedad). El compasivo y compadecido solo se encuentra en situaciones distintas, las cuales pueden cambiar repentinamente; además, nadie está exento de enfermedad, sufrimiento, fragilidad, desventura, muerte, etc. Estas realidades colocan a los seres humanos en una misma línea horizontal, y es esta experiencia la que lleva a ponernos en el lugar del otro, del que sufre.

Si bien el punto de partida de la compasión es el padecimiento ajeno, solo comienza a ser como tal, cuando se inicia a sentir de alguna manera el dolor, la angustia, la impotencia del otro. En otras palabras, no se es compasivo por conocer el mal que padece el otro (no es algo meramente cognitivo); hay necesidad de experimentar, de alguna manera, el padecer del otro en nuestra propia piel. Pero, no se trata de sufrir el mismo dolor que aqueja al afectado, sino de sufrir por el dolor del otro (empatía); solo así se encontrará la fuerza para encontrar la forma de finiquitar o minimizar el sufrimiento ajeno. Como se puede apreciar, la virtud de la empatía representa un papel fundamental para la praxis de la compasión en sentido más pleno.

En este punto, conviene decir que la compasión cristiana no solo tiene como eje articulador el sufrimiento ajeno, sino también el éxito, gozo y bienestar de los demás. A ellos se refiere San Pablo cuando afirma: “alegraos con los que se alegran y llorad con los que lloran” (Rm 12, 15). La experiencia de la compasión cristiana está llamada a empatizar con estas dos realidades o circunstancias humanas. Jesús de Nazaret se enfocó en vivir y exhortar a ser

compasivos desde tres vertientes: el sufrimiento, el bienestar y la justicia, todas orientadas a un objetivo común: una vida digna y dichosa para los seres humanos.

La compasión está enfocada hacia el sufrimiento humano y las situaciones de injusticia. La sola empatía no es suficiente. Indiscutiblemente, es un suceso crucial para la praxis compasiva, pero requiere trascenderse. No basta con sufrir por el dolor ajeno; hay necesidad de hacer algo para contrarrestarlo. En el siguiente ejemplo se puede apreciar la relación y diferencia entre simpatía y compasión: a) siento verdadero dolor por los niños huérfanos; me parte el alma verlos en esa infame situación; lastimosamente, no puedo hacer nada por ellos (experiencia de empatía). b) siento verdadero dolor por los niños huérfanos; me parte el alma verlos en esa infame situación; me acercaré hasta la entidad que los acoge y encontraré la forma de contribuir a su bienestar y sano desarrollo. Como se puede apreciar, solo cuando se pasa de la mera intencionalidad a la acción, se puede hablar de una verdadera praxis compasiva.

Por otra parte, la compasión, desde la perspectiva cristiana, exige anular toda forma de interés e intención de subyugar, engañar o manipular a quienes padecen tribulaciones e infortunios, a quienes se les hace justicia e, incluso, aprovecharse del éxito y prosperidad ajena. Así mismo, aboga por extender los actos compasivos hacia todos los seres vivos. El referente principal de compasión es Dios mismo, quien es esencialmente compasión y misericordia. Como criaturas suyas, hechas a su imagen y semejanza, se tiene el deber moral de actuar y vivir según estas cualidades, transferidas por el mismo Dios, durante el acto creador. Desde este contexto, se podría decir que la benevolencia (bene = bueno; volo = querer) es una cualidad

ontológica que tiene el ser humano; esto es, cuenta con una predisposición natural a beneficiar a los demás. Ejemplo de ello es la solidaridad como actitud de generosidad y cuidado de los demás.

## 5. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Águeda, H. y Neto, L.M. (2008). Programa VIP: Hacia una psicología positiva aplicada. En C. Vázquez y G. Hervás (Coord.), *Psicología Positiva Aplicada* (pp. 311-338). Desclée de Brower.
- Batson, C.D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). MIT Press.
- Brito, G. (2014). Cultivating healthy minds and open hearts: A mixed-method controlled study on the psychological and relational effects of compassion cultivation training in Chile <https://www.semanticscholar.org/paper/Cultivating-healthy-minds-and-open-hearts%3A-A-study-Pons/dbafcf031f103df31154dbf01b5e59b12b05fed0>
- Delors, J. (1994). Los Cuatro Pilares de la Educación. En *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la Unesco.
- Escuelas bíblicas de Jerusalén. (2018). *Biblia de Jerusalén* (5.ª ed. aprobada por la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española). Desclée de Brouwer.
- Falletti, C., Mirabella, G., Paradiso, S., Pradier, J., Schranz, J., Czertok, H. y Mariti, L. (2010). *Diálogos entre teatro y Neurociencia* (Trad.) Juana Lor. Artezblai Ediciones.
- Fava, G., & Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34, 45-63.
- Feito, L. (2007). Las neuronas espejo nos ayudan a comprender las intenciones de los otros. *Revista Electrónica Tendencias*, 21. [https://tendencias21.levante-emv.com/las-neuronas-espejo-nos-ayudan-a-comprender-las-intenciones-de-los-otros\\_a1498.html](https://tendencias21.levante-emv.com/las-neuronas-espejo-nos-ayudan-a-comprender-las-intenciones-de-los-otros_a1498.html)
- Fogassi, L., Ferrari, P., Gesierich, B., Rozzi, S., Chersi, F. y Rizzolatti, G. (2005). Parietal lobe: from action organization to intention understanding. *Science*, 308(5722), 662-667.
- Fredrickson, B. (2003). The value of positive emotions. *American scientist*, 91(4), 330-335.
- Gable, S.L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103-110.
- Gallese, V., Rizzolatti, G., Fadiga, L., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141.
- Gallese, V., Migone, P., & Eagle, M. (2009). La simulación corporalizada: las neuronas espejo, las bases neurofisiológicas de la intersubjetividad y algunas implicaciones para el psicoanálisis. *Revista Electrónica de Psicología*, 3(3), 525-5556.

- Goleman, D. (2015). *La fuerza de la compasión*. Kairos Editorial.
- Góngora, V., & Castro, A. (2017). Assessment of the Mental Health Continuum in a Sample of Argentinean Adults. *Psychology*, 8(3), 303-318.
- González, C. (2004). La Psicología Positiva: un cambio en nuestro enfoque patológico clásico. *Liberabit Revista de Psicología*, 10, 82-88.
- Gyatso, T. (2004). *Adiestrar la mente*. Ediciones Dharma.
- Hervás, G. (2009). Psicología Positiva: una introducción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66(23), 23-41.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros* (Trad. Isolda Rodríguez). Katz Editores.
- Iacoboni, M., Gordon, C., & Balasubramaniam, R. (2018). Multimodal Music Perception Engages Motor Prediction: A TMS Study. *Frontiers Neurosciense*, 5(18). DOI: 10.3389/fnins.2018.00736
- Iacoboni, M., Bahr, M., Hou, J., Bikson, M., Gornbein, J., & Saver, J. (2019). Central Nervous System Electrical Stimulation for Neuroprotection in Acute Cerebral Ischemia: Meta-Analysis of Preclinical Studies. *Stroke*, 5(10), 892-2901. DOI: 10.1161/STROKEAHA.119.025364
- Iacoboni, M., Christov, L., Reggente, N., Douglas, P., & Feusner, J. (2020). Predicting Empathy from Resting State Brain Connectivity: A Multivariate Approach. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 4(3). DOI: 10.3389/fnint.2020.00003.
- Keltner, D., & Goetz, J. (2007). Compassion. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of social psychology* (pp. 159–161). Sage Publications.
- Keyes, C. (2013). Promoting and protecting positive mental health: Early and often throughout the lifespan. En *Mental well-being* (pp. 3-28). Springer.
- Kolb, B., Mohamed, A., & Gibb, R. (2010). La búsqueda de los factores que subyacen a la plasticidad cerebral en los cerebros normal y en el dañado. *Revista de Trastornos de la Comunicación*, 10, 1016-1027. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2011.04.007
- Levi, P. (2012). *Trilogía de Auschwitz*. Editorial Océano.
- Linley, A., Joseph, A., Harrington, S., & Wood, A. (2006). Positive psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Linley, A. (2008). *Average to A+: realising strengths in yourself and others*. Coventry: CAPP Press.

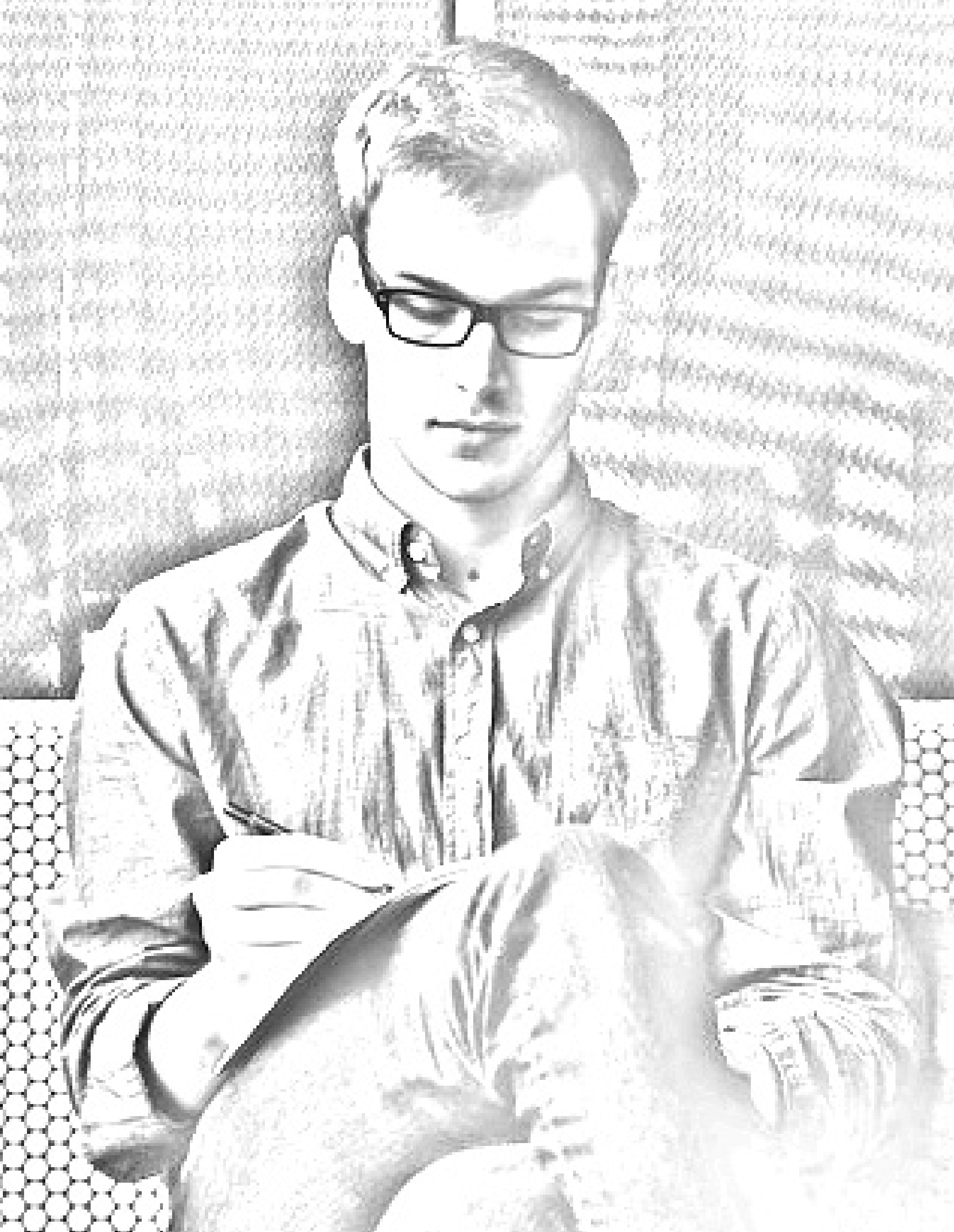
- Magdalena, G.J. (2008). *El espíritu del educador*. PPC Editorial.
- Magendzo A. (1991). *Los fantasmas de la educación*. Editorial PIIIE.
- Mesurado, B. (2017). Psicología Positiva. En Vanney, C.E., Silva, I. y Franck, J. (Eds.). *Diccionario Interdisciplinar Austral* [http://dia.austral.edu.ar/Psicolog%C3%ADa\\_positiva](http://dia.austral.edu.ar/Psicolog%C3%ADa_positiva)
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Editorial Paidós.
- Park, N. y Paterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of college and character*, 10(4).
- Paterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Paterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Perugini, M., De la Iglesia, G., Solano, A., & Keyes, C. (2017). The Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) in the Argentinean Context: Confirmatory Factor Analysis and Measurement Invariance. *Europe's Journal of Psychology*, 13(1), 93-108.
- Ramachandran, V., Case, L., & Pineda, J. (2015). Common coding and dynamic interactions between observed, imagined, and experienced motor and somatosensory activity. *Neuropsychologia*, 79, 233-245. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2015.04.005.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Matelli, M. Bettinardi, V., Paulesu, E., Perani, D., & Fazio, F. (1996). Localization of grasp representations in humans by PET: 1. Observation versus execution. *Experimental Brain Research*, 238, 246-252.
- Rizzolatti, G., Umiltà, M., Kohler, E., Gallese, V., Fogassi, L., Fadiga, L., & Keysers, C. (2001). I know what you are doing. A neurophysiological study. *Neuron*, 32, 91-1001.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Rizzolatti, G., Aziz, L., Wilson, S., & Iacoboni, M. (2006). Congruent embodied representations for visually presented actions and linguistic phrases describing actions. *Current Biology*, v. 16 (18), pp, 1818-1823. Doi: 10.1016/j.cub.2006.07.060.
- Rizzolatti, G., Lui, F., Buccino, G., Duzzi, D., Benuzzi, F., Crisi, G., Baraldi, P., Nichelli, P. & Porro, C. (2008). Neural substrates for observing and imagining non-object-directed actions. *Social Neuroscience*, (3), 268-269.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2010). The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: interpretations and misinterpretations. *Nature Reviews Neurosciense*. 11, 264-274.



- Rizzolatti, G., Angelini, M., Fabbri, M., Lopomo, N., Gobbo, M., & Avanzini, P. (2018). Perspective-dependent reactivity of sensorimotor mu rhythm in alpha and beta ranges during action observation: an EEG study. *Scientific Report*, 8(1). DOI: 10.1038/s41598-018-30912-w
- Rizzolatti, G., Di Cesare, G., Marchi, M., & Pinardi, C. (2019). Understanding the attitude of others by hearing action sounds: the role of the insula. *Scientific Reports*, 9(1). DOI: 10.1038/s41598-019-50609-y.
- Rizzolatti, G., Caruana, F., Avanzini, P., Pelliccia, V., Mariani, V., Zauli, F., Sartori, I, Del Vecchio, M., & Lo Russo, G. (2020). Mirroring other's laughter. Cingulate, opercular and temporal contributions to laughter expression and observation. *Cortex*, 5(128), 35-48.
- Ryff, C. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <http://www.psych.upenn.edu/seligman/apintro.htm>.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad* (Trad. M. Diago y A. Debrito). Ediciones B.S.A.
- Sheldon, K.M., & Kasser, T. (2001). Goals, congruence and positive well-being. New empirical support for humanistic theories. *Journal of humanistic psychology*, 41, 30-50.
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. The Year in Cognitive Neuroscience 2009. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 81-96.
- Umiltà, M., Kohler, E., Gallese, V., Fogassi, L., Fadiga, L., Keysers, C. y Rizzolatti, G. (2001). I know what you are doing. A neurophysiological study. *Neuron*, 31(1), 155-165.
- Umiltà, M., Escola, L., Intskirveli, I., Grammont, F., Rochat, M., Caruana, F., Jezzini, A., Gallese, V. & Rizzolatti, G. (2008). When pliers become fingers in the monkey motor system. *National Academy of Sciences*, 105(6), 2209-2213.
- Umiltà, M., Heimann, K., & Gallese, V. (2013). How the motor-cortex distinguishes among letters, unknown symbols and scribbles. A high density EEG study. *Neuropsychologia*, 51, 2833-2840. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2013.07.014
- Umiltà, M., Heimann, K., Guerra, M., & Gallese V. (2014). Moving mirrors: A high density EEG study investigating the effects of camera movements on motor cortex activation during action observation. *Journal of Cognitive Neuroscience*. DOI: 10.1162/jocn\_a\_00602.
- Umiltà, M., Calbi, M., Angelini, M., & Gallese, V. (2017). Embodied Body Language: an electrical neuroimaging study with emotional faces and bodies. *Scientific Reports*, 7(1). DOI: 10.1038/s41598-017-07262-0.

- Umiltà, M., Calbi, M., Aldouby, H., Gersht, O., Langiulli, N., & Gallese, V. (2019). Haptic Aesthetics and Bodily Properties of Ori Gersht's Digital Art: A Behavioral and Eye-Tracking Study. *Frontiers in Psychology, 10*. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02520.
- Umiltà, M., Ardizzi, M., Calbi, M., Tavaglione, S., & Gallese, V. (2020). Audience spontaneous entrainment during the collective enjoyment of live performances: physiological and behavioral measurements. *Scientific Reports, 10*(1). DOI: 10.1038/s41598-020-60832-7
- Vázquez, C., Hervás, G. y Ho, M. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: Fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual, 14*, 401-432.
- Vázquez, C., Castilla, C. y Hervás, G. (2008). Reacciones frente al trauma: vulnerabilidad, resistencia y crecimiento. En E. Fernández-Abascal (Ed.), *Las emociones positivas* (pp. 375-392). Editorial Pirámide.
- Worthington, E. (2006). *Forgiveness and reconciliation: Theory and application*. Brunner-Routledge.
- Worthington, E., Oyen, C., Pietrini, P., & Miller, A. (2007). Forgiveness, Health, and Well-Being: A Review of Evidence for Emotional Versus Decisional Forgiveness, Dispositional Forgivingness, and Reduced Unforgiveness. *Journal of Behavioral Medicine, 30*, 291-302. DOI: 10.1007/s10865-007-9105-8





# Índice por autores

## Revista UNIMAR

Julio – Diciembre de 2020

**Arrieta**, Juana de Dios. Aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp.173-198. DOI:

**Bustos-Cerón**, Cristian Johan. Desarrollo de la expresión corporal a través de la pre-danza en estudiantes de Grado Primero. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 13-27. DOI:

**Cerón-Cerón**, Marcela Patricia. Fortalecimiento de la comprensión lectora con estudiantes de grado quinto. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 201-217. DOI:

**Chalacan-Eraso**, Jesús Ramiro. Fortalecimiento de la comprensión lectora con estudiantes de grado quinto. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 201-217. DOI:

**Cortés-González**, Siomara Elena. Aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las Ciencias Sociales. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 219-243. DOI:

**De la Cruz-Portilla**, Andrea Camila. Influencia de la inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral: Revisión de Estudios. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 63-92. DOI:

**Eraso-Insuasty**, Christian David. Coherencia entre Modelo pedagógico y Prácticas pedagógicas de los docentes de Ciencias naturales. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 29-61. DOI:

**Jurado-Burbano**, Luz Cristina. Coherencia entre Modelo pedagógico y Prácticas pedagógicas de los docentes de Ciencias naturales. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 29-61. DOI:

**Llamas Rodríguez**, Osvaldo. Aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 173-198. DOI:

**Pinchao-Benavides**, Luis Eduardo. Educar para la vida compasiva: Uno de los mayores desafíos para los educadores de hoy. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 245-266. DOI:

**Portilla-Tulcán, Ángela María**. Calidad de Vida en el Adulto Mayor Indígena. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 95-110. DOI:

**Pupiales-Chamorro**, Javier Andrés. Calidad de Vida en el Adulto Mayor Indígena. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 95-110. DOI:

**Roa-Pinto**, Gelber Yecid. Prácticas Restaurativas en Instituciones de Reeduación. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 143-170. DOI:

**Rosero-Palacios**, Juan Eduardo. Fortalecimiento de la comprensión lectora con estudiantes de grado quinto. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 201-217. DOI:

**Royero-Pérez**, Mariluz. Aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las Ciencias Sociales. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 219-243. DOI:

**Sánchez-Cuastumal**, Lucía Nathaly. Método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de grado sexto. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 113-141. DOI:

**Valverde Riascos**, Yanet del Socorro. Método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de grado sexto. Vol. 38 No. 2 (Jul. – Dic., 2020), pp. 113-141. DOI:

**Villacrez-Oliva**, María Victoria. Coherencia entre Modelo pedagógico y Prácticas pedagógicas de los

docentes de Ciencias naturales. Vol. 38 No. 2 (Jul. –  
Dic., 2020), pp. 29-61. DOI:

## Índice acumulativo por palabras clave

**Aprendizaje:** Jurado-Burbano; Eraso-Insuasty; Villacrez-Oliva (2020, Vol. 38 No. 2); Sánchez-Cuastumal; Valverde-Riascos (2020, Vol. 38 No. 2)

**Aprendizaje de las Ciencias Sociales:** Arrieta y Llamas-Rodríguez (2020, Vol. 38 No. 2)

**Aprendizaje cooperativo:** Cortés-González; Royero-Pérez (2020, Vol. 38 No. 2)

**Danza:** Bustos-Cerón (2020, Vol. 38 No. 2)

**Calidad de vida:** Portilla-Tulcán y Pupiales-Chamorro (2020, Vol. 38 No. 2)

**Ciencias naturales:** Jurado-Burbano; Eraso-Insuasty; Villacrez-Oliva (2020, Vol. 38 No. 2)

**Compasión:** Pinchao-Benavides (2020, Vol. 38 No. 2)

**Comprensión:** Pinchao-Benavides (2020, Vol. 38 No. 2)

**Comprensión lectora:** Cerón- Cerón; Chalacan-Eraso; Rosero-Palacios (2020, Vol. 38 No. 2)

**Constructivismo:** Sánchez-Cuastumal; Valverde-Riascos (2020, Vol. 38 No. 2)

**Educación:** Pinchao-Benavides (2020, Vol. 38 No. 2)

**Enseñanza:** Jurado-Burbano; Eraso-Insuasty; Villacrez-Oliva (2020, Vol. 38 No. 2); Sánchez-Cuastumal; Valverde-Riascos (2020, Vol. 38 No. 2)

**Estudiantes:** Bustos-Cerón (2020, Vol. 38 No. 2)

**Estrategias:** Bustos-Cerón (2020, Vol. 38 No. 2); Arrieta; Llamas-Rodríguez (2020, Vol. 38 No. 2)

**Estrategias de enseñanza-aprendizaje:** Cerón- Cerón; Chalacan-Eraso; Rosero-Palacios (2020, Vol. 38 No. 2)

**Estrategias metodológicas:** Cortés-González; Royero-Pérez (2020, Vol. 38 No. 2)

**Expresión corporal:** Bustos-Cerón (2020, Vol. 38 No. 2)

**Evaluación:** Jurado-Burbano; Eraso-Insuasty; Villacrez-Oliva (2020, Vol. 38 No. 2)

**Justicia restaurativa:** Roa-Pinto (2020, Vol. 38 No. 2)

**Indígena:** Portilla-Tulcán; Pupiales-Chamorro (2020, Vol. 38 No. 2)

**Inteligencia emocional:** De la Cruz-Portilla (2020, Vol. 38 No. 2)

**Método:** Sánchez-Cuastumal; Valverde-Riascos (2020, Vol. 38 No. 2)

**Metodologías de enseñanza:** Cerón- Cerón; Chalacan-Eraso; Rosero-Palacios (2020, Vol. 38 No. 2)

**Modelo pedagógico:** Jurado-Burbano; Eraso-Insuasty; Villacrez-Oliva (2020, Vol. 38 No. 2)

**Neurociencia:** Pinchao-Benavides (2020, Vol. 38 No. 2)

**Práctica restaurativa:** Roa-Pinto (2020, Vol. 38 No. 2)

**Pregunta problematizadora:** Arrieta; Llamas-Rodríguez (2020, Vol. 38 No. 2)

**Psicología Positiva:** Pinchao-Benavides (2020, Vol. 38 No. 2)

**Reeducación:** Roa-Pinto (2020, Vol. 38 No. 2)

**Resolución de problemas:** Sánchez-Cuastumal; Valverde-Riascos (2020, Vol. 38 No. 2)

**Responsabilidad:** Roa-Pinto (2020, Vol. 38 No. 2)

**Salud:** Portilla-Tulcán; Pupiales-Chamorro (2020, Vol. 38 No. 2)

**Satisfacción laboral:** De la Cruz-Portilla (2020, Vol. 38 No. 2)

**Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC):** Cerón-Cerón; Chalacan-Eraso; Rosero-Palacios (2020, Vol. 38 No. 2)

**Tercera edad:** Portilla-Tulcán; Pupiales-Chamorro  
(2020, Vol. 38 No. 2)

**Trabajo en equipo:** Cortés-González; Royero-Pérez  
(2020, Vol. 38 No. 2)



## 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 los siguientes tipos: a) investigación; b) reflexión; c) revisión; y (d) artículos cortos. Los costos de los procesos y procedimientos editoriales son asumidos por la entidad editora.

#### Tipos 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 al tipo de artículos que requiere 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 7.<sup>a</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 a través del sistema *Open Journal Systems* (OJS) de la página de la revista <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index>, previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, o vía correo electrónico: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co), preferiblemente, claro está, una vez que se cumpla con todos los requisitos anteriores y aquellos de composición que se presenta a continuación:

En ambas opciones se notificará la recepción del artículo al autor en un plazo máximo de 10 días después del envío y se informará sobre el estado del mismo en un plazo máximo de 2 meses.

La revista maneja una convocatoria abierta que recibe artículos permanentemente; es decir, en el momento en que haga el envío se da inicio al proceso de evaluación; el número y fecha de publicación dependerán del orden de llegada o entrada de los artículos a la revista y de la finalización del proceso de evaluación.

Para formalizar la recepción del artículo, el o los autores deberán enviar debidamente diligenciados 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). Link: <https://drive.google.com/file/d/1iHuu8LViFAzrt8jvidO0diKNz7KXzzebH/view>

**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). Link: <https://drive.google.com/file/d/1eIrQGAwvvy nPDNBqLCELuNIJHKWqrIQK/view>

**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. Link: [https://drive.google.com/file/d/1bMilnTAnwQcLqCgr62uk7RdoU6\\_qxyCP/view](https://drive.google.com/file/d/1bMilnTAnwQcLqCgr62uk7RdoU6_qxyCP/view)

**Aspectos generales:** los manuscritos postulantes deberán ser presentados en el programa Microsoft Word, a una columna, 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 fotografías) y tablas–.

Título: será claro, concreto y preciso; tendrá una nota a pie de página en donde se especifique las características del proceso investigativo, de revisión o de reflexión desarrollado para la concreción del aporte escritural. Ubique una nota a pie de página que clasifique el tipo de artículo y el título de la investigación de la que se deriva. Indique el nombre y fuente de financiamiento de la investigación o proyecto del cual deriva el artículo.

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-, filiación institucional -nombre completo de la institución donde labora-, datos de contacto -correo electrónico, personal e 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 250 palabras.

**Palabras clave:** se admitirá un mínimo de cinco 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, ya que a través de ellas su trabajo será identificado con facilidad por los buscadores de las bases de datos, éstas van separadas por punto y coma.

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 fundamenta 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 superior 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 paquete 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 más autores, se escribe el apellido del primer autor, seguido de la expresión "et al." desde la primera citación.

Ejemplo: en un libro escrito por Fernández, Gómez, Valdivia y Ochoa, 2005, la citación bibliográfica desde la primera vez sería:

"La comprensión del mundo es una tarea de la mente y de los sentidos" (Fernández et al., 2005, p. 145).

Para la sección de Referencias Bibliográficas, se admite hasta un número de 20 autores. Cuando son más de 20, se

incluye los primeros 19, se omite los siguientes con el uso de tres puntos seguidos hasta llegar al último autor.

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 incluye las comunicaciones personales, pero pueden ser citadas en el texto, escribiendo las iniciales del nombre del autor, apellido del autor y fecha.

Ejemplo:

L. Montenegro (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).

### Guía para elaborar referencias

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 7.<sup>a</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.

Tipo de fuente	Formato y ejemplo
<b>Libro impreso individual</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Editorial. Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i> . Editorial UNIMAR.
<b>Libro impreso colaboración</b>	Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. y Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Editorial. Mora, J., Martínez, G. y Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i> . 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). Editorial. Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). 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. Dirección web. Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. <a href="http://www.reacciones-emocionales.com">http://www.reacciones-emocionales.com</a>
<b>Tesis</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> (Tesis de nivel). Institución. localización. Morán, A. (2011). <i>Competencia argumentativa oral</i> (Tesis inédita de la Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad del Valle. <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a>

## 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://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index> 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 notificación de la publicación 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 se gestiona a través de OJS <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index> 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

### *UNIMAR Magazine*

UNIMAR magazine is an open access scientific journal, framed in the area of Social Sciences; edited by the UNIMAR Editorial of the Mariana University, Colombia, and directed to 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 types: a) research; b) reflection; c) review; and (d) short articles. The costs of the editorial processes and procedures are assumed by the publishing entity.

#### Types of articles published in the magazine

*UNIMAR* magazine 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 publi-

cize the technical and methodological experiences considered in a specific case; it 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

For applying of manuscripts to the journal, it is necessary to prepare the document according to the type of articles required by the journal, so that those applications that do not meet the conditions stated above 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 magazine 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 7<sup>th</sup> edition. In addition, the title, abstract and key

words must be presented in Spanish, English and Portuguese.

The manuscripts to be nominated must be sent through the Open Journal Systems (OJS) of the journal page <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index>, prior user registration -author- on this platform, or via email: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co) or, preferably of course, once all the above requirements and those of composition presented below are met:

In both options, the author will be notified of the receipt of the article within a maximum period of ten days after submission and the status of the article will be reported within a maximum period of two months.

The magazine handles an open call that receives articles permanently; in other words, the evaluation process begins at the same time the author submits the document; the number and date of publication will depend on the order of arrival or entry of the articles to the journal and on the completion of the evaluation process.

To formalize the receipt of the article, the author or authors must send the following formats duly completed:

**Format 1. Author and research identification:** document where the required data on the authors, type of manuscript submitted and nature of the research or the process for the configuration of the article is entered (must be filled out by each author). Link: <https://drive.google.com/file/d/1iHuu8LViFAzrt8jvidO0diKNz7KXzebh/view>

**Format 2. Declaration of conditions:** letter stating that the article is original and unpublished and that it has not been sent partially or completely, simultaneously or successively, to other journals or publishing entities (must be filled out by each author). Link: <https://drive.google.com/file/d/1eIrQGAwvvy-nPDNBqLCELuNIJHKWqrIQK/view>

**Format 3. Partial use license:** document that authorizes the Mariana University, specifically the

Editorial UNIMAR, to exercise, over the applicant manuscripts, attributions aimed at disseminating, facilitating, promoting and deconstructing knowledge, product of the processes of research, review and reflection expressed by the work. Link: [https://drive.google.com/file/d/1bMilnTAnwQcLqC-gr62uk7RdoU6\\_qxyCP/view](https://drive.google.com/file/d/1bMilnTAnwQcLqC-gr62uk7RdoU6_qxyCP/view)

**General aspects:** the applicant manuscripts must be presented in Microsoft Word, in one column, on letter-size sheet with normal margins –upper: 2.5 / bottom: 2.5 / left: 3 / right 3-, using as type of font Times New Roman to 12 points, with a line spacing of 1.15 and a minimum extension of 15 pages and a maximum of 30 - including figures (images, graphs, drawings and photographs) and tables-.

**Title:** 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. Locate a footnote that classifies the type of article and the title of the research from which it is derived. Indicate the name and source of funding of the research or project from which the article is derived.

**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 contribution of the writing and the impact in 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 out-

standing results and conclusions; consequently, this section will be clear, coherent and succinct, and will not exceed 250 words.

**Key words:** a minimum of five key words and a maximum of ten will be admitted, which will make it possible to thematically locate the content of the article that, in addition, must be relevant and help its cross-indexing, since through them the work will be identified easily by the search engines of the databases; these are separated by semicolons.

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 one.

**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 upper 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 their 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 *UNIMAR Magazine*.

- 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-inde-

pendence 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 that has between three and more authors is cited, write the last name of the first author, followed by the expression "et al." from the first citation.

**Example:** in a book written by Fernández, Gómez, Valdivia and Ochoa, 2005, the bibliographic citation from the first time would be:

"The understanding of the world is a task of the mind and the senses" (Fernández et al., 2005, p. 145).

For the Bibliographic References section, up to 20 authors are admitted. When they are more than 20, the first 19 are included, the following ones are omitted with the use of three consecutive periods until reaching the last author.

- 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: n.d.

**Example:**

Castimáez and Vergara (n.d.) assume that “the methodological constructions used in the pedagog-

ical 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 7<sup>th</sup> edition.

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.

**Note:** it is recommended to include the DOI of those articles, books or book chapters that are available online.

Font type	Format and example
<b>Individual</b>	Last name, name’s initial. (Date of work). <i>Title</i> . Publisher House.
<b>Printed book</b>	Mora, J. (2013). <i>Dilemmas of research</i> . 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> . Publisher House.  Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i> . ECOE Ediciones.
<b>Chapter of printed book</b>	First surname, Initial of the name. (Date of work). Chapter title. In: Initial of the name, Editor’s last name (Ed.). Book title (pp. Initial - final). Editorial.  Mora, J. (2011). Complex thought. In: L. Castrillón (Ed.), <i>The human machine</i> (pp. 115-152). Ariel.
<b>Printed magazine</b>	Last name, name’s initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the magazine, volume</i> (number), pp. Initial - final.  Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación, 11</i> (4), 98-115.
<b>Electronic magazine</b>	First surname, Initial of the name. (Date of work). Article title. Journal title, volume (number), pp. initial - final. DOI  Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación, 11</i> (4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757

<b>Web document</b>	Last name, name's initial. (Date of work). Title. Web address Mora, J. (2010). Games Reactions and emotions. <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. <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a>

### 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 UNIMAR Publishing House. 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 magazine, 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 been 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 withdrawing 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.

When 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.

If 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 case 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, if 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) <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 informa-

tion 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.

### **Compensations**

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, enquadrada na área das Ciências Sociais; editada pela Editorial UNIMAR da Universidade Mariana, Colômbia, dirigida a pesquisadores, acadêmicos, autores e leitores, nacionais e internacionais. Sua periodicidade é semestral. Tem por objetivo a publicação e divulgação de artigos em espanhol, inglês e português, principalmente nos seguintes tipos: a) pesquisa; b) reflexão; c) revisão; e d) artigos curtos. Os custos dos processos e procedimentos editoriais são assumidos pela entidade editora.

### 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 de processos de pesquisa. Se possível estruturado da seguinte forma: Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão, Conclusões e Referências.

**Artigo de reflexão:** manuscrito que apresenta resultados de pesquisa a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, utilizando fontes originais.

**Artigo de revisão:** resultado manuscrito de uma pesquisa que analisa, sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas em um campo de estudo, a fim de dar conta do progresso e das tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências de fontes primárias.

**Artigo curto:** documentos breves que apresentam resultados originais preliminares ou parciais de uma investigação que, geralmente, requerem uma divulgação rápida.

**Relatos de casos:** documentos que apresentam os resultados de um estudo sobre uma determinada situação, de forma a divulgar as experiências

técnicas e metodológicas consideradas num caso específico; inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos.

**Artigo de revisão de assunto:** documenta os resultados da revisão crítica da literatura sobre um determinado tema.

**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 com problemas atuais ou novos, descobertos no campo de ação da revista.

### Condições para apresentação dos manuscritos

Para a postulação de manuscritos à revista, é necessário preparar o documento de acordo com o tipo de artigos exigidos pela revista, de forma que as candidaturas que não atenderem às condições acima indicadas, não sejam consideradas para publicação.

As opiniões e afirmações presentes nos artigos são responsabilidade exclusiva dos autores, entendendo-se que o envio do manuscrito à esta revista, obriga-os a não postulá-lo parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente à outras revistas ou entidades editoras.

Da mesma forma, os autores devem declarar que os conteúdos desenvolvidos no manuscrito são próprios, e que as informações retiradas de outros autores e trabalhos, artigos e documentos publicados estão corretamente citados e verificáveis na seção de texto de referências bibliográficas.

Todos os manuscritos postulados para publicação na revista devem seguir as diretrizes especificadas neste guia, que, em sua maioria, foram adaptadas do Manual de Publicações da American Psychological Association APA 7.<sup>a</sup> edição. Além disso, o título, resumo e palavras-chave devem ser apresentados em espanhol, inglês e português.

Os manuscritos postulados devem ser enviados através do sistema Open Journal Systems (OJS) da página da revista <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index>, cadastro prévio do usuário -autor- nesta plataforma, ou via e-mail: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co) ou, de preferência claro, uma vez que todos os requisitos acima sejam cumpridos e os de composição apresentados a seguir:

Em ambos os sentidos, o autor será notificado do recebimento do artigo no prazo máximo de dez dias após a submissão e o status do artigo será informado no prazo máximo de dois meses.

A revista atende a uma chamada aberta que recebe artigos permanentemente; em outras palavras, o processo de avaliação começa no mesmo momento em que o autor submete o documento; o número e a data de publicação dependerão da ordem de chegada ou entrada dos artigos na revista e da conclusão do processo de avaliação.

Para formalizar o recebimento do artigo, o autor ou autores devem enviar os seguintes formatos devidamente preenchidos:

**Formato 1.** Identificação do autor e da pesquisa: documento onde são inseridos os dados exigidos sobre os autores, tipo de manuscrito submetido e natureza da pesquisa ou do processo para a configuração do artigo (deve ser preenchido por cada autor). Link: <https://drive.google.com/file/d/1iHuu8LViFAzrt8jvidO0diKNz7KXzdbh/view>

**Formato 2.** Declaração de condicionantes: carta informando que o artigo é original e inédito e que não foi enviado parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente, a outras revistas ou entidades editoras (deve ser preenchido por cada autor). Link: <https://drive.google.com/file/d/1eIrQGAwvvyvynPDNBqLCELuNIJHKWqrIQK/view>

**Formato 3.** Licença de uso parcial: documento que autoriza a Universidade Mariana, especificamente a Editorial UNIMAR, a exercer sobre os manuscritos candidatos, atribuições destinadas a divulgar, facilitar, promover e desconstruir conhecimento e conhecimento, produto dos processos de pesquisa, revisão e reflexão expressa

pelo trabalho. Link: [https://drive.google.com/file/d/1bMilnTAnwQcLqCgr62uk7RdoU6\\_qxyCP/view](https://drive.google.com/file/d/1bMilnTAnwQcLqCgr62uk7RdoU6_qxyCP/view)

**Aspectos gerais:** os manuscritos candidatos devem ser apresentados em Microsoft Word, em uma coluna, em folha tamanho carta com margens normais - superior: 2,5 / inferior: 2,5 / esquerda: 3 / direita 3-, utilizando como tipo de fonte Times New Roman até 12 pontos, com espaçamento entre linhas de 1,15 e extensão mínima de 15 páginas e máxima de 30 - incluindo figuras (imagens, gráficos, desenhos e fotografias) e tabelas-.

**Título:** deve ser 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 escriturística. A nota de rodapé deve indicar o tipo de artigo e o título da pesquisa da qual deriva, bem como o nome e a fonte de financiamento da pesquisa ou projeto do qual deriva o artigo.

**Exemplo de rodapé:** este artigo é o 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 (s) dos seguintes dados para cada caso: nível acadêmico - título máximo atingido, com a respectiva instituição outorgante - afiliação institucional - nome completo da instituição onde trabalha-, informações de contato -mail, pessoal e institucional, cidade, departamento, província, país onde reside-, o código ORCID e o link do perfil do Google Scholar. Lembre-se de que o primeiro autor será aquele que ficará registrado nas bases de dados dos diferentes serviços de indexação e resumos. É imprescindível indicar o autor a quem caberá o recebimento e envio da correspondência; caso contrário, presumir-se-á que o primeiro autor se encarregará dessa função.

**Exemplo:** Luis Alberto Montenegro Mora<sup>1</sup>

-----  
1 Doutorando em Educação (Universidade de San Buenaventura). Diretor do Centro de Pesquisa da Universidade Mariana, Nariño, Colômbia, membro do grupo de pesquisa Forma; Email: [lmontenegro@](mailto:lmontenegro@)

umariana.edu.co. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link do Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAAJ&hl=es>

**Contribuição:** identifica-se o nível de contribuição escriturística e de auxílio do artigo de cada um dos autores, a fim de estabelecer a ordem de aparecimento.

**Exemplo:**

**Martha Camila Ordoñez:** Investigadora principal. Tratamiento estadístico de datos, escrita de materiales e métodos e obtenção de resultados.

**Bibiana del Carmen Montero:** Redação do manuscrito, produção de 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:** Redação de materiais e métodos e discussão.

**Jorge Alfonso Guevara:** Obtenção do banco de dados e revisão crítica do artigo.

**Todos os autores participaram da preparação do manuscrito, leram e aprovaram.**

**Resumo:** incluirá os principais objetivos da pesquisa, alcance, metodologia utilizada, os resultados mais destacados e as conclusões mais salientes; conseqüentemente, esta seção será clara, coerente e sucinta, e não excederá 250 palavras.

**Palavras-chave:** serão admitidas no mínimo cinco palavras-chave e no máximo dez, o que possibilitará a localização temática do conteúdo do artigo que, além disso, deve ser relevante e auxiliar na sua indexação cruzada, visto que através delas o trabalho será facilmente identificado pelos motores de busca das bases de dados; estes são separados por ponto e vírgula.

Para o caso de manuscritos resultantes de pesquisa, estes serão estruturados da seguinte forma:

**Introdução:** onde é referido 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, justificativa da escolha desta, além da pertinente e precisa inclusão do suporte bibliográfico que embasa teoricamente esta primeira abordagem do conteúdo do manuscrito.

**Metodologia:** esta seção menciona o desenho, técnicas e materiais utilizados na pesquisa para obtenção dos resultados; recomenda-se desenvolver esta seção de forma descritiva, mencionando todos os aspectos concebidos no momento da realização do processo; isto é, expressar claramente o tipo de projeto e o tipo de amostragem que foi usado. Da mesma forma, é conveniente citar as técnicas estatísticas e outros instrumentos utilizados para a coleta de informações -esta seção deve ser escrita com verbos no pretérito-.

**Resultados:** esta seção apresenta os resultados obtidos durante o processo investigativo, é, concretamente, o contributo para novos conhecimentos, onde se evidencia a coerência entre os objetivos traçados no início da investigação e as informações obtidas através dos instrumentos de recolha. É aconselhável mencionar todos os resultados importantes obtidos, mesmo aqueles que se opõem às hipóteses que embasaram a investigação.

**Discussão:** nesta seção encontram-se aquelas 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:** no caso das figuras (gráficos, diagramas, mapas, desenhos, fotografias e ilustrações), estas devem estar localizadas no respectivo local dentro do manuscrito, numeradas e descritas com legenda em tamanho 11 no canto superior esquerdo, começando com a palavra 'Figura', onde o conteúdo do elemento fornecido naquele local é remetido brevemente. Para

o caso das tabelas, devem conter -preferivelmente- as informações quantitativas citadas no manuscrito; elas serão numeradas 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 foram tiradas - recomenda-se não localizar material que não tenha autorização por escrito do autor-; no caso de autoria própria, deve ser assinalada; deve ser esclarecido que todas as figuras e tabelas terão as características acima para sua aprovação.

Use figuras e tabelas somente quando necessário; não deve resultar nas informações que expressam, com o conteúdo textual; elas serão autoexplicativas, simples e fáceis de entender.

### Como citar

Em baixo algumas indicações sobre a forma adequada de citação que deve ser utilizada no desenvolvimento dos manuscritos que são postulados para a Revista UNIMAR.

- Se a consulta direta tiver menos de 40 palavras, ela é apresentada entre aspas e ao final, entre parênteses, localizam-se os dados do trabalho (Sobrenome, ano, página).

#### Exemplo:

Uma situação de variação é "tanto um cenário em que os elementos em cena mudam ao longo do tempo" (Acosta, 2004, p. 122), bem como aquelas circunstâncias em que a mudança de status está relacionada com ...

- Se a citação tiver mais de 40 palavras, as aspas são omitidas, é feito um sangramento de aproximadamente 2,54 cm, e os dados do trabalho são localizados, seja na introdução do compromisso ou no final do mesmo. (Sobrenome, ano, página).

#### Exemplo:

Como o julgamento ocorreu na ausência do acusado, o juiz ordenou um piquete para reduzir o Sr. Miño à prisão, mas ele havia iniciado uma viagem a Lima há poucos dias.

O segundo júri, no momento da qualificação do crime, afirmou: o júri da qualificação declara o senhor Domingo Miño culpado da violação do artigo 759 do Código Penal em primeiro grau. O juiz acatou o veredicto anterior e condenou o Dr. Minho. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Se a citação for parafraseada, os dados da obra (Sobrenome, ano) serão escritos sem aspas e entre parênteses. Recomenda-se indicar o número da página ou parágrafo, principalmente nos casos em que se deseja localizar exatamente o fragmento a que se alude.

#### Exemplo:

Lacunas ideológicas que acabaram acentuando a crise pós-independência e afetaram o país (Orquist, 1978).

Lacunas ideológicas que acabaram agravando a crise pós-independência e afetaram o país (Orquist, 1978, p. 8).

Conforme afirma Orquist (1978, p. 8) ao estabelecer que aquelas brechas que agravaram a crise pós-independência, por seu caráter ideológico afetavam o país.

- Quando várias referências à mesma fonte são feitas consecutivamente no mesmo parágrafo, é apropriado localizar o ano da obra citada pela primeira vez, mas isso deve ser omitido posteriormente, e apenas o sobrenome do autor deve ser escrito.

#### Exemplo:

Segundo Paulet (2010), um bom esquema é fundamental para o sucesso do argumento. Paulet diz que ...

- Se a 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 for citada uma fonte que tenha entre três e mais autores, escreva o sobrenome do primeiro

autor, seguido da expressão “et al.” desde a primeira citação.

**Exemplo:** em um livro escrito por Fernández, Gómez, Valdivia e Ochoa, 2005, a citação bibliográfica da primeira vez seria:

“A compreensão do mundo é tarefa da mente e dos sentidos” (Fernández et al., 2005, p. 145).

Para a seção de Referências Bibliográficas, são admitidos até 20 autores. Quando forem maiores que 20, são incluídos os primeiros 19, os seguintes são omitidos com o uso de três pontos consecutivos até chegar ao último autor.

- Se o autor for uma organização, corporação ou similar, o nome completo do autor é escrito; a menos que seja muito longo, será utilizada a sua abreviatura, que será identificada na primeira citação feita entre colchetes, e será utilizada a seguir.

**Exemplo:**

“Apesquisadeveserprojetadaapartirdaspublicações, possibilitando o diálogo acadêmico” (Universidad 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 autor, são citadas as primeiras palavras do título e, a seguir, reticências; no caso do título do capítulo, serão incluídas aspas; 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 fazer frente a esta situação” (“Plano de Governo para ...”, 18/02/2009).

- Na seção Referências Bibliográficas não estão incluídas comunicações pessoais, mas podem ser citadas no texto, escrevendo-se as iniciais do nome do autor, sobrenome do autor e data.

**Exemplo:**

L. Montenegro (comunicação pessoal, 12 de setembro de 2013) afirmou que ...

- No momento de marcação de consulta, deve ser mencionado o nome da fonte original, a seguir redigido o trabalho que cita a fonte original, precedido da frase “as citadas em”.

**Exemplo**

No livro *La Esperanza Perdida* de Fernández Quesada (citado em Mora, 2009).

- Na redação das Referências Bibliográficas é citada a fonte que contém o documento original.
- Se uma fonte na internet não tiver paginação, os parágrafos devem ser contados para citar com precisão; 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 alguns contribuem de forma mais significativa do que outros” (parágrafo 8).

- Caso a fonte não tenha data de publicação, deverá ser escrita no local correspondente: s.d.

**Exemplo:**

Castimáez e Vergara (s.d.) assumem que “as construções metodológicas utilizadas no processo pedagógico estão orientadas para a formação do indivíduo multidimensionalmente” (p. 9).

**Guia para fazer referências**

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 disposições do Manual de Publicações da American Psychological Association APA Sétima edição.

A seguir, são apresentados os tipos de fontes mais utilizados na estruturação de um manuscrito científico, bem como o formato e o exemplo correspondentes para cada caso. **Nota:** recomenda-se incluir o DOI dos artigos, livros ou capítulos de livros disponíveis online.

Tipo de Fonte	Formato e exemplo
<b>Livro Impresso Individual</b>	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Casa Editora. Mora, J. (2013). <i>Dilemas de investigação</i> . UNIMAR Casa Editora.
<b>Livro impresso em coo- peração</b>	Sobrenome, inicial do nome; Sobrenome, inicial do nome e Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Casa Editora. Mora, J.; Martínez, G. e Fernández, A. (2012). <i>Pensamento criativo</i> . ECOE Edições.
<b>Capítulo de livro im- presso</b>	Primeiro sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título do capítulo. Em: Inicial do nome, sobrenome do Editor (Ed.). Título do livro (pp. Inicial - final). Editorial. Mora, J. (2011). Pensamento criativo. Em: L. Castrillón (Ed.), <i>Da máquina hu- mana</i> (pp. 115-152). Ariel.
<b>Revista impressa</b>	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista, volume</i> (numero), pp. inicial - final. 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 de trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista, volume</i> (numero), 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>Document Web</b>	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Endereço web Mora, J. (2010). Reações e emoções em jogos. <a href="http://www.reacciones-emocionales.com">http://www.reacciones-emocionales.com</a>
<b>Tese</b>	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. (Tese de nível). Ins- tituição. Localização. Morán, A. (2011). Competência oral argumentativa. (Tese de Maestria). Uni- versidade del Valle. <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf. html</a>

### Processo de avaliação editorial e pares

A revista, com prévia autorização do (s) autor (es), fará os devidos ajustes nos manuscritos, de forma a dar maior precisão, clareza, consistência, por isso pede aos interessados que enviem suas contribuições, escrevam com todo o rigor necessário, utilizando corretamente as regras ortográficas e gramaticais 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”, “similarmente” e o uso desnecessário de siglas.

A revista, por ser arbitrada, faz um rigoroso processo de avaliação e validação, pois o tempo estimado para o desenvolvimento ótimo pode demorar entre dois e cinco meses, dependendo da quantidade e qualidade das redações.

Em primeira instância, 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 escriturísticas - 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 saberão as razões pelas quais o manuscrito foi aceito ou rejeitado.

Em segunda instância, o editor da revista, em conjunto com o Comitê Editorial, seleciona os manuscritos que atendem às qualificações exigidas pela publicação, classificando-os posteriormente de acordo com sua área e temática, com o objetivo de designar dois revisores, em coerência com o sistema de avaliação adotado pela revista que é, o duplo cego, que através do formato de avaliação elaborado para este procedimento, fará as observações e sugestões que surgirem, expressando se realmente pode ser publicado, ou se precisa melhorar certos elementos para eventual publicação, ou, pelo contrário, não é aceita para publicação na revista. O Comitê Editorial recebe os conceitos de pares e se dispõe a publicar definitivamente o artigo.

O editor envia a 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 dupla avaliadora tem um período de duas a três semanas para preparar e apresentar o conceito. Vale ressaltar que, no formato de avaliação, os pares são solicitados a indicar 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 do manuscrito, onde incluirão sugestões, observações e contribuições; posteriormente, podem recomendar a publicação do manuscrito, seja sem qualquer modificação, com algumas modificações, com modificações profundas, ou de qualquer forma.

Portanto, no formulário de avaliação elaborado pela revista, os revisores são questionados se estão dispostos a reavaliar o manuscrito se houver ajustes e observações feitas 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 receba os conceitos dos dois revisores, elabora um relatório detalhado do

processo de avaliação para enviar aos autores, o mesmo que compila os comentários e sugestões dos pares, suprimindo naturalmente qualquer informação que possa revelar e identificar os avaliadores. Quando os autores possuem o laudo de avaliação de seu manuscrito, podem optar por apresentá-lo novamente com as modificações e ajustes referidos, enviando uma nova versão, ou então, retirando-o do processo; caso decida reenviar a versão aprimorada do texto, o editor atribui uma data justa, de acordo com as alterações, correções e ajustes para a entrega desta segunda versão. Caso os autores optem por não dar continuidade ao processo de publicação, o manuscrito será retirado do banco de dados da revista.

No caso de manuscritos totalmente rejeitados pelos pares, os autores serão informados; além disso, receberão o relatório de avaliação com os conceitos que os pares levaram em consideração para a tomada de decisão.

Depois de os autores enviarem a segunda versão do manuscrito, aprimorada e levando em consideração 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, cada dupla avaliadora é solicitada a avaliar esta segunda versão do manuscrito, e informar ao editor se está nas melhores condições para ser publicado sem qualquer outra modificação, ou se, ao contrário, a redação terá que ser ajustada novamente, desde que desejada sua publicação.

Para a preparação final do manuscrito, o editor recebe os conceitos dos revisores. No caso em que os pares considerem que a redação pode ser publicada, o editor envia esses conceitos juntamente com a versão final do manuscrito ao Comitê Editorial, com a finalidade de verificar o rigor e a qualidade do processo e, da mesma forma, para tomar uma decisão quanto à aceitação ou rejeição do manuscrito para publicação. Vale ressaltar que, caso os conceitos dos dois pares avaliadores a respeito do manuscrito sejam contraditórios e polêmicos, será nomeado um terceiro par avaliador que emite um conceito que permita resolver o referido impasse. Por outro lado, se um dos pares 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 pares, 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 discussão a relevância e o significado das observações e sugestões de ajustes, é claro, mediados pelo Comitê Editorial da revista.

Além do exposto, deve-se destacar que as provas finais dos artigos serão enviadas aos autores, antes da impressão da revista, onde será revisada a disposição do artigo na publicação. É necessário esclarecer que nesta etapa não serão aceitos novos parágrafos, frases ou seções a serem acrescentadas, pois o processo se limitará apenas 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, uma vez que possui o Open Journal Systems (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> onde podem ter conhecimento do status de seu manuscrito, e que permite uma gestão eficaz e eficiente dos processos e procedimentos editoriais. Além disso, se desejarem, podem solicitar informações pelo e-mail: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co)

### **Convites de escrita**

Em qualquer época do ano os autores podem submeter seus manuscritos para eventual publicação na revista.

### **Compensações**

Os autores que publicarem seu artigo na revista, receberão uma cópia impressa do mesmo e terão acesso à versão eletrônica. No caso de pares avaliadores, além de receber uma cópia do periódico eletrônico, também terão um certificado de participação como avaliadores.

### **Informação adicional**

A revista tem seu site: <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>, onde se encontram todas as informações relativas à revista (é publicada

em versão impressa e digital). É imprescindível ressaltar que apenas nos endereços citados acima é possível baixar o “Guia para autores”, o “Formato de identificação do autor e pesquisa”, a “Declaração de condições” e a “Licença de uso parcial”, documentos e formatos fundamentais no processo de submissão do manuscrito à avaliação.

<b>Formato de identificación de autor e investigación</b>			
<b>I. Identificación</b>			
<b>Nombres y apellidos completos:</b>			
<b>Fecha de nacimiento (dd/mm/aa):</b>		<b>Lugar de nacimiento (municipio vereda/departamento/país):</b>	
<b>Tipo de documento de identidad:</b>		<b>Número de documento de identidad:</b>	
<b>Correo electrónico:</b>			
<b>Número telefónico de contacto:</b>		<b>Número celular o móvil de contacto:</b>	
<b>Dirección perfil Google scholar:</b>			
<b>Código ORCID:</b>			
<b>II. Formación académica</b>			
<b>Posdoctorado</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Doctorado</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Maestría</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Especialización</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Pregrado</b>			
<b>Título obtenido:</b>			

<b>Universidad otorgante:</b>					
<b>Fecha de obtención del título:</b>					
<b>Diplomados o cursos afines a su área de conocimiento</b>					
<b>Título obtenido:</b>					
<b>Institución otorgante:</b>					
<b>Fecha de obtención del título:</b>					
<b>III. Filiación laboral</b>					
<b>Nombre de la institución donde labora:</b>					
<b>Cargo que desempeña:</b>					
<b>Tipo de vinculación con la Universidad Mariana:</b>					
<b>Vinculación con otras universidades:</b>					
<b>IV. Información de publicaciones (últimos 3 años)</b>					
<b>a.</b>					
<b>Tipo de publicación: (marque con una x)</b>	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>					
<b>ISBN de la publicación:</b>		<b>ISSN de la publicación:</b>			
<b>Número de páginas Página inicial – página final:</b>		<b>Año:</b>			
<b>b.</b>					
<b>Tipo de publicación: (marque con una x)</b>	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>					
<b>ISBN de la publicación:</b>		<b>ISSN de la publicación:</b>			
<b>Número de páginas Página inicial – página final:</b>		<b>Año:</b>			
<b>c.</b>					

<b>Tipo de publicación:</b> (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> (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> (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> (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>					
<p><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.</p>					

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 (last 3 years)					
a.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:			
Number of pages Initial page – Final page:		Year:			
b.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:			
Number of pages Initial page – Final page:		Year:			
c.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					



ISBN of the publication:		ISSN of the publication:	
Number of pages Initial page – Final page:		Year:	
<b>d.</b>			
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article: Note: Others:
Title of publication:			
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:	
Number of pages Initial page – Final page:		Year:	
<b>e.</b>			
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article: Note: Others:
Title of publication:			
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:	
Number of pages Initial page – Final page:		Year:	
<b>V. Additional information (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? (Check)	Yes:	No:	Name of the institution that supports the research:		
Is the research project registered in Colciencias? (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 (Últimos 3 anos)</b>						
<b>a.</b>						
Tipo de publicação: (Marque com uma x)		Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:						
ISBN da publicação:				ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:				Ano:		
<b>b.</b>						
Tipo de publicação: (Marque com uma x)		Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:						
ISBN da publicação:				ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:				Ano:		
<b>c.</b>						
Tipo de publicação: (Marque com uma x)		Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:

Título da publicação:					
ISBN da publicação:		ISSN da publicação:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Ano:			
<b>d.</b>					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:		ISSN da publicação:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Ano:			
<b>e.</b>					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:		ISSN da publicação:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Ano:			
<b>V. Informação complementar</b> (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? (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>**