

Revista UNIMAR

Rev. Unimar

Enero - Junio 2021

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

ISSN-L: 0120-4327

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

39^{Vol.}

Nº 1



Editorial
UNIMAR

Revista

UNIMAR

39^{Vol.}

No.¹

Revista UNIMAR
Journal UNIMAR
Revista UNIMAR

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 39 No. 1

Enero – Junio de 2021

ISSN: 0120-4327

ISSN Electrónico: 2216-0116

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:

Semestral – Semiannual - Semestral

Número de páginas - Number of pages -

Número de páginas: **XXX**

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**

Directora 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:

Profesional **Laura Vanessa Portilla Erazo**

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

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

Magíster **Ángela María Cárdenas Ortega**

Universidad Mariana, Colombia

Magíster **Luis Alberto Montenegro Mora**

Universidad de Nariño, Colombia

Doctor **Nelson Torres Vega**

Universidad de Nariño, Colombia

Doctor **Jaime Álvaro Torres Mesías**

Universidad de Nariño, Colombia

Doctor **José Luis Meza Rueda**

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Doctora **Yolanda Bañuelos B.**

Universidad Juárez del Estado de Durango,

México

Doctora **Cruz Elda Macías Terán**

Universidad Autónoma de Baja California,

México

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

Doctora **Carolina González Hernando**

Universidad de Valladolid, España

Doctor **Jorge Enrique Correa**

Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario,

Colombia

Doctor **Carlos José Peña Parra**

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Doctora **Luciana Regina Ferreira da Mata**

Universidade Federal de São João Del Rei,

Brasil

Doctor **Jaime Bassa Mercado**

Universidad de Valparaíso, Chile

Doctor **Emre Ünal**

Universidad de Nigde, Turquía

Doctor **Miguel Ángel Carbonero Martín**

Universidad de Valladolid, España

Doctora **María Rocío Cifuentes Patiño**

Universidad de Caldas, Colombia

Doctor **José Eduardo Padilla Beltrán**

Universidad Militar Nueva Granda, Colombia

Doctor **Carlos Mario Zapata Jaramillo**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Doctoranda **Liliana Pérez Mendoza**

Universidad de Cartagena, Colombia

Doctora **Dora Inés Chaverra Fernández**

Universidad de Antioquia, Colombia

Doctorando **Juan Carlos García-Ojeda**

Universidad Autónoma de Bucaramanga,

Colombia

Doctora **Patricia Bañuelos-Barrera**

Universidad Juárez del Estado de Durango,

México

Doctora **María Lourdes Álvarez Fernández**

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

Doctorando **Carlos Arturo Madera Parra**

Universidad del Valle, Colombia

Magíster **Alexandra López López**

Universidad Autónoma de Manizales,

Colombia

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

Doctor **Richard Alexander de la Cruz
Guerrero**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de

Pereira, Colombia

Doctor **Gabriel Mauricio Vergara Ríos**

Universidad del Atlántico, Colombia

Doctor **Héctor Vicente Coy Beltrán**

Corporación Universitaria de Asturias,

Colombia

Doctora **Magda Milena Contreras Jauregui**

Investigador Junior, Colombia

Doctora **Karolaim Gutierrez Valencia**

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Doctoranda **Paula Andrea Mora Pedreros**

Corporación Universitaria Autónoma del

Cauca, Colombia

Doctora **María Juliana Beltrán Castillo**

Secretaría de Educación del Distrito, Colombia

Magíster **María Alejandra Narváez Gómez**

Universidad Cooperativa de Colombia – Sede

Pasto, Colombia

Doctor **Anívar Néstor Chaves Torres**

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

UNAD, Colombia

Magíster **Sonia Valbuena Duarte**

Universidad del Atlántico, Colombia

Doctora **Zulma Estela Muñoz Burbano**

Universidad de Nariño, Colombia

Doctor **Robinson Ruiz Lozano**

Universidad del Tolima, Colombia

Doctora **Leonor N. Córdoba Andrade**

Universidad del Tolima, Colombia

Doctor **Luis Manuel Cárdenas Cárdenas**

Universidad del Atlántico, Colombia

Doctora **Gloria Del Pilar Londoño Martínez**

Universidad de Nariño, Colombia

Doctorando **Luis Alberto Montenegro Mora**

Universidad de Nariño, Colombia

Doctor **José Aladier Salinas Herrera**

Investigador independiente, Colombia

Magíster **Gladys Andrea Montenegro
Vallejos**

Docente Institución Educativa Municipal

Cabrera, Nariño, Colombia

Revista UNIMAR



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: Dialnet; 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); Red Latinoamericana de Revistas en ciencias Sociales (LatinREV); Red de bibliotecas Universitarias (REDIUM); Latindex (Directorio); Actualidad Iberoamericana; Google Scholar; además, están adscritas a la Budapest Open Access Initiative; AURA (AmeliCA); DORA.



CONTENIDO

Revista
UNIMAR

- 8 Implementación de secuencias didácticas en el proceso lector y escritor en los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa San José del municipio de Curumaní, Cesar
Liyis Nerelsis López-Torres, Katry Darlee Fragozo-Acosta
- 29 Deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de una zona rural
Diana Carolina Ereira-Caicedo, Eunice Yarce-Pinzón
- 45 Estudio sobre los diagramas de flujo en la resolución de problemas matemáticos
Maribel Cuásquer-Viveros, Ana Lucía Moreno-Cortés
- 56 Errores en la conversión de representaciones en problemas con ecuaciones lineales
Yuly Maribel Pantoja-Portillo
- 64 Cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera de Valledupar, Cesar
Alelis Karina Maestre-Pacheco
- 83 La Enseñanza del Texto Académico en el Área de Ciencias Naturales
Carmen Susana Castro-Zarama, Paula Andrea De la Cruz-Tovar, Zuly Daniela Fajardo-Enríquez
- 96 Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual
Mónica Rosero-Calderón, Dayra Milena Delgado, Myriam Alicia Ruano, Carlos Hernando Criollo-Castro
- 107 El mundo mágico de los cuentos infantiles: una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial
Loraine Ávila-Negrinis, Diana María Daza-Cuello, Gustavo Adolfo González-Roys
- 126 Desarrollo del pensamiento crítico a través de foros de discusión asincrónicos con estudiantes de 8° grado
Idayris Yiseth Mindiola-Molina, Juan Camilo Castro-Mendoza
- 145 Dinamización de la participación democrática del Gobierno estudiantil
Yamille Trujillo-Motta, Alexer Zoraida Ordóñez-Cruz, Deisy Bibiana García-Calderón
- 162 Índice por autores
- 163 Índice acumulativo por palabras clave
- 164 Guía para los autores Revista UNIMAR
- 187 Formato de identificación de autor e investigación
- 199 Declaración de condiciones
- 202 Licencia de uso parcial

CONTENT

Revista
UNIMAR

- | | |
|-----|---|
| 8 | Implementation of didactic sequences in the reading and writing process for 9th grade students at the San José Educational Institution in the municipality of Curumaní, Cesar
Liyis Nerelsis López-Torres, Katry Darlee Fragozo-Acosta |
| 29 | School dropout from the experience of adolescents in a rural area
Diana Carolina Erira-Cacedo, Eunice Yarce-Pinzón |
| 45 | Study on flow charts in solving mathematical problems
Maribel Cuásquer-Viveros, Ana Lucía Moreno-Cortés |
| 56 | Errors in the conversion of representations in problems with linear equations
Yuly Maribel Pantoja-Portillo |
| 64 | Environmental culture through the action of ecological groups in the Consuelo Araujo Noguera Educational Institution in Valledupar, Cesar
Alelis Karina Maestre-Pacheco |
| 83 | The teaching of the academic text in the area of Natural Sciences
Carmen Susana Castro-Zarama, Paula Andrea De la Cruz-Tovar, Zuly Daniela Fajardo-Enríquez |
| 96 | Teaching attitude towards inclusive education of students with intellectual disabilities
Mónica Rosero-Calderón, Dayra Milena Delgado, Myriam Alicia Ruano, Carlos Hernando Criollo-Castro |
| 107 | The magical world of children's stories: a didactic strategy for the development of inferential reading comprehension
Loraine Ávila-Negrinis, Diana María Daza-Cuello, Gustavo Adolfo González-Roys |
| 126 | Development of critical thinking through asynchronous discussion forums with 8th grade students
Idayris Yiseth Mindiola-Molina, Juan Camilo Castro-Mendoza |
| 145 | Revitalization of the democratic participation of the student government
Yamille Trujillo-Motta, Alexer Zoraida Ordóñez-Cruz, Deisy Bibiana García-Calderón |
| 172 | UNIMAR Journal Author's Guide |
| 191 | Author and Research Identification Format |
| 200 | Statement of conditions |
| 204 | Partial Use License |

CONTEÚDO

- 8 Implementação de sequências didáticas no processo de leitura e escrita para os alunos do 9º ano do Instituto Educativo de São José, no município de Curumaní, Cesar
Liyis Nerelsis López-Torres, Katry Darlee Fragozo-Acosta
- 29 Abandono escolar da experiência de adolescentes em área rural
Diana Carolina Erira-Caicedo, Eunice Yarcé-Pinzón
- 45 Estudo de fluxogramas na resolução de problemas matemáticos
Maribel Cuásquer-Viveros, Ana Lucía Moreno-Cortés
- 56 Erros na conversão de representações em problemas com equações lineares
Yuly Maribel Pantoja-Portillo
- 64 Cultura ambiental através da ação de grupos ecológicos na Instituição Educativa Consuelo Araujo Noguera em Valledupar, César
Alelis Karina Maestre-Pacheco
- 83 O ensino do texto acadêmico na área das Ciências Naturais
Carmen Susana Castro-Zarama, Paula Andrea De la Cruz-Tovar, Zuly Daniela Fajardo-Enríquez
- 96 Atitude de ensino em relação à educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual
Mónica Rosero-Calderón, Dayra Milena Delgado, Myriam Alicia Ruano, Carlos Hernando Criollo-Castro
- 107 O mundo mágico das histórias infantis: Uma estratégia didática para o desenvolvimento da compreensão da leitura inferencial
Lorraine Ávila-Negrinis, Diana María Daza-Cuello, Gustavo Adolfo González-Roys
- 126 Desenvolvimento do pensamento crítico através de fóruns de discussão assíncronos com alunos do 8º ano
Idayris Yiseth Mindiola-Molina, Juan Camilo Castro-Mendoza
- 145 Revitalização da participação democrática do governo estudantil
Yamille Trujillo-Motta, Alexer Zoraida Ordóñez-Cruz, Deisy Bibiana García-Calderón
- 180 Guia para Autores Revista UNIMAR
- 195 Formato de identificação do autor e investigação
- 201 Declaração de condições
- 206 Licença de uso parcial

Implementación de secuencias didácticas en el proceso lector y escritor en los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa San José del municipio de Curumaní, Cesar

Liyis Nerelsis López-Torres¹; Katry Darlee Fragozo-Acosta²

Cómo citar este artículo / To reference this article /

Para citar este artículo: López-Torres, L. N.; Fragozo-Acosta, K. D. (2021). Implementación de secuencias didácticas en el proceso lector y escritor en los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa San José del municipio de Curumaní, Cesar. *Revista UNIMAR*, v. 39, n. 1, 8-28. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art1>

Fecha de recepción: 05 de junio de 2020

Fecha de revisión: 06 de octubre de 2020

Fecha de aprobación: 25 de noviembre de 2020



Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: 'Implementación de secuencias didácticas en el proceso lectoescritor en los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa San José', desarrollada desde el 16 de marzo de 2019 hasta el 20 de febrero de 2020 en el municipio de Curumaní, Cesar, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Especialista en Lúdica Educativa, Universidad Juan de Castellanos. Licenciada en Educación Primaria con énfasis en Español y Literatura, Universidad del Atlántico. Docente Titular de la I.E. San José Curumaní, Cesar, Colombia. E-mail: liyisnerelsis72@gmail.com

²Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Licenciada en Lengua Castellana e Inglés, Universidad Popular del Cesar. Docente colegio Windsor School. E-mail: katryfragozo1992@gmail.com

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo, el desarrollo de competencias lectoras y escritoras a través de la implementación de secuencias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa San José, del municipio de Curumaní, Cesar. Se ubicó en el paradigma cualitativo, bajo el diseño de Investigación Acción Pedagógica, utilizando el método no experimental, el cual buscó generar transformación en el contexto educativo a partir de la aplicación de secuencias didácticas. El grupo seleccionado fue evaluado mediante las guías de aprendizaje implementadas en los actos pedagógicos, la observación directa y la creación de un blog, concluyendo que la secuencia didáctica, en conjunto con el blog, les facilitó a los estudiantes del grado noveno el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras, lo cual contribuyó con éxito no solo con su proceso en la asignatura, sino en las demás áreas del saber.

Palabras clave: secuencias didácticas; proceso lector y escritor; habilidades lectoras y escritoras.

Implementation of didactic sequences in the reading and writing process for 9th grade students at the San José Educational Institution in the municipality of Curumaní, Cesar

Abstract

The objective of this research was the development of reading and writing skills through the implementation of didactic sequences in the teaching-learning process in 9th grade students of the San José Educational Institution, in the municipality of Curumaní, Cesar. It was located in the qualitative paradigm, under the Pedagogical Action Research design, using the non-experimental method, which sought to generate transformation in the educational context from the application of didactic sequences. The selected group was evaluated through the didactic sequences implemented in the pedagogical events, direct observation, and the creation of a blog, concluding that, the didactic sequence in conjunction with the blog, facilitated the development of reading and writing skills for the ninth grade students, which contributed successfully not only with their process in the subject but in other areas of knowledge.

Keywords: didactic sequence; reading and writing process; reading and writing skills.

Implementação de sequências didáticas no processo de leitura e escrita para os alunos do 9º ano do Instituto Educativo de São José, no município de Curumaní, Cesar

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por meio da implementação de sequências didáticas no processo de ensino-aprendizagem em alunos do 9º ano da Instituição de Ensino San José, do município de Curumaní, Cesar. Localizou-se no paradigma qualitativo, sob a concepção de Pesquisa-Ação Pedagógica, utilizando o método não experimental, que buscou gerar transformação no contexto educacional a partir da aplicação de sequências didáticas. O grupo selecionado foi avaliado por meio das sequências didáticas implantadas nos eventos pedagógicos, observação direta e criação de um blog, concluindo que, a sequência didática em conjunto com o blog, facilitou o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita para os alunos do nono ano, o que contribuiu com sucesso não só no seu processo na disciplina, mas em outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: sequências didáticas; processo de leitura e escrita, habilidades de leitura e escrita.

1. Introducción

A pesar de la importancia que representa para la educación el uso de secuencias didácticas como herramienta de aprendizaje y desarrollo de las competencias lectoras y escritoras, en la Institución Educativa (I.E.) San José del municipio de Curumaní, contexto de estudio de la investigación, pareciera que no se les asigna la suficiente relevancia como medio alternativo para el aprendizaje, sobre todo, en el área de humanidades y lengua castellana. Además, se ha podido evidenciar el desinterés que muestran los educandos en su proceso lector y escritor y la forma como este influye de manera negativa en las demás áreas del saber escolar y en su formación personal. Se observa también una mayor dificultad cuando las lecturas son impuestas por parte del docente o, por pertenecer a una malla curricular que hace tiempo no ha sido actualizada y no corresponde a los intereses de los adolescentes del siglo XXI. Por otro lado, no se les otorga a los estudiantes, participación alguna en la selección de los textos a leer o los géneros literarios a escribir. Esto se podría tomar como uno más de los referentes que sintetizan el problema de la apatía hacia los procesos de lectura y escritura.

Teniendo en cuenta las consideraciones del entorno educativo en el cual se buscó generar transformaciones en las prácticas de aula para propiciar así un aprendizaje significativo para los educandos, se toma como medida de acción, la incorporación de recursos didácticos para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, pues los procesos de aprendizaje requieren, con carácter urgente, dinamizar acciones didácticas y metodológicas fundamentadas en estrategias creativas y organizadas, como lo es, la implementación de secuencias didácticas que permitan motivar la adquisición de conocimientos básicos a través de la comprensión y escritura de textos. Por ende, la motivación hacia la lectura y la escritura se muestra no solo como incentivo del proceso lector y escritor en sus inicios, sino como desarrollo de la producción comunicativa, con el fin de lograr superar las dificultades marcadas en el desarrollo de las clases, al igual que un mejor desempeño sociocultural del educando en la institución.

A través de las observaciones en los diferentes actos pedagógicos y la información recolectada en las encuestas, las autoras de esta investigación constataron que los estudiantes no usan las tecnologías de la información y la comunicación

(TIC) para enriquecer su proceso de aprendizaje, sino que, por el contrario, lo hacen para generar actividades de ocio que, en muchas ocasiones, no les permiten desarrollar las habilidades requeridas para encarar el siglo XXI.

Atendiendo lo antes planteado y para lograr los objetivos trazados en la presente investigación, se hizo indispensable seguir la propuesta que ofrece Gagné (citado por Pulido, 2009) con la cual la lógica propuesta se resume a continuación: Ganar atención (recepción); Preparar al estudiante para la percepción sensorial: recepción de la información.

En esta primera fase, las docentes que guiaron el proceso pedagógico prepararon a los estudiantes del grado noveno, mostrándoles siempre la importancia que tiene en la actualidad, fortalecer los procesos lectores y escritores y las excelentes repercusiones que estos tienen no solo en el área de lengua castellana.

Información de los objetivos (expectativa): el aprendiz debe saber qué se espera de él, lo que significa, activar el control ejecutivo para el aprendizaje.

Partiendo de lo señalado, el objetivo principal de este estudio fue desarrollar los procesos lectores y escritores en los estudiantes, por lo cual, siempre se hizo hincapié sobre los mismos, sin dejar de lado nunca, la gran repercusión que tiene su fortalecimiento en la vida académica de los adolescentes.

Estimular el aprendizaje previo: cada vez que se enseña algo nuevo y se quiere que los alumnos lo usen en el contexto de lo que ya saben; es una forma de ayudarles a recordar, dado que, cuando recuerdan lo anterior, es fácil añadir la nueva información, por lo que el propósito es mover la información almacenada hacia la memoria de trabajo, para la nueva tarea.

En esta fase de la investigación, las docentes les permitieron a los estudiantes, participar del proceso, lo cual dio cumplimiento a uno de los objetivos implícitamente planteados dentro de esta investigación, que busca otorgarles a los adolescentes, el poder de participar en la escogencia de textos, rompiendo así con el paradigma tradicionalista en el cual el aprendiz no tiene voz dentro de su proceso educativo y, permitiéndoles a su vez, hacer uso de sus conocimientos previos, poniéndolos en práctica al momento de seleccionar el estilo literario que más se adapta a sus gustos y preferencias.

Presentar el estímulo (información) con características distintas (percepción selectiva): la información debe ser presentada de forma que active los conocimientos previos; es decir, que se recuerde; puede ser visual, auditiva o metodológica. Es aquí donde se manifiesta la estrategia instruccional. Fue en este momento en el que se les planteó a los estudiantes trabajar textos cortos, que les permitieran no solo enriquecer su léxico, sino que les brindaran las estrategias para abordar distintos textos, además de presentarles la creación y uso del blog como factor motivante en el proceso.

Proporcionar guías de aprendizaje ayudó a los estudiantes a entrelazar la nueva información con lo que ya sabían, puesto que, estas fueron presentadas como estrategias con múltiples ejemplos y técnicas nuevas que les permitían tomar conciencia del contenido ignorado, posibilitando en ellos el desarrollo de pistas internas para ayudarlos con la nueva información. En esta etapa del proceso, las docentes les proveyeron el contenido que se diseñó cuidadosamente, atendiendo a las necesidades observadas en el aula de clase, para así dar cumplimiento al objetivo número dos, el cual buscaba implementar una secuencia didáctica que permitiera mejorar las competencias lectoras y escritoras en los adolescentes.

Ejecución electiva (respuesta): aquí los estudiantes pusieron en práctica la nueva habilidad con la nueva área de contenido, lo cual se tradujo como organización de la respuesta de la tarea ejecutada. Se implementó la aplicación de las secuencias didácticas guiadas por las docentes, etapa en la cual los estudiantes pudieron demostrar lo que habían aprendido, enlazaron su conocimiento previo y empezaron a generar nuevo conocimiento. La retroalimentación informativa se produjo cuando hicieron producción escrita y cometieron errores, requiriendo de ayuda para corregirlas.

Luego de desarrolladas las actividades por parte de los estudiantes con la ayuda y supervisión de las docentes, se les brindó retroalimentación de los procesos en cada acto pedagógico. La evaluación de la ejecución llegó una vez culminadas las fases descritas y cuando los estudiantes lograron desarrollar la habilidad, lo que significó no ofrecer una nota, sino hacer que ellos activaran sus mecanismos de contenido.

Las autoras del proyecto evaluaron cada una de las etapas del proceso en los diferentes actos pedagógicos ejecutados con los estudiantes del

grado noveno, y los resultados de las mismas, a fin de poder determinar los puntos de éxito y puntos a mejorar en una futura investigación, por lo que en el fortalecimiento de la retención y la transferencia (generalización), para lograrlo, debían ayudar a los estudiantes a organizar el contenido dentro de sus esquemas de aprendizaje personal, de una forma estratégica.

Esto ameritó formular el siguiente interrogante: ¿Cómo la implementación de secuencias didácticas posibilita el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes del grado 9° en la Institución Educativa San José? Para responder fue necesario plantear como objetivo general, Implementar secuencias didácticas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, para posibilitar el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa San José, del municipio de Curumani, Cesar. Y como objetivos específicos: Identificar los niveles de competencias lectoras y escritoras de los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa San José, lo que permitió diseñar secuencias acordes a las necesidades. Aplicar secuencias didácticas que potencialicen el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras en los estudiantes. Y, por último, analizar el impacto de las secuencias didácticas como herramientas para el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes del grado 9°.

Es una necesidad en el mundo de hoy, la utilización de herramientas didácticas que motiven a los estudiantes a mejorar el análisis crítico, reflexivo y que genere un cambio de actitud frente a los grandes beneficios que tienen para el crecimiento, fortalecimiento personal y académico el uso de las mismas, así como también la práctica constante de la lectura y escritura. Por tal razón, se hace necesaria la aplicación de una secuencia didáctica que permita el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San José.

Moreira (s.f.) define secuencia didáctica, como las “secuencias de enseñanza potencialmente facilitadoras de aprendizaje significativo, de temas específicos de conocimiento conceptual o procedimental, que pueden estimular la investigación aplicada en la enseñanza diaria de las clases” (p. 22). Según el autor, solo se puede hablar de enseñanza cuando hay aprendizaje; y, “para que el aprendizaje pueda ser considerado como tal, debe ser significativo” (p. 22).

La mayor preocupación de los docentes de Lengua Castellana en la Institución Educativa San José del municipio de Curumaní, Cesar, coincide en cómo estimular y orientar eficientemente los procesos lectores y escritores en los estudiantes; sin embargo, en líneas generales, la enseñanza de estrategias para abordar textos queda ausente en el desarrollo de las clases y los objetivos para mejorar la comprensión y producción textual de los alumnos hacen que, de cierta manera, se pierda el interés, porque entran en escena la lectura obligada de obras literarias y la redacción de textos sin un propósito definido, lo que muchas veces da como resultado, convertir el texto en un pretexto, quedando así evidenciado el desinterés que muestran los educandos hacia la lectura y la escritura.

Pero ¿por qué inclinarnos por la implementación de secuencias didácticas en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en los estudiantes? La respuesta está en una situación clara y es que, en el contexto educativo colombiano, existe una gran preocupación en lo referente a los procesos de lectura y escritura de los educandos, debido a los bajos promedios que se obtiene anualmente en el área de lectura crítica en las pruebas ICFES en el informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2018. Los estudiantes del grado noveno de la institución estudiada no están exentos de este tipo de situaciones. La desidia o apatía para leer, producir y comprender textos son la mayor preocupación que manifiestan los docentes en la básica secundaria, pues si bien son diversas las estrategias que se ponen en práctica para mejorar el rendimiento y la capacidad lectora y escritora del aprendiz ante cualquier material impreso, la mayoría no ha cumplido con lo deseado.

Por tal razón y en concordancia con lo anterior, se hace necesario poner en práctica una propuesta didáctica diferente, que busque estimular y contribuir al proceso de comprensión y redacción de textos en los adolescentes. Para ello se decidió implementar las secuencias didácticas para contrarrestar dicha problemática y así, encarar un compromiso profesional y social que permita generar conciencia sobre la importancia de desarrollar y fortalecer las habilidades de lectura y escritura. Este proyecto permitió vincular a los jóvenes para que lograran estar en contacto con lecturas propias del área de humanidades y lengua castellana, permitiendo que puedan fortalecer los procesos desde los distintos tipos de textos.

Estado del arte

Es evidente que la educación avanza de manera permanente y, estar exentos de ese avance, significa no estar a la vanguardia de las nuevas exigencias; por tal motivo, se hace indispensable escudriñar en investigaciones anteriores, factores a favor y en contra que permitan aportar de manera significativa en el campo educativo e investigativo, pues las dificultades lectoras y escritoras que presentan los estudiantes hoy por hoy, ha sido blanco de múltiples investigaciones.

En Chimbote, Perú, Morales (2016) realizó la investigación titulada *Programa de secuencias didácticas CICE para la creación de cuentos breves de los alumnos del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa El Señor es mi Pastor*, con el propósito de demostrar la influencia del programa en la capacidad de crear cuentos breves. La metodología general empleada fue de tipo experimental, utilizando para ello los métodos bibliográficos, descriptivos, analíticos, sintéticos, de estudio, de seguimiento y el estadístico. Para el logro de los objetivos la autora manejó dos grupos: el de control y el experimental, representados por una población de 32 estudiantes, agrupados en dos secciones: A para el grupo experimental y B para el grupo de control, con 16 estudiantes cada una, bajo las mismas características. Con el primero desarrolló las sesiones de aprendizaje, utilizando el Programa de secuencias didácticas CICE, mientras que el grupo de control ejecutó los mismos contenidos educativos, bajo una educación tradicional, ya que la hipótesis central del trabajo de investigación era, mejorar la variable dependiente a través de la propuesta didáctica.

Los datos obtenidos provienen de la aplicación de técnicas de procesamiento y análisis, entre las que destacan: la observación, el análisis de tareas, observación sistemática y la estadística descriptiva, la cual permitió detallar los datos alcanzados por los instrumentos de recolección. El procesamiento estadístico hizo posible registrar la ganancia pedagógica de ocho puntos. Al finalizar el trabajo de investigación, Morales (2016) concluyó que el programa de secuencias didácticas CICE mejora significativamente la creación de cuentos breves de los alumnos del cuarto grado de educación secundaria de la I.E. "El Señor es mi pastor".

El estudio aportó al presente, por cuanto permitió observar el éxito que se muestra en el proceso escritor cuando está mediado por secuencias didácticas correctamente estructuradas, además

de permitirnos tomar conciencia de la situación educativa a nivel internacional y la manera adecuada de lograr una transformación en el aula, desde el pensamiento.

En el contexto nacional, en Yopal, Casanare, Hostos y Romero (2017) llevaron a cabo la investigación titulada *Secuencia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de 4°, 5° y 6° de la Institución Educativa Antonio Nariño - Nunchía (Casanare)*. Una de las principales preocupaciones en el escenario nacional, encabezado por el Ministerio de Educación Nacional es el tema de los resultados académicos, más específicamente, de los rendimientos presentados en las áreas de lenguaje y matemáticas. Por las cuales, el Ministerio ha propuesto diferentes programas y estrategias, entre las cuales se encuentra el programa de 'Becas para la Excelencia' y 'Todos a Aprender', entre otros. La Universidad de La Salle, también comprometida con la apuesta en la construcción social de paz, le apuesta a la educación en general y, en particular, a la formación de docentes del sector rural con el programa de Maestría en Docencia pal. Esta investigación, adscrita al macroproyecto de Competencias, evaluación auténtica y didácticas en Lenguaje y Matemáticas y a la línea de investigación Lenguaje y Comunicación, encuentra motivo para ir más allá y entender los procesos de comprensión lectora en los estudiantes, sus dificultades cuando leen y de qué manera se puede diseñar estrategias para mejorar la comprensión lectora; el proyecto, de naturaleza cualitativa y fundamentada en el método de Investigación Acción, está orientado a mejorar la comprensión lectora de leyenda en los estudiantes de los grados 4°, 5° y 6°.

En Valledupar, Cesar, Baquero (2018) investigó sobre cómo potencializar la comprensión lectora a través del juego dramático en el grado 4 01 de la Institución Educativa Rafael Valle Meza, basándose en los resultados arrojados por la prueba Saber 3 en el área de lenguaje de los años 2016 y 2017, mediante observaciones directas del contexto de la institución y una constante reflexión de las prácticas profesoras. Desde el diseño didáctico y una reflexión pedagógica la autora pretendió aportar al favorecimiento de la práctica docente, mediante estrategias innovadoras que involucran el juego dramático, para elevar el nivel inferencial y el fomento del proceso lector.

Bajo esta perspectiva, se aspira sustituir las clases magistrales y unidireccionales, proporcionando elementos dinámicos, creativos, que integren la

didáctica del lenguaje y el juego dramático en el proceso de enseñanza del estudiante y favorezcan la interpretación, análisis y comprensión de textos verbales y no verbales. El juego dramático se convierte en una opción pertinente para potencializar la comprensión lectora porque es muy cercano a los niños, los cuales se encuentran en edades que oscilan entre los 9 y los 11 años, edades en las cuales responden con mayor facilidad a experiencias sensoriales motivadoras que favorecen el acercamiento con la literatura; además, culturalmente, la escuela está anclada a un contexto caribe donde los niños disfrutaban del baile, la música y la danza, situaciones que muchas veces se pasa por alto (Baquero, 2018).

Cada uno de los estudios señalados brindó diferentes perspectivas en el campo investigativo y en la implementación de estrategias que permiten reorientar los procesos académicos y generar transformación educativa desde la reestructuración de la practica pedagógica.

Referente conceptual

La conceptualización en esta investigación hace referencia al desarrollo del objeto de estudio de la misma; por tal motivo posibilita, en general, la orientación de la propuesta; y, de manera específica, una investigación cualitativa en la que se afronta el problema de la lectura y escritura en los estudiantes del grado noveno. También podría interpretarse como el sustento académico del proyecto. Cabe aclarar que esta serie de referentes, que hacen parte de este marco conceptual, constituyen un cuerpo unitario – articulado, coherente y consistente; por lo tanto, estos aspectos permiten el por qué y el cómo contribuirá con probabilidades de éxito a la solución del problema planteado.

La lectura

Guerrero y Esquivel (2011) manifiestan que el acto de leer es relativamente sencillo, una vez se ha aprendido a reconocer el alfabeto, los signos de puntuación, espacios, etc.; pero, si la lectura se quedara en ese nivel de reconocimiento de caracteres, no sería nada más que un mero acto de descifrar; para lograr de esta actividad algo completo y que tenga función real para el sujeto, es necesario que las personas lean a profundidad y con constancia; a leer solo se aprende leyendo. Inicialmente decodificamos, pero en la medida en

que vamos creciendo, la lectura demanda muchas habilidades y posturas para hacerla dinámica, trascendente y útil. Cuando el lector lee, debe saber por qué lo hace y cómo influirá la lectura en su conocimiento.

La escritura

Porter (2001) afirma que:

Aprender a escribir es aprender a pensar y viceversa. Una forma de aprender a escribir es acompañar al estudiante en las etapas de pre-escribir, de re-escribir, entendiendo cómo los estudiantes piensan y crean, cada uno utilizando el lenguaje y las ideas con su particular voz. (p. 2)

Secuencia didáctica

En la búsqueda de una herramienta capaz de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contexto en el que se encuentran inmersos los estudiantes de la I.E. San José, del municipio de Curumaní, se opta por diseñar y aplicar una secuencia didáctica previamente estructurada bajo parámetros que permitan la solución del problema hallado y así poder analizar el impacto de la misma bajo el contexto de desarrollo. Según Tobón, Pimiento y García (2010) “la secuencia didáctica son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20). Para este proyecto de investigación, según esta teoría, son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, en una perspectiva de mejora continua.

Competencias lectoescritoras

Ferreiro (1997) indica que los procesos de leer y escribir son construcciones sociales, donde cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a estos procesos, y en donde la madurez para la lectoescritura, dependerá mucho más de las ocasiones sociales que permitan a los niños y niñas, comprender cognitivamente la información que reciben de los demás, de los textos, la información obtenida en estos actos y la información específica destinada a ellos.

2. Metodología

La investigación cualitativa según Cerrón (2019), es “una forma de investigación flexible, sistemática y crítica de las regularidades del comportamiento de los agentes educativos” (p. 3), las formas de transproducir conocimientos y aprendizajes en su entorno natural, formas de enseñanza - aprendizaje, vida académica, etc., en la estructura social a la que pertenece. El maestro investigador cualitativo es un actor social que participa e interactúa con los investigados (agentes educativos) y conoce sus representaciones para comprender, interpretar, criticar y ejecutar la mejora continua del sistema educativo a partir de las huellas didácticas.

Así, la presente investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, el cual hace referencia a un grupo de métodos de investigación que suele utilizar técnicas como: entrevistas, observación participante y encuesta, con el propósito de estudiar métodos que sirvan como estrategias para mejorar el interés por la lectura. Es tipo descriptivo, porque está basada en el análisis de una situación social con relación al estado económico, cultural y educativo tanto de los padres de familia como de los estudiantes, además de la influencia del cuerpo de docentes.

Para llevar a cabo el estudio, fue necesario analizar la necesidad educativa, con el objetivo de diseñar secuencias didácticas aplicables para el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras, para luego y por medio de la creación de un blog, retroalimentar de manera grupal los distintos procesos llevados a cabo en el transcurso del desarrollo de la estrategia.

Diseño de investigación

Investigación - acción, por cuanto se pretende resolver una situación problema observada en la I.E. San José del municipio de Curumaní, Cesar, además de buscar mejorar los procesos lectores y escritores de los estudiantes, que lleva consigo la mejora de las prácticas docentes y la optimización de los procesos de enseñanza en el área de Lengua castellana.

Sandín (citado por Hernández-Sampieri, 2016) señala que “la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y, que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de

transformación" (p. 496). Por otro lado, Stringer (citado por Hernández-Sampieri, 2016), sostiene que "las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras)" (p. 497), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto; el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente.

La investigación basó su cuerpo de trabajo considerando las fases mencionadas por Stringer, puesto que en primera instancia se observó una problemática marcada en la comunidad educativa; seguidamente, se analizó la situación problema y, por último, se buscó actuar ante dicha situación a través de la implementación de una secuencia didáctica que fungió como vehículo, permitiendo después de aplicada, reforzar las habilidades lingüísticas en los estudiantes del grado noveno.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En concordancia no solo con el tipo y enfoque de la investigación sino también con la técnica, se utilizó el diario de campo como instrumento principal en la recolección de los datos y acontecimientos que soportaron las bases y resultados de la investigación propuesta.

Diario de campo es el conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos, para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Además, es:

El proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, orientado a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión. (Fernández, 2001, p. 45)

Figura 1

Etapas del proceso de investigación



Fuente: elaboración propia.

Observación participante: forma cualitativa que permite conocer mejor lo que ocurre en el entrenamiento.

Se caracteriza por el hecho de que la persona que observa recoge los datos en el medio natural y está en contacto con los propios sujetos observados. En cierto modo, se convierte en 'nativo' dentro de la situación o contexto que estamos analizando. (Calle, s.f., p. 3)

Marshall y Rossman (2006) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p. 79). Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes, usando los cinco sentidos, proporcionando una 'fotografía escrita' de la situación en estudio. De acuerdo con el tipo y enfoque de la investigación, la técnica que se aplicó fue la observación participante, donde el investigador tuvo la oportunidad de apreciar detalladamente hechos y acontecimientos considerados pertinentes en la investigación.

Para este estudio y respecto a las estrategias de recolección de información, se hizo necesario cumplir con el principio de calidad y de credibilidad, para lo cual, aquéllas que se elaboraron, recibieron el aval del asesor de investigación, magíster en educación y el juicio de experto, magíster en literatura hispanoamericana y del caribe. En este mismo orden de ideas, el propósito conllevó demostrar pertinencia, garantizando el tema con exactitud.

3. Resultados

Para la representación e interpretación de los resultados de esta investigación, se tomó como referentes, los trabajos de diez estudiantes del grupo intervenido, en el cual fueron aplicadas seis secuencias didácticas cuidadosamente estructuradas, con el fin de intervenir la problemática hallada y con el ánimo de mejorar los procesos lectores y escritores de los estudiantes. Cada una de las secuencias didácticas usadas y aplicadas por las investigadoras permitió dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además del diseño cronológicamente estructurado para el desarrollo de cada acto pedagógico, se tuvo en cuenta la organización de cada actividad planteada para la clase y se pensó en su importancia en los procesos de aprendizaje, considerando las preferencias y necesidades de los adolescentes.

El uso de secuencias didácticas les permitió a las docentes organizar el trabajo a desarrollar, planificar cada momento y mejorar los procesos lectores y escritores de los estudiantes, motivar la lectura y escritura a través del desarrollo de la bitácora (el blog) e incrementar su léxico. Además, contribuir en cierta forma al éxito académico de los estudiantes, pues desde la planeación de los objetivos que desde un principio se mostraron alcanzables, se fijaron una meta, partiendo de las distintas particularidades encontradas en el aula; una de ellas era que los adolescentes prefieren leer y escribir textos cortos (información constatada en las encuestas), lo que hizo posible diseñar secuencias basadas en realidades y no en supuestos, para así obtener resultados reales. Esta investigación permitió enriquecer, desde la experiencia, las apreciaciones que se tiene sobre el proceso investigativo, pues si bien es cierto que la palabra 'investigación' trae consigo la imagen de dificultad, también es cierto que luego de realizada esa imagen, se transforma en aprendizaje y satisfacción.

Cada una de las apreciaciones encontradas se ve reflejada en el diario de campo, el cual permitió obtener un registro detallado de las situaciones que tuvieron lugar en el desarrollo de las clases. Además del registro de las distintas etapas de los procesos guiados, se evidenció el interés mostrado por parte de los estudiantes en las diferentes actividades, dado que se mostraron inquietos por aprender en cada uno de los actos, reflejado en sus preguntas.

La mejora de competencias les permitió a los estudiantes la composición o redacción de diferentes tipos de textos, sin dejar de lado el correcto uso ortográfico. Además de lo anterior, se pudo constatar que a los estudiantes se les facilitan las lecturas y escritura de textos cuando estos son cortos, pues les permiten estar más concentrados en lo que realizan.

Por otro lado, las falencias más marcadas fueron evidenciadas al momento de empezar a redactar un texto, puesto que los adolescentes dudaron del correcto uso ortográfico, no decidían si la manera de empezar a escribir era la adecuada o si la forma de escribir les sería atractiva a sus lectores o, en algunos casos, no escribían por el temor a la burla. Atendiendo esto, se decidió hacer uso del blog, herramienta que sirvió como vehículo motivador, observando las necesidades y requerimientos del presente siglo, teniendo como objetivo principal, complementar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes.

La presente investigación se desarrolló en cuatro fases:

Fase 1: Recolección de información. Se llevó a cabo con la aplicación y recolección de los datos de la entrevista semiestructurada y la encuesta aplicada a los estudiantes del grado noveno, información que sirvió como base para elaborar el diagnóstico de la situación, plantear un problema real y diseñar una estrategia pertinente que permitiera realizar el seguimiento adecuado al objeto de estudio de la investigación y poder así examinar la evolución del proceso investigativo. Luego se realizó la observación de actos pedagógicos, información que fue recolectada y consignada en los diarios de campo, contrastada con teorías que hicieron posible emitir conclusiones.

Fase 2. Las secuencias didácticas diseñadas e implementadas tuvieron como objetivo, mejorar los procesos lectores y escritores en los estudiantes del grado noveno, teniendo como eje temático, los textos cortos. Estas secuencias contaron con seis partes, cada una de dos horas, donde se privilegió los tres momentos de todo proceso, que son: antes, durante y después de la lectura y escritura. Con el fin de mejorar los procesos lectores y escritores se hizo especial énfasis en los tres saberes: el saber, el saber hacer y el ser, desde los cuales se orientó y se desarrolló cada una de las secuencias didácticas. A los estudiantes se les planificó la primera secuencia didáctica (Leo la canción) durante los actos pedagógicos, con la temática

de escribir una prosopografía del cantante Marc Anthony y buscar una fotografía, que podía ser de una amiga o amigo/ familiar, y escribir un retrato en un tiempo correspondiente de cuatro horas. Así mismo, como parte del acto pedagógico, los estudiantes desarrollaron la segunda secuencia didáctica (Origen de la luz), con el fin de extraer del texto los términos desconocidos y escribir un texto descriptivo sobre cómo se originó la luz para los Tolupanes, según la lectura.

El desarrollo de la tercera secuencia didáctica (Un pedazo de tierra) consistió en interpretar los fragmentos resaltados en el poema y escribir el análisis en el cuaderno, compartir y argumentar en plenaria las respuestas y, escribir un texto que pudiera ser funcional, persuasivo, expositivo, narrativo o descriptivo, dirigido a una organización encargada de proteger el medio ambiente, como resultado en el mejoramiento del aprendizaje lector y escritor en los educandos del área de humanidades y lengua castellana.

Por otra parte, la ejecución de la cuarta secuencia didáctica "Dormir en casa ajena" (Anónimo, s.f.) permitió a cada estudiante imaginar otro final para el cuento popular y leer otras opciones para escribir una versión diferente:

La abuela te espera ya con su mesa de asombros.
Es de día por fin y ahora sí la diversión empieza.
Cerrar los ojos, guarecerse bajo la colcha mágica
basta apenas. Cómo deseas que amanezca, que
aclare pronto para ver a los primos y sudar
juntos en el enorme patio. Ya oyes alejarse su
interminable rezo, lento como un recuerdo del
mar, al retirarse desde las arenas. (pp. 1-2)

Hay que mencionar, además, el cumplimiento de la quinta secuencia didáctica: "El león, la zorra y el ciervo" (Esopo, s.f.) que lleva a los estudiantes a profundizar en el mensaje de la fábula y la interpretación de los fragmentos destacados en el texto y, a redactar temas con las siguientes características: la fidelidad, la traición de la zorra, la amistad del león y la confianza del ciervo.

Habría que decir también que, para el fortalecimiento en el desempeño académico de los estudiantes en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se implementó la sexta secuencia didáctica: "Las nuevas tecnologías y su impacto en el consumo de radio", razón por la cual se compromete al estudiante a generar ideas para escribir un guion radial y desarrollar un programa en el que se pueda abordar temas como el educativo, deportivo, cultural y social, entre otros.

Para ello, los estudiantes debían contar con el servicio de internet, para acceder a la herramienta WordPress y cumplir con las actividades asignadas por las docentes; así mismo, para retroalimentar el blog con la información suministrada en el desarrollo de las actividades socializadas en la clase presencial e implementadas en el aula, con el fin de enriquecer y mejorar su desempeño académico.

Dicho esto, los contenidos fueron seleccionados según el plan de estudios del área de humanidades y lengua castellana del tercer periodo académico de 2018 de la I.E., desarrollando 14 actos pedagógicos teórico – prácticos de humanidades y lengua castellana. Estos fueron filmados mediante las técnicas de recolección de información, con el fin de observar el desempeño de los estudiantes. En el blog fueron implementadas las evidencias propias del área, mejorando su desempeño en la realización de textos e identificando sus errores, en aras de optimizarlos en la siguiente clase.

Fase 3: para el desarrollo de estas clases, se eligió la plataforma virtual WordPress, porque es un gestor de contenidos gratuitos que se puede utilizar libremente. Además, provee de subdominios, que son los que se utiliza para crear los blogs con diversos temas, por cuanto son atractivos y versátiles, tienen una buena galería de temas y son muy personalizables.

En el desarrollo de las actividades se hizo una inducción sobre el manejo y estructura del blog; luego de explicada la forma del diseño, los estudiantes procedieron a desarrollar sus propias bitácoras educativas llamadas: Uso de las Tic, con su respectiva dirección URL, entre las cuales tenemos:

Para entrar en el blog, damos clic en (Estudiante No. 1) o copiamos el enlace <https://usodelasticadrianrojas.wordpress.com> y la pegamos en la barra del navegador, para ingresar a la plataforma del blog estudiantil, en el cual se halla la información correspondiente a todas las actividades realizadas por el estudiante durante los actos pedagógicos hechos en el aula de clases, la cual se registró en el blog de la plataforma WordPress, dando como resultado, una mayor destreza en el análisis y creación de los diferentes tipos de textos en los estudiantes, considerando el bajo desempeño en el área de Humanidades y lengua castellana.

Fase 4. Respecto a los resultados obtenidos en la presente investigación a través de la

encuesta diagnóstica, se analizó la diversidad de pensamientos que caracteriza a los miembros de la comunidad estudiantil, siendo la secuencia didáctica, la estrategia utilizada para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el área de Humanidades y lengua castellana, y el alcance de los objetivos propuestos. De acuerdo con la investigación, se pudo evidenciar que la población encuestada se considera buena en la lecto-escritura, dado que consideran los procesos de lectura y escritura como fundamentales en la vida académica y personal de cada uno de ellos, que les brindan las bases para acceder al conocimiento en las distintas áreas del saber, convirtiéndose en procesos de vital importancia dentro del ámbito escolar.

Por otro lado, y no menos importante, se logró identificar que los estudiantes consideran distintos puntos a tener en cuenta al momento de la escritura, pues ésta se les dificulta debido a factores como: el correcto uso de los signos de puntuación, tener la idea clara sobre lo que se quiere plasmar y cuál es la mejor forma de hacerlo; además, argumentan que la concentración es esencial al momento de escribir y, en algunos casos, es difícil para ellos mantenerla.

Seguido a esto, arguyen que el proceso de reflexión previo a la lectura les permite ser más cuidadosos al momento de escribir, puesto que quieren que sus textos sean coherentes y se vean bien escritos; afirman que lo que más les gusta leer y escribir, en su mayoría, son cuentos, pues los encuentran emocionantes, les permiten crear personajes y llegar a nuevos conocimientos.

Teniendo en cuenta las afirmaciones anteriores y los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los estudiantes, se logra identificar que tanto las herramientas digitales como las convencionales guardan una relación cercana, ya que hay quienes aún prefieren el uso del lápiz y papel, que les genera más comodidad y mayor concentración y, también, hay quienes prefieren las herramientas digitales con las que contamos hoy; sostienen que, a mayor agilidad, más facilidad en los procesos.

Así, descubrimos que la mayoría de los estudiantes prefieren las herramientas convencionales ante las digitales, para realizar procesos como la escritura. Además, concuerdan en que el aprendizaje puede darse tanto empleando un libro, como un aparato digital; es decir, en entornos convencionales o digitales. También declaran que, habitualmente, se conectan a internet por medio del celular y aprenden con mayor facilidad la lectura y escritura en el salón de clases, empleando los libros. Cabe señalar que algunos manifiestan que tienen un

conocimiento previo acerca del blog, pero nunca lo han usado para el desarrollo de sus actividades.

Por otra parte, la totalidad de los estudiantes encuestados refieren que siguen algún blog y no han interactuado alguna vez en ello. Del mismo modo, manifiestan que no lo tienen, pero consideran importante la utilización de las TIC en la asignatura de Humanidades y lengua castellana, siendo ésta un medio indispensable en el aprendizaje escolar; además, les gusta leer y escribir en el blog y, al mismo tiempo, esto los ayuda a motivarse para el cumplimiento de metas propuestas dentro y fuera del aula educativa. Igualmente, el uso de secuencias didáctica tiene lo necesario para mejorar las competencias de lectura y escritura en ellos.

Se determinó que los estudiantes usan el computador como recurso para complementar las actividades académicas y, el tiempo estimado para realizar en internet las actividades escolares es de una hora. Por consiguiente, estos evaluaron regular el uso de las TIC dentro de la institución, pero consideran que pueden ser utilizadas en las demás áreas del saber escolar. Creen que el proceso lector y escritor es fundamental en la vida del estudiante; por lo tanto, es necesario que el sistema educativo colombiano implemente las secuencias didácticas, para hacer más fácil la elaboración de las actividades propuestas por el docente. Como resultado a esto, los estudiantes consideran que es una estrategia valiosa para mejorar las competencias en todas las áreas del saber y en el desarrollo personal e integral del estudiante.

4. Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos en las actividades realizadas en el aula de clases, en la primera secuencia didáctica, los estudiantes evaluados obtuvieron un desempeño superior. En la segunda secuencia didáctica, un desempeño alto. Los resultados alcanzados en la tercera, cuarta y quinta secuencia didáctica evidenciaron un nivel de desempeño superior. Por otra parte, los resultados adquiridos en las actividades implementadas en la sexta secuencia didáctica demuestran un desempeño alto en los estudiantes evaluados.

Según los resultados obtenidos en el nivel de desempeño, se puede inferir que fueron importantes para los estudiantes, las actividades propuestas en clases bajo la estrategia del uso de las secuencias didácticas y la implementación del blog, en vista de la mayor motivación en

la realización de los ejercicios, interacción con el medio tecnológico y la comunicación entre compañeros; así, mejoró el interés por el aprendizaje en la asignatura de Humanidades y lengua castellana. Como afirman Marín, Muñoz y Sampredo (2014) esto “potencia en el alumnado, el trabajo en equipo, tímidamente el cooperativo, los procesos de reflexión, enfatiza el pensamiento crítico, las habilidades literarias, el uso educativo de la red, etc.” (p. 117). Según los resultados obtenidos por el desempeño general estudiantil en las actividades implementadas, fue significativo, porque se mantuvo entre los niveles Básico y Alto.

Cabe mencionar que, según la encuesta realizada en el aula de clase, los estudiantes prefirieron en su totalidad, publicar una entrada en el blog, que entregar un trabajo escrito al docente; así mismo, pudieron notar que, con las secuencias didácticas implementadas en los actos pedagógicos, mejoraron la expresión escrita y, del mismo modo, que iban avanzando progresivamente en sus conocimientos, gracias a la estrategia diseñada. Además, hubo igualdad de satisfacción en cuanto a que el uso del blog y las secuencias didácticas generan más participación en la escritura, que en las clases de lenguas donde no se da uso a esta estrategia. Así mismo, estuvieron totalmente de acuerdo en que el uso de las secuencias didácticas ha logrado impulsar la motivación en la participación en clase y el interés por la lectura y escritura y, ha reforzado la unión del grupo. Del mismo modo, están de acuerdo en que se esfuerzan más cuando escriben en el blog, porque otros estudiantes pueden ver sus actividades; prestan más atención a las correcciones hechas en el papel, que las correcciones hechas en el blog. Finalmente, mostraron estar de acuerdo en que se aprende muchas cosas sobre los demás compañeros y se sienten parte del grupo, gracias a la secuencia didáctica implementada en el aula de clases, en cuanto al desarrollo y uso del blog.

En correlación con la discusión de los resultados, se muestra las recomendaciones emergentes atendiendo cada uno de los objetivos planteados. Para el primero, que buscaba identificar los niveles de competencias lectoras y escritoras de los estudiantes, se sugirió desarrollar constantemente actividades de lectura y escritura, teniendo en cuenta los componentes didácticos que promuevan la motivación hacia el desarrollo de estas competencias.

Seguidamente y en correspondencia con el segundo objetivo, se recomienda aplicar secuencias didácticas que potencialicen el desarrollo de

las competencias lectoras y escritoras, además de fomentar en los estudiantes el aprendizaje significativo y que éste les permita la creación y lectura de textos que les ayuden a mejorar sus habilidades lingüísticas.

Finalmente, y con relación al tercer objetivo planteado, que pretendía analizar el impacto de las secuencias didácticas como herramientas para el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, se invitó a implementar herramientas que permitan favorecer los procesos de lectura y escritura, como el blog, además de fomentar la producción escrita por medio de la creación de textos diarios.

Asimismo, crear estrategias didácticas en las instituciones educativas, que permitan la articulación del currículo y los planes de estudio con el uso de las TIC, mediante programas o proyectos que no solo motiven al estudiante, sino que también, promuevan la adquisición de aprendizajes en diferentes áreas, ya sean en las ciencias humanas, ciencias exactas o el desarrollo de habilidades motrices.

5. Conclusiones

Finalizada la aplicación de la estrategia implementada y el desarrollo de los diferentes actos pedagógicos, se procedió a plantear las siguientes conclusiones, las cuales dan respuestas a los objetivos trazados al principio de la investigación:

Para el primer objetivo se pudo establecer que los estudiantes del grado noveno demostraron habilidades lectoras y escritoras, permitiéndoles alcanzar los niveles de competencias requeridos en los procesos, académicos, sociales y personales, además de, abordar distintos tipos de textos. De este modo, constatamos que cuentan con bases sólidas para comprender los problemas que se les presentan en su formación.

Para el segundo objetivo, la secuencia didáctica representó una oportunidad de incentivar en los estudiantes la producción textual y adquirir conocimientos desarrollando sus habilidades por medio del blog. Para ello se estableció las guías didácticas que permitieron el análisis cualitativo de los escritos a mano y electrónicos realizados antes, dando cuenta de aspectos como coherencia, uso de recursos, conectores, signos de puntuación, entre otros. Se logró aplicar una secuencia didáctica basada en la creación de blogs para promover la producción escrita en los estudiantes de grado noveno. Las experiencias significativas que hicieron parte de ésta, les motivaron y despertaron el interés

por crear textos alusivos a las mismas; proyectaron disposición para trabajar con entusiasmo y crearon sus escritos, siguiendo las pautas de trabajo e implementando la didáctica textual sugerida.

Al finalizar el proceso de implementación de la estrategia se aplicó una encuesta de análisis tipo Likert que permitió analizar el nivel de percepción de los estudiantes en torno a la estrategia diseñada (secuencias didácticas), que buscaba mejorar la

producción escrita en los estudiantes. Indicaron estar totalmente de acuerdo en que la secuencia didáctica ha mejorado su expresión escrita y, del mismo modo, reconocieron que sus conocimientos han avanzado progresivamente con la aplicación de las actividades propuestas en clases; estuvieron totalmente de acuerdo en que estas secuencias didácticas generaron más participación en la lectura y escritura.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Anónimo. (s.f.). Dormir en casa ajena. <https://www.angelfire.com/ca5/mas/cuentos/mayas/c006.html>
- Baquero, M.A. (2018). *Diseño didáctico para potencializar la comprensión lectora a través del juego dramático en el grado 4 01 de la Institución Educativa Rafael Valle Meza, sede Mixta 3, Valledupar Cesar* (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16415/2018mariabaquero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barrera, C. (s.f.). Un pedazo de tierra. <https://diarioinca.com/poema-un-pedazo-de-tierra-claudio-barrera>
- Calle, D. (s.f.). Instrumentos de Investigación Observación. <https://es.calameo.com/books/00549746879505c011816>
- Carmon, J. (2007). Los blogs en el proceso de aprendizaje y evaluación. <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/eu/musica-educacion-y-tic/item/247-los-blogs-en-el-proceso-de-aprendizaje-y-evaluaci%C3%B3n>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9.ª ed.). Editorial Graó.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (2.ª ed.) Editorial Aguilar.
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8.
- Esopo. (s.f.). El león, la zorra y el ciervo. <https://cuentoscortosparaniños.org/el-leon-la-zorra-y-el-ciervo/>
- Fernández, J. (2001). Elementos que conducen al concepto de profesión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1).
- Ferreiro, E. (1997). Alfabetización, teoría y práctica. Siglo XXI.
- García, M. y Hernández, J.A. (s.f.). Quintiliano (ca. 35-ca. 96 d. C.) http://www.cervantesvirtual.com/portales/retorica_y_poetica/quintiliano/
- Guerrero, L. y Esquivel, M. (2011). Lectura y escritura. En: Crispín, M.L. (Coord.), *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia* (pp. 85-103). Universidad Iberoamericana.
- Hostos, Y. y Romero, A.D. (2017). *Secuencia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de 4º, 5º y 6º de la Institución Educativa Antonio Nariño - Nunchía (Casanare)* (Tesis de Maestría). Universidad de La Salle. http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/21588/MY152214_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández-Sampieri, R. (2016). Capítulo 15 'Diseños del proceso de investigación'. <https://administracionpublicauba.files.wordpress.com/2016/03/hernc3a1ndez-samipieri-cap-15-disec3b1os-del-proceso-de-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Likert, R.A. (1932). Technique for measurement attitudes. *Archives of Psychology*.
- Marín, V., Muñoz, J.M. y Sampedro, B.E. (2014). Los blogs educativos como herramientas para trabajar la inclusión desde la educación superior. *Ensayos*, 29(2), 115-127.
- Marshall, C. y Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Sage.
- Morales, C. (2016). *Programa de secuencias didácticas CICE para la creación de cuentos breves de los alumnos del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa "El señor es mi pastor", 2015* (Tesis de Maestría). UNS, Escuela de Posgrados. <http://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/UNS/3094/47097.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Moreira, M.A. (s.f.). Unidades de Enseñanza Potencialmente Significativas - UEPS. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/UEPSesp.pdf>
- Piaget, J. (1983). *An interdisciplinary critique*. Editorial Routledge.
- Porter, L. (2001). Escribir como forma de aprender. <http://academia.uat.edu.mx/porter/asesoria/escribir.htm>
- Pulido, M. (2009). Pensamiento complejo: una perspectiva para enseñar a pensar la historia en el contexto del aula. *Ciencia y Sociedad*, 34(2), 234-263.
- Teberosky, A. y Ferreiro, E. (1978). *Los sistemas de escritura en el niño*. Siglo XXI Editores.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencia didáctica: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G. y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Contribución:

Las autoras participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Anexos

Tabla 1

Triangulación de la información. Categoría: Niveles de competencias

Categoría: Niveles de competencias				Interpretación o postura de las investigadoras
Subcategoría: la lecto-escritura				
Técnicas de recolección				
Encuesta Diagnóstica		Entrevista Semiestructurada		
Preguntas	Respuestas	Preguntas	Respuestas	
1. ¿Se considera usted un buen escritor y lector? Sí__ No__ ¿Por qué?	(P1:E1) Sí, porque analizo bien lo que leo y escribo, para así ponerlo en práctica en mi vida cotidiana	1. ¿Le gusta escribir? ¿Por qué?	(P1:E4) Sí me gusta escribir, porque así aprendo a corregir en las palabras que más dificultad me dan a la hora de escribir. (P1:E6) Sí, porque así me distraigo de los problemas. (P1:E8) Me gusta escribir porque puedo expresarme; a veces puedo escribir mi propia historia; no es simplemente dibujar unas cuantas letras en un papel, sino transmitir tu esencia a través de aquellas palabras.	Los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San José consideran los procesos de lectura y escritura como fundamentales en la vida académica y personal de cada uno de ellos, los cuales les brindan las bases para acceder al conocimiento en las distintas áreas del saber. Además, pudimos evidenciar por medio de la información obtenida a través de los instrumentos de recolección, que los estudiantes se consideran buenos lectores, indicándonos que la lectura y la escritura son de vital importancia dentro del ámbito escolar.

2. ¿Prefiere leer o escribir? Sí__ No__ ¿Por qué?	(P2:E2) Sí, ambas, creo que son muy buenas, porque nos ayudan a ser mejores día a día. (P2:E3) Sí; prefiero leer, porque ahí aprendo a comprender y a entender la lectura.	2. ¿Qué es lo que más le gusta escribir?	(P2:E3) Me gusta escribir cuentos y canciones. (P2:E6) Cuentos, porque me gusta crear personajes.	Así, Teberosky y Ferreiro (1978) afirman que la lectoescritura es un proceso complejo en donde la competencia lingüística, como conocimiento del sujeto sobre el lenguaje, representa un papel determinante.
18. ¿Cree que el proceso lector-escritor es fundamental en la vida del estudiante? Sí: __ b. No: __ ¿Por qué?	(P18:E1) Sí; esto hace que el estudiante tenga una capacidad de analizar mejor y comprender con gran facilidad. (P18:E2) Sí, ya que es una base muy importante. (P18:E8) Sí; así aumentas tu conocimiento.	3. ¿Qué le gusta leer y por qué?	(P3:E6) Me gusta leer cuentos para crear personajes (P6:E3) Los signos de puntuación (P6:E8) Tener una idea clara y no escribir cosas que no tengan que ver con el tema	Por otro lado, y no menos importante que lo anterior, pudimos identificar que los estudiantes consideran distintos puntos a tener en cuenta al momento de la escritura, pues ésta se les dificulta debido a factores tales como: el uso correcto de los signos de puntuación, tener la idea clara sobre lo que se quiere plasmar y cuál es la mejor forma de hacerlo; además, la concentración es esencial al momento de escribir y, en algunos casos, es difícil para ellos mantenerla, según sus apreciaciones.
		6. ¿Qué es lo más difícil a la hora de escribir?	(P6:E10) Lo más difícil es cuando estoy desconcentrado.	Seguido a esto, argumentan que el proceso de reflexión previo a la lectura, les permite ser más cuidadosos al momento de escribir, dado que quieren que sus textos sean coherentes y se vean bien escritos.
		8. Cuando va a comenzar a escribir ¿piensa cómo lo va a hacer?	(P8:E2) Sí, ya que uno quiere que salga todo bonito y bien escrito (P8:E8) Sí, mucho, ya que me gusta tener coherencia en lo que escribo.	La mayoría de los estudiantes afirman que lo que más les gusta leer y escribir son cuentos, puesto que los encuentran emocionantes, les permiten crear personajes y llegar a nuevos conocimientos.
		9. Cuando va a comenzar a escribir ¿piensa en quién lo va a leer?	(P9:E6) Sí, para poder corregir mis errores en ortografía porque no tengo muchos.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Triangulación de la información. Categoría: Niveles de competencias

Categoría emergente: Herramientas digitales y convencionales					
Subcategoría: la lecto-escritura				Interpretación o postura de las investigadoras	
Técnicas de recolección					
Encuesta Diagnóstica		Entrevista Semiestructurada			
Preguntas	Respuestas	Preguntas	Respuestas		
3. ¿Qué herramienta prefiere utilizar para leer?	(P3:E6) Computadora	5. ¿Qué herramienta utiliza para leer: ¿libros, tableta, Pc, periódico, obras? ¿Por qué?	(P5:E8) Mis herramientas son libros o pc porque son fáciles de utilizar; además en internet podemos encontrar cualquier clase de obras.	Para Cassany, Luna y Sanz (2003) “la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje; leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano” (p. 193).	
Libro	(P3:E10) Libro			Observando los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes, se logra identificar que ambas guardan una relación cercana, pues hay quienes aún prefieren el uso del lápiz y papel, que les genera más comodidad y mayor concentración y, también hay quienes prefieren las herramientas digitales con las que contamos hoy, que les brindan mayor agilidad y facilidad en los procesos. Es conveniente señalar que el libro y la lectura han venido cediendo terreno frente al desarrollo de las TIC.	
Computadora			(P5:E6) Portátil porque puedo abrir varias páginas.		
Celular					
4. ¿Qué elemento prefiere emplear para escribir?	(P 4 : E 5) Computadora		(P5:E10) Libros porque ahí muestran las cosas más a fondo.		
Cuaderno	(P 4 : E 1 0) Cuaderno	7. ¿De qué manera escribe mejor, con lápiz y papel o en el Pc? ¿Por qué?	(P7:E) En computador porque es más rápido.	Además de lo anterior, encontramos que la mayoría de los estudiantes prefieren las herramientas convencionales ante las digitales para realizar procesos como la escritura. Conducen en que el aprendizaje puede darse tanto empleando un libro como un aparato digital; es decir, en entornos convencionales o digitales.	
Computadora			(P7:E10) En el pc porque es más fácil y uno se emociona más a la hora de escribir.		
Celular					
5. ¿Se le facilita más el aprendizaje empleando un libro o un aparato digital?	(P5:E5) Pues... el aparato digital, ya que es más rápido y fácil.				
	(P5:E6) Un libro, porque en un aparato digital no me concentro.				

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Triangulación de la información. Categoría emergente: Uso de TIC

Categoría emergente: Uso de TIC		
Subcategoría: la lecto-escritura		Interpretación o postura de las investigadoras
Técnicas de recolección		
Encuesta Diagnóstica		
Preguntas	Respuestas	
11. ¿Considera importante la utilización de las TIC en la asignatura de Humanidades y Lengua castellana?	(P11:E1) Sí. (P11:E3) Sí.	Los estudiantes concuerdan en la importancia del uso de las TIC en la asignatura de Humanidades y Lengua Castellana y cuán valioso sería el uso de las mismas en el sistema educativo colombiano, puesto que les abriría puertas, además de permitirles contar con excelentes habilidades, ya que, esta herramienta llama la atención de los jóvenes del siglo actual.
14. ¿Cuál de los siguientes recursos usa en su casa para complementar las actividades académicas?	(P14: E3) Libros (P14:E5) Computadores	
16. ¿En términos generales, ¿cómo evaluaría el uso de las TIC como herramienta, para mejorar el proceso lecto-escritor en los estudiantes?	(P16:E8) Muy bueno; la tecnología es algo que llama la atención de los jóvenes; por lo tanto, demostrarán un mayor interés en la lectura.	
Excelente - Muy bueno- -Bueno - Regular- Malo	(P16:E) Muy bueno, porque nos sirve de gran ayuda	
20. ¿Considera las TIC como una herramienta valiosa en el sistema educativo?	(P20:E1) Sí, ya que sería algo innovador con las cuales los estudiantes podrían tener habilidades más buenas al momento de elaborar sus actividades. (P20:E8) Sí, sería algo innovador, que abriría puertas hacia una Colombia más avanzada, con estudiantes que sin duda alguna aceptarán la tecnología como un medio de aprendizaje.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Triangulación de la información. Subcategoría: la lecto-escritura. Diario de campo

Subcategoría: la lecto-escritura	
Técnicas de recolección: Diario de campo	Interpretación o postura de las investigadoras
Secuencia didáctica N°1 Al llegar al aula de clase, las docentes saludan a los estudiantes, con el fin de romper el hielo y hacen preguntas relacionadas con las expectativas de ellos respecto a las sesiones que serán guiadas por parte de las investigadoras, ante lo cual los estudiantes responden “aprender, mejorar mis habilidades escritoras, mejorar en español” En el inicio de la clase y para entrar en materia con lo que nos compete, se escribe en el tablero la palabra PROSOGRAFÍA y se les pregunta a los estudiantes qué conocimiento tienen acerca de esta palabra, ante lo cual responden con total desconocimiento; es la primera vez que escuchan este término. Acto seguido, se les entrega la guía; luego se les pide que la lean en voz baja y, una vez terminada la lectura, se les pregunta nuevamente sobre el concepto de prosopografía; algunos responden que es “describir a una persona”; otros, “decir las características de alguien”. Finalmente, con la ayuda de las docentes y con las ideas de los estudiantes, se aclara el concepto. En el transcurso de la actividad hubo algunas dificultades en el seguimiento de las indicaciones, tales como: Las actividades propuestas en la Guía de Aprendizaje No.1 ‘Crear un nuevo texto para una prosopografía del cantante Marc Anthony’. Segunda sesión de la actividad #1. Durante la actividad de la prosopografía, se pudo observar los talentos, las capacidades y el grado de motivación de los estudiantes al momento de dibujar una imagen propia y escribir un texto, dado que les llama la atención el material empleado (fotografías propias) para el desarrollo de este primer momento. Acto seguido y con ayuda de los compañeros y las docentes, todos los estudiantes pudieron terminar la actividad. En algunos se observó mayor creatividad al momento de realizar la actividad, mientras que otros, a la hora de crear el texto, dejaron en evidencia sus capacidades para la escritura y la lectura. Finalmente, se les preguntó sobre la pertinencia de la actividad, con el fin de ampliar conocimientos, encontrando entre ellos respuestas positivas; explican que, gracias a la actividad, han logrado aprender términos nuevos: “fui capaz de usar sinónimos al momento de redactar la prosopografía para no usar siempre las mismas palabras”, dando por terminada así, la segunda sesión de la actividad 1.	La teoría de Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos y Treviño (2007) afirma que la competencia lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos, además de, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. A través de cada una de las secuencias didácticas diseñadas, se persiguió un objetivo general, el cual se abordó desde textos cortos, en este caso cuentos, teniendo en cuenta las preferencias estudiantiles. En este trabajo se pretendió mejorar sus procesos lectores y escritores, para que fueran capaces de conocer, reconocer, leer, escribir, analizar e interpretar diferentes tipos textuales, además de instaurar relaciones entre sus conocimientos a priori y a posteriori. Por lo mencionado la guía de aprendizaje N°1 “Vivir mi vida” con el tema “leo y redacto una prosografía”, buscó, como se ve reflejado en las observaciones obtenidas del diario de campo, la comprensión y ampliación de esta temática, buscando desarrollar la competencia comunicativa, que va desde la comprensión, interpretación y producción textual, hasta el incremento del léxico de los estudiantes. Como expresa Chomsky (1965), lo que tiene que hacer el maestro es desarrollar esta competencia lingüística en el alumno, haciéndole que hable y enseñándole vocabulario y no solamente gramática. En la aplicación de la segunda guía de aprendizaje se pudo reflejar la concordancia con la información recolectada en las encuestas, pues a los estudiantes se les facilitó la lectura y escritura de textos cortos, que les permiten estar más concentrados en lo que realizan. Así, las mayores falencias las encuentran al momento de empezar a redactar un texto, dado que dudan si su ortografía es la correcta. Chomsky (1965) plantea tres tipos de competencias lingüísticas: la competencia de la lectura, que les permite a los estudiantes realizar la lectura del texto, llevándolos a comprender e interpretar el mismo, además de la competencia para hablar y escuchar, la cual les permite expresar sus ideas y escuchar las de sus compañeros, para que así, puedan llegar al enriquecimiento de una idea expuesta. Y, finalmente, la competencia en composición de textos, que en este momento les permitió la composición o redacción de un texto descriptivo, no dejando nunca de lado el correcto uso ortográfico.

Técnicas de recolección: Diario de campo

Interpretación o postura de las investigadoras

Secuencia didáctica N° 3

Al inicio del acto pedagógico las docentes realizaron la lectura del poema mientras los estudiantes observan detenidamente el tono de voz, postura, expresión corporal y demás gestos, que les permitan comprender la intención del poema. Después de terminada la lectura del texto por parte de la docente, se les pregunta qué tipo de texto consideran que es el texto leído. En una voz unánime responden que es un poema. Después se les pregunta qué otros tipos de textos conocen; algunos mencionan, “narrativos”, “expositivos”, “argumentativos” y así, las docentes les piden que den un ejemplo de estos tipos de textos; luego, las docentes les explican las diferencias que existen entre la tipología textual.

Luego de aclarados los diferentes tipos de textos, se les pide a los estudiantes que compartan sus opiniones y las argumenten sobre los fragmentos resaltados en el poema “Un pedazo de tierra (Barrera, s.f.). Después se les pide escribir su análisis.

En el desarrollo de la clase se observó la participación activa de los estudiantes, argumentando su punto de vista sobre los fragmentos propuestos y un texto dirigido a una organización encargada a la protección del medio ambiente. La mayoría seleccionó el texto narrativo, dando a conocer su habilidad por la creación de cuentos.

Secuencia didáctica N° 4

Las docentes empiezan saludando a los estudiantes, preguntándoles cómo están y cómo terminaron de pasar el día anterior. Para dar inicio al acto pedagógico, hablan con los estudiantes sobre el correcto uso de los signos de puntuación, las reglas ortográficas y la importancia de la coherencia en un escrito. Se les muestra una imagen que puede tener doble sentido, dependiendo del uso correcto de los signos de puntuación, momento en el cual los estudiantes se dan cuenta de cuán relevante es hacer un uso apropiado de estos y, que ese uso, sea el indicado a la intención comunicativa que se pretende.

Luego de realizada la lectura, se les pide que escriban en borrador imaginado, un final diferente para el texto. Cuando terminan, se les solicita que lean su escrito en voz alta y entre los compañeros y, con ayuda de las docentes, se les hace algunas sugerencias sobre el uso de los signos de puntuación que tienen, con la intención de que el escrito sea más comprensible. Después de reescribir el texto, evidencian un texto más comprensible y mejor redactado.

Se pudo observar el grado de concentración que tenía cada estudiante al redactar ese nuevo cuento y la

Acogiéndonos al principio de Quintiliano (García y Hernández, s.f.) se busca interactuar cada día y de manera más cercana con los estudiantes, por cuanto solamente a través del conocimiento, será posible adaptar la educación a sus necesidades, además de lograr con ellos un trabajo colaborativo que les permita conocer las necesidades de sus compañeros y poder así colaborar con ellos.

Al inicio del acto pedagógico, se trató de motivar a los estudiantes, a partir de la lectura del poema, teniendo en cuenta sus características, entonación expresión corporal y demás, acto que les permitió identificar el tipo de texto, además de motivarlos a escribir uno propio.

Cassany, Luna y Sanz (2003) incluyen en la escritura tres procesos íntimamente relacionados: hacer planes, redactar y revisar, procesos considerados en el desarrollo de cada una de las guías de aprendizaje. La guía de aprendizaje N° 4 presta mayor atención a este último proceso, buscando que el estudiante evalúe el resultado de su escritura en función del objetivo del texto y su correcta redacción, atendiendo a la coherencia y uso correcto de los signos de puntuación.

En adición a la aplicación de las guías, se implementó el uso del blog, herramienta que sirvió como vehículo motivador atendiendo a las necesidades y requerimientos del presente siglo, teniendo como objetivo principal, completar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Carmon (2007) opina que el blog es un lugar virtual donde el alumno puede expresarse, completar información, realizar actividades, etc. Supone un camino útil para ir elaborando y dando forma coherente a nuevos conocimientos, basándose en los previamente adquiridos y en las orientaciones del profesor. Implica un esfuerzo intelectual por parte del alumno, para ir mejorando sus nuevas aportaciones al blog. Por lo tanto, la creación y uso del blog en los estudiantes del grado noveno, se convirtió en la herramienta que les permitió mirar atrás y revisar de qué manera realizaron el proceso de escritura, dado que se busca retroalimentar, corregir y mejorar en su proceso, ya que, como ellos argumentan, tratan de escribir lo mejor posible cuando saben que otra persona lee sus escritos.

Piaget (1983) reconoce que es importante usar material didáctico apropiado y motivar a los alumnos para que se apasionen por el aprendizaje. Así, cada una de las secuencias, cuenta con material cuidadosamente diseñado en la búsqueda de la motivación hacia un aprendizaje real, que les posibilite hacer uso de él sobre el tiempo. La guía de aprendizaje N° 6 nos permitió un acercamiento más a fondo sobre los distintos temas que les son relevantes a los estudiantes; pudimos observar que una actividad planeada, diseñada y correctamente estructurada, puede lograr que ellos exploten en ideas, que pongan en marcha su creatividad, que realicen escritos bien redactados y con extensiones que antes no consideraban.

Técnicas de recolección: Diario de campo

aplicación que les dieron a los signos de puntuación en los párrafos de cada cuento y el final que propusieron para cada cuento.

En la siguiente actividad se les pidió hacer nuevamente el cuento e ilustrarlo; se observó la creatividad en la ilustración plasmada, mostrando interés por el arte, a través de los dibujos. En este sentido, entendemos que, sin motivación no hay aprendizaje y, que el éxito del proceso de aprendizaje se encuentra en gran medida en suscitar y mantener el interés del estudiante.

Al finalizar el proceso pedagógico, las docentes realizaron una autoevaluación de la actividad "Dormir en casa ajena", donde los estudiantes expresaron que "las clases fueron novedosas y divertidas, puesto que también nos dirigimos a la sala de informática y tuvimos la oportunidad de crear un correo personal en la plataforma de internet". La creación del correo se realizó con dificultad, dado que el servicio de internet no fue eficiente. Así mismo, se realizó el ejercicio de registrarse en la página del Blog WordPress (<https://es.wordpress.com/>).

Secuencia didáctica N° 5

Como de costumbre, se inicia con un saludo a cada uno de los estudiantes, llamándolos por sus nombres, puesto que esto permite con ellos un mayor acercamiento. En esta oportunidad, y siguiendo con la explicación de la tipología textual, las docentes hacen hincapié en la relevancia que tiene la moraleja en la fábula. Después, cada uno realiza de manera silenciosa la lectura del texto; se les nota bastantes interesados en realizar el texto de la fábula, pero presentaron dificultad en la realización de la moraleja del texto (la fidelidad, la traición de la zorra, la amistad del león y la confianza del ciervo). Además, las dudas sobre la ubicación de algunos signos puntuación. Para iniciar la nueva sesión, las docentes proponen una actividad diferente que involucra el uso de una herramienta tecnológica, lo cual hace que los estudiantes salten de alegría, pues les emociona la idea de estar frente a un computador. En esta oportunidad se les pide: Digitar en el blog la actividad propuesta en clase, "El león, la zorra y el ciervo" (Esopo, s.f.).

Los estudiantes expresaron que la utilización del blog es una herramienta que les interesa y los motiva en sus procesos de aprendizaje

Secuencia didáctica N° 6

A través de esta actividad, se pudo observar el entusiasmo de cada uno de los estudiantes en obtener nuevas experiencias como locutores, mediante la participación activa, creativa y propositiva, para dar a conocer el trabajo artístico, cultural y deportivo de la institución y así establecer un vínculo con los distintos sectores de la sociedad a través del trabajo informativo. En el desarrollo de esta actividad se pudo observar el

gran interés mostrado, como dan fe sus escritos, que cuentan con gran extensión, aparte de atender a cada una de las temáticas que les competen, como son: el deporte, la música, la adicción a los videojuegos, el gran problema llamado matoneo, los problemas económicos del país, la problemática de la alimentación escolar y demás temas que les son relevantes.

Para la realización de esta actividad se les pidió organizarse en parejas o grupos y empezar a generar ideas sobre un posible guion radial. Al finalizar su escrito, se les pidió hacer una representación del mismo, actividad que les generó gran entusiasmo, pues hicieron la representación usando una entonación radial y representando cada una de las temáticas que les eran más afines.

Luego de finalizadas las actividades, los estudiantes las registraron en su entrada del blog, lo que refleja la importancia del mismo como herramienta motivadora en el aprendizaje; se mostraron bastante interesados en el uso correcto de la ortografía, ya que son conscientes que otras personas pueden tener acceso a la información que ellos han registrado.

Fuente: elaboración propia (2020).

Tabla 5

Triangulación de la información. Efectividad de la estrategia didáctica: Observación participante y encuesta tipo Likert

Subcategoría: efectividad de estrategia didáctica	
Técnicas de recolección: Observación participante y Encuesta tipo Likert	Interpretación o postura de las investigadoras
2. ¿Con la secuencia didáctica siento que he mejorado más mi expresión escrita? (P2:E1) y (P2:E2) Totalmente de acuerdo	Teniendo en cuenta la teoría planteada por Likert (1932), se aplicó una encuesta realizada en el aula de clase, la cual determina la satisfacción por los instrumentos aplicados a los estudiantes, que indicaron estar totalmente de acuerdo en que la secuencia didáctica ha mejorado más la expresión escrita y, del mismo modo, cómo sentían que iban avanzando progresivamente sus conocimientos con la aplicación de las actividades propuestas en cada clase. Hubo igualdad de satisfacción en mantenerse totalmente de acuerdo, en que estas secuencias didácticas generaron más participación en los procesos lectores y escritores. Además, se pudo identificar que el impacto de esta herramienta fue significativo, por el alto desempeño que obtuvieron durante la ejecución de las actividades mediante el desarrollo de las guías de aprendizaje y, finalmente, la creación del blog.
4. El uso de secuencias didácticas y el blog me han motivado a participar más en la clase. (P4:E1) Y (P4:E2) Totalmente de acuerdo.	
6. Las secuencias didácticas han aumentado mi interés por la escritura. (P6:E6) Y (P6:E8) De acuerdo	

Fuente: elaboración propia (2020).

Deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de una zona rural

Diana Carolina Erira-Caicedo¹; Eunice Yarce-Pinzón²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Erira-Caicedo, D. C.; Yarce-Pinzón, E. (2021). Deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de una zona rural. *Revista UNIMAR*, v. 39, n. 1, 29-44. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art2>

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2020

Fecha de revisión: 23 de octubre de 2020

Fecha de aprobación: 22 de enero de 2021



Artículo Resultado Investigación. Derivada de la investigación titulada: Factores que llevan a la deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de secundaria de la I.E.M. Cristo Rey del Corregimiento de San Fernando, municipio de Pasto, Nariño, en los años 2017 a 2018, desarrollada durante el periodo 15 de agosto de 2018 a noviembre de 2019, en San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

¹Psicóloga; Magíster en Pedagogía. Profesional de Apoyo Secretaria de Educación Municipal de Pasto. San Juan de Pasto, Nariño. E-mail: diaerira@gmail.com [ORCID](#)

²Terapeuta Ocupacional; Especialista en Gestión para el Desarrollo Empresarial; Magíster en Pedagogía. Docente investigadora Programa de Terapia Ocupacional, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño. E-mail: eyarce@umariana.edu.co [ORCID](#)

Resumen

Objetivo: comprender los factores asociados a la deserción escolar, desde la experiencia de los adolescentes desertores de básica secundaria de la Institución Educativa Municipal Cristo Rey, corregimiento de San Fernando, Pasto, Nariño. **Metodología:** estudio cualitativo de tipo fenomenológico, con una muestra de 26 adolescentes desertores. La recolección de información se realizó mediante una guía de preguntas basadas en el Modelo Ecológico. **Resultados:** con relación al microsistema, los adolescentes que han desertado del sistema escolar tienen deseos de superación, por lo cual en su mayoría planean reingresar al sistema escolar o trabajar. Referente al mesosistema, los adolescentes desertores refieren la pérdida de años en primaria y bachillerato, episodios de maltrato por parte de docentes, dificultades en la relación con sus pares, acoso escolar, procesos de convivencia escolar, bajo desempeño académico y posibles dificultades de aprendizaje. Respecto al macrosistema, se evidencia que los adolescentes desconocen o no comprenden algunos aspectos fundamentales del funcionamiento del sistema educativo, tales como el sistema de evaluación y el papel del docente en el proceso de evaluación. **Conclusiones:** los adolescentes se van de la institución sin tener un proyecto fuera del sistema escolar; por lo tanto, aquellas alternativas de ocupación del tiempo libre, escolarización o generación de ingresos ofrecidas a esta población, tienen probabilidad de ser acogidas.

Palabras clave: educación básica; abandono escolar; adolescentes; docencia (Tomado del Tesoro de la Unesco).

School dropout from the experience of adolescents in a rural area

Abstract

Objective: to understand the factors associated with school dropout from the experience of adolescents who dropped out of high school at the Cristo Rey Municipal Educational Institution in San Fernando, Pasto, Nariño. **Methodology:** qualitative study of a phenomenological type, with a sample of 26 teenager dropouts. Information was collected through a question guide based on the Ecological Model. **Results:** regarding the microsystem, adolescents who have dropped out of the school system have desires for overcoming, so they mostly plan to reenter the school system or work. Concerning the mesosystem, dropout adolescents report in their school career the loss of years in primary and high school, episodes of mistreatment by teachers, difficulties in the relationship with their peers, bullying, processes of coexistence, low academic performance and possible learning difficulties. Related to the macro system, it is evident that adolescents do not know or do not understand some fundamental aspects of the functioning of the educational system, such as the evaluation system and the teacher's role in the evaluation process. **Conclusions:** the adolescents leave the institution without having a project outside the school system, therefore, those alternatives of free time occupation, schooling or income generation offered to this population, are likely to be welcomed.

Keywords: basic education; dropout; teenagers; teaching.

Abandono escolar da experiência de adolescentes em área rural

Resumo

Objetivo: compreender os fatores associados ao abandono escolar a partir da experiência de adolescentes que abandonam o ensino médio da Instituição Educacional Municipal Cristo Rey, San Fernando, Pasto, Nariño. **Metodologia:** estudo qualitativo do tipo fenomenológico, com uma amostra de 26 adolescentes desertores. A informação foi coletada por meio de um guia de perguntas baseado no Modelo Ecológico. **Resultados:** em relação ao microsistema, os adolescentes que abandonaram o sistema escolar têm desejo de superação; portanto, planejam voltar a entrar no sistema ou no trabalho escolar. Quanto ao mesosistema, os adolescentes que abandonam a escola relatam em sua carreira escolar a perda de anos no ensino fundamental e médio, episódios de maus-tratos por parte dos professores, dificuldades no relacionamento com seus pares, assédio, processos de convivência, baixo desempenho acadêmico e possíveis dificuldades de aprendizagem. Respeito ao macrosistema, é evidente que os adolescentes não conhecem ou não compreendem alguns aspectos fundamentais do funcionamento do sistema educacional, como o sistema de avaliação e o papel do professor no processo de avaliação. **Conclusões:** os adolescentes deixam a instituição sem ter um projeto fora do sistema escolar, portanto, é provável que sejam bem-vindas as alternativas de ocupação de tempo livre, escolaridade ou geração de renda oferecidas a essa população.

Palavras-chave: educação básica; abandono escolar; adolescentes; ensino.

1. Introducción

Los problemas asociados a la deserción escolar han sido vistos y abordados preferiblemente desde la perspectiva educativa, cuya preocupación suele centrarse en la cobertura. En las discusiones sobre deserción escolar se ha hecho un especial énfasis en la importancia de mantener a los estudiantes dentro del sistema educativo, sin tener en cuenta el contexto cultural, familiar y la etapa de desarrollo en la que están los adolescentes que desertan. Sin embargo, estos temas sí han sido abordados como problemas que originan la deserción, pero sin profundizar sobre la experiencia que los niños y adolescentes tienen de esos aspectos y la presión cotidiana que les causan.

Por otra parte, el problema de la deserción escolar se ha centrado en los derechos que los niños y adolescentes tienen de recibir educación, sin considerar si desde su perspectiva, el problema puede ser entendido como un derecho o una imposición desde las políticas públicas. Es decir, hace falta examinar qué tipo de educación o apoyo requieren los adolescentes, teniendo en cuenta la etapa del ciclo vital en la cual se encuentran, para mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, se entiende que la importancia de la educación consiste en “mejorar las condiciones de vida de las personas, donde la escuela se constituye en un espacio fundamental de formación personal, social, ciudadana y de construcción de identidad para los adolescentes, que va más allá de los aprendizajes académicos” (Krauskopf, 2001, p. 155).

La relevancia de la escolarización, evidente desde el contexto comunitario, también es una de las políticas públicas más importantes para los niños y adolescentes, lo que ha llevado al Estado a encaminar esfuerzos para lograr mayor cobertura y permanencia en el sistema educativo formal; sin embargo, la situación de la deserción persiste como una limitante para el cumplimiento de las metas del Estado y para el desarrollo de las comunidades, como se evidencia en las cifras presentadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012), según las cuales: “el porcentaje de estudiantes de colegios públicos, entre transición y undécimo grado, que se desvincularon a lo largo del año escolar pasó de 5,15 % en 2009 a 4,89 % en 2010 y a 4,53 % en 2011” (p. 1). Si bien se puede observar que existe tendencia a la reducción, la deserción sigue presentándose; por lo tanto, “se mantiene la meta de disminuir su ocurrencia” (p. 12).

Para acercarse al contexto individual de la Institución Educativa Municipal (IEM) Cristo Rey, ubicada en el corregimiento de San Fernando, municipio de Pasto (Nariño), es relevante señalar la discrepancia que hay entre la perspectiva educativa oficial descrita anteriormente, según la cual se comprende la deserción como un problema que se debe solucionar, y la perspectiva que se tiene desde la experiencia, según la cual, los adolescentes que abandonan el sistema educativo consideran la deserción como el camino más viable para resolver, a corto plazo, las situaciones de diversa índole que se les presentan; es decir, ven en la deserción escolar, una solución y no un problema. Este fenómeno da cuenta de la posible existencia de diferentes factores, cuya interacción es necesario comprender, porque pueden llegar a determinar la salida del sistema escolar.

Además de los factores asociados a la deserción escolar, como los familiares, institucionales y sociales, se debe considerar los factores personales, dentro de los cuales es apreciable la etapa del ciclo vital en la que se hallan los adolescentes desertores, puesto que es una etapa que se caracteriza por la “búsqueda de autonomía y la construcción de identidad, situaciones que se relacionan con la toma de decisiones y que pueden incidir en la percepción de la deserción escolar, como una salida inmediata ante las situaciones que viven cotidianamente” (Villarreal, Castro y Domínguez, 2016, p. 58). La elección de abandonar el sistema educativo formal y considerar otras opciones para la realización de un proyecto de vida, evidencia las diferencias entre la perspectiva de los adolescentes y la del sistema educativo, según la cual se toma la deserción, como una situación indeseable que deja consecuencias negativas en diferentes niveles.

Para ampliar un poco el tema de la discrepancia observada en la forma como se asume la deserción escolar desde el punto de vista de la educación y desde la perspectiva de los adolescentes desertores, es importante hacer énfasis en que investigaciones previas señalan que la deserción es un problema que afecta a las personas, porque les cierra oportunidades y les deja marginados; asimismo, es una problemática que genera pérdidas sociales y limita el desarrollo de las comunidades. Estar por fuera del sistema escolar les resta oportunidades a las personas, de desarrollarse en entornos adecuados y formarse integralmente (Tinto, De Allende, Durán y Díaz, 2019). En igual sentido se encuentra que, en el contexto regional, las investigaciones indican que, cuando la deserción

escolar se da durante el ciclo de educación básica, puede traer como consecuencia, la exclusión y el cerrar las oportunidades para mejorar la calidad de vida de las personas (Reyes y Belalcázar, 2015).

Por otra parte, desde la experiencia cotidiana en el contexto rural, se observa que es válida la posibilidad de desarrollar un proyecto de vida con bienestar, sin acceder al sistema educativo formal; ejemplo de esto son las personas que hacen empresas exitosas o se desempeñan en un trabajo que les genera bienestar, sin tener una formación específica para tal fin.

Según las anteriores consideraciones, es posible que los adolescentes tomen la decisión de desertar del sistema escolar con base en lo que observan directamente en su cotidianidad; esto es, la posibilidad de un beneficio inmediato, mientras dejan de lado la continuación de sus estudios, que les implica esfuerzo y aplazamiento del bienestar. Sumado a esto, se debe señalar que es posible que los adolescentes desertores no establezcan relación directa entre el nivel educativo alcanzado y la posibilidad de lograr mejorar sus condiciones de vida (Silvera, 2016).

Bajo este entendimiento, se encuentra que la IEM Cristo Rey, históricamente ha presentado un bajo desempeño en las pruebas Saber 11°, lo cual dificulta el ingreso a la educación terciaria o superior, y no contribuye a reforzar la idea de que la continuidad en el sistema educativo es una opción de mejora de las condiciones de vida. Sumado a la observación en su cotidianidad, “deja en entredicho para los adolescentes, la validez del discurso en cuanto a que la educación formal es el único camino para mejorar las condiciones de vida de las personas” (Salvá, Oliver y Comas, 2014, p. 185).

Según información del Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (SIMAT), en la IEM Cristo Rey, al cierre de matrículas, para el año 2017 se contaba con 617 estudiantes en los niveles de preescolar, primaria, básica secundaria y media; para el año 2018 con 591 estudiantes matriculados. Por lo anterior, se puede evidenciar que la deserción escolar se encuentra presente en el contexto de la institución, y debe comprenderse desde diversos puntos de vista. De acuerdo con los registros oficiales, se da mayor presencia del fenómeno en los estudiantes de secundaria. Es relevante mencionar que “la deserción escolar es un fenómeno que debe revisarse constantemente, dado que responde a factores dinámicos y cambiantes” (Reyes y Belalcázar, 2015, p. 98); por consiguiente, se requiere un constante acercamiento que permita plantear alternativas de intervención adecuadas para la población.

La educación es fundamental para acceder a mejores oportunidades de desarrollo personal y social. La importancia de la educación secundaria radica en que es la base para adquirir las destrezas que requiere un mundo globalizado y democrático; además, permite que las personas puedan desenvolverse y tener la capacidad para aprender por el resto de su vida. También es determinante, según Trucco (2014), para acceder a niveles mínimos de bienestar que hacen posible “romper los ciclos de repetición de la desigualdad, los cuales pueden llegar a afectar hasta futuras generaciones” (p. 9); en contraposición, “la deserción escolar es uno de los problemas más notables que enfrentan las sociedades en desarrollo, específicamente los sistemas educativos de América Latina” (p. 7).

Colombia no es ajena a esta realidad social, situación que ha sido reconocida por los diferentes gobiernos, especialmente desde la aprobación de la Constitución de 1991, en la cual se da relevancia a la educación. A partir de allí, el tema de la deserción escolar ha sido tratado en los planes decenales de educación que han sido formulados hasta el momento en el país e, igualmente, se plasma en el actual Plan Decenal de Educación (MEN, 2017): “los esfuerzos y recursos que el Estado invierte en disminuir la deserción, visibilizan la importancia de aportar para su solución y la construcción de sociedades más equitativas” (p. 68).

Para el año 2014, la Contraloría General de la República presenta un informe donde se afirma que la deserción escolar sigue siendo una limitante para el desarrollo en Colombia; la enseñanza secundaria constituye el umbral educativo mínimo para asegurar el futuro de las personas fuera de la pobreza, mostrando cifras que reflejan los esfuerzos gubernamentales realizados para disminuir la deserción: “En lo que se refiere a la tasa de deserción en las vigencias 2011, 2012 y 2013, las cifras fueron: 242.995, 331.394 y 72.658 estudiantes respectivamente, observándose una gran disminución entre 2012 y 2013” (Varón-Martínez, 2017, p. 89). Pese a la disminución señalada por las estadísticas, el fenómeno de la deserción se sigue presentando, especialmente en el sector rural (Gómez-Restrepo, Padilla y Rincón, 2016).

Estos datos indican la necesidad de realizar el presente estudio en el contexto de la IEM Cristo Rey del corregimiento de San Fernando, municipio de Pasto, en el cual “la población se identifica por su origen campesino, con características propias de la ruralidad” (IEM Cristo Rey, 2017, p. 123).

La deserción escolar es un proceso donde intervienen múltiples factores, algunos de los cuales están fuera del alcance del accionar pedagógico,

como la pobreza, la falta de oportunidades y las dificultades de acceso, que deben ser manejados mediante políticas claras que incentiven la equidad social (Silvera, 2016). Por tal razón, el presente estudio se enfocará en la comprensión de la deserción escolar en su relación con la etapa del ciclo vital en la cual se encuentran los adolescentes desertores, debido a que puede ser un factor en el que los docentes y el entorno inmediato pueden tener incidencia; esto es un cambio de perspectiva que permite generar aportes novedosos desde la pedagogía para la prevención de la deserción escolar.

La población estudiada son los adolescentes desertores del sistema educativo formal del nivel de secundaria entre los años 2017 y 2018, observando que son personas que todavía están en una etapa del ciclo vital, cercana a la de los estudiantes con riesgo de deserción; por lo tanto, la comprensión de su situación puede aportar información relevante para la práctica docente y la prevención de la deserción. Otra razón para elegir la mencionada población, son las cifras de deserción oficiales que se tiene en la institución, las cuales van en el mismo sentido que los resultados presentados por los estudios regionales y nacionales, según los cuales, el mayor riesgo de deserción se encuentra en el paso de primaria a bachillerato (MEN, 2011).

Al enfocarse en el punto de vista de los adolescentes desertores, no se pretende desconocer la participación de los diversos actores relevantes en el proceso de la deserción escolar, sino que se busca dirigir los esfuerzos a comprenderla, partiendo de la opinión que ha sido ignorada por la mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento.

Considerando que la deserción escolar es un proceso multifactorial en el cual los diversos factores se relacionan entre sí, la presente investigación asume el modelo de desarrollo ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner, el cual es aplicado a la deserción escolar por Salvá et al., (2014), en aras de analizar los factores de la deserción referidos por los adolescentes; sin embargo, dado el interés pedagógico de este trabajo, se hace énfasis en los factores relativos al mesosistema, del cual hace parte lo relacionado con el entorno educativo (Espinoza y Carpio, 2015).

Modelo ecológico y factores relacionados con la deserción escolar. Para comprender el proceso de la deserción escolar, se propone organizar, desde el modelo ecológico, los factores asociados, los cuales son variados y heterogéneos. Para

describirlos, Salvá et al., (2014), tomando como base este modelo, proponen agruparlos según los subsistemas en los cuales se presentan: micro social, meso social y macro social, que son descritos a continuación:

Tabla 1

Esquema para organización de factores relacionados con la deserción escolar

Subsistema	Factores relacionados con la deserción escolar
Microsocial	Características individuales generales
	Características individuales relacionadas con la escolarización
	Familia
Mesosocial	Escuela
	Grupos de pares
	Comunidad
Macrosocial	Sistema educativo
	Relación entre formación y oportunidades laborales
	Valores sociales dominantes

Fuente: elaboración propia con base en Salvá et al., (2014).

Ámbito micro social. Hace referencia al estudio del comportamiento de la persona dentro de un conjunto de personas. De acuerdo con Salvá et al., (2014), en este ámbito es relevante describir:

- Las características individuales generales que hacen referencia a las aspiraciones educativas, los problemas de autoestima, el desarrollo de habilidades sociales, los problemas de salud física o mental que afectan el comportamiento o la asistencia regular a clases, las adicciones y el embarazo adolescente.
- Las características individuales relacionadas con la escolarización, que se refieren a la trayectoria escolar, las experiencias negativas en la escuela, el bajo desempeño escolar, las dificultades de aprendizaje con o sin diagnóstico preciso, la extra edad, las dificultades de socialización en la escuela, las malas relaciones con los docentes, el desánimo por el estudio, las dificultades de convivencia escolar, las faltas recurrentes y los múltiples cambios de institución.
- Los factores familiares hacen referencia a las expectativas que se tiene en la familia, respecto a

que el adolescente asuma pronto el rol de adulto, en lo referente a ganar dinero o a colaborar en el cuidado de otras personas; también están las relaciones distantes o conflictivas con otros miembros de la familia, los problemas económicos o psicológicos, el escaso apoyo de la familia en lo relacionado con el proceso escolar del adolescente y el bajo nivel educativo de los padres (Salvá et al., 2014).

Ámbito meso social. Hace referencia al estudio de los grupos humanos; se le denomina así, porque se encuentra en el intermedio entre las formas más elementales de sociabilidad y las más complejas. Siguiendo a Salvá et al., (2014), en este ámbito, se describe:

- Los factores escolares: los problemas de convivencia escolar y posibles sanciones que no contribuyen a la retención escolar, las actitudes negativas de los docentes hacia los estudiantes, la falta de referentes positivos dentro de los adultos que hacen parte de la institución, las pedagogías centradas en los contenidos curriculares, el excesivo número de estudiantes, la escasa valoración del estudiantado, la ausencia de un proyecto educativo y la orientación incongruente con la realidad del contexto.
- Los factores relacionados con el grupo de pares, tales como las amistades que han abandonado el sistema escolar, que tienen bajo nivel académico o comportamientos incompatibles con el cumplimiento de las exigencias escolares.
- Los factores comunitarios: hacen referencia a la existencia de opciones laborales a las que los adolescentes pueden acceder en el entorno, la escasa valoración de lo académico y las representaciones sociales en torno al rol de la mujer en el hogar.

Ámbito macro social. En este nivel se estudia los sistemas sociales en conjunto, con relación al estudio de la deserción escolar. Continuando con lo propuesto por Salvá et al., (2014), se tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- Factores relacionados con el sistema educativo: la duración de la escolarización en básica secundaria y media, las normas vigentes en torno a la repetición de años escolares, los sistemas de evaluación, la existencia de programas de prevención de la deserción escolar y las opciones para continuar con la formación después del bachillerato.
- Los procesos de transición de la formación al empleo, referentes a la oferta de trabajo a la que pueden acceder en el contexto y la relación

que existe con la formación que reciben los estudiantes.

- Los valores sociales dominantes en el contexto: tiene que ver con la alta valoración del consumo excesivo, del éxito económico rápido y con el menor esfuerzo, la escasa valoración de la educación formal y de las proyecciones a futuro.

Además de los factores relacionados con la deserción escolar mencionados, se debe tener en cuenta su carácter de proceso; es decir, “dichos factores se presentan a lo largo del proceso de educativo y vital de los adolescentes” (Salvá et al., 2014, p. 119).

2. Metodología

La investigación se sitúa en el paradigma cualitativo, dado que busca comprender la deserción escolar, partiendo de las experiencias de los adolescentes desertores, según lo expresan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358). Para esta investigación, se realizó acercamiento a los adolescentes, quienes respondieron una entrevista semiestructurada que permitió profundizar en los puntos más relevantes; por tanto, el alcance de este trabajo no es la realización de generalizaciones, sino la comprensión de la deserción, información que será útil para el futuro diseño de una propuesta contextualizada para la prevención, desde las necesidades e intereses de los adolescentes.

El enfoque investigativo es fenomenológico, pues “se busca generar un acercamiento previo entre la investigadora y el contexto social a investigar” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997, p. 52); además, se obtuvo información que permitió analizar y comprender el proceso de deserción escolar, a partir de lo referido por los adolescentes desertores; esto es, de sus vivencias personales y percepciones, lo cual es propio de este enfoque y permitió acercarse a las particularidades del proceso en el contexto, desde un punto de vista que se ha explorado poco hasta el momento en dicho entorno.

Población y muestra. La población en la que se enfocó esta investigación fueron los adolescentes que han desertado del sistema educativo formal, de la sección secundaria entre los años 2017 y 2018, en la IEM Cristo Rey; son residentes en el sector rural y pertenecen a estratos 0 y 1, según los registros del aplicativo SIMAT. Se hizo esta delimitación teniendo en cuenta que han vivido el proceso de deserción escolar recientemente, lo cual los convierte en los

protagonistas vitales del fenómeno a estudiar, por lo que pueden brindar información relevante; además, están en una etapa del ciclo vital, cercana a la de los estudiantes actualmente matriculados y con riesgo de deserción; a partir de sus experiencias y la información que aportaron, se pudo tener insumos para el diseño de una propuesta pedagógica de prevención contextualizada. El grupo que cumplió con los requisitos descritos, de acuerdo con los registros institucionales, estuvo conformado por 26 adolescentes, de los cuales once son mujeres y quince, son hombres.

Para la recolección de los datos fue importante el conocimiento previo del contexto por parte de la investigadora, puesto que a partir de la lista de adolescentes desertores aportada por la institución educativa, se realizó la búsqueda; al ser un sector rural, los vecinos, estudiantes y trabajadores, aportaron información para facilitar la ubicación y los horarios más apropiados para presentarse en los lugares; en la visita a los hogares se dio a conocer lo referente a la investigación, se solicitó la firma de los consentimientos y, en algunos casos, se realizó la entrevista en el mismo momento; en otros casos, se acordó verbalmente una cita para presentarse en la oficina de orientación escolar de la institución, fuera del horario de clases, en horas de la tarde o de la noche. Con algunos adolescentes no fue necesaria la visita al hogar, sino que asistieron a la institución, previa citación verbal a través de familiares.

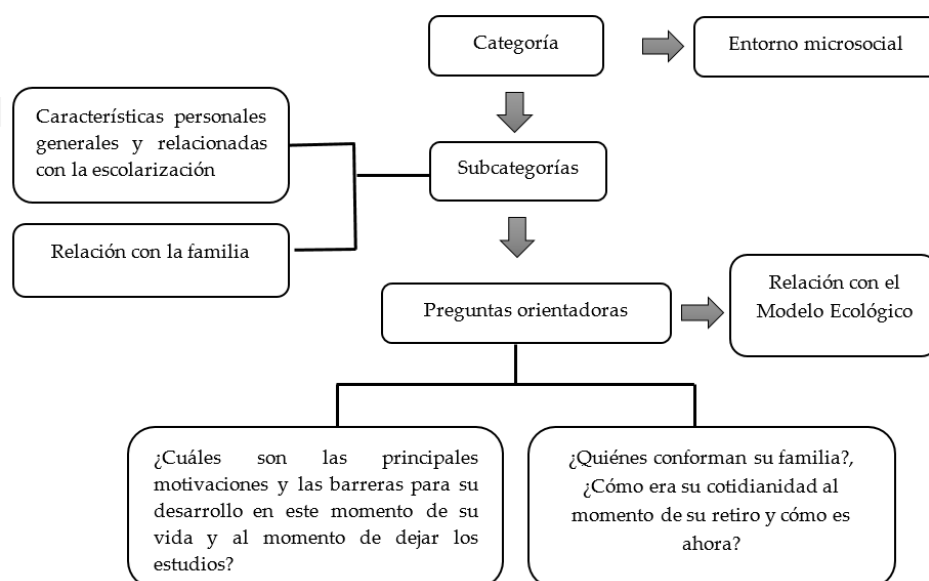
La información se recogió mediante una entrevista semiestructurada realizada a cada adolescente que aceptó participar en la investigación y contó con el consentimiento de sus padres o acudientes. Las entrevistas tuvieron lugar entre el 29 de octubre y el 15 de noviembre de 2019 y la duración osciló entre los 21 y los 37 minutos. La información obtenida y registrada en grabaciones de audio, fue transcrita textualmente, respetando las expresiones y el orden discursivo de cada participante; posteriormente fue vaciada en unas matrices que permitieron organizarla de acuerdo con las preguntas orientadoras. A continuación, se hizo una relectura de la información y se resaltó los conceptos comunes, expresiones recurrentes y/o ideas generales de cada subcategoría, de las cuales se extrajo las categorías emergentes. Dicha información fue analizada y comparada con otros estudios o fundamentos teóricos que sustentaron la discusión.

3. Resultados y Discusión

Las respuestas a las preguntas orientadoras, las categorías emergentes y las proposiciones, están organizadas según cada objetivo específico; es decir, tomando elementos del modelo ecológico, lo cual permite tener un enfoque para el proceso de interpretación de la información.

Figura 1

Categoría: Características personales y familiares de los adolescentes desertores



En cuanto a las características personales de los adolescentes desertores, se observa que sus principales motivaciones son: la familia, el deseo de mejorar sus condiciones actuales y de satisfacer necesidades. Respecto al tiempo en que estaban escolarizados, algunos mencionan que tuvieron problemas de salud; hablan indirectamente de su autoimagen y expresan directamente su deseo de seguir estudiando.

Según Krauskopf (2015), los adolescentes desertores del sistema escolar suelen ser sujetos de señalamientos sociales negativos, que les genera un impacto igualmente “negativo en la formación de su autoimagen y, por ende, en sus trayectorias de vida” (p. 2). Al respecto, el adolescente A1 expresa: “Los recuerdos son todos alegres, todos bellos, ya que uno fue tonto ¿no?”. En su expresión se identifica un autoconcepto con uso de calificativos negativos respecto a sus capacidades intelectuales lo cual, como se verá más adelante, también se refleja en la relación que establece con el entorno escolar en el nivel del mesosistema.

En el nivel del microsistema también se encuentra presencia de situaciones de salud que se relacionan con la escolarización, específicamente con el desempeño académico, como lo menciona la adolescente A9: “Yo tengo un problema de visión; no alcanzo a ver; desde antes era así”. En el mismo sentido aparece el adolescente A2, quien menciona:

Me miraba el doctor, por lo que soy pequeño, mas no de otra cosa, no... sí faltaba, pero a veces, porque me tocaba citas, citas de los ojos, con el endocrinólogo, con la pediatra, así, a veces me dolía el estómago...

En su expresión se nota la presencia de diferentes problemas de salud, relacionados con faltas recurrentes a clases y bajo desempeño escolar, situaciones que, autores como Salvá et al., (2014), han descrito como “factores predisponentes para la deserción escolar que generan alejamiento progresivo de la escuela” (p. 139).

En cuanto a las características personales actuales, mencionan entre sus motivaciones de forma recurrente a la familia y el deseo de superación; en palabras del adolescente A4: “pues no sé, salir adelante... ayudar a mi mamá, pues verla bien”. La adolescente A6: “Yo quiero sacarlos adelante a ellos y hacer todo lo que ellos hicieron por mí, devolverles”. Estas verbalizaciones muestran que, con relación a la familia, algunos adolescentes buscan ubicarse en el lugar del proveedor; no

esperan que su familia supla sus necesidades; sin embargo, esto los sitúa en una situación compleja puesto que “aún no cuentan con las herramientas para alcanzar un estatus socioeconómico adulto” (Krauskopf, 2007, p. 34), situación que se refleja en el reconocimiento de la necesidad de estudiar, como una alternativa para lograr insertarse en el mercado laboral y así mejorar sus condiciones y las de su familia.

Siguiendo con las características del microsistema de los adolescentes que han desertado del sistema escolar, se aprecia que tienen grupos familiares numerosos, con bajo nivel educativo, estilos parentales con tendencia hacia lo autoritario, indulgente o ambivalente; son familias que brindan escaso apoyo para tareas escolares; no obstante, tienen la expectativa de que sus hijos puedan continuar sus estudios para lograr el título de bachiller o acceder a una formación profesional.

Referente a los estilos parentales, la mayoría de los adolescentes entrevistados describe estilos que se inclinan hacia el autoritarismo, la indulgencia o la ambivalencia, como manifiesta A4:

Antes ella -la madre- era brava, me castigaba y eso que a veces era mentiras lo que le decían o a veces no era, y pues con las quejas, ella llegaba y se ponía triste y lloraba mucho, también me daba correa, se ponía brava...

En las verbalizaciones de esta adolescente se aprecia que la madre tiende hacia un estilo ambivalente de ejercer la autoridad y reaccionar ante los llamados de atención por parte de la institución educativa; dicho estilo parental está entre lo autoritario, con presencia de castigo físico y, la indulgencia con reacciones de llanto ante las situaciones que requieren firmeza por parte del adulto. Según Musitu y García (2016), “el estilo indulgente no toma medidas de control que garanticen el cumplimiento de las normas” (p. 63), lo cual afecta el desarrollo de los adolescentes, para quienes la familia sigue manteniendo predominio importante en asuntos fundamentales como la educación, como señala Krauskopf (2007).

Respecto a la familia, los adolescentes describen escaso apoyo para el desarrollo de tareas escolares, lo cual se relaciona con el bajo nivel educativo de la familia; al respecto, la adolescente A7, expresa:

No, pues no..., lo de tareas, sola; no me ayudaban porque... pues, una es que ellos pues no saben, porque mi madre ella solamente es estudiada hasta segundo de primaria y mis otras hermanas hasta tercero, así segundo y se retiraron; entonces

pues ellas simplemente no sabían nada; mis hermanas, como que dos años estuvieron estudiando así en el nocturno, y pues yo les ayudaba así a hacer las tareas porque ellas no, sinceramente no saben...

La expresión de la adolescente A7 coincide con los hallazgos de la investigación de Salvá et al., (2014), quienes señalan que “el escaso apoyo de la familia en lo relacionado con el proceso escolar del adolescente y el bajo nivel educativo de los padres, son factores relacionados con el proceso de la deserción escolar” (p. 133); sin embargo, se debe aclarar que, por sí solos, estos factores no son condiciones suficientes para que se dé la deserción, como se observa desde la experiencia cotidiana.

Las expectativas familiares son otro factor relevante para los adolescentes; la mayoría de los entrevistados hombres refieren que sus familias esperan que logren mejorar sus condiciones actuales, como lo expresa A1: “Esperan que me gradúe; es lo único que esperan, no pues que me haga una carrera, que sea ingeniero”. Aun así, es llamativo ver que, en las mujeres que no tienen hijos, existe el temor de las familias por un embarazo a temprana edad, como sostiene la adolescente A7:

...pues, como a mí me gusta salir, entonces piensan que... no pues, que de pronto la embarre, quede en embarazo y esas cosas... porque pues ellos dicen que no, pues que de pronto no llegue a hacer nada porque yo soy así, no me gusta así ser aburrida, a mí me gusta reírme y todo eso, entonces pues... ellos, como que piensan mal de mí.

La anterior expresión indica que existe diferencia entre las expectativas de la familia, según el género: mientras que de los hombres se espera que continúen con sus estudios, de algunas mujeres existen temores relacionados con la maternidad a temprana edad, vista como algo negativo en el proyecto de vida. Estos hallazgos van en el sentido de los descritos por Osuna (2015), quien aporta que, “aunque la normatividad ampara los derechos de las adolescentes a la educación y a la salud, el embarazo es una situación de desventaja para [ellas]” (p. 132). En este caso, la desventaja no solo está dada por un embarazo como tal, sino por la posibilidad de que suceda.

Otra de las características encontradas dentro del microsistema es la asignación de responsabilidades del hogar a los adolescentes, especialmente a las mujeres, a quienes se les atribuye responsabilidades

propias del rol materno, incluso mientras están escolarizadas, como se observa en la respuesta de la adolescente A8:

Yo, en esa época ayudaba bastante en mi casa, porque mi mamá no permanecía en casa; entonces, hacía almuerzo, cuidaba a mis hermanos y sí estaba en mi casa, o a veces salía, pero así, a hacer trabajo o con mis amigos...

Al parecer, esta situación aumenta después de la deserción escolar, cuando independientemente de si tienen hijos o no, se les asigna a las adolescentes mujeres, responsabilidades en torno al cuidado de niños y las labores del hogar, tareas por las cuales no siempre reciben remuneración, como se aprecia en la siguiente verbalización de la adolescente A7: “...en la semana, cuido a unas sobrinas y al igual ellas me lo pagan y yo así puedo ir y pagar lo que necesito. Ahora paso es en la casa cuidando los niños, no salgo, solo en la noche...”.

Asociado al desempeño de labores del hogar por parte de las adolescentes mujeres, se encuentra que esta situación se hace más evidente en quienes han conformado sus propios núcleos familiares o tienen hijos, como se evidencia en la expresión de la adolescente A7: “Yo, ahorita, solo me llevo en mi casa, cuidando a mi hijo y mi marido, como trabaja en la noche, me toca dejarle haciendo la cena, cuidar siempre de mi hijo, enseñarle en la casa”.

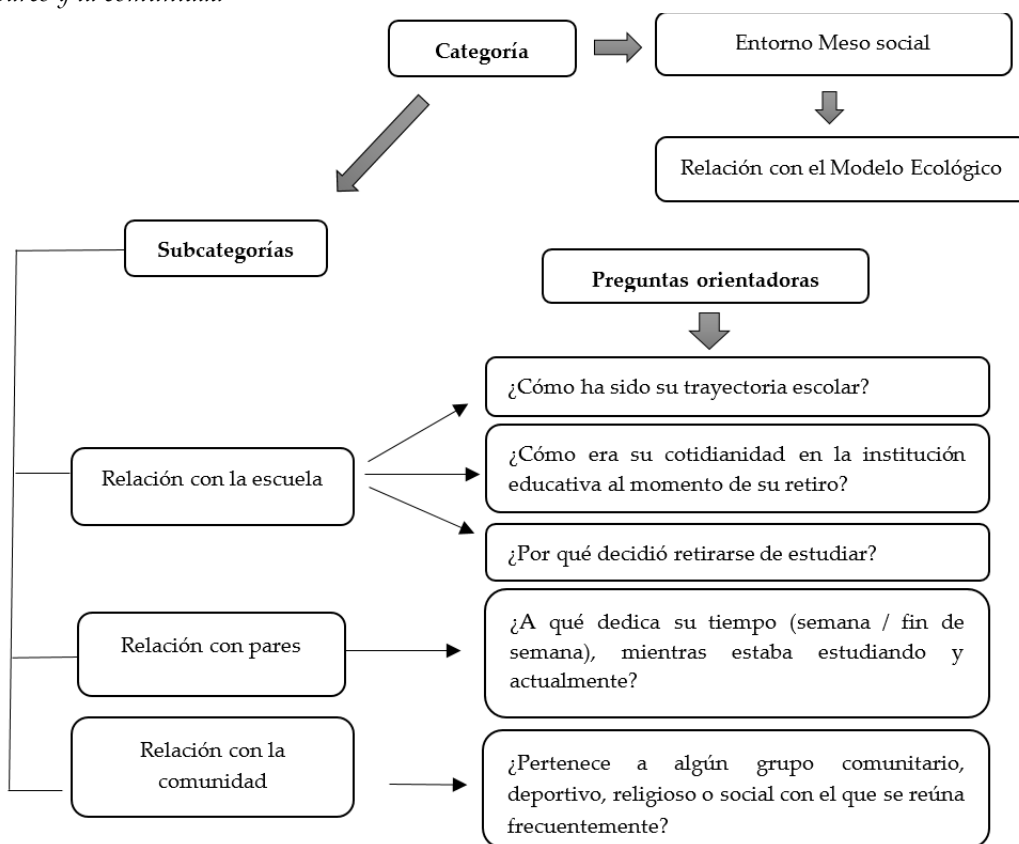
La conformación de nuevos núcleos familiares, aunque se relaciona con el proceso de deserción escolar, se convierte en una fuente de gratificación y bienestar; en la etapa de la adolescencia es fundamental contar con un entorno que valide y brinde sensación de pertenencia y aceptación, función que, en este caso, la desempeña el nuevo núcleo familiar, como se observa en el relato de A7:

Ahora que vivo con mi marido, él trabaja en Pollos Bucanero; él si acabó el bachillerato; ahora ya siento como que alguien me cuida, como me protege, alguien me escucha, estoy con él y mi hijo, pues también es como alguien que me llena más de alegría.

En lo concerniente a las dinámicas familiares, aparecen situaciones de consumo de alcohol y violencia intrafamiliar, los cuales también se relacionan con el retiro del sistema escolar. Aun con la presencia de las problemáticas mencionadas o con la conformación de nuevo núcleos familiares, los adolescentes resaltan de forma recurrente a su familia de origen, como fuente de apoyo importante.

Figura 2

Categoría: Relación de los adolescentes desertores con la institución educativa, los grupos de pares y la comunidad



Los adolescentes desertores refieren en su trayectoria escolar, la pérdida de años en primaria y bachillerato, conflictos con docentes, conflictos con sus pares, episodios de violencia del docente hacia ellos, situaciones de acoso escolar y procesos de convivencia escolar, algunos con aplicación de medidas disciplinarias. El bajo desempeño escolar es recurrente; hay indicios de dificultades de aprendizaje; se resalta que la relación con los docentes y con los pares (positiva o negativa) tiene alta relevancia; se identifica valoración de las clases y, especialmente, de los espacios de esparcimiento.

En lo que atañe al entorno meso social de los adolescentes, se confirma la presencia de conflictos con docentes y con pares, además de varias ocasiones en las que existe un manejo inadecuado de los mismos, lo cual genera afectación en la convivencia escolar y puede escalar hasta enfrentamientos o riñas (MEN, 2014).

También se aprecia situaciones que pueden ser consideradas como violencia de docentes hacia estudiantes; en palabras del adolescente A1:

¿No?, ¿no lo conoció al profe Ñ?, ¿no? Un día me tocó asentarle la mano ya, no, no sé, porque

un día no llevé una tarea, y no sé cómo... que me regañó, y yo pues no le obedecía nada, y pues me preguntaba algo y yo pues... como me regañó, ya no le contestaba, y pues me cogió de la cabeza y contra el pupitre, llorando, y yo cuando lloro, sí me da furia, harta furia y así fue pues, el único recuerdo malo que tuve.

En este relato, la situación de violencia escolar sucedió cuando el adolescente estaba en primaria, lo cual reafirma que, como describen Salvá et al., (2014), la deserción escolar es el “final de un proceso dinámico y acumulativo de desvinculación, alejamiento o retirada de la escuela” (p. 134), que puede iniciar desde el comienzo de la escolarización o, a partir de sucesos traumáticos como el episodio de violencia descrito por el adolescente A1.

Considerando las verbalizaciones de los estudiantes que indican conflictos mal manejados con los docentes o situaciones de violencia escolar en las que se involucran estos últimos, se puede afirmar que, aunque existen nuevas propuestas pedagógicas que ubican al docente en un rol diferente, subsisten prácticas tradicionales en la relación entre unos y otros, basadas en “relaciones de poder asimétricas

en las que la persona que tiene el poder, tiene la capacidad para imponer su voluntad a los demás”, como sostienen Cervantes, Sánchez y Villalobos (2014, p. 1413), para quienes, las consecuencias de esa violencia pueden derivar en el ausentismo escolar, bajo desempeño académico, desmotivación y baja autoestima; también pueden fomentar el abuso entre iguales o generar violencia reactiva en la víctima, situaciones que se encuentran presentes en las expresiones de los adolescentes entrevistados.

Otro punto relevante de la relación de los adolescentes con la escuela, es la presencia de posibles dificultades de aprendizaje, asociadas al bajo desempeño escolar y la pérdida de años, como expresa el entrevistado A1:

En segundo ni podía leer todavía, o sí podía, pero tartamudeaba harto, me daba miedo leer así; en cuarto o quinto ya empecé a... sí, me fue mal en eso de la lectura; yo creo que por eso me iba mal, porque no podía leer ni comprender bien los textos y así...

El adolescente relata que esa situación de dificultad en la lectura la vivió por varios años y la reconoce como una barrera en su desempeño escolar. Mellado, Chaucono, Hueche y Aravena (2017) sostienen que, desde la perspectiva de la educación inclusiva, “las posibilidades de aprendizaje se relacionan más con las particularidades del contexto educativo, de las condiciones institucionales y pedagógicas en las que tiene lugar su escolarización y, en menor medida, con las características y condiciones personales de cada estudiante” (p. 128). En consonancia, se puede afirmar que la barrera no es la posible dificultad de aprendizaje identificada en el discurso del adolescente, sino la falta de apoyos institucionales y pedagógicos adecuados que ayuden a promoverlo.

Siguiendo con los factores correspondientes al mesosistema, en este caso la relevancia que los adolescentes le dan a la relación que establecen con docentes y pares, se comprueba que, como lo han afirmado Salvá et al., (2014), la falta de relaciones significativas y las limitaciones de las instituciones educativas en cuanto al clima escolar negativo y las actitudes negativas de algunos docentes hacia los estudiantes, se convierten en factores asociados al proceso de deserción escolar, como expresa A2: “También porque me molestaban. Una vez me peleé con el compañero; con él me peleé y no, pues, era mejor retirarse... Era mejor retirarme porque pues me iban a seguir molestando...”. Mientras que, los conflictos manejados adecuadamente y las relaciones significativas, se constituyen en factores asociados a la retención escolar, como se observa en la verbalización de la adolescente A7: “No, pues,

mira que, era... pues, chévere, pasarla... digamos, el tiempo que nos tocó con algunos profes que eran chéveres...”.

Algunos adolescentes mencionan situaciones de posible acoso escolar, en el rol de víctimas, así como otros reconocen su participación en riñas y comportamientos disruptivos en el aula de clases. Frente a esto, se identifica el desarrollo de procesos de convivencia escolar acordes con la Ley 1620 del 2013, Ley de Convivencia Escolar, en los cuales se logra identificar la participación de varias instancias y el seguimiento de pasos y medidas pedagógicas para el cambio, como alude la adolescente A8: “me llevaban a coordinación, me hacían firmar compromisos de que ya iba a estar bien...”. También se identifica el uso de medidas para el control disciplinario, que pueden ser consideradas punitivas, como dejar a los estudiantes fuera de clases por llegar tarde o por no contar con materiales de trabajo, hasta otras más drásticas como las siguientes, según relata A10: “Nosotros no traíamos una tabla periódica y nos sacaban de clases...”. A4, por su parte, relata que “pasó que tuve muchos problemas, peleaba mucho y me sacaron...”.

En este punto se nota coincidencia con lo que indican las cifras del MEN (2014), según las cuales, en Colombia, más del 40 % de los estudiantes que se desvincularon del sector educativo, lo hicieron debido a factores relacionados con la convivencia escolar, como conflictos manejados inadecuadamente, violencia en la escuela y maltrato por parte de docentes, directivas y compañeros.

Siguiendo con la relación que establecen los adolescentes con la escuela, se encuentra que el desempeño académico bajo se asocia con la desmotivación, puesto que, como lo indica Krauskopf (2007), “los adolescentes pueden experimentar sentimientos de inseguridad, frente a los que buscan experiencias de validación y aceptación” (p. 40) que, en muchos casos, no hallan en su experiencia académica.

La experiencia del bajo desempeño académico también se asocia con situaciones de convivencia escolar, como la asistencia, la puntualidad y el comportamiento en clases, según se lee en la experiencia del adolescente A3: “llegaba tarde y me dejaban afuera del colegio, sí, varias veces... sí, pues ya uno se iba atrasando”, lo cual denota relación entre las medidas institucionales para la convivencia escolar, el desempeño escolar y la desvinculación gradual del contexto escolar.

Dicho esto, se reafirma los hallazgos de Salvá et al., (2014) sobre la gradualidad del proceso de desvinculación al sistema escolar, dado que varios

de los entrevistados reconocieron faltas y llegadas tarde por diversas motivaciones, como se observa en los testimonios de:

- A6: “A veces llegaba tarde al colegio; a veces llegaba medio puntual; faltar mucho, así, no; solo unas veces sí, me iba al Encano a fiestas o así”, y
- A4: “De faltar no; sí venía, siempre llegaba temprano; el problema era que me salía a comprar, así y pues... me cerraban”.

En cuanto a la decisión de la deserción escolar, algunos adolescentes refieren que se retiraron porque era lo mejor en su situación, mientras que otros consideran su retiro como un error y relatan que éste fue inducido por otras personas o por escaso apoyo. Reconocen comportamientos que afectan la convivencia, como un bajo desempeño escolar, problemas con docentes y compañeros, los cuales identifican como desencadenantes de la deserción. La atribución de la decisión sobre la salida del sistema escolar se atribuye a terceros que pueden ser familiares, docentes o pares, como se observa en la expresión del sujeto A1, quien indica que la decisión fue tomada por su madre, ante las quejas recibidas de parte de la institución:

Yo era muy inquieto; cuando me retiré, eran los últimos días ya, las últimas semanas, pero yo estaba pepa, o sea, dando todo por pasar y pasó lo que tenía que pasar, pues me sacaron; mi mamá pues..., yo sí... nunca he querido retirarme...

Igualmente, para el sujeto A3, la decisión de la deserción, al parecer fue realmente una medida disciplinaria impuesta por la institución: “O sea... a ver, yo me salí ya terminando, o sea, me sacaron; pues allá me culparon... pues de un robo fue, me culparon y pues... me portaba mal allá... pues no atendía las clases”, frente a lo cual se aprecia nuevamente la aplicación de medidas punitivas que no coinciden con lo establecido en la Ley 1620 de 2013 sobre la convivencia escolar.

Un aspecto relevante que se debe señalar dentro de los factores desencadenantes de la deserción escolar, son las situaciones de embarazo a temprana edad, dado que, aunque las adolescentes reconocen que han recibido apoyo por parte de la institución en el sentido de respetar su derecho a seguir estudiando, las entrevistadas han preferido retirarse, tal vez por situaciones relacionadas con la salud y la convivencia con los pares, como refiere A6:

Me desanimé por lo del embarazo; dije: ‘mis compañeros me van a hacer *bullying*, mejor no voy; ya me van a mirar mal, mejor me quedo

en mi casa; mejor me pongo a hacer alguna cosa aquí y ya no voy más.

En cuanto a la deserción de las adolescentes en situación de embarazo, corresponde a una expresión de la violencia basada en género, la cual es definida por el MEN (2014), como:

Cualquier daño cometido contra la integridad de una persona, por causa de desigualdades de poder y relacionado con los roles de género. Este fenómeno incluye violencia física, sexual y psicológica, y amenazas. En nuestro contexto, afecta con mayor frecuencia a las mujeres, las niñas y los niños, y a aquellos hombres adultos y mujeres que se salen del modelo heterosexual socialmente aceptado. (p. 271)

Para continuar con lo relacionado con el mesosistema, los adolescentes desertores reconocen que hacen un manejo autónomo de su tiempo libre; esto se presenta más en los hombres y se relaciona con aspectos mencionados en la interpretación del microsistema, específicamente con los estilos parentales y con algunas características de la adolescencia, por influencia de compañeros, amigos y personas significativas (Krauskopf, 2007), como se refleja en expresiones como las del sujeto A1: “para qué le digo que no, si sí; no, mejor dicho, yo siempre he salido..., pues sí, antes -de retirarse de estudiar- sí me daban fute, pero no, ahora ya no, es muy diferente ¿no?”.

En la descripción del manejo del tiempo libre que hacen las mujeres, existe mayor dedicación a la familia de origen o a su propio núcleo familiar, lo cual marca una diferencia con los hombres, quienes mantienen sus vínculos sociales después de la deserción escolar. Así, se observa que las mujeres tienen escasa red de apoyo secundario, especialmente aquellas que tienen hijos, como lo manifiestan:

- A6: No salgo mucho; no me gusta salir; me gusta estar en mi casa, ya mirando a mis hijas, ya mirando al hijo de mi hermana.
- A8: Yo ahorita solo me llevo en mi casa, cuidando a mi hijo y, mi marido como trabaja en la noche, me toca dejarle haciendo la cena, cuidar siempre de mi hijo, enseñarle en la casa... Los fines de semana estoy en la casa, a veces salimos a pasear o a comer a restaurantes o llevar al niño al parque o estar más en familia.

Estas formas de asumir el rol de la vida adulta, dedicando su tiempo a labores del hogar, pueden estar relacionadas con las concepciones que las adolescentes tienen del paso a la adultez (Salvá et al., 2014); de forma similar, el bajo grado de

asociatividad que muestran las encuestadas mujeres es una diferencia respecto a los hombres, quienes mantienen su participación en grupos formales o informales, como se aprecia en las siguientes expresiones:

- A1: Pues, me reúno con amigos, grupos de 'stun' ¿sabe qué es eso? la bicicleta en una sola llanta, la delantera arriba y la trasera abajo... por ahí unos tres días en la semana.
- A2: Estoy en el grupo de danzas de aquí -de la institución educativa- y todavía vengo a ensayar los sábados; el otro sábado nos van a llevar a una presentación.

Otro de los aspectos que se describe dentro del mesosistema es la pertenencia a grupos informales, algunos de los cuales pueden tener influencia en el proceso de la deserción escolar, como sostiene A9:

Sí, pudo influir un poco, porque pues... ellos ya sabían de mi problema acá; entonces, ellos me decían que no, que lo deje a ese profesor que dicte clases ahí y que pues yo me vaya con ellos... yo pues, por no verlo al profesor, yo les hacía caso.

En el mismo sentido, otro de los adolescentes, A4, refiere la pertenencia a un grupo informal aun después de haber salido del sistema escolar: "Mis amigos son Pacho y Mario, los que también se salieron del colegio". Aunque no se encuentra reconocimiento directo de la posible influencia del grupo de pares en el proceso de deserción escolar,

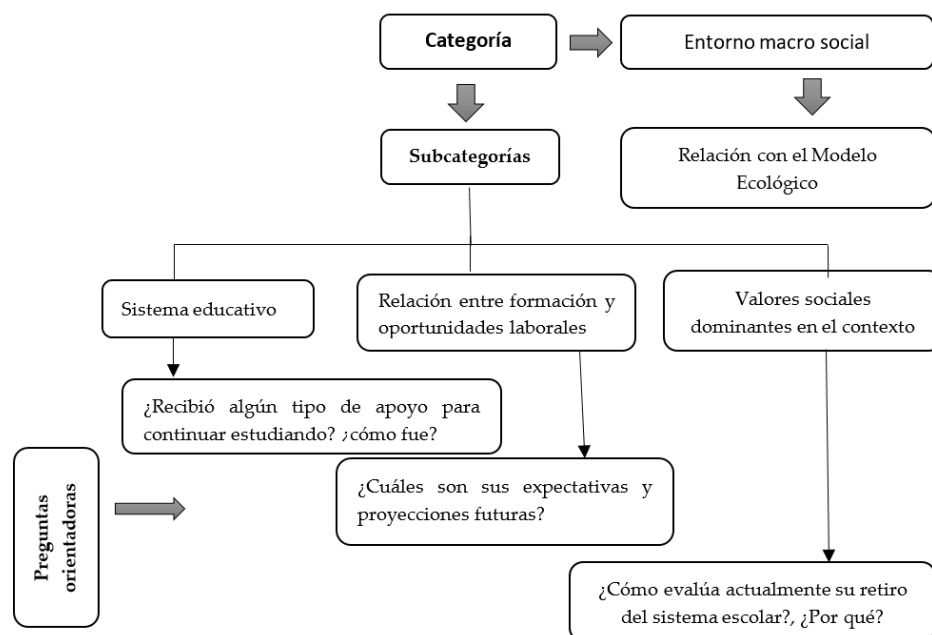
es posible que se dé, puesto que, como lo afirma Krauskopf (2007), los grupos de pares pueden "proporcionar apoyo afectivo, dar posibilidad de reafirmar su identidad en construcción y posibilidad de evasión ante situaciones problemáticas" (p. 40), dentro de las cuales se puede mencionar el bajo desempeño académico y los conflictos con docentes o con pares.

Otro aspecto que los entrevistados mencionan dentro del mesosistema es el consumo de sustancias psicoactivas, el cual se presenta antes de la deserción escolar y, en el caso de los hombres, en ocasiones se reemplaza por actividades laborales e intereses diferentes, o se mantiene sin agudizarse después de la deserción. Por parte de las mujeres, hay casos donde se da el consumo durante la escolarización, pero éste es reemplazado completamente por la dedicación al hogar, al trabajo o a los hijos.

En resumen, según lo manifestado por los adolescentes hombres y mujeres, la deserción escolar no se constituye como un factor de riesgo para el consumo o el incremento del consumo de estas sustancias. Estos hallazgos tienen coherencia con los descritos respecto al manejo del tiempo libre en hombres y mujeres, antes y después de la deserción escolar; también van, en un sentido diferente a los que describen Ruíz-Ramírez, García-Cué, Ruíz y Ruíz (2018), quienes señalan que, dentro de las consecuencias de la deserción escolar, están la delincuencia juvenil, el consumo de sustancias psicoactivas, la no vinculación al sistema laboral y la no satisfacción de necesidades básicas.

Figura 3

Percepción que tienen los adolescentes desertores respecto al sistema educativo, los procesos de transición de la formación al empleo y los valores sociales del contexto



Con relación al entorno macro social, se evidencia el apoyo por parte de la institución, manifestado en la orientación de los docentes; en algunos existe desconocimiento de la normatividad; en ocasiones, reconocen la flexibilidad curricular como una forma de apoyo. Respecto al desconocimiento de la normatividad, algunos adolescentes tienen expectativas irreales del apoyo que hubieran podido recibir por parte de los docentes o de la institución, como lo que expresa el participante A1:

... a uno le dicen que lo van a apoyar y a la hora del hecho no hacen nada, ¿sí me entiende?, porque si me quedaba así, con 2.9 en las materias y no pues, yo les pedía el favor de que me hagan recuperar, así, “No; ya te quedaste”, decían.

En el anterior fragmento se observa que el apoyo que A1 esperaba por parte de los docentes, era el cambio de las notas cuantitativas, lo cual indica desconocimiento del sistema institucional de evaluación estudiantil y de sus reales posibilidades y derecho a recibir apoyo.

Los adolescentes que han desertado del sistema escolar reconocen la necesidad de obtener el diploma de bachiller para insertarse en el mercado laboral o para continuar con su proyecto de vida; se aprecia escasa orientación vocacional e inclinación hacia lo laboral.

Respecto a la inserción de los adolescentes en el mercado laboral, se nota que es baja; varios de los entrevistados están en sus casas, dedicados a colaborar en oficios domésticos, el cuidado de niños o trabajos informales, precarios e inestables; por estas razones se ve que la mayoría de los participantes planea reingresar a estudiar, en modalidades de bachillerato por ciclos, con el fin de obtener el título y acceder a mejores oportunidades. En este sentido se expresa el adolescente A4:

El trabajo es demasiado pesado para mí; he estado muy estresado y así he quedado muy cansado, así... estoy en construcción, con mi padrastro; entonces, por eso quiero el otro año meterme a estudiar normal, para... pues, así ellos me siguen apoyando, seguro.

Según lo señala Román (2013), “los procesos de deserción escolar comienzan a gestarse mucho antes de que el adolescente desertor se convierta en trabajador; al parecer, trabajar y estar escolarizado son decisiones independientes; es decir, que no existe entre ellas una relación causal” (p. 49). Los hallazgos de esta investigación van en el mismo sentido que los señalados por esta autora, debido a que la inserción laboral incipiente que han logrado algunos adolescentes, se ha dado con posterioridad al retiro del sistema escolar.

Siguiendo con los aspectos del macrosistema relacionados con la deserción, las personas que han conformado su propio núcleo familiar, establecen metas relacionadas con su familia, como un fin en sí mismas; algunos referentes sociales de los adolescentes son reducidos en todos los casos, a su entorno familiar. Igualmente, las amistades y relaciones positivas con los pares, son un factor de retención escolar, puesto que, al evaluar su situación actual, los adolescentes mencionan como una pérdida, el alejamiento de su grupo de pares, según lo expresa la participante A7:

Los compañeros, qué pena, pues mire que yo, ya cuando empezaba el año y miraba que pues... que, digamos... ellos iban a estudiar y todo, y ya mirar que todos bajan y salen y uno ya no, la recocha y todo, pues... los amigos, y así, eso me ha hecho falta.

Por otra parte, hay posturas diferentes respecto a la percepción actual que tienen de la deserción escolar; para otros, ha sido una situación negativa en su proyecto de vida, lo cual se relaciona con cuestiones laborales precarias o falta de opciones para la ocupación del tiempo libre, como se ve en la siguiente expresión del entrevistado A4:

Para mí es demasiado difícil; a otros se les hace fácil y así, pero no, a mí no me queda tiempo así para descansar; o sea, ese pacto yo había hecho ya con mi mamá, que si me salía de estudiar tenía ya que trabajar y entonces yo pues... me burlaba así del trabajo, que qué va a ser duro, todo eso. Yo aprendí que, pues... tengo una vida muy dura porque pues estoy trabajando...

También hay otros participantes para quienes la deserción se ve como algo ambivalente o positivo, asociado a situaciones pasadas de malestar en el entorno escolar, problemas de salud o situaciones presentes de trabajo que permiten suplir necesidades básicas. Al respecto el adolescente A5 se expresa así:

Creo que está bien, porque pues ahí aprendí a trabajar y estoy aprendiendo más cosas; por la mañana... pues solo estudiaba normal, llegaba a la casa y pues... era solo vagancia; ahora hago más cosas... Del colegio no extraño nada, de pronto pues... mis amigos, pues con ellos normal, así como unos compañeros de clase, pues me sentía más acompañado, pues ya como pues uno recochaba y jugaba, todo eso.

Se observa que el trabajo se convierte en una alternativa ocupacional que hace necesaria la obtención del título de bachiller, dado que algunos de los adolescentes que han logrado insertarse en el mercado laboral, tienen trabajos informales y precarios, mientras que otros se dedican a colaborar en labores del hogar, sin ninguna remuneración.

4. Conclusiones

La presente investigación ofrece una visión actualizada y contextualizada de la deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes, donde no es un suceso puntual, sino un proceso multifactorial; por lo tanto, las acciones encaminadas a atenderlo deben integrar diferentes niveles de desarrollo, en especial el microsistema y el mesosistema, dentro de los que se aborda temas como: la atención específica a estudiantes con embarazos a temprana edad o con problemas de salud, seguimiento a la trayectoria escolar de estudiantes que están repitiendo año escolares (desde la sección primaria) o las acciones de flexibilización curricular.

Respecto al microsistema, se evidencia que los adolescentes que han desertado del sistema escolar tienen deseos de superación, por lo cual, en su mayoría, planean reingresar al sistema escolar o trabajar. Las adolescentes mujeres tienden a plantearse metas relacionadas con la familia, lo cual se convierte en su principal motivación. Algunos adolescentes presentan dificultades de salud, aunque éstas no siempre las perciben como una barrera. En general, no se evidenció reconocimiento de las posibles barreras presentes en sus entornos, sino naturalización de las situaciones adversas que atraviesan.

En lo relacionado con el mesosistema, los adolescentes desertores refieren en su trayectoria escolar, la pérdida de años en primaria y bachillerato, episodios de maltrato por parte de docentes, dificultades en la relación con sus pares, acoso escolar, procesos de convivencia escolar, bajo desempeño académico y posibles dificultades de aprendizaje.

Respecto al macrosistema, los adolescentes desconocen o no comprenden algunos aspectos fundamentales del funcionamiento del sistema educativo, como el sistema de evaluación y el papel del docente en el proceso de evaluación. Así mismo, establecen relación directa entre la obtención de título de bachiller y la posibilidad de acceder a oportunidades laborales, reconocimiento que se ve precipitado por la situación de desempleo o precarización laboral en la que se encuentran.

Los adolescentes se van de la institución sin tener un proyecto fuera del sistema escolar; como consecuencia, se puede prever que aquellas alternativas de ocupación del tiempo libre, de escolarización o de generación de ingresos, que se pueda ofrecer a esta población, tienen probabilidad de ser acogidas.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá de dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales* (3.^a ed.). Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Cervantes, M.T., Sánchez, C.N. y Villalobos, M.C. (2013). Percepción de la violencia del docente hacia el alumno en instituciones de educación superior. En *1^{er} Congreso Internacional de Investigación Educativa*, 28, 29 y 30 de agosto de 2013, Monterrey Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/8157/>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, “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”. [wsp.presidencia.gov.co](http://wsp.presidencia.gov.co/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013) > 2013 > LEY 1620 DEL 15 DE MARZO DE 2013
- Espinoza, G. y Carpio, L. (2015). Modelo dinámico ecológico de desarrollo humano de la deserción escolar en Aymaraes, Apurímac. *Revista de investigación en psicología*, 18(2), 115-138. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v18i2.12087>
- Gómez-Restrepo, C., Padilla, A. y Rincón, C.J. (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 45, 105-112.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.

- Institución Educativa Municipal Cristo Rey. (2017). Reseña histórica. http://www.iemcristorey.edu.co/?page_id=7
- Krauskopf, D. (2001). *Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil*. Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina.
- Krauskopf, D. (2007). *Adolescencia y Educación* (13.^a ed.). Editorial Universidad Estatal a Distancia San José.
- Krauskopf, D. (2015). Los marcadores de juventud: la complejidad de las edades. *Última década*, 23(42), 115-128.
- Mellado, M.E., Chaucono J.C., Hueche, M.C. y Aravena, O.A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 119-132. 10.15517/revedu.v41i1.21597
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). Deserción Escolar. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82745.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339480.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Plan Decenal de Educación. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-363197.html?_noredirect=1
- Musitu, G. y García, F. (2016). La evaluación de la socialización familiar: ESPA29. *Padres y Maestros*, (367), 60-66. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.011>
- Osuna, L.A. (2015). *Causas que generan la deserción escolar de los estudiantes de los niveles de básica secundaria y media, entre los años 2012 al 2014, en la Institución Educativa Técnica Pedro Pabón Parga del municipio del Carmen de Apicalá, Tolima*. Universidad del Tolima. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1644>
- Reyes, A. y Belalcázar, N.A. (2015). La deserción escolar en la Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera del corregimiento de Bruselas, Pitalito, Huila. *Revista Criterios*, 22(1), 23-48.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J.L., Ruíz, F. y Ruíz, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 37-45. <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Salvá, F., Oliver, M.F. y Comas, R.L. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- Silvera, L.M. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Educación y humanismo*, 18(31), 313-325. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>
- Tinto, V., De Allende, C.M., Durán, J.A. y Díaz, G. (2019). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva (y) Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana. http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf
- Trucco, D. (2014). Educación y Desigualdad en América Latina. Naciones Unidas, CEPAL y Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega.
- Varón-Martínez, F. (2017). El fenómeno de la deserción escolar en un contexto local: estudio de la política municipal. *DIXI*, 19(26), 85-97. <https://doi.org/10.16925/di.v19i26.1953>
- Villarreal, M., Castro, R. y Domínguez, R. (2016). *Familia, adolescencia y escuela: un análisis de la violencia escolar desde la perspectiva eco-sistémica*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Contribución:

Las autoras elaboraron el artículo en su totalidad, lo leyeron y aprobaron.

Estudio sobre los diagramas de flujo en la resolución de problemas matemáticos

Maribel Cuásquer-Viveros¹; Ana Lucía Moreno-Cortés²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Cuásquer-Viveros, M.; Moreno-Cortés, A. L. (2021). Estudio sobre los diagramas de flujo en la resolución de problemas matemáticos. *Revista UNIMAR*, v. 39, n. 1, 45-55. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art3>

Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2021

Fecha de revisión: 13 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 09 de noviembre de 2021



Artículo Resultado de Investigación. Proveniente de la tesis de Maestría en Educación titulada: "Aplicación de diagramas de flujo en la resolución de problemas matemáticos del cálculo del área superficial de pirámides", desarrollada desde el 8 abril de 2018 hasta el 4 de junio de 2020 en las IEM Centro de integración Popular y San Juan Bosco de la ciudad de Pasto, Nariño.

¹Ingeniera de sistemas. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, CEAD Pasto – Nariño. Docente Tecnología e informática I.E.M Centro de Integración Popular, Pasto, Nariño, Colombia. E-mail: sistemasprac.tic@gmail.com / mary_cv50@hotmail.com

ORCID  Google

²Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano Universidad de Nariño. Docente Básica primaria I.E.M San Juan Bosco, Pasto, Nariño, Colombia. E-mail: analumore1@gmail.com

ORCID  Google

Resumen

El estudio, de enfoque crítico social con diseño pedagógico y metodología cualitativa constructivista por tener un carácter subjetivo, tuvo como objetivo, aplicar diagramas de flujo con una unidad didáctica para la resolución de problemas matemáticos que involucran procedimientos del cálculo del área superficial de pirámides, con estudiantes de noveno grado de las IEM Centro de Integración Popular y San Juan Bosco del municipio de San Juan de Pasto, con el fin de analizar e identificar el fortalecimiento del pensamiento matemático variacional y espacial, y de algunas competencias matemáticas, como la formulación y resolución de problemas y el razonamiento, a través de la aplicación de la unidad didáctica.

Los investigadores hacen parte del proceso, al guiar una unidad didáctica propuesta que permitió a los estudiantes aplicar los conceptos y métodos propios de los diagramas de flujo. Como resultado de la investigación, luego del análisis de la información obtenida a través de los diarios de campo y su respectiva triangulación, se concluye que los diagramas de flujo representan una herramienta facilitadora para la comprensión de contenidos matemáticos, agilizando en alguna medida la resolución de problemas y mejorando los procesos de razonamiento lógico, en el caso específico del cálculo del área superficial de pirámides.

Palabras clave: Pedagogía (Ciencias de la educación); diagrama de flujo; matemáticas; educación; aprendizaje; unidad didáctica.

Study on flow charts in solving mathematical problems

Abstract

The study, with a critical social approach with pedagogical design and qualitative constructivist methodology due to its subjective nature, aimed to apply flow diagrams with a didactic unit for solving mathematical problems that involve procedures for calculating the surface area of pyramids, with ninth grade students of the IEM Centro de Integración Popular and San Juan Bosco of San Juan de Pasto, in order to analyze and identify the strengthening of variational and spatial mathematical thinking, and of some mathematical competencies, such as formulation and resolution problems and reasoning, through the application of the didactic unit.

Researchers are part of the process by guiding a proposed didactic unit, which allowed students to apply the concepts and methods of flow diagrams. As a result of the investigation after the analysis of the information obtained through field diaries, and its respective triangulation, it is concluded that the flow diagrams represent a facilitating tool for the understanding of mathematical content, speeding up to some extent the resolution of problems and improving the processes of logical reasoning in the specific case of calculating the surface area of pyramids.

Keywords: Pedagogy (Educational Sciences); flow chart; mathematics; education; learning; didactic unit.

Estudo de fluxogramas na resolução de problemas matemáticos

Resumo

O estudo, com abordagem crítica social com desenho pedagógico e metodologia qualitativa construtivista devido ao seu caráter subjetivo, teve como objetivo, aplicar fluxogramas com uma unidade didática para resolução de problemas matemáticos que envolvem procedimentos de cálculo da área de superfície de pirâmides, com alunos do nono ano do Centro de Integración Popular e Instituição San Juan Bosco do município de San Juan de Pasto, a fim de analisar e identificar o fortalecimento do pensamento matemático variacional e espacial, e de algumas competências matemáticas, como formulação e resolução de problemas e raciocínio, através da aplicação da unidade didática.

Os pesquisadores participam do processo, orientando uma unidade didática proposta que permitiu aos alunos aplicar os conceitos e métodos dos fluxogramas. Como resultado da pesquisa após a análise das informações obtidas através dos diários de campo e sua respectiva triangulação, conclui-se que os fluxogramas representam uma ferramenta facilitadora para a compreensão do conteúdo matemático, acelerando em alguma medida a resolução de problemas e melhorando os processos de raciocínio lógico, no caso específico de cálculo da área de superfície das pirâmides.

Palavras-chave: Pedagogia (Ciências da Educação); fluxograma; matemática; educação; aprendizagem; unidade didática.

1. Introducción

Aunque en la actualidad se utiliza varios tipos de apoyo didáctico en el aula y muchos de ellos son elementos gráficos, existen algunos que, por el hecho de utilizar varios elementos gráficos como los diagramas, mapas mentales, mapas conceptuales, entre otros, hacen más factible lograr los objetivos de aprendizaje. La gráfica didáctica se aplica para hacer más comprensibles las situaciones más comunes de la vida, los fenómenos, datos, estructuras, magnitudes, y así visualizar otros aspectos que no son tan evidentes o accesibles al conocimiento que se presenta en forma de texto o secuencias matemáticas; por esta razón, se estudia la aplicación de diagramas de flujo en una unidad didáctica, para facilitar el aprendizaje de las matemáticas.

Así, se establece la importancia del uso de diagramas de flujo como herramienta de apoyo didáctico en el aula, y se selecciona una temática específica para la investigación, teniendo en cuenta el área de matemáticas y un derecho básico de aprendizaje (DBA) que sea de interés para las dos instituciones estudiadas; concretamente, el cálculo del área superficial de pirámides. Según Villena (2009), el cálculo del área de la superficie lateral de una pirámide se describe como un proceso de secuenciación, donde se debe calcular el área de cada una de las caras y, sumárlas para obtener un área total. El área de la superficie lateral se determina hallando el área de una de las caras laterales y sumándolas luego. Si la base es un polígono, entonces, las caras laterales son triángulos y si el polígono es regular, bastará con hallar el área de una cara y multiplicarla por el número de lados; así el área total será igual a la suma del área lateral con el área de la base.

En este orden de ideas, se reconoce que la secuencialidad del diagrama de flujo permite a los estudiantes, comprender con mayor facilidad un proceso; más aún, si se trata de un procedimiento que implica repetición constante, como lo es en este caso, el cálculo del área superficial de una pirámide. Es importante definir también los errores más comunes que se puede presentar a la hora de desarrollar un diagrama de flujo, como parte del proceso de análisis y resolución de problemas. Ramonet (2013) clasifica las estructuras básicas del diseño de los diagramas de flujo que facilitan el modelado de las secuencias de operaciones a realizar para la descripción completa de cualquier proceso:

Estructura secuencial: representa específicamente una secuencia correlativa de actividades, acciones o tareas que, a su vez, pueden ser otra estructura superpuesta.

- **Estructura alternativa:** corresponde a la disyuntiva de la acción 'A' o 'B', que hay que decidir en función de una pregunta con solo dos respuestas posibles.
- **Estructura repetitiva:** permite representar la repetición de una acción, hasta que se cumpla una condición.

La investigación estuvo centrada en tres objetivos específicos desarrollados en una metodología cualitativa, dentro del enfoque crítico social, teniendo en cuenta a Arnal (1992), quien sostiene que una investigación cualitativa, dirigida hacia lo crítico-social se obtiene “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p. 98). En los objetivos que llevaron a las conclusiones del estudio, se caracterizó el fortalecimiento de los procesos generales de la actividad matemática con una unidad didáctica que aplica diagramas de flujo para la resolución de problemas matemáticos; posteriormente, se describió cómo el uso de diagramas de flujo en el estudio del cálculo del área superficial de pirámides interviene en el proceso de resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de noveno grado y, finalmente, se determinó el aporte del uso de diagramas de flujo al desarrollo de la competencia matemática denominada ‘Resolución de problemas’. Para lograrlo, se trabajó dentro de los lineamientos de la Investigación – Acción (I.A.), al ser un estudio realizado directamente por los investigadores, como docentes guías del proceso de aprendizaje.

Bajo este entendimiento, se estudia la posibilidad de asignar a los diagramas de flujo, un nivel de aplicación más amplio en los ambientes de educación básica secundaria para el área de matemáticas y documentar los efectos de su uso en los procesos pedagógicos en una temática en particular. Por esta razón, los pensamientos matemáticos de interés por su afinidad con la intención y el objetivo del estudio, son el pensamiento espacial y los sistemas geométricos; y, el pensamiento variacional y los sistemas algebraicos y analíticos.

2. Materiales y método

El análisis de la aplicación de los diagramas de flujo permite aplicar un paradigma cualitativo, considerando que éste, como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2006), “utiliza la recolección de datos sin medición numérica, para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 8); también sostienen que, en este tipo de investigación, los investigadores plantean el problema, pero no siempre existe un proceso definido para su desarrollo, por cuanto no se aplica una estructura específica, como lo hace el enfoque cuantitativo; así, el desarrollo de la investigación se basa en las reacciones de los estudiantes hacia la unidad didáctica, permitiendo analizar actitudes y percepciones que no necesariamente responden a un proceso o estructura específica de aplicación.

El diseño metodológico de esta investigación admite preparar un plan flexible que dirija el contacto con la realidad a estudiar, como la mejor estrategia para obtener el conocimiento buscado en el proceso investigativo. En este sentido, se establece el tipo de estudio dentro de los lineamientos de la I.A., al ser realizada directamente por los investigadores y en acciones dentro del aula.

Es así como se hace posible la aplicación de una estrategia metodológica directamente en el aula y el análisis del comportamiento de los estudiantes frente a los nuevos criterios enseñados, a la forma de presentarlos y al resultado obtenido respecto a la interiorización de un nuevo método de análisis de problemas matemáticos (Carrera, 2002).

Según Lemus (2015), para el diseño de una unidad didáctica existen varias propuestas, pero en general, coinciden con una misma estructura integrada por unos elementos fundamentales:

- Objetivos de aprendizaje de los alumnos.
- Contenidos que conforman la unidad didáctica.
- Métodos o estrategias didácticas.
- Temporalización de la unidad.
- Recursos y materiales didácticos.
- Criterios de evaluación de los objetivos propuestos.

Para tal propósito, se diseñó una unidad didáctica compuesta por cuatro sesiones, con tres temáticas a tratar cada una. La estructura de la unidad didáctica se diseñó con las etapas que incluyen

las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, con la descripción de los contenidos y actividades de cada sesión. Las sesiones están diseñadas para introducir a los estudiantes en los conceptos y características de los diagramas de flujo; posteriormente, se dispone el aprendizaje de la construcción de diagramas, el uso de variables y constantes, los conceptos del área superficial de pirámides y, finalmente, la intersección de los conceptos de diagramas de flujo y las pirámides. En la última sesión se utiliza el juego como estrategia para determinar los elementos de agilidad, comprensión y resolución de problemas de los estudiantes participantes.

Por otra parte, la investigación se enmarca en una naturaleza descriptiva y, a través de la aplicación de los diagramas de flujo con la unidad didáctica planteada para la resolución de problemas matemáticos, se puede establecer si se le facilita al estudiante el aprendizaje y el análisis de procesos, pudiendo expandir esta habilidad a otras áreas del conocimiento.

Se toma como Unidad de análisis, a los estudiantes de noveno grado de básica secundaria de las Instituciones Educativas Municipales ‘Centro de Integración Popular’ y ‘San Juan Bosco’, en edades entre los 13 y 16 años de edad, teniendo en cuenta que la intención de la investigación radica en aplicar los diagramas de flujo a través de una unidad didáctica, partiendo de la necesidad conjunta de las instituciones, de mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de incrementar sus índices de calidad.

Las Unidades de Trabajo fueron grupos representativos de diez estudiantes de los mismos niveles educativos y de cada institución educativa. Así, se consideró el desarrollo de las competencias matemáticas en los adolescentes, quienes ya han adquirido habilidades para su aplicación en la resolución de problemas.

Los grupos fueron objeto de estudio durante cuatro semanas, tiempo durante el cual se aplicó la unidad didáctica que incluía el uso de diagramas de flujo y, se realizó la observación participante, con el fin de analizar si existía mejoramiento en los procesos de pensamiento matemático para la resolución de problemas, utilizando una unidad didáctica basada en diagramas de flujo.

Para el análisis de la información recolectada en el diario de campo, se acudió a las etapas características de este tipo de estudios: Reducción, Categorización, Representación, Validación e Interpretación (Campoy y Gomes, 2016). Dentro

de estas etapas, se tuvo en cuenta toda la información obtenida, desde la aplicación de la unidad didáctica, documentada a través de la observación participante y consignada en diarios de campo. Toda esta información se utilizó como base del estudio para definir si los diagramas de flujo mejoraban el pensamiento matemático de los estudiantes de noveno grado de básica secundaria. La organización de la información de diarios de campo se hizo por cada sesión, de acuerdo con las categorías y subcategorías que se aplique en cada caso y en cada grupo de estudiantes caracterizados.

Según lo establecido, el procesamiento de la información se llevó a cabo a través de la observación participante, por medio del diario de campo diseñado para tal fin. En éste se visualiza las situaciones particulares del proceso.

Cuando el conocimiento declarativo se escribe en el diario, toma cuerpo; una forma particular se hace singular para quién lo registra, pues en ello intervienen las estrategias de aprendizaje que pone en juego para apropiarlo; esto es, para hacerle un lugar en su estructura cognitiva. (Alzate, Puerta y Morales, 2008, p. 2)

Martínez (2007) refiere que, cuando el investigador se cuestiona con la realidad, ya está observando; pero esa observación la puede realizar 'participando' directamente. Es por eso que se establece esta estrategia, como la apropiada para cumplir los objetivos de esta investigación.

León y Montero (citados por Martínez, 2007) manifiestan que un docente es un investigador adecuado, dado que está dentro o muy cercano a la problemática de sus estudiantes por varios factores y tiene acceso a información que un observador externo pasaría por alto.

El vaciado de los datos, la reducción y la codificación para las dos instituciones, se efectuó en hojas de cálculo electrónicas, por la facilidad que brindan a la hora de organizar la información. Una vez finalizado este paso, se organizó la información de acuerdo con las categorías y subcategorías establecidas a través de los aspectos de análisis o preguntas orientadoras del diario de campo, así:

Categoría 1: Procesos generales de la actividad matemática

Subcategoría 1.1: Formulación, tratamiento y resolución de problemas

Aspectos de análisis:

- ¿Los estudiantes logran identificar y analizar los problemas planteados?

- ¿Los grupos logran establecer una estrategia que les permita resolver el problema planteado adecuadamente?
- ¿Los estudiantes realizan estudios y análisis adecuados de la situación problema?

Subcategoría 1.2: Modelación

Aspectos de análisis:

- ¿Cómo realizan la representación esquemática de la realidad a partir de un problema?
- ¿Los estudiantes logran formular conjeturas y razonamientos acordes a los problemas planteados?

Subcategoría 1.3: La formulación, comparación y ejercitación de procedimientos, Automatización

Aspectos de análisis:

- ¿La automatización de los procesos es visible con la ejecución de los ejercicios propuestos?
- ¿Se observa motivación o interés hacia el conocimiento conceptual de las actividades?
- ¿Los estudiantes realizan una construcción adecuada y ejecutan los procedimientos mecánicos con seguridad en su propuesta de resolución?

Categoría 2: Pensamiento matemático

Subcategoría 2.1: El pensamiento variacional y los sistemas algebraicos y analíticos

Aspectos de análisis:

- ¿Los estudiantes logran diferenciar patrones y secuencias, al igual que variables y constantes matemáticas en los problemas planteados?
- ¿El estudiante puede extraer la representación gráfica de una secuencia o procedimiento en un diagrama de bloques o de flujo?
- ¿Existe un proceso de visualización, exploración y manipulación de figuras y fórmulas matemáticas para resolver los problemas planteados?

Subcategoría 2.2: El pensamiento espacial y los sistemas geométricos

Aspectos de análisis:

- ¿Se observa agilidad en la elaboración del diagrama con fórmulas de área superficial de pirámides?

- ¿Los estudiantes analizan las propiedades geométricas de una pirámide para la aplicación de los procedimientos en diagramas de flujo?

Categoría 3: Desarrollo de Competencias matemáticas

Subcategoría 3.1: Resolución de problemas

Aspectos de análisis:

- ¿Se observa claridad en la formulación de problemas para ser resueltos por sus compañeros o por ellos mismos?
- ¿Los estudiantes analizan y verifican las estrategias para resolver los problemas planteados?

Subcategoría 3.2: Razonamiento

Aspectos de análisis:

- ¿Existe una adecuada construcción y ejecución de procedimientos en los diagramas para resolver los problemas?
- ¿Se observa algún nivel de agilidad o precisión para encontrar la resolución al problema planteado?
- ¿Se realiza diseños de diagramas con atención, control, planeación, ejecución y verificación de resultados?

El análisis de la información se realiza, una vez hayan sido establecidos los elementos suficientes en el diario de campo, a través de una triangulación de los datos obtenidos en las dos instituciones estudiadas, observando los objetivos específicos de la investigación, los cuales instauran, en primer lugar, la caracterización del fortalecimiento de los procesos generales de la actividad matemática con una unidad didáctica que aplica diagramas de flujo para la resolución de problemas matemáticos.

Adicionalmente, se tiene en cuenta que el segundo objetivo creado es la descripción del uso de diagramas de flujo en el estudio del cálculo del área superficial de pirámides y su intervención en el proceso de resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de noveno grado, lo cual se logra durante la etapa de recolección de la información en la observación participante, y su posterior etapa de procesamiento.

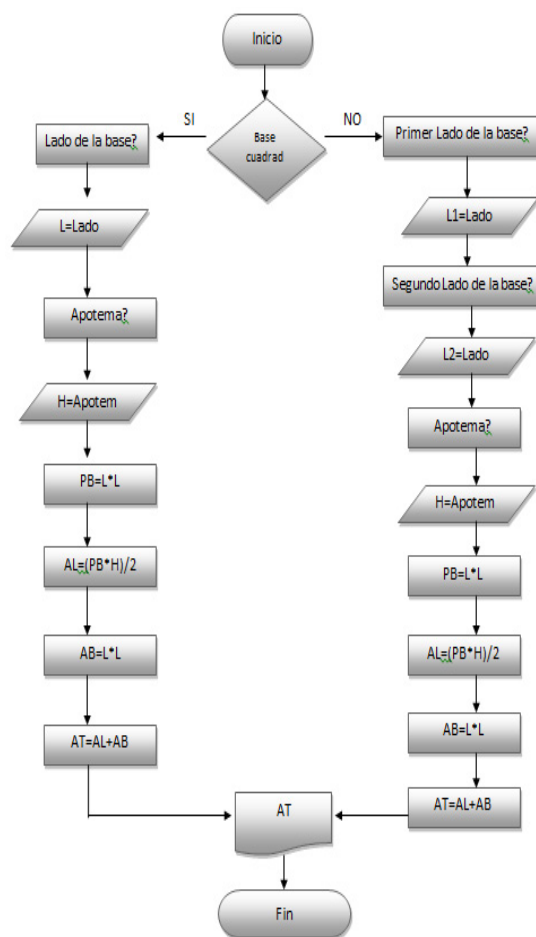
Finalmente, el tercer objetivo del estudio permite determinar el aporte del uso de diagramas de flujo al desarrollo de la competencia matemática denominada 'Resolución de problemas', a través de la interpretación y discusión de resultados, descritos más adelante.

3. Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación se dan a partir de los elementos alcanzados en la observación participante, registrados en el diario de campo y, analizados cualitativamente con la rigurosidad y características propias de este instrumento (Martínez, 2007). Se logró una matriz comparativa de las observaciones en las dos instituciones para cada categoría y subcategoría, en la cual se observó algunas diferencias, pero también, muchas similitudes en las experiencias y apreciaciones de los estudiantes, que permitieron llegar a conclusiones valiosas sobre el desarrollo de competencias matemáticas con el uso de diagramas de flujo.

Figura 1

Ejemplo de ejercicio completo presentado en la investigación, como apoyo para el docente



Fuente: esta investigación.

3.1 Procesos generales de la actividad matemática

3.1.1 Formulación, tratamiento y resolución de problemas

Los estudiantes en una de las instituciones estudiadas presentan dificultades iniciales para identificar el problema y encontrar una secuencia de pasos que den respuesta al problema planteado, lo cual es la actividad más complicada; estas dificultades son resultado de la oportunidad que se les da de razonar y explicar sus conclusiones. En la otra institución, identifican con más facilidad los componentes del problema, aunque tienen algunas dificultades para hallar una secuencia de pasos adecuada hacia la respuesta del problema, dificultades que están relacionadas, en algunos casos, con la falta de asimilación de contenidos.

Durante las observaciones realizadas en la aplicación, los grupos en ambas instituciones presentaron cierto grado de dificultad en el inicio de la aplicación, pero en las sesiones posteriores lograron entender y encontrar estrategias que les facilitaron el desarrollo de las actividades planteadas, gracias al abordaje de los contenidos sistemáticos de cada actividad, al igual que mejorar su tiempo de respuesta en la planificación y ejecución de su estrategia para la resolución de los problemas tanto de los ejercicios propuestos, como en los planteados por sus compañeros.

3.1.2 Modelación

En la primera sesión se establece que los estudiantes, aunque no tienen conocimientos previos sobre diagramas de bloques, crean una representación esquemática de la realidad a través de dichos elementos gráficos, según lo solicitado en la actividad. En las sesiones dos y tres, en las dos instituciones lograron una adecuada representación esquemática en los diagramas de bloques y de flujo, incluyendo las pruebas de escritorio. Para la última sesión, en las dos instituciones pudieron realizar las representaciones gráficas de forma ágil y adecuada a la realidad planteada en los problemas presentados, con aproximaciones muy precisas en el análisis de situaciones de falla, resueltas a través de los símbolos de decisión.

Los estudiantes pudieron formular conjeturas e interrogantes válidos y acordes con los problemas planteados en cada una de las sesiones de la unidad. El trabajo en equipos facilitó el análisis y la formulación de razonamientos en torno a las actividades, por cuanto apoyaron sus conjeturas con las opiniones y posiciones de sus compañeros.

Una vez avanzadas las sesiones, se hizo conjeturas en menor tiempo y con razonamientos más complejos y completos en los grupos de las dos instituciones, de tal manera que agilizaron los procesos para llegar a una propuesta de formulación o respuesta.

3.1.3 La formulación, comparación y ejercitación de procedimientos

Los estudiantes de los dos grupos presentaron mayor facilidad en el diseño de diagramas de flujo, luego de pocos ejercicios que permitieron la repetición del uso de los símbolos, lo que indicaba que la automatización de los procesos era visible en los ejercicios propuestos a lo largo de la unidad didáctica. Al familiarizarse con los símbolos, procedimientos, pruebas de escritorio y resultados del diagrama de flujo, agilizaron el proceso de diseño, demostrando que existía una automatización en su elaboración.

Los estudiantes, en los dos grupos de investigación, demostraron un alto grado de interés y motivación desde las primeras sesiones de la unidad didáctica, observando atentamente las explicaciones y los ejemplos para desarrollar los ejercicios propuestos de forma adecuada y expresando sus inquietudes constantemente, lo que evidenciaba el interés hacia las actividades y hacia el conocimiento conceptual. La variedad de actividades y el juego final mantuvieron el interés hacia los nuevos conocimientos, hasta el final de las sesiones aplicadas.

La construcción de procedimientos a través de diagramas de bloques en la primera sesión fue difícil para algunos estudiantes, quienes luego de los ejercicios y las demás actividades, adquirieron la habilidad para construir y ejecutar los procedimientos establecidos en los problemas planteados. Los diagramas de flujo les permitieron mecanizar los procedimientos en las sesiones posteriores, para dar solución a los problemas con pirámides de forma más ágil y segura. Los estudiantes de la segunda institución refirieron facilidad hacia el diagrama de bloques, por ser una temática usada con frecuencia en la institución, lo que les facilitó la construcción y ejecución de los procedimientos en los diagramas de flujo. En las sesiones finales, lograron construir sus procedimientos dentro del diagrama de flujo de forma segura, gracias a la prueba de escritorio que les permitió analizar las posibilidades de error en el cálculo de las fórmulas matemáticas requeridas en cada ejercicio.

3.2 Pensamiento matemático

3.2.1 El pensamiento variacional y los sistemas algebraicos y analíticos

El pensamiento variacional permite desarrollar conceptos matemáticos importantes para el desarrollo cognitivo; la variación de los valores y su manejo a través de las variables, permiten obtener una idea clara de un concepto abstracto (Vasco, 2002). En este sentido, desde la primera sesión los estudiantes de ambas instituciones identificaron la diferencia entre la información que se puede modificar y la que es fija, dando paso a un preconcepto de variables y constantes. Lograron diferenciar patrones y secuencias tanto en ejemplos de problemas de la vida cotidiana como en los ejercicios matemáticos, en los que notaban la necesidad del uso de variables y constantes para diseñar el diagrama de flujo de forma correcta y ágil. La representación de las fórmulas matemáticas de área superficial de pirámides en el diagrama de flujo se facilitó con la identificación del patrón que daba respuesta a los problemas planteados.

Los estudiantes en las dos instituciones demostraron un proceso de análisis y visualización de las posibilidades para resolver un problema a través de la manipulación de las figuras geométricas referidas en la unidad didáctica. Visualizaban las fórmulas matemáticas luego de observar los ejemplos en imágenes de pirámides usadas para la construcción de edificaciones y exploraban su aplicación en la vida cotidiana y en los problemas para encontrar el área superficial de pirámides. Igualmente, exploraron ideas para resolver los problemas y aprendieron, en el transcurso de las sesiones, a manipular las fórmulas matemáticas para adaptarlas al diseño de diagramas de flujo de forma adecuada.

3.2.2 El pensamiento espacial y los sistemas geométricos

Los estudiantes aplicaron su pensamiento espacial para crear representaciones gráficas de un proceso, como el del desarrollo de la fórmula matemática del área superficial de una pirámide.

3.3 Desarrollo de Competencias matemáticas

3.3.1 Resolución de problemas

Los estudiantes de las dos instituciones identificaron las necesidades y requerimientos para formular un problema adecuadamente en el transcurso de las sesiones pertinentes. Se notó

creatividad en las formulaciones; fueron descritos problemas de forma sencilla para ser desarrollados en un diagrama de flujo; se incluyó en el diagrama final, los detalles que los estudiantes analizaron para aplicar el cálculo del área superficial de pirámides.

3.3.2 Razonamiento

Se observó, en los grupos de estudiantes, gran facilidad y agilidad para construir y ejecutar los procedimientos descritos en las sesiones de la unidad didáctica. La construcción de los procedimientos dentro de los diagramas de flujo se hizo de forma rápida, en cuanto ellos hubieran comprendido la secuencia de pasos que describían las fórmulas matemáticas. El cálculo del área superficial de pirámides se representó en diagramas de flujo contruidos adecuadamente, lo cual permite observar que existe una adecuada construcción y ejecución de procedimientos descritos a través de los diagramas de flujo.

En contraste con el cuestionamiento de la observación, como indican Martínez, Ceceñas y Ontiveros (2014), existen factores que permiten la agilidad en el desarrollo de elementos gráficos; por ejemplo, la aplicación de la simbología adecuada a los diagramas de sistemas y procedimientos evita, según estos autores, anotaciones excesivas, repetitivas y confusas en la interpretación, facilitando y agilizando su diseño y ejecución.

Los diseños de diagramas de flujo en los estudiantes fueron hechos con la correcta formulación del problema, lo que demuestra una planeación y control adecuados para el desarrollo de la actividad. De igual manera, se hizo el diseño final con la verificación que permitió la prueba de escritorio, realizando las correcciones necesarias antes de entregar el diseño final. Los estudiantes de San Juan Bosco, por otro lado, discutieron inicialmente los parámetros y condiciones para resolver los problemas planteados; también verificaron sus propuestas a través de la prueba de escritorio; finalmente, diseñaron el diagrama de flujo de acuerdo con su planeación y, verificaron los datos de su propuesta de diseño, antes de entregar su diagrama de flujo final.

Figura 2

Aplicación de la unidad didáctica con estudiantes de noveno grado



Fuente: esta investigación.

4. Discusión

Según Hernández et al., (2014), un diagrama de flujo representa la esquematización gráfica de un algoritmo, el cual muestra gráficamente los pasos o procesos a seguir para alcanzar la solución de un problema. Su correcta construcción es sumamente importante porque, a partir del mismo, se escribe un programa en algún lenguaje de programación. Si el diagrama de flujo está completo y correcto, el paso del mismo a un lenguaje de programación, es relativamente simple y directo.

Según Moreira (2017), los mapas conceptuales, aunque fueron muy difundidos por Novak (1998), son solo una posible estrategia facilitadora del aprendizaje significativo, así como los diagramas V descritos por Gowin y Álvarez (2005), motivo por el cual se permite instituir que:

La mente recibe informaciones sensoriales del mundo, procesa tales informaciones, i.e., computa, y genera representaciones de estados de cosas del mundo. Esas representaciones mentales son maneras de representar internamente el mundo externo. Las personas no captan el mundo exterior directamente; ellas construyen representaciones mentales (quiere decir internas). (p. 11)

Teniendo en cuenta que las habilidades y el pensamiento matemático son fuente de varias investigaciones y que la aplicación de los diagramas de flujo presenta algunas facilidades

para la comprensión de procedimientos, es posible -desde el punto de vista metodológico-, considerar la estrategia didáctica planteada, como posible apoyo en próximas investigaciones de similar índole.

La resolución de problemas es una competencia matemática que requiere del desarrollo de habilidades mentales fundamentales, por lo que se recomienda una constante aplicación de estrategias que permitan al estudiante comprender y, a la vez, plantear problemas de aplicación cotidianos para que, paulatinamente, adquiera las habilidades del pensamiento matemático.

El proceso de resolución de problemas se puede abordar desde una gran cantidad de perspectivas. Desde la psicología cognitiva, es posible tomar como principio, el planteado por Simón (1978, citado por Varela, 2002): “Una persona se enfrenta a un problema cuando acepta una tarea, pero no sabe de antemano cómo realizarla. Aceptar una tarea implica poseer algún criterio que pueda aplicarse para determinar cuándo se ha terminado la tarea con éxito” (p. 15).

Finalmente, se deja establecida la importancia de indagar en nuevas alternativas de enseñanza de las matemáticas, en conjunto con las temáticas de diagramas de flujo u otros elementos gráficos que faciliten la comprensión de conceptos para mejorar los procesos de resolución de problemas con la ayuda de las tecnologías de la información. Incluso,

estas herramientas podrían apoyar el desarrollo del pensamiento lógico y la resolución de problemas en diversos entornos académicos.

5. Conclusiones

El proceso para definir el aporte del uso de diagrama de flujo inicia desde la caracterización del fortalecimiento de los procesos generales de la actividad matemática, a través de la aplicación de la unidad didáctica propuesta, enfocada hacia la resolución de problemas, para luego realizar una descripción de cómo el uso de los diagramas de flujo interviene en la resolución de problemas, haciendo uso del diario de campo para, finalmente, determinar el aporte de los diagramas de flujo a la competencia de resolución de problemas.

Los diagramas de flujo ofrecen un aporte importante a los procesos matemáticos, pues facilitan la comprensión de un problema, su descripción detallada a través de la formulación y, además, permiten comprobar la solución establecida a través de la prueba de escritorio, permitiendo al estudiante entregar, al final, una solución planteada de manera correcta, corregida y ágil.

La unidad didáctica, estructurada de forma organizada y secuencial, con actividades propias de resolución de problemas aplicando diagramas de flujo, ofrece el apoyo necesario y suficiente al docente, para lograr que el estudiante comprenda el uso de los diagramas de flujo y, conjuntamente, los contenidos específicos del cálculo del área

superficial de pirámides, diseñando y resolviendo problemas referentes al tema establecido.

Los procesos de resolución de problemas se ven reforzados en los estudiantes, al comprender que deben analizar el planteamiento, para lograr un análisis correcto de la situación que los lleve a una correcta resolución. Inicialmente, en el caso de la unidad didáctica, el diagrama describe las variables y constantes que se va a necesitar para el cálculo del área superficial de una pirámide; posteriormente, debe cuestionar al usuario para seleccionar el tipo de base con la que se hará el cálculo y, finalmente, presenta los cálculos específicos para obtener el valor del área superficial y así, dar solución adecuada al problema presentado. En ese orden de ideas, los diagramas de flujo permiten describir detalladamente los pasos que se debe seguir para solucionar un problema, de tal manera que quien lo siga, pueda llegar a su resolución.

Es así como el aporte del uso de los diagramas de flujo para la resolución de problemas va, desde el hecho de aprender a formular correctamente un problema, otorgando la información suficiente y necesaria para que quien lo analice, logre una respuesta viable, pasando por un mejoramiento en la capacidad de análisis del problema, al comprender que se debe tener en cuenta toda la información obtenida en el problema y que, además, es necesario intuir las demás posibilidades que pueda haber a través de los símbolos de decisión. Por último, se crea una capacidad de cuestionar su propia propuesta, al utilizar la prueba de escritorio para comprobar la viabilidad de su solución.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Alzate, T., Puerta, A.M. y Morales, R.M. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(4), 1-10. Universidad de Antioquia.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Labor.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2016). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Editorial EOS.
- Carrera, F. (2002). *Uso de diagramas de flujo y sus efectos en la enseñanza-aprendizaje de contenidos procedimentales. Área de tecnología* (Tesis Doctoral). Universidad de Lleida. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8311/TXCF8de11.pdf;jsessionid=3D8B5B4E005A8400B66C66AECA1D242B?sequence=10>
- Gowin, D., & Álvarez, M. (2005). *The art of educating with V diagrams*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511614507>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Lemus, C. (2015). *Diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de métodos estadísticos descriptivos a través de experimentos* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Martínez, L.M., Ceceñas, P.E. y Ontiveros, V.C. (Coord.). (2014). *Lo que sé de: Mapas Mentales, Mapas Conceptuales, Diagramas de flujo y esquemas*. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Martínez, L.A. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, 73-80.
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e29.
- Novak, J.D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Alianza Editores.
- Ramonet, J. (2013). Análisis y diseño de procesos empresariales. Teoría y práctica del modelado de procesos mediante diagramas de flujo. https://www.jramonet.com/sites/default/files/adjuntos/diagramas_flujo_jrf_v2013.pdf
- Varela, M.P. (2002). *La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias: aspectos didácticos y cognitivos* (Trabajo de Grado). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/2240/>
- Vasco, C.E. (2002). *El pensamiento variacional, la modelación y las nuevas tecnologías*. Congreso Internacional: Tecnologías Computacionales en el Currículo de Matemáticas (8-10 mayo, 2002). Bogotá, Colombia.
- Villena, M. (2009). Geometría del Espacio. Precálculo. www.dspace.espol.edu.ec

Contribución:

Las autoras elaboraron el artículo en su totalidad, lo leyeron y aprobaron.

Errores en la conversión de representaciones en problemas con ecuaciones lineales

Yuly Maribel Pantoja-Portillo¹

Resumen

Cómo citar este artículo / To reference this article /

Para citar este artículo: Pantoja-Portillo, Y. M. (2021). Errores en la conversión de representaciones en problemas con ecuaciones lineales. *Revista UNIMAR*, v. 39, n. 1, 56-63. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art4>

Fecha de recepción: 14 de mayo de 2020

Fecha de revisión: 09 de octubre de 2020

Fecha de aprobación: 03 de noviembre de 2020

El presente artículo centra su atención en cómo los estudiantes aprenden a convertir representaciones dadas en lengua natural (consignas de los problemas) en representaciones expresadas en escritura algebraica. Se considera un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada, con una línea de formación relacionada con la práctica pedagógica y un área temática correspondiente a la Didáctica Disciplinar y Mediática y, un paradigma interpretativo. Se aplicó una propuesta de enseñanza para promover el aprendizaje de la conversión a través de la resolución de problemas, donde intervienen ecuaciones lineales con una incógnita. Dentro de sus principales resultados están: la identificación y caracterización de los tipos de conversiones y errores al resolver problemas. Con respecto a una de las principales conclusiones, está la idea equivocada que tienen algunos docentes al asumir que la actividad cognitiva de conversión surge de forma espontánea en los estudiantes.

Palabras clave: conversión; lengua natural; escritura algebraica; ecuaciones lineales con una incógnita; designación funcional; re-designación.



Artículo Resultado de Investigación. Se derivó de la investigación titulada: Errores en la conversión de la lengua natural a la escritura algebraica, que surgen en la resolución de problemas de ecuaciones de primer grado con una incógnita, desarrollada desde el 10 de mayo de 2018 hasta el 27 de abril de 2020 en la ciudad de Pasto, departamento de Nariño, Colombia.

¹Licenciada en Matemáticas, Universidad de Nariño; Docente Titular del Colegio Nuestra Señora de las Lajas, Pasto, Nariño. E-mail: yulymaribelpantoja@gmail.com

Errors in the conversion of representations in problems with linear equations

Abstract

This article focuses on how students learn to convert given representations in natural language (problem slogans) into representations expressed in algebraic writing. It is considered a qualitative approach based on grounded theory, with a line of training related to pedagogical practice and a thematic area corresponding to Disciplinary and Media Didactics and an interpretive paradigm. A teaching proposal to promote conversion learning through problem solving was applied, where linear equations with an unknown variable intervene. Among its main results are: the identification and characterization of the types of conversions and errors when solving problems. Regarding one of the main conclusions, there is the mistaken idea that some teachers have when they assume that the cognitive activity of conversion arises spontaneously in the students.

Keywords: conversion; natural language; algebraic writing; linear equations with one unknown; functional designation; re - designation.

Erros na conversão de representações em problemas com equações lineares

Resumo

Este artigo enfoca como os alunos aprendem a converter determinadas representações em linguagem natural (slogans de problemas) em representações expressas na escrita algébrica. É considerada uma abordagem qualitativa com base na teoria fundamentada, com uma linha de formação relacionada com a prática pedagógica e uma área temática correspondente à Didática Disciplinar e Media e um paradigma interpretativo. Uma proposta de ensino foi aplicada para promover o aprendizado da conversão a través da solução de problemas, onde equações lineares com uma variável desconhecida intervêm. Entre seus principais resultados estão: a identificação e caracterização dos tipos de conversões e erros na resolução de problemas. Em relação a uma das principais conclusões, há a ideia equivocada que alguns professores têm quando assumem que a atividade cognitiva de conversão surge espontaneamente nos alunos.

Palavras-chave: conversão; linguagem natural; escrita algébrica; equações lineares com uma designação desconhecida; funcional designação; re - designação.

1. Introducción

Las ecuaciones lineales constituyen uno de los primeros tópicos donde los estudiantes se introducen en el estudio del álgebra, lo cual suscita la inclusión de relaciones, estructuras y propiedades matemáticas mediante la explicitación de expresiones y enunciados literales. Una de las mayores complejidades al resolver ecuaciones lineales tiene que ver con la resolución de problemas de enunciado (Rojas Garzón y Vergel Causado, 2013). El objetivo de la investigación fue, aportar elementos de reflexión para la enseñanza de la conversión de la lengua natural y la escritura algebraica, a través de la discriminación de los errores que cometen los estudiantes al resolver problemas de ecuaciones de primer grado con una incógnita. Puntualmente, se buscó mostrar los errores que tienen al intentar convertir enunciados en lengua natural a expresiones en escritura algebraica. Tal cuestión, de naturaleza semiótico-cognitiva, es la que determina la complejidad y el grado de comprensión que subyace a la resolución de problemas de enunciado.

Para alcanzar este propósito, se asumió un paradigma de investigación cualitativo. El enfoque fue interpretativo y el tipo de investigación estuvo basado en la teoría fundamentada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se consideró una propuesta de enseñanza para desarrollar habilidades para el paso de la lengua natural a la escritura algebraica, como instrumento de recolección de información. Las unidades de trabajo consideradas fueron doce estudiantes de grado octavo del Colegio Nuestra Señora de las Lajas, en la ciudad de Pasto. El diseño del instrumento de análisis se hizo siguiendo los parámetros de la metodología inductiva y estuvo conformado por tres categorías de análisis: re-designación funcional y explicitación de la relación de equivalencia (Duval, 2017) y, Errores (Azañero, 2013). La primera de las categorías alude a la forma como los estudiantes designan y re-designan la cantidad desconocida (incógnita), a partir de los diferentes contextos y tipos de enunciados que surgen en el proceso; la segunda tiene que ver con la forma como los educandos formulan la relación de equivalencia según las condiciones del enunciado en cuestión; la tercera, por su parte, hace referencia a los errores de tipo semiótico-cognitivos que surgen en la resolución

de problemas con ecuaciones lineales y cómo estos repercuten en su aprendizaje.

Después de contrastar las producciones de los estudiantes con las operaciones cognitivas, se evidenció algunas generalidades que permitieron discriminar cinco tipos de conversión:

- Con anclaje impuesto.
- Con anclaje no impuesto.
- Compuesta.
- Sucesiva.
- Con inversión del anclaje.

Tres formas de explicitación de la relación de equivalencia:

- Simple
- Mixta
- Compuesta.

Y seis tipos de errores:

- Error al designar las cantidades conocidas y desconocidas.
- En la re-designación.
- En el cambio de anclaje.
- En la inversión del anclaje.
- En la conversión inversa.
- Error al plantear la relación de equivalencia.

Los elementos anteriores constituyen un importante referente para que los educadores comprendan cómo sus estudiantes resuelven problemas cuando las ecuaciones lineales están presentes, pues permiten caracterizar cómo proceden y, predecir los errores más comunes. En consecuencia, les permite intervenir de manera efectiva y oportuna.

2. Metodología

De naturaleza semiótico-cognitiva, basada en la teoría desarrollada por Duval (2017), en la cual se analiza los errores que surgen al resolver problemas de ecuaciones lineales con una incógnita, donde interviene la conversión del registro de la lengua natural al registro de la escritura algebraica. Esto se realizó por medio de una propuesta de enseñanza que se aplicó a un grupo de doce estudiantes de grado octavo del Colegio Nuestra Señora de Las Lajas, en la ciudad de Pasto, en el departamento de Nariño.

Los aspectos más relevantes en los cuales se fundamenta el proceso metodológico son: tipo de investigación cualitativo, entendido como la visión desde la cual el investigador realiza el estudio; el enfoque interpretativo, es decir, la finalidad con la cual se obtiene la información a estudiar y el tipo de investigación: Teoría Fundamentada; esto es, el método por medio del cual se contrasta inductivamente la información con la teoría que sustenta la investigación, para dar paso al surgimiento de nueva teoría. Como técnicas para la recolección de la información en el trabajo de campo, se tomó: el diagnóstico, la observación directa y entrevista semiestructurada. Los instrumentos de análisis utilizados fueron la prueba diagnóstica, el cuestionario y el diario de campo.

La propuesta de enseñanza se construyó por medio de un cuestionario que se dividió en tres tareas: en la primera se identificó y discriminó las unidades significantes de cada uno de los registros involucrados, por medio de cuatro actividades; en la segunda, se buscó promover la articulación de unidades significantes en lengua natural a unidades significantes en escritura algebraica y viceversa, a partir de la identificación y discriminación de representaciones equivalentes en el registro de lengua natural y escritura algebraica; y, la tercera se centró en explicitar la relación de equivalencia, que dará paso a la resolución de la ecuación, resolución de problemas matemáticos y no matemáticos y el planteamiento de problemas que son resueltos por medio de ecuaciones lineales con una incógnita, observando las recomendaciones hechas por Duval (2017), quien manifiesta:

Toda actividad de conversión presupone la discriminación de las unidades significantes que se deben poner en correspondencia en el registro de partida y en el de llegada. La dificultad propia a la actividad de conversión reside esencialmente en esta discriminación. (p. 117)

La conversión de las representaciones requiere la identificación de las unidades significantes en el registro de partida y en el de llegada. Ahora bien, frecuentemente, es la discriminación de estas unidades lo que ha faltado. (p.112)

Las estrategias de análisis de los datos que se utilizó fueron: codificación abierta, axial y selectiva, para realizar el vaciado de la información y el posterior análisis, lo cual responde al tipo de

investigación de teoría fundamentada, que explica un fenómeno o responde al planteamiento. Esta etapa se realizó por medio de análisis inferencial a partir de códigos o categorías inductivas, unidades de significado y referencias teóricas de la conversión de representaciones que concluyeron con el sentido y significado del investigador (Hernández, et al., 2014).

La estructura de la propuesta de enseñanza se basó en la identificación y discriminación de las operaciones cognitivas propias de la actividad de conversión, indispensable para la resolución de problemas con ecuaciones lineales. Por tanto, es imperioso diferenciar dos aspectos importantes: las cantidades conocidas (constantes) y las cantidades desconocidas (incógnitas), para lograr concretar la primera operación cognitiva de la conversión, denominada 'Designación de la cantidad desconocida', la cual consiste en identificar en la consigna del problema expresado en el registro de Lengua Natural que, parte de éste se designará como la cantidad desconocida y, a partir de ahí, se realizará las respectivas re -designaciones.

Después de realizadas las operaciones cognitivas de designación y re-designación, el educando debe poner en práctica la segunda operación relacionada con la explicitación de la relación de equivalencia o el planteamiento de la ecuación, que consiste en construir la igualdad que dará paso a la solución del problema. La ecuación está conformada por la cantidad desconocida designada en principio y las re-designaciones correspondientes, igualadas a cantidades conocidas o desconocidas.

Por último, se identifica los errores más relevantes que cometen los estudiantes cuando resuelven ecuaciones lineales, considerando que, como sostiene Duval (2002), convertir un enunciado es rediseñar estos dos tipos de objetos a los que se refiere el enunciado, teniendo en cuenta la redefinición funcional de los objetos ya designados lingüísticamente y la explicación de una relación, equivalente que luego permitirá una sustitución; ésta última sigue siendo, en la actualidad, una barrera que la mayoría de ellos no cruza, incluso, al final de la escuela secundaria, especialmente cuando se trabaja con sistema de ecuaciones. Además, otra actividad que genera errores en su realización, es la relacionada con la conversión inversa entre el registro de representación de escritura algebraica a lengua natural, debido a que a menudo hay fenómenos importantes de no congruencia, que el maestro instintivamente evitar explicar (Duval 2002).

3. Resultados

A partir del análisis realizado a cada parte de la propuesta de enseñanza y, contrastando esta información con las operaciones cognitivas y los errores identificados, se obtuvo seis tipos de conversión de registros de representación, tres de explicitación de la relación de equivalencia y siete de errores.

La identificación y discriminación de los tipos de conversiones basados en las operaciones cognitivas de designación y re-designación, responden al planteamiento del primer objetivo específico. En el desarrollo del análisis de los resultados de la propuesta de enseñanza se evidenció que la interacción entre las operaciones cognitivas está directamente relacionada con algunas características que los estudiantes deben tener en cuenta a la hora de convertir representaciones y, antes de plantear la relación de equivalencia; esta clasificación se denominó tipos de conversión, los cuales abordan los elementos generales que surgen al convertir representaciones, y sirven como una pauta para el análisis de los procesos que llevan a cabo los estudiantes a la hora de resolver problemas con ecuaciones lineales con una incógnita. A partir del análisis de los datos y considerando las transformaciones semióticas que promueven las tareas planteadas en la propuesta de enseñanza, se logró cinco tipos de conversión, que se describe a continuación:

1. **Conversión Anclaje Impuesto.** Este tipo de conversión ocurre cuando la elección de la cantidad desconocida está impuesta por la consigna del problema. La cantidad desconocida se relaciona con la conocida por medio de operaciones de naturaleza interna (suma o resta) o externas (producto o cociente). Además, la relación de equivalencia está igualada a una cantidad conocida; se considera una única re-designación y se ubica en uno de los miembros de la igualdad.
2. **Conversión Anclaje no Impuesto.** Igual que en el caso anterior, las cantidades desconocidas se relacionan con las conocidas, por medio de operaciones de naturaleza interna (suma o resta) o externas (producto o cociente); éstas se ubican en un miembro de la ecuación y están igualadas a una cantidad conocida. A diferencia del caso anterior, las re-

designaciones son realizadas a partir de la designación de la desconocida o, también, a partir de las re-designaciones obtenidas; las cantidades desconocidas aparecen más de una vez (términos semejantes) y la consigna del problema no impone la designación de la cantidad desconocida; en otras palabras, no impone el anclaje con respecto al cual se realizará las re-designaciones.

3. **Conversión Compuesta.** Este tipo de conversión comparte la mayor parte de las características del caso anterior, dado que la operación cognitiva también es R2; en el único aspecto en el que difieren es en la explicitación de la relación de equivalencia ya que, en este caso, la ecuación se compone por cantidades conocidas y desconocidas relacionadas por operaciones de naturaleza interna e interna, pero estas se ubican en ambos lados de la igualdad.
4. **Conversión Sucesiva.** Aquí no basta con una única re-designación sobre la asignación de la cantidad desconocida; es necesaria la aplicación de varias re-designaciones: una, a continuación de otra. Igual que en los casos anteriores y, en cada una de las re-designaciones consideradas, las cantidades desconocidas se relacionan con la conocida, a través de operaciones internas (suma o resta) o externas (producto o cociente); además, éstas se ubican en un miembro de la ecuación y están igualadas a una cantidad conocida.
5. **Conversión con Inversión del Anclaje.** La aplicación de varias re-designaciones debe ser considerada: una(s) sobre la cantidad desconocida; otra(s) sobre re-designaciones de la cantidad conocida. En el proceso se requiere una inversión en el anclaje (Duval, 2002) y, en ningún caso, la consigna impone el anclaje sobre la cantidad desconocida. Con relación a la relación de equivalencia, ésta se encuentra igualada a una cantidad conocida en uno de los miembros y en el otro en cantidades conocidas y desconocidas, relacionadas con operaciones de naturaleza interna y externa.

La identificación y discriminación de los tipos de relaciones de equivalencia que surgieron al resolver los problemas planteados en la propuesta de enseñanza, responden al planteamiento del segundo objetivo específico, de la siguiente forma:

Explicitación de la Relación de Equivalencia Simple. La ecuación está conformada por la cantidad desconocida relacionada con la cantidad conocida por medio de operaciones de naturaleza interna y está igualada a una cantidad conocida.

Explicitación de la Relación de Equivalencia Mixta. La ecuación está conformada en el primer miembro por cantidades conocidas y desconocidas, pero estas aparecen más de una vez y se relacionan por medio de operaciones de naturaleza interna y externa; además, están igualadas en el segundo miembro a una cantidad conocida.

Explicitación de la Relación de Equivalencia Compuesta. La ecuación está conformada en ambos miembros por cantidades conocidas y desconocidas relacionadas por medio de operaciones de naturaleza interna o externa. En ocasiones, estas cantidades están asociadas por signos de agrupación, utilizados para explicitar las operaciones de naturaleza externa.

Al analizar los procesos que los estudiantes presentaban en cada ítem de la propuesta, se evidenció que los errores están directamente relacionados con la forma equivocada de aplicar las operaciones cognitivas; por consiguiente, se formuló seis tipos de errores, los cuales responden al planteamiento del tercer objetivo específico:

1. **Error al designar las cantidades conocidas y desconocidas.** Al designar la cantidad desconocida, se confunde con la cantidad conocida, porque el estudiante designa la incógnita como una cantidad conocida.
2. **Error en la re -designación.** El estudiante realiza inadecuadamente la re-designación con respecto a la designación de la cantidad desconocida o con respecto a las posteriores re-designaciones; el error consiste en la utilización incorrecta de la operación interna o externa entre la cantidad desconocida y la conocida.
3. **Error en el cambio de anclaje.** Al efectuar el cambio de anclaje, el estudiante no identifica que esta designación cambia, según el objeto que se tome como referencia para realizar la designación de la cantidad desconocida.
4. **Error en la inversión del anclaje.** Para realizar la segunda re-designación, es necesario realizar una inversión en el anclaje para posibilitar su construcción;

el error consiste en no invertir la operación interna entre la primera re-designación y la expresión que se convertirá en la segunda re-designación.

5. **Error en la Conversión Inversa.** El estudiante hace la conversión solamente en un solo sentido; esto es, del registro de la lengua natural al de la escritura algebraica, pero no logra realizarlo en el sentido contrario (del registro de la escritura algebraica a la lengua natural), dado que no efectúa una correcta correspondencia entre las unidades significantes de cada registro.
6. **Error en la plantear la relación de equivalencia.** A pesar de que realiza correctamente las designaciones y re-designaciones de las cantidades conocidas y desconocidas, plantea en forma incorrecta la relación de equivalencia, porque no tiene en cuenta la relación y la correspondencia entre los miembros de la igualdad.

Por último, tanto los tipos de conversión como los tipos de explicitación de la relación de equivalencia y los errores identificados, contribuyen a alcanzar el objetivo general de la investigación, el cual se basa en aportar elementos de reflexión para la enseñanza de la conversión de la lengua natural a la escritura algebraica, a través de la discriminación de los errores que cometen los estudiantes al resolver problemas de ecuaciones de primer grado con una incógnita.

4. Discusión

Se evidencia una estrecha relación entre las características de las competencias matemáticas y la teoría de representaciones semióticas; incluso, las reflexiones y conclusiones evidenciadas en este estudio, apuntan de cierta forma a propiciar un espacio de reflexión acerca de los fundamentos presentados en los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares de matemáticas, en los cuales, se cita en varias ocasiones a Duval (2017). Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019-2), la competencia de interpretación y representación:

Consiste en la habilidad para comprender y transformar la información presentada en formatos distintos (registros de representación) como tablas, gráficas, conjuntos de datos, diagramas, esquemas, etcétera, así, como la capacidad de utilizar estas representaciones

para extraer información relevante que permita, entre otras cosas, establecer relaciones matemáticas e identificar tendencias y patrones. Con el desarrollo de esta competencia, se espera que un estudiante utilice coherentemente registros como el simbólico, el de lengua natural, el gráfico y todos aquellos que se dan en situaciones que involucran las matemáticas. (p. 27).

Es decir, estudiar la relación existente entre la teoría de las representaciones matemáticas diseñada por Duval (2017), en la cual se basó la investigación y la enseñanza - aprendizaje con base en las competencias que exige la educación actual es, sin duda, de suma importancia para orientar a los docentes en la forma de enseñar. La reflexión en torno a estos aspectos tan relevantes y necesarios resultará en un gran aporte tanto para la comunidad educativa de colegios como de universidades.

Duval (2017) afirma: “La discriminación de las unidades significantes propias a cada registro debe ser el objeto de un aprendizaje específico. Tal discriminación es la condición necesaria para toda actividad de conversión” (p.113). Esto representa un papel fundamental a la hora de resolver problemas con ecuaciones lineales ya que, al conocer las características propias de cada registro y su correspondencia, el educando comprende la utilidad de realizar las operaciones cognitivas y cómo éstas contribuyen a la resolución de los problemas en los diferentes contextos.

La investigación presenta puntos clave con relación a la parte semiótica cognitiva cuando los estudiantes aprenden la resolución de problemas con ecuaciones lineales; sin embargo, es importante aprovechar estos puntos de reflexión y aterrizarlos a los lineamientos estructurales de planeación que exige el MEN (2006), como las competencias, desempeños, niveles de desempeño y evidencias de aprendizaje, con el fin de que su aporte repercuta significativamente en la construcción de estrategias de enseñanza pertinentes a la hora de enseñar.

Una recomendación importante para los docentes que deseen poner en práctica los resultados obtenidos en el presente trabajo, es que puedan aportar, desde su experiencia, al enriquecimiento de los aspectos aquí mencionados, en aras de mejorar su práctica pedagógica.

Aplicar la propuesta de enseñanza presentada en la investigación de forma similar en otras instituciones

educativas y hacer un análisis comparativo entre los resultados obtenidos, contribuiría a retroalimentar la estructura y funcionalidad de la investigación.

5. Conclusiones

Un error común en el cual incurren muchos docentes a la hora de enseñar ecuaciones lineales con una incógnita, tiene que ver con la idea equivocada de que los estudiantes lograrán espontáneamente los procesos cognitivos necesarios para desarrollar la competencia de resolución de problemas. Lacroix (1820, citado por Duval, 2002) plantea que desde años atrás se viene utilizando por parte de los docentes e, incluso se evidencia en los libros de texto, una forma sistemática de enseñar la ecuación lineal, con un procedimiento obsoleto que poco y nada contribuye a que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo con relación a la utilización de la ecuación lineal en la resolución de problemas.

Según Duval (2002), los docentes que enseñan la ecuación lineal, generalmente inician su cátedra señalando las características más relevantes del concepto; luego se centran en los procesos algorítmicos (tratamientos) para resolver ecuaciones y, por último, realizan una serie de ejemplos de resolución de problemas en los cuales se evidencia conversiones entre registros de representación; por ejemplo, entre el registro de la lengua natural y la escritura algebraica. El problema radica en que después de esto, les presentan a los estudiantes problemas para que ellos se enfrenten a su resolución, con la idea de que después de los múltiples ejemplos ofrecidos y la ejercitación realizada, estarán dotados de elementos suficientes para ser competentes en la resolución de problemas. Sin embargo, la realidad es otra: los múltiples estudios acerca de las dificultades y los errores en el desempeño escolar de los estudiantes cuando asimilan la resolución de problemas con ecuación lineal, muestran que tanto la didáctica de algunos docentes como los libros de texto que presentan propuestas de enseñanza para lograr este fin, realmente han fracasado.

Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta a la hora de abordar el estudio con ecuaciones lineales, es la explicitación de unidades significantes y su respectiva correspondencia, paso obligado antes de que los estudiantes realicen las actividades cognitivas de re-designación y explicitación de la relación de equivalencia.

Es importante concientizar al educando acerca de las partes en las cuales se puede segmentar cada

registro de representación y cómo cada una de éstas, está relacionada con su representación equivalente en el otro registro. Esto llevará a identificar el grado de correspondencia que tienen las representaciones de cada registro y cómo esto influye en gran manera en el nivel de complejidad de los problemas a resolver.

Los docentes deben considerar que la actividad cognitiva de conversión no es espontánea y no se genera por la repetición de diferentes ejemplos; lo que debe buscar al trabajar con ecuaciones,

es que los estudiantes entiendan que un objeto matemático se puede expresar desde diferentes registros de representación y que cada registro está dotado de unas características y reglas que permiten visualizar un mismo concepto desde sus diferentes perspectivas; y que cada perspectiva abre un camino a la aplicación del concepto en diferentes contextos; solo así, el aprendizaje obtenido por el estudiante cobrará sentido y ayudará a desarrollar la competencia de resolución de problemas con ecuaciones lineales.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Azañero, L.M. (2013). *Errores que presentan los estudiantes de Primer grado de secundaria en la resolución de problemas con ecuaciones lineales* (Tesis de Maestría). Universidad Católica del Perú, Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5064>
- Duval. R. (2002). Un análisis cognitivo de problemas de comprensión en el aprendizaje de las matemáticas. funes.uniandes.edu.co > ...
- Duval. R. (2017). *Semiosis y Pensamiento Humano. Registros Semióticos y Aprendizajes Intelectuales*. Editorial Universidad del Valle.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019-2). *Guía de orientación Saber 11.º. 2019-2*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.
- Rojas Garzón, P.J. y Vergel Causado, R. (2013). Procesos de Generalización y Pensamiento Algebraico. *Educación Científica y Tecnológica, Edición especial*, 760-766.

Contribución:

La autora elaboró el artículo en su totalidad, lo leyó y aprobó.

Cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera de Valledupar, Cesar

Alelis Karina Maestre-Pacheco¹

Resumen

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Maestre-Pacheco, A. K. (2021). Cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera de Valledupar, Cesar. *Revista UNIMAR*, v. 39, n. 1, 64-82. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art5>

Fecha de recepción: 08 de octubre de 2020
Fecha de revisión: 27 de noviembre de 2020
Fecha de aprobación: 21 de enero de 2021

La investigación tuvo como objetivo, implementar una intervención estratégica para la formación de la cultura ambiental, por medio de la acción de grupos ecológicos, en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera en Valledupar, Cesar. El estudio estuvo enmarcado en el paradigma cualitativo, bajo el enfoque crítico reflexivo y su diseño se desarrolló dentro de la investigación acción pedagógica. La unidad de análisis quedó conformada por 114 estudiantes de los grados séptimo y 70 acudientes. Los resultados indicaron que, con la intervención, se logró recuperar los ambientes de la institución y la comunidad, gracias a la acción de los grupos ecológicos. Se concluye que se alcanzó a fomentar la cultura ambiental en los involucrados del proceso educativo; además, la actuación de los grupos ecológicos fue primordial para transformar la realidad de unos ambientes atrapados por los desechos sólidos y desforestados, por ambientes sanos, preservando la vida de la tierra y la salud de todos los involucrados.

Palabras clave: cultura ambiental; grupos ecológicos, medio ambiente.



Artículo resultado de la investigación titulada 'Cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera de Valledupar, Cesar', desarrollada desde el 31 de septiembre de 2018 hasta el 13 de febrero de 2020 en Valledupar, Cesar Colombia.

¹Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental; Magíster en Pedagogía. Docente Institución educativa Consuelo Araujo Noguera, Valledupar, César, Colombia. Email: aleliskarina@hotmail.com

Environmental culture through the action of ecological groups in the Consuelo Araujo Noguera Educational Institution in Valledupar, Cesar

Abstract

The objective of the research was to implement a strategic intervention for the formation of environmental culture through the action of ecological groups in the Educational Institution Consuelo Araujo Noguera, in Valledupar, Cesar. It was framed in the qualitative paradigm, under the reflexive critical approach and its design was developed within the pedagogical action research. The unit of analysis consisted of 114 seventh grade students and 70 guardians. The results indicated that the intervention was able to recover the environment of the institution and the community, thanks to the action of the ecological groups. It was concluded that it was possible to foster an environmental culture in those involved in the educational process, and that the action of the ecological groups was essential to transform the reality of environments trapped by solid waste and deforested, into healthy environments, preserving the life of the earth and the health of all those involved.

Keywords: environmental culture; ecological groups; environment.

Cultura ambiental através da ação de grupos ecológicos na Instituição Educativa Consuelo Araujo Noguera em Valledupar, César

Resumo

O objetivo da investigação era implementar uma intervenção estratégica para a formação da cultura ambiental através da ação de grupos ecológicos na Instituição Educativa Consuelo Araujo Noguera, em Valledupar, Cesar. O estudo foi enquadrado no paradigma qualitativo, sob a abordagem crítica reflexiva e a sua concepção foi desenvolvida no âmbito da investigação pedagógica de ação. A unidade de análise consistiu em 114 alunos do sétimo ano e 70 guardiões. Os resultados indicaram que a intervenção foi capaz de recuperar o ambiente da instituição e da comunidade graças à ação dos grupos ecológicos. Concluiu-se que era possível fomentar uma cultura ambiental nas pessoas envolvidas no processo educativo, e que a ação dos grupos ecológicos era essencial para transformar a realidade dos ambientes aprisionados por resíduos sólidos e desmatados, por ambientes saudáveis, preservando a vida da terra e a saúde de todas as pessoas envolvidas.

Palavras-chave: cultura ambiental; grupos ecológicos; meio ambiente.

1. Introducción

La investigación sobre cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos está enmarcada en la línea de investigación Formación y Práctica Pedagógica de la Universidad Mariana, dado que orienta el quehacer del docente en el 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, además de los aspectos sociales de la educación, con la finalidad de generar un conocimiento que promueva la transformación del campo pedagógico a partir de la atención a las problemáticas existentes en contextos particulares, como es el caso de este trabajo, que se ubica en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera de Valledupar, Cesar.

En la actualidad, las continuas reseñas de los problemas ambientales en los medios de comunicación y publicaciones científicas han hecho que el conjunto de la sociedad vea este problema como algo indeseable, que se relaciona directamente con la supervivencia de los seres vivos, respecto al futuro ambiental del planeta. Esto ha conducido a evidenciar y cuestionar la agresividad de la conducta humana sobre el medio natural, y pone de manifiesto la necesidad de cambiar los sistemas de conocimientos y valores sociales. Esta necesidad de cambio social ha hecho que la educación y la formación sean requeridas como instrumentos fundamentales para crear una cultura ambiental que conciencie hacia la sostenibilidad planetaria (Escámez y Barrón, 2010).

La idea planteada anteriormente lleva a pensar en la urgencia de impulsar la formación de la cultura ambiental, entendida por Mera (2003), como el sistema de valores materiales y espirituales que se construye a partir del uso racional de los recursos naturales y, con ello, del medio ambiente, basado únicamente en necesidades reales de una conciencia ecológica orientada hacia el desarrollo sostenible.

La cultura ambiental establece los parámetros de relación y reproducción social respecto a la naturaleza. Según Bayón y Morejón (2003), ésta debe estar sustentada en la relación del hombre con su medio ambiente, en la cual está implícito el conjunto de estilos, costumbres y condiciones de vida de una sociedad con una identidad propia,

basada en tradiciones, valores y conocimientos. Asimismo, Roque (2003), ha señalado que:

La cultura es un patrimonio y un componente del medio ambiente; por lo tanto, su conservación es un derecho soberano de cada pueblo. Todas las características de la cultura están influenciadas por el entorno natural en el que se desarrolla la sociedad; este entorno tiene una gran influencia en el carácter de identidad cultural de los pueblos. (p. 10)

A su vez, las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA, 2016) han dicho que el cambio ambiental que afecta al mundo está ocurriendo a una velocidad muchísimo más rápida de lo que antes se pensaba, haciendo imperativo que se actúe ahora, para revertir el daño que se le ha hecho al planeta por el crecimiento de la población, la rápida urbanización, el aumento en el nivel de consumo, la desertificación, la degradación de la tierra y el cambio climático; sin embargo, ante esta realidad, no es menos verdad que el trabajo continuo de los grupos ecológicos ha generado acciones que han permitido ganar tiempo para reaccionar ante estas graves amenazas.

En este sentido, para Brand (2002), la formación de grupos ecológicos es de gran relevancia, pues tienen la capacidad de influir en las personas y de generar conocimiento ante la complicada situación ambiental actual; a ellos se les puede atribuir, en gran medida, el fortalecimiento de la cultura ambiental, por cuanto difunden información ecológica a las comunidades, sobre prácticas ecológicas de reciclaje y de valoración del medio ambiente; además, tienen capacidad autocrítica para solucionar problemas ambientales.

Adicionalmente, los grupos ecológicos defienden el derecho a tener un ambiente sano, ya que uno de sus fines primordiales es alzar la voz para su conservación; en general, promueven información sobre el tema porque, principalmente, son formados para manejar la cuestión de la basura, contaminación, reciclaje, reutilización y reducción de desechos plásticos, entre otros aspectos que favorecen el desarrollo de la cultura ambiental en los miembros de las comunidades educativas frente a la problemática ambiental, contribuyendo así con la mejora de la calidad de vida.

Salcido (2015) manifiesta que los grupos ecológicos escolares están conformados por estudiantes de los centros educativos que apoyan la cultura de la coeficiencia ambiental y tienen una participación activa en la elaboración de diagnósticos; son activos en la elaboración de planes de acción para

el manejo de problemas medioambientales y las buenas prácticas. En esta dirección, se pudiera expresar que son una alternativa viable y tangible para abordar los diferentes problemas ambientales.

En este sentido, Gomera (2008) hace referencia a la forma como las prácticas ambientales determinan las condiciones para una posterior calidad de vida de cada una de las personas que interactúan dentro de la sociedad. Gonzalez-Gaudiano (2007), por su parte, recalca que la educación ambiental debe formar parte del currículo escolar, más allá de los contenidos referentes al tema del medio ambiente; en el ámbito de las ciencias naturales, debe generar cambios en la actitud de los estudiantes frente al cuidado del mismo. Aun así, en muchas ocasiones los respectivos proyectos se quedan plasmados sobre el papel o son inscritos como requisito, mas este ideal no está presente de manera consecuente en las prácticas educativas ni en el hacer cotidiano en las instituciones educativas.

Ante los desafíos ambientales, los grupos escolares ecológicos, aun cuando son pequeños, representan para Colombia, la oportunidad de formar para la cultura ambientalista; su acción local es de gran significancia, dado que son capaces de influenciar y llegar a grandes ámbitos como el familiar, el comunitario, departamental, hasta llegar al país entero y repercutir globalmente (Paz, 2019); por ello, su formación se considera relevante para esta investigación, en el entendido que pueden tener gran incidencia en los habitantes del barrio 450 años, contexto que sirve al estudio.

Al respecto, García (2002) ha mencionado que la educación ambiental orientada hacia la acción, contribuye a la formación de la cultura ambiental, por lo cual debe involucrar a los estudiantes en el tratamiento de problemas reales y concretos, sin conformarse con la mera discusión de posibles soluciones. De lo que trata entonces, es de preparar para la acción ambiental, con la adquisición de capacidades, habilidades y rutinas concretas mediante faenas para mejorar el paisaje, dado que los estudiantes no solo deben saber valorar, sino estar preparados y capacitados para la acción ambientalista; por ello, deben vivir experiencias significativas, mitigando en forma grupal o individual, los problemas ambientales de su escuela o de la comunidad.

Esta acción requiere un cambio en las conductas y valores del estudiantado respecto al medio que le rodea. Edel y Ramírez (2006) mencionan que la escuela, en su labor pedagógica, debe poner en contacto al estudiante con el medio natural y los

problemas ambientales de su escuela y comunidad; esto es, ofrecerles las experiencias a través de actividades encaminadas a la conservación del entorno. A esto se suma Corral-Verdugo (1998), quien afirma que no basta con poseer conocimientos sobre estrategias de acción, sino que es necesario adquirir habilidades instrumentales que permitan cuidar el entorno de manera sistemática y efectiva; por ello, los estudiantes no solo deben saber valorar, sino estar preparados y capacitados para la acción ambiental.

En el marco de todos esos señalamientos, González (2013) refiere la importancia de los grupos ecológicos escolares en diversas acciones, para mitigar los problemas ambientales de su escuela y de su entorno comunitario; reafirma que, con sus acciones, la educación ambiental deja de ser abstracta, para vincularse a la realidad del entorno local y atender la formación de comportamientos responsables para la creación de valores y actitudes positivas a la naturaleza.

A partir de la realidad de las instituciones educativas, Espejel (2009) comenta que los estudiantes pueden mantener limpias y cuidadas las áreas verdes de la escuela, aprender a trabajar en equipo, invitar y concientizar para tener razonamiento y comprensión de la importancia de recoger la basura, cuidar el suelo, el aire y el agua, crear conciencia en la comunidad estudiantil para mantener en buen estado su ambiente, concientizar a la comunidad estudiantil y tener resultados visibles en cuanto a la limpieza y mantenimiento de todas las áreas, identificar los problemas ambientales de la institución educativa proponiendo y ejecutando acciones para ofrecer soluciones para mejorar las condiciones de la escuela y cambiar los malos hábitos.

La Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, sujeto de este estudio, se encuentra ubicada en el barrio 450 años, creado como proyecto de vivienda de interés social en el año 2000 y luego abandonado por los organismos gubernamentales, según informa Don Pilo (2017), en un reportaje. Relata que esta comunidad presenta grandes problemas ambientales, sobre todo por la acequia Las Mercedes que, además de la amenaza que resulta en cada época de invierno por la creciente de sus aguas que llegan hasta las viviendas cercanas y las inunda, representa también una zona utilizada por los habitantes y transeúntes del sector para depositar grandes cantidades de basura, problemática que trae consigo enfermedades de la piel y malos olores, entre otras dificultades que afectan a toda la comunidad, situación ambiental que emerge de la poca conciencia y cultura ambiental de sus

habitantes; por estas razones urge que, desde la institución educativa se comience formar a los estudiantes para que desde este espacio influyan en el mejoramiento ambiental de su comunidad.

Por lo planteado, la formación de grupos ecológicos en la Institución adquiere especial notabilidad, para intervenir los espacios de la escuela, recuperar los ambientes limpios y, con esto, sensibilizar para formar cultura ambiental e impactar de alguna manera en los habitantes de la comunidad, motivándolos para que accionen en favor de la conservación de su ambiente, logrando minimizar el impacto que causa el mal manejo de la acequia y mejorando de esta forma su calidad de vida.

Como resultado de los planteamientos desplegados en los párrafos anteriores, surge la necesidad de formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo una intervención estratégica puede formar la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, en Valledupar, Cesar? Para dar respuesta se diseñó los objetivos de la investigación, teniendo como general, implementar una intervención estratégica para la formación de la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos. Y, como objetivos específicos, caracterizar la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos, aplicar una intervención estratégica para la formación de la cultura ambiental y valorar los logros de la intervención estratégica para la formación de la cultura ambiental.

Partiendo de los objetivos, se presenta la justificación, la cual plantea que todas las características de la cultura están influenciadas por el entorno natural en el que se desarrolla la sociedad; este entorno tiene una gran influencia en el carácter de identidad cultural de los pueblos; por lo tanto, cada civilización deja huella en sus recursos naturales y en su sociedad, de una forma específica; y, los resultados de ese proceso de transformación determinan el estado de su medio ambiente. Cuando el sistema de valores materiales y espirituales se construye a partir del uso racional de los recursos naturales, basado únicamente en necesidades reales, la sociedad está orientada hacia el desarrollo sostenible.

Al respecto, se considera que elevar el nivel de la cultura ambiental de la población, es una prioridad y, a través de la educación, el individuo la interioriza, para hacerse capaz de construir y producir conocimientos, reorientar sus valores, modificar sus acciones y contribuir, como sujeto

individual, a la transformación de la realidad del medio ambiente. No obstante, en este sentido, en el mundo existe un progresivo deterioro ecológico, como consecuencia de los efectos por la falta de una verdadera cultura ambiental. De esta forma, el daño al medio ambiente viene dado por ciertos valores, actitudes y comportamientos de la sociedad, que se han constituido en conductas que impactan gravemente al ambiente.

Ahora bien, como se planteó en el problema, se hace ineludible que las instituciones educativas sean pensadas, según Pérez, Porras y González (2008), como “escenarios abiertos a la comunidad, articuladas al territorio al que pertenecen, por cuanto forman parte de sus relaciones y realidades ambientales” (p. 70). Por esta razón, se hace necesario empezar a generar estrategias hacia la idea de formar seres pensantes, críticos que, desde la escuela y las prácticas, tengan una buena relación con el medio ambiente, siendo sensibles y conscientes de su cuidado y protección.

Estos planteamientos sustentan la presente investigación, considerando que, abordar la problemática de la falta de cultura ambiental a través de los grupos ecológicos donde interactúa la escuela, puede darse con acciones al interior de la misma que, de alguna forma, incidan en el comportamiento de los habitantes de la comunidad. De igual forma, el trabajo representa una oportunidad para fortalecer la autonomía de los estudiantes, frente al hecho de generar acciones para mejorar las condiciones ambientales de la Institución.

Por otro lado, la investigación se justifica desde el punto de vista teórico, pues permite analizar el modo de concebir la formación de la cultura ambiental por medio de grupos ecológicos, como una forma de comprender la resolución de los problemas respecto al ambiente de la institución contexto del estudio, al indagar sobre las variadas posturas teóricas que sirven de plataforma a las afirmaciones que realiza la autora, sobre la temática de investigación.

En correspondencia con la cultura ambiental por medio de grupos ecológicos, desde el punto de vista práctico, el estudio muestra posibles soluciones a la problemática planteada, resultando en un modelo formal con un estudio práctico del evento investigado, que beneficia tanto a la escuela como a la comunidad del barrio 450, dado que se espera que, con la acción de los estudiantes, se trascienda hacia la comunidad, ya que estos servirán como agentes multiplicadores de la información.

Metodológicamente la investigación se justifica, porque se enmarca en un diseño propio del paradigma cualitativo en el enfoque crítico social

y, su método es el de la investigación acción pedagógica (IAP), con la idea de fomentar cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos. De igual forma, por cuanto permite diseñar la bitácora, como instrumento para la recolección de los datos y su aplicación posterior a la muestra del estudio; además, se acude a la sistematización de experiencias, que hacen posible dar respuesta al objetivo de la investigación, para fomentar la acción de grupos ecológicos en la Institución.

2. Metodología

Metodología (paradigma y enfoque). Un proceso investigativo ha de ser comprendido como un proceso social y permanente de producción y validación del conocimiento; por ello, se considera que esta investigación está enmarcada por el paradigma pospositivista dado que, según Guba y Lincon (2002), se “desarrolla en escenarios naturales, para reunir información más situacional y reintroducir el descubrimiento como un elemento de investigación” (p. 190); particularmente en las ciencias sociales, “solicita puntos de vista émicos para determinar significados y propósitos que las personas otorgan a su comportamiento” (p. 190).

Según Pérez (2002), este paradigma:

...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. (p. 2).

Fernández y Rivera (2009) explican que en el paradigma cualitativo:

...debe existir una relación específica entre el investigador y su ‘objeto’ de estudio. La interacción de ambas partes implicadas debe ser dinámica y flexible; se concibe como un intercambio desde la oralidad y 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. (p. 23).

Al respecto, Badilla (2006) comenta que “la investigación cualitativa en el campo de la

educación es un tema de interés actual, lo que ha permitido su expansión; pero, a la vez, la profundización en las teorías y las metodologías que la sustentan” (p. 42). Se deduce entonces, que la investigación cualitativa reconoce más cuestiones de interés educativo-pedagógico, porque está inmersa en las prácticas profesionales educativas cotidianas. Este intercambio investigativo permite reconstruir, articular y reflexionar sobre algunos asuntos que establecen el enfoque cualitativo de investigación y que están relacionados con los escenarios habituales donde se desarrolla el trabajo educativo.

En este sentido, el trabajo investigativo significa, en el contexto de la investigación cualitativa, observar el aula de clases como un contexto de trabajo donde se debe atender a la reflexión y análisis de manera integral, para mirar las acciones lo más objetivamente posible y, para considerar los elementos que surgen en los momentos investigativos en la cotidianidad del hecho pedagógico. Esto motivó a la investigadora a llevar una observación sistemática de reflexión permanente sobre el problema en estudio; por esas razones, la selección de este enfoque está determinada por la oportunidad de indagar acerca del fomento de la cultura ambiental por medio de grupos ecológicos en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera de Valledupar, Cesar.

Método de investigación. De acuerdo con la naturaleza del hacer investigativo que se perfila según el tema de indagación, el método que marca el camino del quehacer investigativo es el de la IAP. Así, Graves (2000, citado por De Dios-Arrieta y Llamas-Rodríguez, 2020) señala que la IAP 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 consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas) y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción.

La IAP aporta una forma de generar conocimiento y soluciones en realidades complejas, cuyos contextos son complicados. Para Dugarte (2006), su orientación sitúa a la persona y el acontecimiento en su contexto, para comprenderlo y modificarlo, tomando en cuenta 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-problemas sean producidos bajo el enfoque de pensamiento complejo.

Para el caso puntual de esta investigación, recurrimos a la forma como lo explica Vargas (2009): el método IAP 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.

Del mismo modo, elegir el escenario que sirve de fuente de información y observación en la IAP, es clave para la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos a ser empleados en la práctica orientadora y en el área de interés, para mejorar la calidad de la atención que, como profesionales, ofrece a las poblaciones en sus distintos entornos. Según Restrepo (2006), la IAP se orienta hacia la transformación de las prácticas sociales. Kurt (1962), como fuente original del conocimiento, postuló que esta metodología se desarrolla en tres fases:

- La primera es 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.

Esto se ha mantenido en el tiempo y es la base de la IAP. 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.

Al respecto, 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). Lo anterior motivó a la docente investigadora a realizar una autorreflexión de su práctica pedagógica, reconociendo de esa forma sus debilidades y fortalezas, para lograr transformar su hacer y adaptarlo a la realidad que le es imperante, para formar grupos ecológicos en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera de Valledupar, Cesar.

Figura 1

Representación gráfica del diseño metodológico



Fuente: Restrepo (2006, adaptado por Maestre, 2020).

En cuanto a la Unidad de análisis, quedó conformada por los 2.354 estudiantes y 1.500 acudientes, con el propósito de intervenir los ambientes de la institución y la comunidad del barrio 450 años. En concordancia con el tipo de muestreo seleccionado (no probabilístico) de tipo intencionado y por conveniencia, la Unidad de trabajo estuvo conformada por 114 estudiantes y 70 acudientes de la Institución estudiada.

Tabla 1

Unidad de análisis y unidad de trabajo

Unidades	Estudiantes	Acudientes
Unidad de análisis	2.354	1.500
Unidad de trabajo	114	70

Fuente: Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, Valledupar, Cesar.

Estrategias de recolección de información. En el hacer investigativo, la interacción fue una constante en función de la Unidad de análisis y el recorrido investigativo del trabajo, para recolectar la información de las experiencias significativas vividas a través del accionar de los grupos ecológicos formados por los estudiantes de la institución, con el propósito de sistematizar la información relevante para evaluar el proceso de intervención a través de la IAP.

Para la recolección de la información desde la primera fase hasta la tercera, se utilizó la sistematización que, según Jara (citado por Antillón, 2003):

...es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. (p. 1)

Y ésta, a su vez, se realizó a través de la técnica de la observación, que son los registros escritos de lo observado, para producir descripciones de calidad. El instrumento a través del cual se hizo las descripciones de la aplicación de las estrategias fue la bitácora, considerada un elemento importante para la recolección de información concerniente a los procesos mentales por los cuales atravesaban los estudiantes al momento de tener que trabajar haciendo uso de las estrategias de aprendizaje.

Criterios de calidad para las estrategias de recolección de información. Fue necesario cumplir con el criterio de calidad y de credibilidad, por lo cual el instrumento de investigación para este propósito, recibió el aval por juicio de experto, con la finalidad de demostrar pertinencia que garantizara la validación del tema con exactitud.

Matriz de concordancia de fases, preguntas y objetivos

Tabla 2

Matriz de concordancia de fases, preguntas y objetivos

Pregunta clave		Objetivo general
¿Cómo una intervención estratégica puede formar la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, en Valledupar, Cesar?		Implementar una intervención estratégica para la formación de la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, en Valledupar, Cesar.
Fases de la investigación	Sub-preguntas	Objetivos específicos
Deconstrucción de la práctica	¿Cuáles son las características de la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos de la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, en Valledupar, Cesar?	Caracterizar la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos de la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, en Valledupar, Cesar.

Reconstrucción de la práctica	¿Cuál es la intervención estratégica para la formación de la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, en Valledupar, Cesar?	Aplicar una intervención estratégica para la formación de la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, en Valledupar, Cesar.
Evaluación de la práctica reconstruida	¿Cuáles son los logros de la intervención estratégica para formación de la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos de la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, en Valledupar, Cesar?	Valorar los logros de la intervención estratégica para la formación de la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos de la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, Valledupar-Cesar.

3. Resultados

Caracterizar la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos

Este objetivo se logró a través del acopio de referentes teóricos como Bayón y Morejón (2003), Roque (2003), Sosa, Isaac-Márquez, Eastmond, Ayala y Arteaga (2010), Pérez, Porras y González (2008), entre otros, los cuales cimentaron la investigación en la temática de la cultura ambiental. En cuanto a ética ambiental, se consideró a: Marten (2001), Valverde, Cano, Meave y Carabias (2005). Para actitudes ambientales, se estudió a Álvarez y Vega (2009), Taylor y Tood (1995).

Respecto a los valores ambientales, se revisó los postulados de: Pato y Tamayo (2006), Bolzan (2008). Para los grupos ecológicos, lo emitido por Sánchez (2018), el Grupo Ecológico Terra, (s.f.) y González (2013). En cuanto a estrategias didácticas, lo emitido por Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2006). Con este acopio de expertos, se explicó las teorías que cimientan la investigación.

Aplicación de una intervención para fomentar la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos

Sensibilización de los estudiantes sobre la cultura ambiental. Ante las observaciones asistemáticas realizadas en la institución educativa y en la comunidad aledaña a la escuela, se pudo visualizar la deforestación de los espacios y una cantidad de basura mal colocada en los alrededores, lo que reflejó la poca relación de los habitantes del sector con su medio ambiente, aspecto que se observa en los estilos, costumbres y condiciones de vida y, permite expresar la carencia de cultura ambiental; esto motivó a la investigadora a sensibilizar a los

estudiantes y representantes para solventar los problemas referentes a los entornos ambientales de la comunidad del barrio 450 años.

Para lograr este cometido, fue necesario realizar charlas diarias y cortas, de diez minutos, a los 114 estudiantes, sobre la importancia del medio ambiente en la vida, en aras de que visualizaran sus espacios y buscaran soluciones prácticas para solventar el problema de basura y la carencia de arborización dentro de los espacios de la Institución.

Sensibilización a los representantes sobre la cultura ambiental. Para lograr la sensibilización de la comunidad, se recurrió a los 70 padres y representantes, invitándolos a una reunión donde se les presentó un video para la reflexión y se realizó una lluvia de ideas para buscar la solución ante los problemas de basura y carencia de arborización en el sector; luego se extrajo las ideas con mayores puntajes y se buscó las alternativas de solución; finalmente, se planteó los acuerdos.

La reunión se desarrolló de manera muy motivadora; se logró la finalidad de sensibilizar sobre los problemas ambientales del entorno escolar y comunitario; los padres y representantes aceptaron participar gustosamente en las jornadas de limpieza y de arborización; todos quedaron de acuerdo en que se debe cuidar la tierra, porque es nuestro gran hogar. Antes de finalizar la reunión, se planteó la necesidad de nuevos encuentros, para realizar la planificación de las actividades.

A la siguiente semana se hizo el encuentro para la planificación de las actividades: limpiar las áreas sucias y arborizar los espacios carentes de vegetación; para ello formaron los diez equipos de trabajo, según las condiciones físicas de los acudientes; a cada grupo, según sus posibilidades, se les asignó responsabilidades: dos grupos fueron encargados

de las solicitudes de permiso, de establecer conexiones para buscar los camiones y recoger la basura y buscar viveros que donaran plantas para la siembra; otros dos grupos se encargaron de los refrigerios y la hidratación; cuatro grupos, de la limpieza y mantenimiento, mientras que los otros dos grupos, se dieron a la tarea de sembrar las plantas.

Recuperación de los espacios dentro y fuera de la institución. En esta estrategia participaron los 114 estudiantes y los 70 acudientes seleccionados en la Unidad de trabajo; todos, en conjunto, comenzaron a cumplir con su responsabilidad; el patio de la escuela se dividió en sectores y a cada grupo se le asignó uno; entre todos compraron las bolsas para recoger la basura; los artículos de limpieza fueron de la institución, cedidos por el rector y por los hogares de los acudientes.

La jornada de trabajo se realizó en tres días, por turnos, de acuerdo con el horario escolar y la disponibilidad de los acudientes y, la Institución Educativa quedó sin basura acumulada y escombros. Terminadas las jornadas de limpieza y con el apoyo de los equipos ecológicos, se fue reforzando la importancia de mantener la escuela limpia; con estas pequeñas acciones se fue formando la cultura ambiental dentro de la institución.

Durante la recuperación de los espacios en las zonas aledañas a la institución, los grupos ecológicos, con los acudientes, cumplieron con su rol; se recogió la basura en bolsas; los escombros fueron ubicados en sacos para que el servicio de aseo urbano los pudiera recolectar; se limpió los terrenos ubicados en la acequia Las Mercedes. Esta jornada de recuperación se desarrolló en una semana, en un horario acorde al tiempo libre de los miembros de la comunidad.

Uno de los logros de la actividad fue la participación de los miembros no comprometidos con anterioridad que, día a día, se fueron sumando al trabajo de lograr un barrio con buen saneamiento ambiental; también fueron fortalecidas las relaciones interpersonales entre los vecinos, dado que trabajaron en equipos, unidos por el mismo propósito: lograr un ambiente agradable en sus alrededores; las personas que, por diversas causas, no aportaron su fuerza física al trabajo, prepararon hidratación y refrigerios para los equipos de trabajo. Las jornadas fueron desarrolladas sin complicaciones y con mucho entusiasmo. Se visualizó valores de respeto, solidaridad, responsabilidad, unión, compromiso y amistad.

Arborización en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera y en la comunidad

Teniendo los espacios limpios y libres de escombros, se procedió a preparar el terreno para la arborización, arando la tierra y colocando abonos y fertilizantes para proceder posteriormente a la siembra de árboles frutales y de sombra. Se sembró árboles de mango, cañaguante y níspero. También se preparó espacios para los jardines.

Durante la arborización en los espacios de la comunidad, se sembró cien árboles frutales, entre mango, níspero y mamón; los vecinos aprovecharon y sembraron plantas de hierbas aromáticas, sábila y ornamentales. Alrededor de las plantas se creó un jardín de juego para los niños; se colocó bancas de cemento y mesas para preparar el espacio para cuando las plantas crecieran, pero, por ahora, serán utilizadas para compartir en las tardes.

Valorar los resultados en la aplicación de la intervención para fomentar la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos. La aplicación de la intervención para lograr una cultura ambiental por medio de grupos ecológicos fue muy nutrida; los estudiantes y miembros de la comunidad participaron activamente; aprendieron a trabajar en equipo, a asumir su responsabilidad frente a sus compañeros y vecinos; se evidenció la participación, colaboración, integridad, compromiso, amistad y, sobre todo, se logró concienciar acerca de la importancia del cuidado de los espacios comunes, lo que generó la consolidación de la cultura ambiental. No se observó limitaciones; en líneas generales, lo más importante del desarrollo de las jornadas fue la trascendencia a la comunidad para que, tanto los estudiantes como sus acudientes, conocieran la relevancia de mantener actitudes amigables con el medio ambiente, bajo una cultura ambiental que los beneficia a todos.

La cultura sobre el cuidado del medio ambiente es, sin duda, la mejor razón para poder vivir mejor ahora y en un futuro; para hacer que el planeta sea un mejor lugar para todos los seres vivos que en él habitan. Esta tarea comienza en el hogar y se fortalece y amplía en la escuela; no es para nada un proceso difícil y los cambios que hay que hacer son aún más simples y garantizan un mejor futuro para todos. De ser posible, hay que tratar de contagiar este espíritu a toda la gente, empezando por las generaciones más jóvenes, como son los estudiantes, desde los primeros grados, hasta llegar a los adultos mayores.

Tabla 3

Triangulación de la información. Estrategia: Sensibilización a los estudiantes

Acciones-logros	Postura teórica	Reflexión de la investigadora
Las acciones fueron dirigidas a observar el ambiente de la institución y las zonas aledañas a la escuela, en donde se observó deforestación y basura mal colocada.	Según el Grupo Ecológico Terra (s.f.), algunas de las funciones de los grupos ecológicos son: Proteger los recursos naturales de su entorno, demostrar con sus actuaciones el compromiso personal adquirido con el ambiente, participar en capacitaciones, conferencias y demás eventos programados por la institución que tengan como fin, la preservación y cuidado del medio ambiente, capacitar a estudiantes y padres de familia realizar actividades de recuperación de espacios dentro y fuera de la institución, sensibilizar a la comunidad de cada sector, participar en actividades de preservación y cuidado de parques y sitios de recreación, así como participar en foros y conferencias.	La necesidad de proteger el entorno conlleva la necesidad de formación de la cultura ambiental; por ello, ésta representa un aprendizaje necesario que invita a cambiar los hábitos diarios y a abrir los ojos para ver qué sucede en los entornos, siendo fundamental cambiar los malos hábitos y comportamientos que llevan a la destrucción de todos los recursos naturales, los ecosistemas y los elementos que hacen posible la vida en el planeta.
Se realizó charlas por cada grado.		
Se logró visualizar los espacios, para ir buscando soluciones prácticas para solventar el problema de basura y la carencia de arborización dentro de los espacios de la Institución.		
Los estudiantes participaron activamente y comprendieron la importancia de cuidar el medio ambiente.		

Tabla 4

Triangulación de la información. Estrategia: Sensibilización a los miembros de la comunidad

Acciones-logros	Postura teórica	Reflexión de la investigadora
Para lograr la sensibilización de la comunidad, se recurrió a los acudientes, invitándolos a participar en una reunión para hablar del medio ambiente.	Bayón y Morejón (2003) afirman que "es importante que la educación ambiental defienda y favorezca la diversidad cultural para garantizar que los individuos y los pueblos lleven a cabo sus proyectos singulares de construcción de la sostenibilidad" (p. 89).	La investigadora ve importante involucrar a los miembros de la comunidad, como una forma de educación para lograr que la escuela, como centro del quehacer comunitario, abra sus espacios para coadyuvar en la formación de la cultura ambiental; por ello, insistió en la participación de los acudientes a las jornadas de socialización, acción que permitió concienciar sobre el cuidado del medio ambiente.
Se les presentó un video para la reflexión; se realizó una lluvia de ideas para buscar la solución ante los problemas de basura y carencia de arborización en el sector.	Aunque tener una cultura ambiental no garantiza un cambio en el comportamiento humano en beneficio del ambiente, varios estudios han mostrado que existe una relación positiva entre el nivel de cultura ambiental de una persona y la probabilidad de que realice acciones ambientalmente responsables.	
A la siguiente semana se hizo otro encuentro, para la planificación de las actividades, restaurar las áreas sucias y arborizar los espacios carentes de vegetación.		
Se formó equipos de trabajo de acuerdo con las condiciones físicas de los acudientes.		
Se logró la participación de los miembros de la comunidad para buscar las alternativas de solución y se llegó a los acuerdos para participar en las jornadas de limpieza y de arborización.	Sosa et al., (2010) consideran que, elevar el nivel de cultura ambiental de la población es una prioridad y, es únicamente a través de la educación como el individuo interioriza la cultura y es capaz de construir y producir conocimientos, reorientar sus valores, modificar sus acciones y contribuir como sujeto individual a la transformación de la realidad del medio ambiente.	
Se planificó próximos encuentros para planificar las acciones.		
Se asignó responsabilidades a cada equipo de trabajo.		
Se logró la integración y el afianzamiento de las relaciones interpersonales basadas en los valores sociales.		

Tabla 5

Triangulación de la información: Recuperación de los espacios dentro y fuera de la institución

Acciones	Postura teórica	Reflexión de la investigadora
Se dividió el patio de la escuela para asignar a cada uno de los equipos de trabajo, su espacio.	Barahona, Guerra, Gutiérrez, Jiménez, Rincones y Villegas (2014) sostienen que, la recuperación de espacios es el proceso consistente en reducir, mitigar e incluso, revertir en algunos casos, los daños producidos en el medio físico para volver, en la medida de lo posible, a la estructura, funciones, diversidad y dinámica del ecosistema original. Para ello debe restituirse las condiciones originales y corregirse los impactos medioambientales ocasionados por la actuación del ser humano en el entorno. Pero, además, según Lorda, Franza, Kraser, Paoloni, Raitzin y Reiter (2008), implica el concepto de una gestión ambiental, ya que agrupa a un conjunto de acciones de manejo para la solución de problemas ambientales que procura, básicamente, la mejora endógena de los problemas o, bien, obtener estados óptimos, e instrumenta diversas formas participativas para la búsqueda de soluciones endógenas.	La investigadora, los estudiantes y los miembros de la comunidad, comprendieron que se educa para el goce del mundo o para su negación. Se debe aprender a disfrutar del orden y de la belleza de la naturaleza, por lo que se debe asimilar el significado de la cultura ambiental, para mejorar sus espacios, dado que pequeñas acciones encaminadas a conservar el ambiente, mejoran el mundo.
Se estableció los turnos de trabajo, según el horario disponible de los acudientes.		
Se adquirió las bolsas para recoger la basura. Los grupos ecológicos recogieron la basura acumulada; los escombros fueron ubicados en sacos, para que el servicio de aseo urbano los pudiera recolectar.		
Los artículos de limpieza fueron donados por la institución.		
Se concienció sobre lo fundamental de mantener limpia la escuela.		
Se recuperó los espacios aledaños a la institución.		
Se limpió los terrenos ubicados en la acequia Las Mercedes.		
Las relaciones interpersonales entre los vecinos resultaron favorecidas, dado que trabajaron en equipos unidos por el mismo propósito: lograr un ambiente agradable en sus alrededores. Se visualizó valores de respeto, solidaridad, responsabilidad, unión, compromiso y amistad.		
Se mostró que, poco a poco, se fue formando la cultura ambiental entre los miembros de la comunidad.		

Tabla 6

Triangulación de la información

Acciones	Postura teórica	Interpretación o postura de la investigadora
Se preparó el terreno para la arborización; se procedió al arado y la colocación de abonos y fertilizantes para nutrir la tierra y proceder posteriormente a la siembra de árboles frutales.	Para Reyes y Gutiérrez (2010), la arborización es ...el manejo de los árboles para su contribución al bienestar fisiológico, sociológico y económico de la sociedad; de allí su importancia, dado que ayuda a crear y preservar el paisaje natural en aquellos espacios donde sea posible la existencia de una relación entre el espacio construido y el ambiente natural. En estos términos, la arborización urbana rompe con la monotonía y otorga un sentido de identidad y atractivo a la imagen urbana de la ciudad y, de manera paralela, favorece la vinculación entre los procesos sociales y los naturales. (p. 100).	La investigadora, junto a los estudiantes, concienció la importancia que tiene la cultura ambiental, como parte del comportamiento, valores y creencias de los ciudadanos, pero instó a trabajar para lograrla, dado que el planeta requiere de seres humanos que amen al ambiente.
Durante la arborización, en los espacios de la comunidad, se sembró 100 árboles frutales, entre mango, níspero, mamón.		
Los vecinos aprovecharon y sembraron plantas de hierbas aromáticas, sábila y ornamentales.		
Alrededor de las plantas se creó un jardín.		
Se colocó bancas de cemento y mesas.		

4. Discusión

La discusión atendió a los resultados y la secuencia de los objetivos trazados, con la finalidad de establecer la coherencia y las contradicciones fundamentales de los datos obtenidos, evaluar y calificar sus implicancias con respecto a las interrogantes planteadas.

Sensibilización a estudiantes y acudientes sobre la importancia del cuidado del ambiente

Los participantes realizaron una lluvia de ideas para buscar alternativas de solución, quedando seleccionadas la recuperación de los espacios y la arborización de las áreas comunes, con la finalidad de lograr un ambiente sano para el bien común. Los resultados de la sensibilización fueron positivos: los involucrados comprendieron la relevancia de adquirir una cultura ambiental, así como la formación de los grupos ecológicos, porque ellos encaminaron sus acciones hacia el mejoramiento de su entorno.

Caracterizar la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos

En el abordaje de la cultura ambiental, autores como Roque (2003), la definen como un patrimonio y un componente del medio ambiente; por lo tanto, su conservación es un derecho soberano de cada pueblo. Todas las características de la cultura están influenciadas por el entorno natural en el que se desarrolla la sociedad; este entorno tiene una gran influencia en el carácter de identidad cultural de los pueblos.

También se visualizó la importancia de la educación ambiental; para Bayón y Morejón (2003), favorece la diversidad cultural para garantizar que los individuos y los pueblos lleven a cabo sus proyectos singulares de construcción de la sostenibilidad.

Aunque tener una cultura ambiental no garantiza un cambio en el comportamiento humano en beneficio del ambiente, varios estudios han mostrado que existe una relación positiva entre el nivel de cultura ambiental de una persona y la probabilidad de que realice acciones ambientalmente responsables. (Alaniz, 2016, párr. 5)

Otro tema tratado en la investigación fue relacionado con la ética ambiental. Para Pérez e Ingram (2011), tiene como tarea prioritaria, ayudar

a construir un escenario cultural, donde sea posible la tolerancia; en este sentido, hay que crear un ambiente común de reflexión y convivencia, bajo el diálogo y el compromiso; no la uniformidad. La comprensión de la diversidad es la base para construir nuestras visiones y comprender nuestras diferencias. Para recuperar los derechos de la sensibilidad, no basta con entender el mundo; hay que aprender a disfrutarlo; la sensibilidad es un producto de la cultura; se educa para el goce de este mundo o para su negación. Si no se aprende a disfrutar del orden y de la belleza de la naturaleza, no se aprende a manejarla adecuadamente.

De igual forma, Valverde et al., (2005) han expresado con mucha razón que, una libertad contra la naturaleza, es una libertad para la muerte. Dentro de la ciencia como valor límite, los seres humanos necesitan pensar en el mundo, para transformarlo. La ciencia y la sabiduría no deberían ser adornos aristocráticos ni armas de lucha competitiva. La ciencia debería ser motivo de cohesión social. Ninguna disciplina sola puede entender el mundo y las relaciones de la sociedad y la naturaleza; lo interdisciplinar no es un pasatiempo; es una exigencia ambiental del desarrollo.

Así mismo, se estudió las actitudes ambientales, las cuales fueron definidas por Taylor y Tood (1995), como un determinante directo de la predisposición hacia acciones a favor del medio. Así, las actitudes ambientales están vinculadas a las creencias, la intención conductual y la conducta y al modelo valor-expectativa. En este punto, Álvarez y Vega (2009) consideran las actitudes y los sentimientos favorables o desfavorables que se tiene hacia alguna característica del medio o hacia un problema relacionado con él.

En cuanto a los valores ambientales, Pato y Tamayo (2006) explican que son representaciones cognitivas que responden a las necesidades de las personas, debido a que el ser humano es un organismo biológico que está en constante interacción, en búsqueda de su bienestar y su supervivencia individual y grupal. En cuanto a las creencias ambientales, mencionan que ellas sirven como una estructura o mapa que guía los procesos cognitivos y motivacionales, contribuyendo a la comprensión de cómo los valores, las actitudes y los comportamientos se relacionan, y de las condiciones en que éstos permanecen estables o se transforman.

Las necesidades básicas de los seres humanos se transforman en valores específicos. En este

sentido, el origen de los valores está dado desde tres necesidades o requerimientos humanos universales a los que todos los individuos y sociedades deben responder.

Respecto a las creencias, Bolzan (2008) argumenta que son disposiciones valorativas; tendencias a aceptar o rechazar objetos, eventos o situaciones. Dicho en otras palabras, son un conjunto de conductas valorativas acerca del objeto, que el individuo pone en práctica en el ambiente. Por otro lado, Gonzáles (2002) expresa que las creencias tienen un papel importante para entender la relación del ser humano y el medio ambiente. Ciertamente, el problema del deterioro ecológico y social se atribuye a algunas creencias, que establecen en gran parte los valores, actitudes y comportamientos con respecto al medio ambiente y a los otros seres humanos.

Bajo este entendimiento, los grupos ecológicos van encaminados al mejoramiento de la calidad de vida, partiendo de la problemática ambiental, que es lo que a todos los individuos nos une. Sánchez (2018) sostiene que son un movimiento que se preocupa por las cuestiones medioambientales, las relaciones de los seres vivos con el medio ambiente y los distintos problemas medioambientales que genera nuestra sociedad actual. Estos grupos viven de forma relacionada entre sí, en un mismo espacio.

Se trata de una estructura que debe ser entendida en conjunto y no como una mera suma de seres individuales, ya que es justamente en esa visión de conjunto o visión holística, donde la comunidad ecológica encuentra su valor más elevado. (Yucute, s.f., párr. 2)

De igual forma, González (2013) refiere que los grupos ecológicos son personas voluntarias que realizan actividades en cuestión de materia ambiental, con el objetivo de recuperar, proteger y conservar las áreas verdes, además de promover la educación ambiental en las comunidades, para crear una conciencia orientada a la sustentabilidad ecológica, incluyendo la planificación de actividades como jornadas de recolección de semillas hasta la aplicación del método de las tres 'R': reutilizar, reciclar y reducir.

En cuanto a la estrategia de intervención de los espacios de la institución y de la comunidad que la circunda, este estudio se apoyó en Bautista (2015), quien manifestó que es un trabajo de gestión para sustentar y solucionar alguna

problemática específica del aula, de la escuela o del entorno. Además de poder incluirse en cualquiera de los tres escenarios, implica todo un proceso inacabado, enriquecedor y dialéctico, que incluye una necesidad conocida y a la cual no siempre se le da seguimiento.

Aplicar una intervención para fomentar la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos

En la aplicación de la intervención para fomentar la cultura ambiental, en primer lugar, se sensibilizó a los estudiantes y a los miembros de la comunidad del Barrio 450, para realizar acciones dirigidas a la recuperación de los espacios de la escuela y de la comunidad e ir buscando soluciones prácticas para solventar el problema de basura y la carencia de arborización dentro de los espacios de la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera.

Recuperación de los espacios dentro y fuera de la institución. En la realización de esta actividad, se involucró a todos los actores de la institución y de la comunidad, para limpiar las áreas comunes, como parte del proceso de saneamiento ambiental. Los resultados son semejantes a los de la investigación de López y Luna (2015), quienes trabajaron con estudiantes de grado once, para fortalecer una cultura ecológica en la institución y en la comunidad.

Igualmente, los hallazgos son análogos al planteado por el Grupo Ecológico Terra (s.f.), que expresó que algunas de las funciones de los grupos ecológicos para proteger los recursos naturales de su entorno son, demostrar con sus actuaciones el compromiso personal adquirido con el ambiente, para la preservación de las problemáticas ambientales, realizando actividades de recuperación de espacios dentro y fuera de la institución.

Arborización en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera y en la comunidad. Para arborizar la Institución y la comunidad, fue necesario acudir a diversas entidades, en aras de lograr la donación de plantas; fue así como se consiguió 100 árboles frutales y 25 sacos de abono, materiales con los cuales se inició el proceso en los espacios de la escuela y la comunidad.

La ejecución de la actividad es similar a la investigación llevada a cabo por Villota, Montero, Lazo y Enríquez (2017), quienes implementaron acciones para promover la cultura ambiental en los estudiantes y finalizaron, evaluando sus competencias ambientales con relación al cuidado

y protección del medio ambiente. Crearon compromisos para mejorar e involucrar a toda la comunidad en conservar el medio ambiente, mediante el manejo adecuado de las basuras, su reciclaje, reutilización y reducción, haciendo de estas prácticas, una norma dentro de los hogares y la institución.

De igual manera, los resultados de la actividad son consecuentes con lo planteado por Álvarez y Vega (2009), quienes efectuaron acciones para que las actitudes pro-ambientales fueran concebidas como un fenómeno propio del lugar donde se vive, ya que se relacionan con los patrones de vida de las comunidades; es decir, estos procesos están vinculados con la cultura y son consistentes con un comportamiento ambiental basado en los valores sociales, así como en las creencias que tiene la gente, referentes al ambiente para organizar y dar sentido a un comportamiento amigable con el ambiente.

Valorar los logros de la aplicación de estrategias para la formación de la cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos. Las estrategias utilizadas fueron pertinentes, dado que lograron la recuperación de los ambientes; los grupos ecológicos trabajaron para construir espacios comunes agradables; además, fueron afianzados los valores, se fomentó el trabajo en equipo y se logró la participación de los acudientes. Todos los participantes comprendieron la importancia del cuidado y preservación del medio ambiente, cuestión que se reflejó en sus actitudes, motivación, alegría y satisfacción por el trabajo realizado; por lo tanto, se puede afirmar que se pudo formar cultura ambiental por medio de los grupos ecológicos, por la responsabilidad demostrada y por el compromiso de seguir trabajando para preservar los ambientes de la institución y de la comunidad.

5. Conclusiones

Partiendo de los resultados obtenidos en el desarrollo de los objetivos específicos de la investigación y, atendiendo los distintos actores del proceso educativo que hicieron vida en el estudio, se puede decir que:

Es importante acotar que, en primera instancia, se procedió a realizar una sensibilización a los estudiantes y acudientes sobre las condiciones

ambientales de la institución y de la comunidad, logrando que comprendieran la relevancia de tener un ambiente agradable; se propuso hacer un trabajo mancomunado para la recuperación de los ambientes de la institución y de la comunidad, con el fin de tener un ambiente sano, sin insectos y animales rastreros, que ocasionan perjuicio a la salud.

Las teorías utilizadas brindaron la oportunidad de comprender la importancia de la cultura ambiental, con la cual se benefician todos los actores del proceso educativo ya que, al tener una escuela con ambientes agradables, se fortalece la conexión con la naturaleza. También es pertinente expresar que la acción de los grupos ecológicos motivó a los demás estudiantes y miembros de la comunidad a participar en las actividades planificadas.

Los 114 estudiantes y 70 acudientes participaron en las actividades planificadas para mantener el ambiente sano y agradable dentro de la escuela y en la comunidad, con dinamismo y participación, que posibilitaron afianzar la cultura ambiental y, el fortalecimiento de los valores sociales y las relaciones interpersonales.

El trabajo realizado logró fortalecer la cultura ambiental en los actores, donde la actuación de los grupos ecológicos fue fundamental, dado que trabajaron arduamente para transformar la realidad de unos ambientes que estaban colapsados por la basura y la deforestación, en ambientes sanos donde, en un tiempo perentorio, los árboles que sembraron influirán notablemente en la preservación de la vida de la madre tierra y en la salud de todos los involucrados. Esto fortaleció el trabajo en equipo, además de la vivencia de los valores sociales como respeto, aceptación y tolerancia.

6. Recomendaciones

A los rectores:

Realizar campañas formativas sobre la importancia de la cultura ambiental, dada la urgente necesidad de sensibilización a las personas sobre las problemáticas ambientales.

Motivar a los docentes para realizar jornadas ambientalistas que ayuden a preservar el planeta a través del cuidado del ambiente y sus recursos.

Involucrar a las comunidades donde interactúan las instituciones educativas, para identificar y resolver de forma conjunta los problemas ambientales, con la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades, la toma de decisiones y la participación activa y organizada.

Impulsar la formación de grupos ambientalistas que sirvan como agentes multiplicadores de información, y acciones que coadyuven en la preservación del medio ambiente.

A los docentes:

Impulsar a los estudiantes a investigar sobre la importancia del medio ambiente para que, desde sus más tempranas edades, vayan formándose con lo que significa la cultura ambientalista.

Participar conjuntamente con los estudiantes y acudientes en jornadas de mantenimiento y recuperación de los espacios.

Impartir un conocimiento ambiental que logre que los estudiantes cambien su actitud y tomen conciencia de la importancia de conservar el ambiente para el futuro y para mejorar la calidad de vida de todos.

Educar para que los estudiantes ocupen plenamente el lugar que les corresponde en la naturaleza, como elemento componente de ésta, pues son parte integrante del sistema ecológico y, como tal, tienen deberes que cumplir.

Formar y desarrollar hábitos ambientales en los estudiantes, en lo concerniente a la protección del medio ambiente en la escuela y sus alrededores.

Vincular la teoría con la práctica para familiarizar a los estudiantes con tareas y exigencias para comprender la importancia de la protección del medio ambiente y sus distintos factores, tanto a nivel regional como nacional, y entender cómo una sociedad puede planificar y controlar su influencia en el medio ambiente, en beneficio del bien colectivo.

A los acudientes:

Enseñar a sus hijos a cuidar y amar la naturaleza.

Demostrar con sus acciones, actitudes amigables con el ambiente, entendiendo que sus hijos son el reflejo de su actuar, pues son su principal ejemplo de vida.

Incentivar la creación de grupos ecológicos en la comunidad y a sus hijos, para que formen parte ellos.

A los estudiantes:

Seguir trabajando en los grupos ecológicos y participar en campañas educativas en su comunidad, para la formación de la cultura ambiental.

Motivar a sus amigos a formar parte de los grupos ecológicos.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Alaniz, E. (2016). La cultura ciudadana, protectora del medio ambiente. <https://news.agrofy.com.ar/noticia/160791/cultura-ciudadana-protectora-medio-ambiente>
- Álvarez, P. y Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 1- 14.
- Antillón, R. (2003). *¿Cómo entendemos la sistematización desde una concepción metodológica dialéctica?* IMDEC ALFORJA.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1). 10.15517/pensarmov.v4i1.411

- Barahona, R.B., Guerra, C.C., Gutiérrez, S.N., Jiménez, S.M., Rincones, Y. y Villegas, Y. (2014). *Recuperación y embellecimiento de zonas verdes y disposición de puntos ecológicos para la creación de un entorno escolar ambientalmente saludable, dirigido a la comunidad de la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera* (Trabajo de Grado). Universidad Popular el Cesar, Valledupar. https://www.academia.edu/8727350/RECUPERACION_Y_EMBELLECIMIENTO_DE_ZONAS_VERDES_Y_DISPOSICION_DE_PUNTOS_ECOLOGICOS_PARA_LA_CREACION_DE_UN_ENTORNO_ESCOLAR_AMBIENTALMENTE_SALUDABLE_DIRIGIDO_A_LA_COMUNIDAD_DE_LA_INSTITUCION_EDUCATIVA
- Bautista, J. (2015). El diseño de la estrategia de intervención educativa. <http://josemanuelbautista.net/2015/01/diseño-de-la-estrategia-de-intervención-educativa/>
- Bayón, P. y Morejón, A. (2003). Cultura ambiental y la construcción de entornos de reproducción social en Cuba: un reto para el siglo 21. *III Conferencia Internacional La obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI*
- Bolzan, C. (2008). *Sistemas de Gestión ambiental y comportamiento proambiental de trabajadores fuera de la empresa: aproximación de una muestra brasileña* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/2675>
- Brand, K. (2002). Conciencia y comportamiento medioambientales: estilos de vida más “verdes”. En Redclift, M., Woodgate, G. (Eds.), *Sociología del medio ambiente. Una perspectiva internacional* (pp. 205-222). Mc Graw-Hill.
- Corral-Verdugo, V. (1998). Aportes de la psicología ambiental en pro de una conducta ecológica responsable. En J. Guevara, AM. Landázuri y A. Terán (Comp.), *Estudios de Psicología Ambiental en América Latina*. UNAM/CONACYT/BUAP.
- De Dios-Arrieta, J. y Llamas-Rodríguez, O. (2020). Aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de la pregunta problematizadora. *Revista UNIMAR*, 38(2), 173-198. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art7>
- Don Pilo. (28 de enero de 2017). Los estragos de la acequia Las Mercedes. *Diario El Pilón*. <https://elpilon.com.co/los-estragos-la-acequia-las-mercedes/>
- Dugarte, A. (2006). Repensar en la investigación educativa de la nueva era. *Ciencias de la Educación*, (27), 99-108.
- Edel, R. y Ramírez, M.S. (2006). Construyendo el significado del cuidado ambiental: un estudio de caso en educación secundaria. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4(1), 52-70.
- Escámez, J. y Barrón, A. (2010). *Plan de educación ambiental para el desarrollo sostenible de los colegios de la Institución La Salle*. Universidad de Valencia.
- Espejel, A. (2009). *Problemas ambientales: procedimiento metodológico y acciones de mitigación en el estado de Tlaxcala*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Fernández, S. y Rivera, Z. (2009). El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información. *ACIMED*, 20(3), 6-30.
- García, J.E. (2002). Los problemas de la educación ambiental: ¿es posible una educación ambiental integradora? *Investigación en la Escuela*, (46), 1-22.
- Gomera, A. (2008). *La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2008_11gomera1_tcm30-163624.pdf
- González, L. (2002). *La preocupación por la calidad del medio ambiente. Un modelo cognitivo sobre la conducta ecológica*. Universidad Complutense de Madrid.
- González, S. (2013). Brigadas ambientalistas. <https://ambienteubv.wordpress.com/2013/05/06/brigadas-ambientalistas/>

- Gonzalez-Gaudiano, E.J. (2007). *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. Universidad Autónoma de Nuevo León
- Grupo Ecológico Terra. (s.f.). Funciones Vigías Ambientales. <http://m.actiweb.es/grupoterra/servicios.html>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos*. Editorial Sonora.
- Kurt, L. (1962). *La Teoría de Campo en las Ciencias Sociales*. Editorial Graó.
- López, G. y Luna, N. (2015). *El fortalecimiento de la cultura ecológica, hacia un cambio de actitud frente al medio ambiente de los estudiantes de grado once del Colegio Gimnasio Antonio Nariño (GAN) de Bogotá* (Trabajo de Grado). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/553/Roc%C3%ADoL%C3%B3pezGloria.pdf?sequence=2>
- Lorda, M.A., Franza, J., Kraser, M., Paoloni, D., Raitzin, S. y Reiter, G. (2008). Recuperación de espacios urbanos y periurbanos mediante la implementación de parques-huertas en la Ciudad de Bahía Blanca. *Boletín Geográfico*, (31), 257-268.
- Marten, G. (2001). *Human ecology: basic concepts for sustainable development*. Earthscan.
- Mera, A. (2003). Apuntes para una reflexión tendiente al fortalecimiento de una cultura ambiental en Colombia. *Umbral Científico*, 2, 64-74.
- 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* (6ª ed.). Editorial Graó.
- Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). (19 de mayo de 2016). El daño ambiental aumenta en todo el planeta, pero aún hay tiempo para revertir el peor impacto si los gobiernos actúan ahora: PNUMA. <https://www.unenvironment.org/es/noticias-y-reportajes/noticias/el-dano-ambiental-aumenta-en-todo-el-planeta-pero-aun-hay-tiempo>
- Pato, C. y Tamayo, A. (2006). Valores, creencias ambientales y comportamiento ecológico de activismo. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 7(1), 51-66.
- Paz, A.J. (2019). Los desafíos ambientales de Colombia en el 2019. <https://es.mongabay.com/2019/01/colombia-desafios-ambientales-2019/>
- Pérez, A. (2002). *Metodología Aplicada*. Mc Graw-Hill.
- Pérez, M., Porras, A. y González, R. (2008). Escuela, ambiente y territorio: una propuesta didáctica en educación ambiental. *Revista Nodos y Nudos*, 3(25), 60-72. <https://doi.org/10.17227/01224328.1387>
- Pérez, M. e Ingram, E. (2011). La ética ambiental como centro de la educación ambiental en los alumnos de secundaria básica. <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2011i276.html>
- Restrepo, B. (2006). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 17-30. <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Reyes, I. y Gutiérrez, J.J. (2010). Los servicios ambientales de la arborización urbana: retos y aportes para la sustentabilidad de la ciudad de Toluca. *Quivera*, 12(1), 96-102.
- Roque, M. (2003). Una concepción educativa para el desarrollo de la cultura ambiental desde una perspectiva cubana. La Habana: IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. <http://www.anea.org.mx/docs/IVCongresoIbero-Memorias.pdf>
- Salcido, Z. (2015). Brigadas ambientales y ecoeficiencia. <https://slideplayer.es/slide/1057871/>

- Sánchez, J. (2018). Qué son los ecologistas y qué hacen. <https://www.ecologiaverde.com/que-son-los-ecologistas-y-que-hacen-1493.html>
- Sosa, S., Isaac-Márquez, R., Eastmond, A., Ayala, M.E. y Arteaga, M.A. (2010). Educación superior y cultura ambiental en el suroeste de México. *Universidad y Ciencia Trópico Húmedo*, 26(1), 33-49.
- Taylor, S. y Todd, P. (1995). Un modelo integrado de comportamiento de gestión de residuos. A prueba de las intenciones de reciclaje y compostaje de los hogares. *Medio Ambiente y Comportamiento*, 25(7), 603-630.
- Valverde, T., Cano, Z., Meave, J. y Carabias, J. (2005). *Ecología y medio ambiente*. Pearson.
- Vargas, Z.R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165.
- Villota, G., Montero, E., Lazo, O. y Enríquez, R. (2017). *Fortalecimiento de la cultura ambiental en la Institución Educativa Rural Santa Isabel* (Trabajo de Grado). Universidad Pontificia Bolivariana, Puerto Asis, Colombia. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3367/FORTALECIMIENTO%20DE%20LA%20CULTURA%20AMBIENTAL%20EN%20LA%20INSTITUCI%C3%93N.pdf?sequence=1>
- Yucute, H.A. (s.f.). Clase No. 2 : Comunidad ecológica. <https://tomi.digital/en/26895/clase-numero-2-comunidad-ecologica>

Contribución:

La autora elaboró el artículo en su totalidad, lo leyó y aprobó.

La Enseñanza del Texto Académico en el Área de Ciencias Naturales

Carmen Susana Castro-Zarama¹; Paula Andrea De la Cruz-Tovar²;
Zuly Daniela Fajardo-Enríquez³

Resumen

Cómo citar este artículo / To reference this article /
Para citar este artículo: Castro-Zarama, C. S.; De la Cruz-Tovar, P. A.; Fajardo-Enríquez, Z. D. (2021). La Enseñanza del Texto Académico en el Área de Ciencias Naturales. *Revista UNIMAR*, v. 39, n. 1, 83-95. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art6>

Fecha de recepción: 06 de septiembre de 2020

Fecha de revisión: 09 de octubre de 2020

Fecha de aprobación: 03 de diciembre de 2020



Artículo Resultado de Investigación.

¹Magíster en Pedagogía. E-mail: susacastroz@gmail.com

²Magíster en Pedagogía. E-mail: paula3083@gmail.com

³Magíster en Pedagogía. E-mail: zulydfe@gmail.com

La presente investigación analiza la enseñanza del texto académico en tres instituciones de Túquerres, en el área de Ciencias Naturales y, para ello se proyectó obtener información de docentes y estudiantes, con el propósito de identificar las prácticas académicas empleadas en esta área para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, en aras de proponer una alternativa didáctica, teniendo en cuenta que esta área se enseña en las tres instituciones, cada una con modalidades diferentes: Institución Agrícola de la Sabana, modalidad técnico agrícola; Instituto Teresiano, modalidad académico con formación tecnológica; y, San Francisco de Asís, que ofrece el título de bachiller académico. Es así como se propone analizar la enseñanza del texto académico en el área de Ciencias Naturales, en la educación básica y media. A través de la investigación se determinó que no se enfatiza en el ensayo, cuya importancia radica en que ayuda al desarrollo del pensamiento crítico, por lo que se hace necesario apoyar el proceso de la competencia escritora en los estudiantes, para llevarlos a usar las habilidades cognitivas y metacognitivas; además, este texto promueve la investigación y la reflexión, empleando su creatividad para dar a conocer la posición del autor sobre alguna temática en específico. Desde estas apuestas, se utilizó un paradigma cuantitativo con enfoque empírico analítico y tipo descriptivo.

Palabras clave: texto académico; enseñanza-aprendizaje; pensamiento crítico; área de Ciencias Naturales; educación básica y media; alternativa didáctica.

The teaching of the academic text in the area of Natural Sciences

Abstract

This research analyzes the teaching of academic text in three institutions of Túquerres, in the area of Natural Sciences; for this purpose, it seeks to get information from teachers and students in order to identify the academic practices used in this area for teaching and learning the contents, proposing in this way, a didactic alternative, taking into account that this area is taught in the three institutions which also have different modalities: La Sabana Agricultural High School, technical agricultural modality; Teresiano High School, academic modality with technological training; and, San Francisco de Asis High School, offering the bachelor's degree. The objective is to analyze the teaching of academic text in the Natural Sciences area in basic and secondary education. This research determined that the academic text does not emphasize the essay, which is important because it helps the development of critical thinking; so, it is necessary to support the process of writing competence in students, in order to lead them to use of the cognitive and metacognitive skills; in addition, this text promotes research and reflection using their creativity to publicize the author's position on a specific topic. From these bets was used a quantitative paradigm with an analytical empirical approach and descriptive type.

Keywords: academic text; teaching-learning; critical thinking; area of Natural Sciences; basic and secondary education; didactic alternative.

O ensino do texto acadêmico na área das Ciências Naturais

Resumo

Esta pesquisa analisa o ensino de texto acadêmico em três instituições de Túquerres, na área de Ciências Naturais e, para isso, foi projetado obter informações de professores e alunos a fim de identificar as práticas acadêmicas utilizadas nesta área de ensino e aprendizagem dos conteúdos. Desta forma, propor uma alternativa didática, levando em consideração que esta área é ministrada nas três instituições e que também possuem modalidades distintas: Instituição Agrícola La Sabana, modalidade técnica agrícola; Instituto Teresiano, modalidade acadêmica com formação tecnológica; São Francisco de Assis, que oferece o grau de bacharelado acadêmico. Assim, propõe-se analisar o ensino de textos acadêmicos na área de Ciências Naturais no ensino fundamental e médio. Por meio da pesquisa constatou-se que o texto acadêmico não enfatiza a redação, o que é importante pois auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico, sendo necessário apoiar o processo de competência da escrita nos alunos para conduzi-los ao uso de habilidades cognitivas e metacognitivas; além disso, este texto promove a pesquisa e reflexão usando sua criatividade para divulgar a posição do autor sobre um tema específico. A partir dessas apostas, foi utilizado um paradigma quantitativo com uma abordagem empírica analítica do tipo descritivo.

Palavras-chave: texto acadêmico; ensino-aprendizagem; pensamento crítico; área das Ciências Naturais; ensino básico e médio; alternativa didática.

1. Introducción

Proteger la calidad del sistema educativo es un compromiso tanto de los entes gubernamentales como de los individuos que conforman la comunidad educativa; por lo tanto, las instituciones, como responsables de la permanente formación de ciudadanos, deben identificar y ejecutar metodologías que garanticen el desarrollo eficiente de los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptadas al contexto académico particular de cada población educativa, con el objetivo de lograr la formación integral del individuo. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) busca que las instituciones brinden una formación por competencias, las cuales define como “un saber hacer en contexto” (p. 12). Esta noción de competencia comunicativa, junto a la de ‘significación’, son fundamentales en la visión de lenguaje que manejan las políticas educativas colombianas. Se establece como competencias básicas, la interpretativa, la argumentativa y la propositiva (MEN, 2006).

Se destaca entonces la importancia de los objetivos trazados en la planificación de los lineamientos curriculares, dentro de los cuales se contempla la enseñanza de la producción de textos académicos, acción esencial dentro del proceso de aprendizaje y dominio de las habilidades comunicativas, permitiendo al estudiante alcanzar la autonomía cognitiva, de acuerdo con la capacidad de expresar sus conceptos y enfoques desde su individualidad, para comunicar su criterio de manera clara hacia los demás. De ahí que, en esta investigación, se traza como objetivo general, analizar cómo se enseña el texto académico en el área de Ciencias Naturales en educación básica y media en las instituciones educativas del municipio de Túquerres, Nariño, para lo cual se buscó, en primer lugar, identificar las concepciones que tienen docentes y estudiantes sobre los textos académicos, determinar las estrategias didácticas utilizadas por el docente para la enseñanza del texto académico y, finalmente, proponer una alternativa didáctica para la enseñanza del texto académico en el área de Ciencias Naturales.

El aprendizaje de la producción de textos académicos constituye, en consecuencia, una herramienta básica en la formación integral de los estudiantes, fortaleciendo el desempeño académico y social de los educandos, facilitando además la comprensión de las disciplinas, como en

el caso de Ciencias Naturales, desde sus conceptos, teorías y proposiciones científicas, que representan elementos fundamentales de razonamiento para percibir y explicar los fenómenos asociados a su entorno, facilitando el aprendizaje de contenidos y el desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, la presente investigación pretendió analizar la enseñanza del texto académico en tres instituciones de Túquerres, en el área de Ciencias Naturales y, para ello, se proyectó obtener información de docentes y estudiantes, con el propósito de identificar las prácticas académicas empleadas en esta área.

Este trabajo de investigación se enmarca en la línea de Formación y práctica pedagógica, en la que se integra al investigador como un ‘sujeto pensante’ que, frente a la misión institucional y del programa, adopta una postura de pensador reflexivo con sensibilidad humana, cognitivo y con habilidades sociales para trabajar en red y en colectivo; se fundamenta conceptualmente para el análisis de la problemática educativa nacional, internacional y latinoamericana, efectuando un análisis desde las ciencias de la educación y pedagogía y, asume el currículo como un proceso de investigación que vincula las áreas temáticas y la línea de investigación en su contenido curricular, como sostiene el Grupo INDAGAR de la Universidad Mariana de Pasto.

En las instituciones educativas, Instituto Teresiano, Agrícola de la Sabana y San Francisco de Asís del municipio de Túquerres en el departamento de Nariño, se observa en el desarrollo de las diferentes áreas del saber y especialmente en el área de Ciencias Naturales en los grados noveno y décimo, que los estudiantes presentan dificultades en la escritura de textos académicos, con los cuales se evalúa el aprendizaje o, en algunos casos, se trabaja a partir de la presentación de informes de laboratorio, respuestas a situaciones problema, guías de laboratorio, textos académicos diferenciados, artículos y contenidos teóricos, entre otros.

Una de las causas por las cuales se presenta este déficit en la escritura de textos académicos radica en que los referentes de calidad del área de Ciencias Naturales y los estándares básicos, lineamientos y derechos básicos del aprendizaje (MEN, 1998), no tienen establecido el desarrollo de la competencia escrita, la cual solo es delegada al área de Lenguaje; esto se refleja en el plan de estudios de las tres instituciones estudiadas. En la actualidad, en el área de Ciencias Naturales, no se fomenta una producción escrita que permita a los estudiantes

expresar su punto de vista y crear argumentos con relación a las diferentes temáticas abordadas; no obstante, en el desarrollo de las actividades de aprendizaje en Biología, Química y Física, se exige que ellos argumenten sus opiniones, ya que la adquisición del conocimiento de estas asignaturas es el resultado de aplicar el método científico.

Por otra parte, los estudiantes no demuestran interés por la lectura de textos académicos, lo que disminuye la posibilidad de tener un adecuado ejercicio de escritura cuando se requiera, e impide el desarrollo de su pensamiento crítico, el cual según Giroux (1990), es un aspecto crucial para aportar en la formación de las diferentes dimensiones del ser humano.

Como resultado de todo lo anterior, se observa que los estudiantes, en el área de Ciencias Naturales que involucra las asignaturas de Biología, Química y Física, tienen bajo rendimiento académico, no desarrollan adecuadamente la competencia argumentativa ni el pensamiento crítico, lo que se evidencia en las pruebas Saber.

En el contexto educativo, la pedagogía asume un rol protagónico, ya que se encuentra de forma transversal en casi todos los procesos y acciones que se desarrolla; esto quiere decir, en el pensamiento crítico que construye la pedagogía (Giroux, 1990).

Dadas esas falencias, esta investigación se dirigió a identificar las concepciones de texto académico que tienen docentes y estudiantes, logrando así determinar el conocimiento que poseen de los diferentes tipos de textos usados en el contexto escolar y reconociendo las estrategias empleadas por los primeros al enseñar las Ciencias Naturales para, finalmente, proponer una alternativa didáctica encaminada a fortalecer la escritura del texto académico en esta área, en el municipio de Túquerres.

Se considera necesario implementar en las instituciones educativas de Túquerres, la escritura del texto académico como lo establece el MEN (1998) en sus lineamientos curriculares: desarrollo de la competencia escritora en estudiantes de los grados 9 y 10. Con este estudio se pretende que el área de Ciencias Naturales se involucre y apoye esta competencia en ellas, con el fin de lograr que los estudiantes mejoren el pensamiento crítico que requieren para el estudio de esta área, en la que se necesita de un proceso de aprendizaje tipo dialógico, claro e interactivo, donde ellos exponen

argumentos, basándose en fundamentos teóricos y prácticos que lleven a la comprensión significativa de conceptos estudiados; de ahí que, mediante la escritura de un texto académico, el profesor puede evaluar el aprendizaje del estudiante, puesto que este tipo de textos representa una herramienta básica para expresar diferentes puntos de vista sobre un tema en particular, tanto en el campo del lenguaje, como en las demás áreas, haciendo uso de la interdisciplinariedad propia de la escritura.

Por este motivo, se busca implementar estrategias didácticas para llevar a los estudiantes hacia la escritura, entre ellas, métodos, técnicas y actividades en las que el docente plantea objetivos de forma que los lleve a la reflexión y, con ello, tomar decisiones sobre las técnicas y actividades, en donde es crucial adaptar cada diseño a las necesidades de sus alumnos (Feo, 2010).

El medidor de efectividad de las estrategias didácticas es la percepción obtenida por el docente y los estudiantes sobre la capacidad para optimizar la adquisición de conocimientos con relación a las habilidades que se han propuesto fortalecer. Para Feo (2010), las actividades respecto al agente que las ejecuta, se clasifican de la manera siguiente: (a) estrategias de enseñanza; (b) estrategias instruccionales; (c) estrategias de aprendizaje; y (d) estrategias de evaluación.

El docente, por su parte, orienta la discusión que se genera en la clase, para que sus alumnos puedan contrastar sus ideas con otros (estudiantes y el propio profesor) a través de argumentos y puntos de vista diferentes. En este sentido Vygotsky (1978) señala:

El aprendizaje que cada individuo realiza hasta dar sentido a las ideas científicas, se produce mediante una transición en el contexto social, por interacción con otros más expertos, a través de la denominada zona de desarrollo próximo, que marca la frontera entre las habilidades que cada alumno puede alcanzar por sí mismo y las que puede conseguir con la ayuda de otros que le superan en conocimiento. (p. 187).

Es posible mencionar que las prácticas argumentativas permiten al estudiante la cualificación en los diferentes usos del lenguaje, el desarrollo de habilidades de tipo cognitivo, social y emocional, la comprensión de conceptos, así como de teorías estudiadas y la formación integral como un ser humano crítico, capaz de tomar decisiones.

Para autores como Biber (2006), Halliday (1989), Nagy y Townsend (2012), el texto académico posee características que lo singularizan; por lo tanto, la comunicación lingüística tiene como principio fundamental, la capacidad de comprender y producir textos en diferentes situaciones, con intereses distintos, creando géneros discursivos disímiles, presuponiendo que cada texto tiene una génesis gramatical particular.

De la Peza, Rodríguez, Hernández y Rubio (2014) reportaron que el 59 % de los estudiantes no sabe distinguir con claridad las ideas y opiniones de otros y no saben citar textos ajenos. Finalmente, el 41 % no solo carece de capacidad argumentativa, sino que parece que tampoco hubiese comprendido el editorial sobre el cual debía opinar.

El aprendizaje de la producción del texto académico es importante, ya que contribuye a la formación integral de los jóvenes; además, favorece su desempeño académico y social, pues su uso es funcional en la vida escolar, familiar y comunitaria.

Empleando una metodología de paradigma cuantitativo y enfoque empírico a través de encuestas realizadas a docentes del área de Ciencias Naturales y estudiantes, se desarrolló esta investigación de tipo descriptivo exploratorio, la cual contribuye al desarrollo de la producción escrita en los estudiantes, teniendo en cuenta la creación de una alternativa didáctica que les permite planear y organizar textos de forma coherente.

Los resultados de la investigación benefician a los estudiantes de los grados noveno y décimo, que constituyen una población de 424, aplicable a las poblaciones estudiantiles de otras instituciones a nivel municipal, departamental y nacional. De igual manera, esta alternativa didáctica apoya el trabajo docente, en aras de desarrollar en los estudiantes “la competencia argumentativa escrita, y así el educando exprese su punto de vista en las Ciencias Naturales, dentro de un ambiente de respeto y tolerancia, desarrollando su personalidad dentro de la formación académica” (Alzate, 2018, p. 26).

2. Materiales y métodos

En la presente investigación se analiza la enseñanza del texto académico en los estudiantes de tres instituciones educativas del municipio de

Túquerres (Nariño): Instituto Teresiano, Institución Educativa Agrícola de la Sabana e Institución Educativa San Francisco de Asís, con la finalidad de diseñar una propuesta didáctica en el área de Ciencias Naturales, dirigida a los docentes, para que ayuden a superar las dificultades de los estudiantes cuando construyen textos escritos en diferentes actividades académicas. Para su desarrollo se tomó en cuenta la matriz de operacionalización de variables (Tabla 1). Este trabajo se estructuró teniendo en cuenta tres fases:

- Primera fase: identificación de las dificultades que presentaban los estudiantes al momento de reconocer los textos académicos y su tipología; esto se logró a partir del diseño y aplicación de encuestas a docentes y estudiantes.
- Segunda fase: se refiere al marco metodológico, donde se describe detalladamente las técnicas e instrumentos a aplicar; también comprende el análisis al cual se sometió la información recolectada, lo cual llevó a obtener las conclusiones de la investigación.
- Tercera fase: permitió crear una alternativa didáctica encaminada a fomentar la escritura en los estudiantes en el área de Ciencias Naturales.

Este estudio se dirigió a los estudiantes de los grados noveno y décimo en las instituciones educativas mencionadas. Los cursos de tipo mixto tienen en promedio 25 estudiantes, entre las edades de 13 a 17 años, algunos de los cuales están en condiciones de vulnerabilidad.

La metodología de esta investigación fue de carácter cuantitativa, considerando el pensamiento de Hernández, Fernández y Baptista (2006), quienes afirman:

La investigación cuantitativa nos ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente; nos otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de estos. Asimismo, nos brinda una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares. (p. 21)

El paradigma cuantitativo permitió medir, a través de la estadística, la enseñanza de la escritura de textos académicos en las Ciencias Naturales, para lo

cual se realizó una recolección de datos mediante encuestas a docentes y estudiantes. Utilizando esta información, procesamiento y análisis de datos, se identificó cómo se enseña el texto académico en el área de Ciencias Naturales en la educación básica y media; de esta forma se deduce que, entre los textos académicos, es el ensayo el que permite una apropiación del aprendizaje en el área de Ciencias Naturales.

En este proyecto se adoptó el tipo de investigación descriptivo - exploratorio, ya que se logró, mediante encuestas, determinar los textos, estrategias didácticas, documentos de lectura y escritura, la finalidad de estas actividades, así como la forma de llevar a los estudiantes a adquirir la competencia lectora escritora. Por tanto, se enmarca en un estudio exploratorio ya que, según Hernández et al., (2014), sirve para familiarizarse con “fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (p. 101).

En esta investigación no se propone hipótesis, porque tiene un alcance exploratorio y descriptivo en el cual no se pronostica datos; además, no es necesario plantearlas en todas las investigaciones cuantitativas, como lo afirman Hernández et al., (2014):

El hecho de que formulemos o no hipótesis, depende de un factor esencial: el alcance inicial del estudio. Las investigaciones cuantitativas que formulan hipótesis son aquellas cuyo planteamiento define que su alcance será correlacional o explicativo, o las que tienen un alcance descriptivo, pero que intentan pronosticar una cifra o un hecho. (p. 122)

La población que participó en el desarrollo de la investigación fueron 424 estudiantes de los grados 9 y 10 de las instituciones educativas: Agrícola de la Sabana, Instituto Teresiano, San Francisco de Asís.

Tabla 1

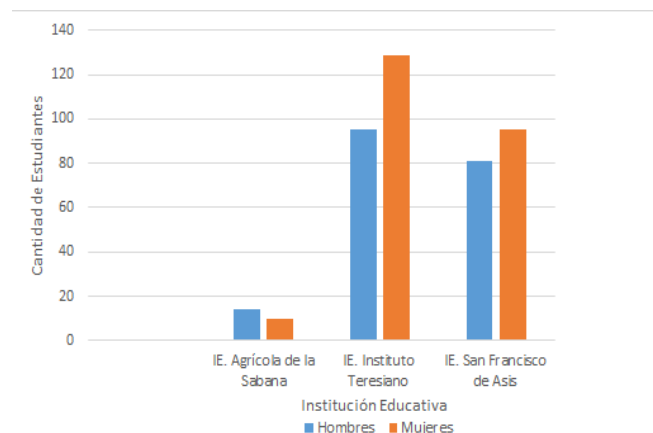
Población objeto de estudio

Colegio	Hombres	Mujeres	Frecuencia absoluta
I.E. Agrícola de la Sabana	14	10	24

I.E. Instituto Teresiano	95	129	224
I.E. San Francisco de Asís	81	95	176
Total	190	234	424

Figura 1

Población objeto de estudio



Por otra parte, los docentes que participaron en la investigación fueron los encargados de la enseñanza del área de Ciencias Naturales, quienes manejan una población estudiantil variada, entre la cual se aprecia estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Estas instituciones fueron seleccionadas porque en ellas se maneja diversos enfoques académicos: el Instituto Teresiano tiene una modalidad académica con énfasis tecnológico; el Colegio Agrícola de la Sabana maneja la modalidad técnica agropecuaria y el colegio San Francisco de Asís, la modalidad académica.

Para fines de esta investigación se tomó como muestra, cinco docentes que participaron en la investigación, debido a que dos no contribuyeron por no tener disponibilidad y una pertenece al grupo de investigadores. Para los 424 estudiantes que se encuentran cursando los grados noveno y décimo en las instituciones estudiadas y que residen en el municipio de Túquerres, se determinó una muestra calculada a partir de la estadística inferencial, configurada a partir de la teoría de las probabilidades, así:

El tamaño de la muestra se obtuvo de la modalidad de muestreo seleccionada para lograr los objetivos de la investigación; también la diversidad de los datos, heterogeneidad poblacional, así como el margen de error máximo admisible para la estimación de los parámetros poblacionales; por

tanto, la modalidad del muestreo se cataloga como diseño muestral probabilístico, con el propósito de tener una muestra representativa y de esta forma reducir el error muestral.

Como el objetivo es determinar el tamaño adecuado de la muestra, se estima los diferentes parámetros con un nivel de confianza del 95 %; es decir, $Z_{\alpha} = 1.96$ y un margen de error del 5 %, para evitar conclusiones erróneas o un número excesivo de individuos que encarezcan la investigación. Como el número real de la población objeto de estudio fueron 424 estudiantes, se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 Npq}{e^2(N-1) + Z_{\alpha}^2 pq}$$

...en donde,

Z = es una constante que depende del nivel de confianza que se le asigne; si es del 95 %, su valor es = 1,96

N = es el tamaño de la población o universo

e = error muestral, que es la diferencia que puede haber entre el resultado que obtenemos al aplicar el instrumento a la muestra con relación al resultado que se obtendría si se aplicara a toda la población; por lo general se maneja 5 %; su valor sería = (0,05).

p = proporción de individuos que poseen en la población, la característica de estudio. (Esto es la favorabilidad +). Por lo general, en una investigación se desconoce el % de favorabilidad, cuando no se ha realizado estudios previos. Entonces, es conveniente atribuirle el 50 % a p (favorabilidad) y el otro 50 % a q (desfavorabilidad). Teniendo en cuenta que $1 = p + q$, entonces $1 = 0,5 + 0,5$ que es la opción más segura.

q = proporción de individuos que no posee esa característica (Desfavorabilidad -), de donde:

$$p + q = 1$$

$$q = 1 - p$$

$$q = 1 - 0.5$$

$$q = 0.5$$

n = es el tamaño de la muestra (número de personas que serán encuestadas).

Se utilizó el muestreo probabilístico (aleatorio) simple, por ser riguroso y científico. "En un muestreo aleatorio simple, todos los individuos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados" (Anónimo, 2016, párr. 5) y la muestra que se extrajo fue de 202. Teniendo en cuenta que en los

grados noveno y décimo de estas instituciones hay 17 salones, se calculó que la cantidad de estudiantes encuestados por grado debía ser doce; sin embargo, el total de participantes fue 215, trece más de los que promedió la fórmula, debido a que en el colegio San Francisco, el docente a cargo del área de Química solicitó que se aplicara a todos los educandos que entregaron el consentimiento informado. En la determinación del tamaño de la muestra se estimó los diferentes parámetros con un nivel de confianza del 95 % y tan solo un margen de error del 5 %, para evitar conclusiones erróneas.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información. Se aplicó como técnica de recolección de la información, la encuesta, con su respectivo instrumento, el cuestionario de preguntas cerradas con única respuesta o con respuesta múltiple, lo que permitió reconocer la apropiación sobre el texto académico por parte de los estudiantes y docentes, en donde estaban los siguientes elementos: Título, Introducción, Sección 1 (datos generales) y Sección 2 (Cuestionario general). Todos estos aspectos permitieron tener claro el camino de la secuencia didáctica, al indagar sobre la concepción del texto académico, su tipología y estrategias didácticas empleadas por los docentes del área de Ciencias Naturales.

La recolección de la información se realizó con el instrumento de medición pertinente: el cuestionario, observando la siguiente definición: "Un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente" (Hernández et al., 2014, p. 276).

Recolectada la información, se analizó estadísticamente y se representó en gráficas que permitieron no solamente demostrar unos resultados, si no, hacer la triangulación respectiva, confrontando los datos recolectados en las encuestas realizadas a docentes y estudiantes, encontrando que, unos y otros no reconocen el concepto del ensayo, como tampoco, las estrategias para organizar la información y llegar con ellas a la comprensión de las diferentes temáticas. Según Pimienta (2012), "la aplicación de éstas se considera como una habilidad importante para aprender a aprender, entre las cuales se encuentran: mapa mental, flujograma, resumen, síntesis, ensayo" (p. 23), lo cual sirvió como base para crear una propuesta didáctica para los docentes, enfocada a la enseñanza de las Ciencias Naturales a través del ensayo argumentativo. Para llevar a cabo el análisis se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), el cual permitió capturar y analizar datos para crear tablas y gráficas.

En la triangulación, se comparó la información recolectada en las encuestas realizadas a estudiantes y docentes, la cual, a su vez, se contrastó con los referentes teóricos de esta investigación, teniendo en cuenta a Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (citados por Aguilar y Barroso, 2015) quienes especifican la triangulación de datos como:

La utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos que permite contrastar la información recabada. La triangulación de datos puede ser: a) temporal: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; b) espacial: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; c) personal: diferente muestra de sujetos. (p. 74)

Tabla 2

Matriz Operacional de Variables

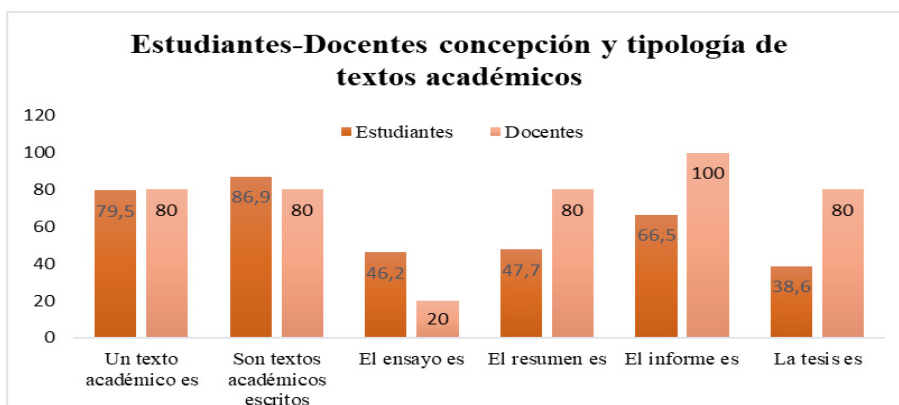
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	SUB-VARIABLES	TÉCNICA RECOLECCIÓN INFORMACIÓN	INSTRUMENTO	FUENTE
1. Identificar las concepciones que tienen docentes y estudiantes sobre los textos académicos.	Concepción de texto académico	Definición conceptual	Encuesta	Cuestionario	-Docentes
	Tipología texto académico	Textos escritos			-Estudiantes
2. Determinar las estrategias didácticas utilizadas por el docente para la enseñanza del texto académico	Estrategias didácticas	-Concepciones	Encuesta	Cuestionario	-Docentes
		-Tipos de estrategias			-Estudiantes
		-Prácticas de estrategias de enseñanza			
3. Proponer una alternativa didáctica para la enseñanza del texto académico	Alternativa didáctica	- Concepto	Análisis de resultados triangulación teórica		Investigadoras
		- Estructura			
		- Ejemplos			

3. Resultados

Las tareas de procesamiento, análisis e interpretación de los resultados fueron desarrolladas teniendo en cuenta los aportes de los sujetos de investigación, a través de entrevistas aplicadas antes y después de la implementación de la estrategia, la observación participante por parte de las docentes y los aportes de los estudiantes.

Figura 2

Triangulación primer objetivo



Triangulación. Información primer objetivo, respuestas estudiantes. Al indagar sobre la concepción de texto académico en la población estudiantil, se puede inferir que ésta es clara; resulta sencillo para ellos determinar la tipología del mismo; sin embargo, al preguntar sobre el concepto de ensayo, se llegó a establecer que lo confunden con el informe. En este sentido, destacamos lo dicho por Lozano (2016), cuando afirma que los estudiantes de primer año universitario no saben escribir un ensayo, siendo este tipo de escrito el de más dificultad en su estructuración y desarrollo.

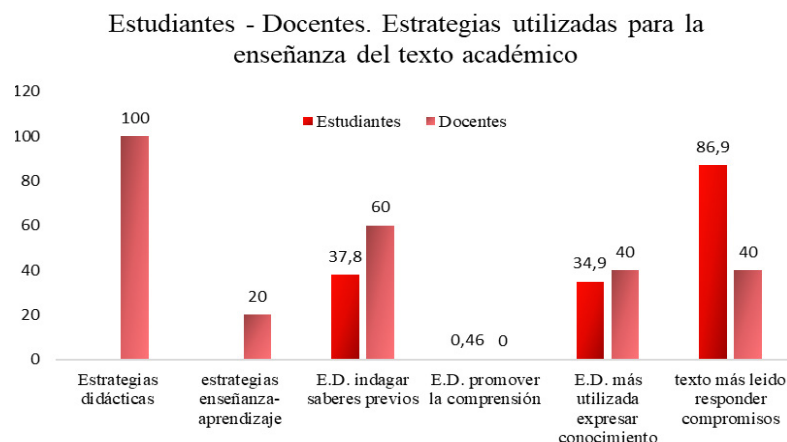
Al preguntar sobre los conceptos de: ensayo 46,2 %, resumen 47,9 %, informe 66,5 % y, tesis 38,6 %, se puede observar en sus porcentajes, que los estudiantes desconocen en su mayoría la concepción de tesis, puesto que este escrito se desarrolla en estudios de doctorado. Según López (2007), “la tesis es un escrito con bases científicas que el aspirante a grado académico de doctorado debe presentar” (p. 1). El propósito del ensayo y el resumen debe ser abordado en las diferentes instituciones educativas, según lo establece el MEN, para desarrollar la competencia argumentativa. En consonancia, Pimienta (2012) sostiene que, el ensayo permite que los estudiantes “fortalezcan su pensamiento crítico (analizar, sintetizar, emitir juicios y valoraciones) y la capacidad de búsqueda rigurosa de información, así como la capacidad de comunicación escrita” (p.105). Por su parte, el resumen, según este mismo investigador, hace posible en los educandos, “la comprensión de un texto, la presentación de un texto o una lección, concluir temas y mejorar la capacidad de síntesis” (p. 100); de ahí que se eligió el ensayo como el texto académico para la creación de la propuesta didáctica, siendo esencial en el fortalecimiento de la competencia escritora de los estudiantes.

Triangulación primer objetivo: Respuestas de docentes. La mayoría de los docentes tiene clara la concepción de texto académico; por ello, podemos resaltar que su labor con los estudiantes se lleva a cabo bajo conocimientos adecuados que traspasan su disciplina y, por tanto, son capaces de formar las nuevas generaciones bajo los lineamientos de calidad exigidos por el MEN. De igual forma, tienen conocimiento de los textos académicos, por lo cual se puede hablar de procesos educativos de enseñanza-aprendizaje de calidad. No obstante, al indagar sobre el ensayo, se determinó que gran parte de los educadores no tienen claro este concepto, puesto que lo confunden con la síntesis. Al observar esta debilidad, el grupo de investigación propuso la estrategia didáctica enfocada a los docentes, para apoyar a los estudiantes en el proceso de escritura del ensayo argumentativo, en donde se conceptualiza y ejemplifica este texto. Al indagar sobre el informe y la tesis, los docentes resaltan su preparación académica, así como su capacidad intelectual; por ende, puede decirse que las instituciones involucradas en este estudio cuentan con docentes que logran desenvolverse en un campo interdisciplinar, que viabilizan la comprensión y análisis.

Triangulación primer objetivo docentes y estudiantes. Docentes y estudiantes tienen claridad en cuanto a la concepción y tipología de textos académicos, informe y resumen. Por el contrario, no reconocen el concepto de ensayo; de ahí la importancia de la propuesta, que se diseña con el objetivo de llevar a los estudiantes a la escritura de ensayos argumentativos, como estrategia de fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que les conducirá al desarrollo de destrezas, mediante la práctica de este tipo de escrito.

Figura 3

Triangulación Segundo objetivo



Triangulación segundo objetivo respuesta de docentes y estudiantes. Si bien los docentes identifican las estrategias que se utiliza para indagar sobre saberes previos, los estudiantes, en un porcentaje bajo, logran reconocerlas; en consecuencia, se puede decir que los primeros siguen el enfoque establecido por el MEN (2006) que es, por competencias. De acuerdo con Pimienta (2012), “las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes” (p. 3). Con ello, los docentes del área de Ciencia Naturales, contribuyen en la formación de sus estudiantes con estrategias y metodologías, como lo plantea el MEN (2006).

Docentes y estudiantes reconocen las preguntas, los talleres y el resumen, como estrategias que permiten promover la comprensión mediante la organización del conocimiento adquirido. Retomando a Pimienta (2012), las preguntas no hacen parte de este tipo de estrategias didácticas para organizar el aprendizaje, sino que permiten:

...la comprensión, a través de cuestionamientos

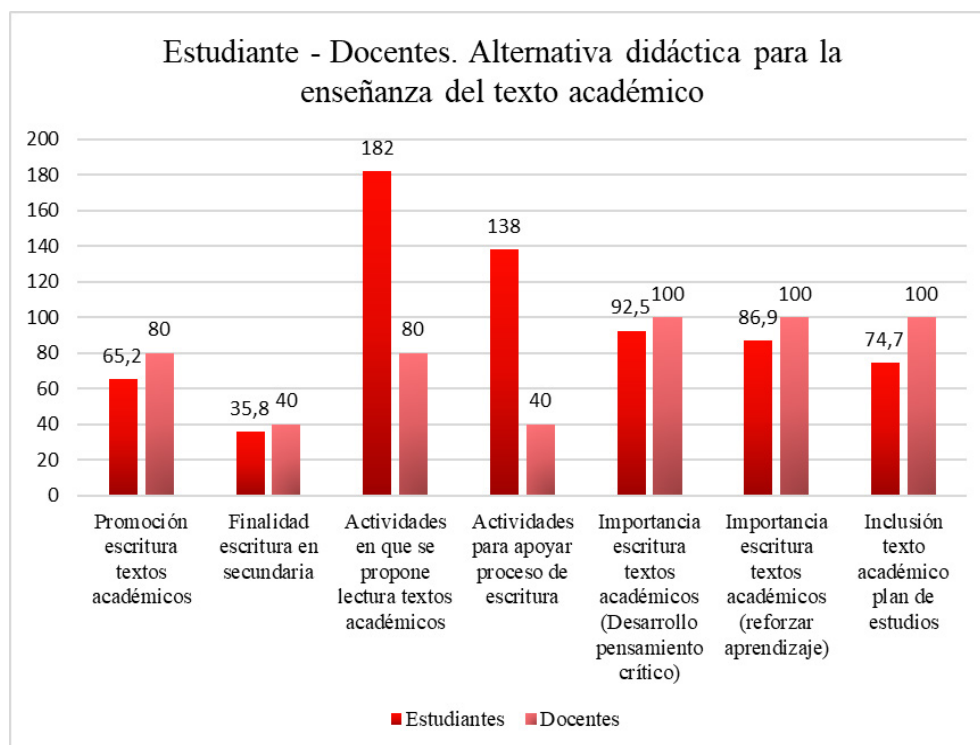
que llevan al desarrollo del pensamiento crítico, indagar conocimientos previos, problematizar un tema, analizar información, profundizar en un tema, estimular nuevas maneras de pensar, potenciar el aprendizaje a través de la discusión, entre otras. (p. 8)

Para expresar el conocimiento, docentes y estudiantes concuerdan en utilizar el resumen, por lo que se puede inferir que los educadores de Ciencias Naturales promueven la producción de este tipo de escrito en su área, el cual, según Pimienta (2012), permite: “desarrollar la comprensión de un texto, presentar una lección, concluir un tema y desarrollar la capacidad de síntesis” (p. 100). Además, especifica que el resumen se escribe en prosa, expresando las ideas principales de un texto y, respetando las ideas del autor.

Estudiantes y docentes concordaron en que el tipo de texto más leído en Ciencias Naturales son los materiales elaborados por el docente (guías, talleres, notas de clase), los cuales constituyen una herramienta de aprendizaje con una estructura argumentativa organizada, para dar a conocer los fundamentos teóricos de un determinado tema.

Figura 4

Triangulación tercer objetivo



Triangulación respuesta docentes - estudiantes tercer objetivo. Docentes y estudiantes opinan que en el área de Ciencias Naturales se promueve, algunas veces, la escritura del texto académico, para el fortalecimiento del aprendizaje respecto a las temáticas de esta asignatura y en el desarrollo de escritos que utilizarán como profesionales. De igual forma, consideran relevante el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura del texto académico. Para llegar al desarrollo de habilidades en los procesos de aprendizaje, es necesario incluirlo como estrategia de enseñanza que permitirá evaluar diferentes temáticas; por lo tanto, es importante que haga parte del plan de estudios.

4. Discusión

En cuanto al primer objetivo, 'Identificar las concepciones que tienen docentes y estudiantes sobre los textos académicos', se puede decir que los participantes de las instituciones educativas objeto de estudio, tienen una adecuada concepción de los textos académicos (el informe, resumen) y su tipología, pero se observa desconocimiento del ensayo, según los referentes teóricos mencionados en el marco conceptual. Cabe resaltar la importancia de este tipo de texto, dado que ayuda al desarrollo del pensamiento crítico para llevar a cabo diferentes actividades académicas y su aplicación en el futuro profesional de cada individuo, por lo cual surge una estrategia didáctica que ayudará a los docentes a fortalecer el proceso argumentativo escritor de este tipo de texto, para que luego pueda ser compartido con los estudiantes.

La interdisciplinariedad que debe tener un docente al proponer, realizar y ejecutar diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje es fundamental, teniendo en cuenta el desarrollo de las competencias del lenguaje que, en la actualidad, son relevantes en cualquier situación a nivel académico y personal. En la formación del estudiante es esencial el desarrollo de la competencia argumentativa, pues ésta permite ampliar su concepción enciclopédica, su fluidez y coherencia, tanto oral como escrita.

En cuanto al análisis del segundo objetivo, 'Estrategias didácticas utilizadas en el área de Ciencias Naturales' para promover la comprensión mediante la organización de la información, según estudiantes y docentes, se puede decir que, a través del análisis de los resultados obtenidos en los

instrumentos de recolección (Encuesta), se observa ausencia de reconocimiento en ambas partes. Esto permite inferir que no se sigue los lineamientos curriculares establecidos por el MEN desde 1998, donde especifica que la educación en Colombia propone un modelo por competencias. Según Pimienta (2012), "las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre" (p. 3). Como herramienta de aprendizaje, docentes y estudiantes reconocen que los textos más leídos son: guías, talleres, notas de clase con una estructura argumentativa organizada, por medio de la cual dan a conocer los fundamentos teóricos de diferentes temas.

En el tercer objetivo, donde se plantea la propuesta de una alternativa didáctica para la enseñanza del texto académico en el área de Ciencias Naturales, se establece la utilidad de la misma, puesto que los instrumentos de recolección de información evidencian que, en la actualidad en las instituciones educativas estudiadas, emplean estrategias didácticas para promover la escritura, como: el resumen, que no lleva a los estudiantes a dar su punto de vista; es decir, a analizar lo que aprenden. Teniendo en cuenta esto, el grupo de investigación planteó una propuesta didáctica para apoyar el desarrollo de la competencia escrita, con el fin de llevarlos a fortalecer la comprensión y el análisis de temáticas propias del área de Ciencias Naturales, mediante la organización de la información enfocada a la escritura del ensayo argumentativo, planteada al final de esta investigación

Involucrar la didáctica en la escritura permite que los estudiantes se acerquen a ella, al fomentar actividades reales, con la dirección de los docentes, lo que garantiza que este proceso sea significativo y conlleva que los escritos elaborados por los estudiantes sean coherentes y tengan cohesión, alcanzando los logros de las Ciencias Naturales.

Según el Plan de Desarrollo Territorial (POT) 2016-2019 del municipio de Túquerres "se imparte una deficiente educación" (p. 15). Uno de los factores que genera esta problemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la formación de los docentes, específicamente en los aspectos conceptuales y metodológicos frente a las competencias cognitivas, comunicativas e interpretativas; por tanto, el grupo de investigación diseñó una alternativa didáctica que permite apoyarlos para el fortalecimiento

de la competencia argumentativa escrita en los estudiantes, lo cual los lleva a desarrollar el pensamiento crítico (analizar, sintetizar, emitir juicios y valoraciones), buscar información rigurosa (Pimienta, 2012).

5. Conclusiones

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre. Entonces, se recomienda a las instituciones, capacitar a los docentes en el fortalecimiento de la escritura de textos académicos que involucren el conocimiento de la tipología, su utilidad y los pasos para su elaboración, transfiriendo esto a la actividad de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al segundo objetivo 'Determinar las estrategias didácticas utilizadas por el docente para la enseñanza del texto académico', se observó que ni docentes ni estudiantes reconocen

las estrategias para promover la comprensión mediante la organización de la información. Esto quiere decir que no siguen los lineamientos curriculares establecidos por el MEN desde 1998, donde especifica que la educación en Colombia propone un modelo por competencias.

En la actualidad, las instituciones educativas estudiadas emplean el resumen, como estrategia didáctica para promover la escritura, pero éste no lleva a los estudiantes a expresar su punto de vista y se quedan sin analizar lo que aprenden.

Considerando esto, el grupo de investigación planteó una propuesta didáctica para apoyar el desarrollo de la competencia escrita, con el fin de llevar a las partes a fortalecer la comprensión y el análisis de temáticas propias del área de Ciencias Naturales, mediante la organización de la información enfocada a la escritura del ensayo argumentativo, ya que es una forma particular de comunicar ideas, ya que permite el desarrollo del pensamiento crítico, analizar, sintetizar, desarrollar la capacidad de búsqueda rigurosa de información, lo cual mejora su facultad de comunicación escrita; es decir, saber argumentar y, al mismo tiempo, propende por el desarrollo integral del estudiante.

Referencias

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en la investigación educativa. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 15(47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Alzate, C. (2018). *La producción del texto argumentativo como estrategia didáctica en la alfabetización científica de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Nuestra Señora de la presentación* (Trabajo de Grado). Universidad Nacional de Colombia. <http://bdigital.unal.edu.co/62352/1/30400041.2018.pdf>
- Anónimo. (2016). Tipos de muestreos. http://maralboran.org/wikipedia/index.php/Tipos_de_muestreos
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. John Benjamins.
- De la Peza, M.D., Rodríguez, L.R., Hernández, I. y Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xolchimilco. *Argumentos*, 27(74), 117-148.
- Feo, R.J. (2010). Estrategias instruccionales para promover el aprendizaje estratégico en estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. *Spiciens, Revista Universitaria de Investigación*, 11(2), 90-112.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós Ibérica.
- Halliday, M. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- López, M. (2007). *Formas técnicas de estilo para trabajos académicos*. Universidad Autónoma de México.
- Lozano, M. (14 de noviembre de 2016). Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos. *El Espectador*, pp. 16-17.
- Marroquín, M. (2017). *El maestro como investigador: Discursos y Métodos. Autobiografía y formación académica*. Universidad Mariana.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Serie Lineamientos curriculares. Lengua castellana. www.mineduacion.gov.co › [articles-339975_recurso_6](http://www.mineduacion.gov.co/articulos-339975_recurso_6)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Ministerio de Educación Nacional.
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.
- Pimienta, J.H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación.
- República de Colombia, Alcaldía Municipal de Túquerres. (2016). Plan de Desarrollo Territorial 'Contigo somos más' 2016-2019. Alcaldía de Túquerres.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Contribución:

Las autoras elaboraron el artículo en su totalidad, lo leyeron y aprobaron.

Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual

Mónica Rosero-Calderón¹; Dayra Milena Delgado²;
Myriam Alicia Ruano³; Carlos Hernando Criollo-Castro⁴

Resumen

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A. y Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, v. 39, n. 1, 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2020

Fecha de revisión: 19 de octubre de 2020

Fecha de aprobación: 16 de diciembre de 2020



Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Actitudes de los docentes frente a los procesos de la Educación Inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en instituciones educativas del municipio de Aldana, municipio de San Bernardo y municipio de Mallama*, desarrollada desde 15 de enero de 2019 hasta el 15 de mayo de 2020, en los municipios de Aldana, San Bernardo y Mallama, Nariño, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía. Licenciada en inglés – español. Docente de Aula de Inglés Institución Educativa de Mallama, Nariño. E-mail: me_rosero@yahoo.es

²Magíster en Pedagogía. Licenciatura en Sociales. Docente de aula de Sociales Institución Educativa Agropecuaria La Vega, San Bernardo, Nariño. E-mail: Dayra9221@gmail.com

³ Magíster en Pedagogía. Socióloga. Docente de aula de Sociales Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar, Aldana, Nariño. Correo electrónico: Myriamruano7@gmail.com

⁴Magíster en Discapacidad. Especialista en Gerencia Social. Terapeuta Ocupacional. Docente asociado Universidad Mariana, Nariño. E-mail: ccriollo@umariana.edu.co

Objetivo: determinar las actitudes de los docentes frente a los procesos de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual, donde su actitud hacia estos, toma un papel importante en el acto educativo. **Metodología:** Paradigma mixto, que reúne métodos cuantitativos y cualitativos, mediante la encuesta EAPROF y la entrevista de relatos cruzados aplicada a 45 docentes. **Resultados:** los docentes entrevistados piensan que es difícil trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual, porque logísticamente las instituciones no tienen la infraestructura adecuada, no hay capacitación suficiente, les quita más tiempo al preparar y planear clases diferentes, no hay acompañamiento permanente de un especialista en procesos de inclusión y tampoco cuentan con los recursos materiales apropiados. **Conclusión:** Además de generar políticas institucionales sobre la inclusión educativa, se debe generar una actitud desde el componente cognoscitivo, que sea más favorable a la diversidad y a las necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: actitud; educación inclusiva; discapacidad intelectual; docente.

Teaching attitude towards inclusive education of students with intellectual disabilities

Abstract

Objective: to determine the teachers' attitudes towards the processes of inclusive education of students with intellectual disabilities, where the teacher's attitude towards the students plays an important role in the educational act. **Methodology:** mixed paradigm, which gathers quantitative as well as qualitative methods, through the EAPROF survey and the cross-story interview applied to 45 teachers. **Results:** the teachers interviewed think that it is difficult to work with students with intellectual disabilities, because logistically the institutions do not have the adequate infrastructure, there is not enough training, it takes more time when preparing and planning different classes, there is no permanent accompaniment of a specialist in inclusion processes and neither material resources. **Conclusion:** In addition to generating institutional policies on educational inclusion, an attitude must be generated from the cognitive component that is more favorable to diversity and the special needs that students require.

Key words: attitude; inclusive education; intellectual disability; teacher.

Atitude de ensino em relação à educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual

Resumo

Objetivo: determinar as atitudes dos professores em relação aos processos de educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual, em que a atitude do professor em relação a seus alunos desempenha um papel importante no ato educacional. **Metodologia:** paradigma misto, que reúne métodos quantitativos e qualitativos, através da pesquisa EAPROF e da entrevista cruzada aplicada a 45 professores. **Resultados:** os professores entrevistados acham que é difícil trabalhar com alunos com deficiência intelectual, porque logisticamente as instituições não possuem infraestrutura adequada, não há treinamento suficiente, leva mais tempo para preparar e planejar diferentes aulas, não há acompanhamento permanente de um especialista em processos de inclusão e nem recursos materiais. **Conclusão:** Além de gerar políticas institucionais sobre inclusão educacional, deve-se gerar uma atitude a partir do componente cognitivo mais favorável à diversidade e às necessidades especiais exigidas pelos alunos.

Palavras-chave: atitude; educação inclusiva; deficiência intelectual; professor.

1. Introducción

El presente trabajo es el resultado de una investigación que buscó determinar las actitudes de los docentes frente a los procesos de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual, con la participación de grupos focales de tres instituciones del departamento de Nariño. En cada escenario del proceso de formación y aprendizaje, en cada experiencia, se logró conocer y reflexionar cómo recrean estas actitudes hacia este sector de la sociedad, a quienes se les debe restituir uno de los derechos fundamentales, como es la educación.

Respecto a las actitudes, Allport (1935, citado por González, 2018), las considera como una predisposición de un sujeto, en el ejercicio de responder a una situación o cosa; son aprendidas e influenciadas. Schwarz y Bohner (2001) expresan que esta definición tiene unas características fundamentales dentro de los modelos tridimensionales, cuyos principales precursores fueron: Allport (1935), McGuire (1968), Breckler (1984), Judd y Johnson (1984) y Chaiken y Stangor (1987). En este modelo, toda actitud tiene tres componentes: 1) Cognoscitivo, 2) Afectivo y 3) La conducta.

En el presente artículo se menciona los resultados desde el componente cognoscitivo, el cual se refiere a la influencia de los hechos, las opiniones, creencias, expectativas, pensamientos, valores y conocimientos acerca del objeto de la actitud, en el cual se destaca el valor que representa para el individuo. Este componente se refiere a la idea dentro del pensamiento; esto es, el concepto que tiene el individuo hacia algo. Ubillos, Mayordomo y Páez (2004) afirman que:

El componente cognitivo se refiere a la forma como es percibido el objeto actitudinal (McGuire, 1968), es decir, al conjunto de creencias y opiniones que el sujeto posee sobre el objeto de actitud y a la información que se tiene sobre el mismo (Hollander, 1978). (p. 307)

A la vez determina: 1. Que la actitud es una variable que no es observable directamente. 2. Implica una relación dinámica entre sus componentes: cognoscitivo, afectivo y comportamental. 3. Tiene una influencia de la percepción, experiencia y pensamiento. 4. Es aprendida y perdurable, siendo detonante directo del éxito o fracaso del estudiante con discapacidad.

Palomares (2004) y Ruiz y Vásquez (2005) exponen que los fenómenos de la educación inclusiva son complejos, de modo que, la actitud de los y las

docentes, tiene un papel importante dentro del proceso de formación y de participación de las personas con discapacidad, ya que, si hay una actitud negativa por parte del profesor, habrá una barrera para el individuo con discapacidad. El componente cognoscitivo de esta investigación desempeña un papel importante en las actitudes de los docentes objeto de estudio, que se vieron enfrentadas a la necesidad de mejorar la calidad educativa, con una pedagogía adecuada a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, permitiendo su inclusión y mitigando de esta manera las barreras actitudinales hacia ellos, cumpliendo, a la vez, con la normatividad del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) y, permitiendo su aprendizaje.

Para los docentes fue fundamental, reconocer, evaluar y reflexionar sobre sus actitudes, posibilitando la mejora del ambiente escolar en las diferentes áreas del conocimiento, en coherencia con lo expresado por Garzón, Calvo y Orgaz (2016), quienes refieren que “las actitudes de los profesores pueden ser un facilitador o una barrera en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a la vez que afectan la utilización de estrategias inclusivas de mayor o menor grado” (p. 26).

Para el abordaje del presente estudio, también fue importante hacer un reconocimiento de otros estudios en los cuales se hace referencia a los factores que desencadenan las actitudes o percepciones de los docentes frente a los procesos de inclusión educativa, como el de González, Palomares y Domingo (2017), quienes sostienen que esos factores están ligados a la formación, vocación y experiencia del profesorado, la colaboración de la comunidad educativa, los recursos personales existentes, los apoyos recibidos, el miedo al cambio, entre otros, los cuales, de alguna manera, van a afectar el desarrollo esperado, cuando de inclusión educativa se trata, evidenciando la necesidad de recurrir a planes institucionales abordados no solo desde el estudiante, sino desde los elementos que el docente necesita para afrontar su imaginario, en un proceso nuevo para él.

Por lo tanto, esta investigación, con un paradigma mixto, tanto cualitativo como cuantitativo, buscó mejorar la calidad educativa a través de una encuesta y una entrevista, contando con cada uno de los docentes investigados, como los protagonistas que a diario enfrentan las diferentes problemáticas que una educación inclusiva envuelve. En este orden de ideas, el propósito de la investigación fue identificar aquellas actitudes que benefician o impiden a los

estudiantes con discapacidad intelectual, poder acceder a una educación inclusiva en igualdad de oportunidades.

En el desarrollo de este proceso investigativo se hizo evidente que, en las diferentes actuaciones de los docentes, estos carecen de escenarios de formación y capacitación, lo que genera una actitud excluyente hacia los estudiantes con discapacidad intelectual, sumando a ello la carencia de recursos y estrategias, un apoyo y un ajuste curricular, al igual que las falencias en el acompañamiento continuo.

Esta investigación espera contribuir como medio de consulta y de apoyo a la comunidad en el ámbito educativo regional, departamental y nacional, a fin de que los profesores tomen como prioridad la educación inclusiva, como tarea de corresponsabilidad para todos los actores sociales: escuela, familia y comunidad. Y, para futuras investigaciones en los diferentes campos de la educación.

2. Metodología

La investigación se basó en un paradigma mixto que reúne tanto métodos cuantitativos como cualitativos, con un enfoque empírico analítico, y de tipo Investigación-acción (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La muestra seleccionada estuvo conformada por 45 docentes de todos los grados de educación media o secundaria de tres instituciones educativas, que serán denominadas con un código alfanumérico para proteger su identidad, ubicadas en los municipios de Aldana (IE-1), San Bernardo (IE-2) y Mallama (IE-3), en el departamento de Nariño, Colombia. Para los criterios de inclusión se tuvo en cuenta a los docentes vinculados laboralmente con la institución educativa (I.E.) y que lleven más de dos años de vinculación laboral. Como criterio de exclusión, aquellos que, en el momento de aplicar instrumentos, se encontraban con licencia. La recolección de la información se realizó con dos instrumentos por medio de una entrevista. A continuación, se describe los instrumentos:

Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF). Es una escala tipo Likert, de uso libre, construida originalmente por Larrivée y Cook (1979); su primera adaptación al español fue en 1985, por García y Alonso (citados por Muñoz, Velásquez y Asprilla, 2018). La versión original tiene un coeficiente de fiabilidad de Alpha de 0,92. La versión en español, 0,86, está constituida por 30 afirmaciones referentes a actitudes generales

que evalúan tres componentes de las actitudes: el cognoscitivo, la emoción y la conducta, que son presentadas de forma aleatoria, las cuales son calificadas con un valor de 'Muy de acuerdo' (MA), equivalente a un peso muestral de 5; 'De acuerdo' (A) con un valor de 4; 'Indeciso/neutral' (I) con un valor de 3; 'Desacuerdo' (D) con valor de 2 y, 'Muy Desacuerdo' (MD) que equivale a 1. (Muñoz et al., 2018). La clasificación de la escala mediante los pesos muestrales de las variables y sumadas directamente, ubican los rangos de la categoría a la que pertenece la actitud, como se aprecia en la Tabla 1:

Tabla 1

Categoría de la Actitud

Categoría de la actitud	Rango de puntuación
Actitud Positiva	106-150
Actitud Indecisa/Neutra	91-105
Actitud Negativa	0-90

Fuente: Muñoz et al. (2018).

Además, con el valor total, se puede cruzar con los componentes de las actitudes, como se observa en la Tabla 2, de la cual solo se tomará el componente cognoscitivo. Según la percepción de los docentes que manifiesten en la escala y su rango de puntuación, se considera: actitudes positivas (favorables), negativas (desfavorables) o indecisas.

Tabla 2

Rango de puntuación por componente

Categoría de la Actitud	Rango Componente Cognoscitivo	Rango Componente Emocional	Rango Componente Conductual
Actitud Positiva	57 a 80	33 a 45	19 a 25
Actitud Indecisa/Neutra	49 a 56	28 a 32	16 a 18
Actitud Negativa	0 a 48	0 a 27	0 a 15

Fuente: Muñoz et al. (2018).

Cabe advertir que a la Escala de Actitudes de los Profesores se le hizo dos modificaciones importantes: el cuestionario se adaptó para medir

las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad intelectual y, algunos términos de la encuesta fueron contextualizados, para aumentar su comprensión en la zona de estudio.

Entrevista focalizada de relatos cruzados. Esta herramienta propició los relatos subjetivos mediante la palabra y suministró emociones, experiencias y conceptos de cada docente dentro de las clases. Consiste en realizar la historia de vidas cruzadas de varias personas de un mismo entorno, bien sean familiares, vecinos de un barrio o, compañeros de una institución, para explicar a varias voces una misma historia. Estas voces entrecruzadas sirven para la validación de los hechos presentados por el sujeto biografiado (Pujadas, 1992, citado por Muñoz et al., 2018). Las entrevistas fueron estructuradas con preguntas abiertas, buscando dar respuesta a los tópicos de esta investigación y para construir un relato de reflexión acerca de sus posturas, experiencias, emociones, reconocimiento del otro, frente a la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad intelectual. Para la validación del instrumento se llevó a cabo una prueba piloto con cinco docentes de una I.E. del municipio de Mallama y un aval firmado por cuatro expertos: dos pedagogos y dos psicólogos.

De ahí que el análisis de datos de la entrevista se presenta de forma no estructurada o no lineal, debido a su naturaleza cualitativa, por lo que se utilizó la teoría fundamentada que consiste en un diseño metodológico que pretende generar teorías que expliquen un fenómeno social en su contexto natural, mediante el análisis cualitativo. Se utilizó el método sugerido por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el cual se dividió en dos etapas; la primera, concerniente a la inmersión abierta de los relatos y la segunda, la inmersión axial de los relatos, como se expone a continuación:

Inmersión abierta: consiste en generar una primera visión de los relatos obtenidos de la entrevista; a su vez, se divide en cinco pasos:

1. Revisar todos los datos, donde se obtiene un panorama general de los materiales.
2. Organizar los datos y la información.
3. Preparar los datos para el análisis: se transcribe los datos verbales en texto.
4. Descubrir las unidades de análisis, donde se elige la unidad de análisis; en este caso, la actitud del profesorado frente a los distintos contextos que generan las preguntas.

5. Codificar de forma abierta los relatos: se localiza las unidades y respuestas en común frente a cada pregunta; el resultado son categorías emergentes.

Cabe aclarar que una categoría se define como las conceptualizaciones analíticas desarrolladas para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno; en otras palabras, son un grupo de respuestas o relatos que tienen un patrón en común (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Inmersión profunda: una vez se obtuvo las categorías emergentes como resultado de la codificación abierta de los relatos, se procedió a realizar la codificación axial de los relatos, que consiste en agrupar categorías en temas y patrones de cada pregunta. Por último, se realizó la codificación selectiva, donde se relaciona las categorías, ejemplificación de temas y relaciones, con los relatos de análisis y con el objetivo de generar una teoría que explique el fenómeno estudiado. El proceso finalizó describiendo las relaciones o conexiones entre categorías y generando explicaciones o teorías resultantes.

3. Resultados

Los resultados de la encuesta EAPROF son presentados por cada I.E. IE-1: municipio de Aldana; IE-2, municipio de San Bernardo y, IE-3, municipio de Mallama, a fin de tener un panorama local que luego se expone de forma consolidada.

Tabla 3

Puntuación de la actitud de los docentes

Actitud	IE-1		IE-2		IE-3	
	N	%	N	%	N	%
Positiva	3	15	7	35	0	0
Indecisa/Neutra	8	40	8	40	7	70
Negativa	9	45	5	25	3	30

La Tabla 3 permite evidenciar que en la IE-1, el 15 % de los docentes dieron referencia de una actitud positiva hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el aula de clases; el 40 % demuestra una actitud indecisa o neutra y, el 45 %, una actitud negativa.

En la IE-2 fue evidente que siete docentes (35 %) demostraron una actitud positiva; cinco (25 %) una actitud negativa y ocho (40 %), una actitud indecisa

o neutra, lo que señala que predomina una actitud indecisa o neutral en el componente cognoscitivo, frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el aula de clases.

Para la IE-3 solo se encontró dos actitudes: siete docentes (70 %) evidenciaron una actitud indecisa o neutra y tres, (30 %) una actitud negativa.

Respecto a la muestra total de las tres I.E., al comparar el componente cognoscitivo, los resultados estuvieron acorde con el comportamiento anterior y, se obtuvo lo siguiente:

Tabla 4

Resultado general por componente cognoscitivo

Actitud	N	%
Indecisa/Neutral	23	51,11%
Negativa	12	26,67%
Positiva	10	22,22%
Total	45	100,00%

Dentro del componente cognoscitivo se encontró que, la mayoría de los docentes, el 51,1 % tuvo una actitud indecisa frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en aula de clases, y la minoría, representada por un 22,2 %, tuvo una actitud positiva.

La mayoría de los ítems de la encuesta EAPROF correspondientes al componente cognoscitivo, mantienen una postura de indiferente (I). Hay que rescatar algunos ítems para explicar este fenómeno: los ítems con una postura de MD, D, MD de los docentes frente a este componente, fueron los siguientes:

- “Es difícil mantener el orden en una clase normal que contiene un estudiante con discapacidad intelectual” (Ítem 7).
- “El contacto que tienen los estudiantes de una clase normal con estudiantes con discapacidad intelectual puede ser perjudicial” (Ítem 15).
- “Los profesores de clases normales tienen la suficiente preparación para enseñar a los estudiantes con discapacidad intelectual” (Ítem 16).

Esto demuestra dos premisas: la primera es que la mayoría de los docentes, desde el componente cognoscitivo, consideraron que incluir un estudiante

con discapacidad intelectual no genera perturbación en el orden de la clase y no es perjudicial para el resto de estudiantes; sin embargo, la segunda premisa expresa que los docentes no tienen la preparación suficiente para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual.

Los ítems de la encuesta EAPROF con mayor calificación de una postura conforme o de acuerdo A y MA, fueron los siguientes:

- “Las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual pueden ser mejor atendidas en clases especiales, separadas” (Ítem 2).
- “La inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase normal” (Ítem 13).
- “La enseñanza específica en función del diagnóstico, es mejor que se dé en el aula de apoyo o por profesores especiales” (Ítem 20).

Con respecto a los ítems 2 y 20, sus puntuaciones expresaron que los docentes prefieren que los estudiantes con discapacidad intelectual sean remitidos a un aula de clases especializada para ellos. No obstante, de acuerdo con Muñoz et al., (2018), preferir remitir a estos estudiantes a un aula fuera de la normal, se considera una actitud negativa frente a la inclusión de estudiantes con ‘necesidades especiales’, ya que no se busca su inclusión, sino, por el contrario, su exclusión. El ítem 13 reflejó que los docentes no tienen los procedimientos pedagógicos suficientes para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual; este resultado puede explicar las puntuaciones de los anteriores ítems; es decir, debido a que los docentes no tienen los procedimientos pedagógicos suficientes, prefieren que se integre a los estudiantes en aulas con especialistas y no en las clases normales.

Resultados de la Entrevista focalizada de relatos cruzados. Se encontró que los docentes piensan que las oportunidades que se les brinda a los estudiantes con discapacidad intelectual no afectan el desempeño de los demás estudiantes, en la medida en que utilicen estrategias pedagógicas para impartir sus temáticas a todos.

Sin embargo, hay otro matiz de respuesta, donde los docentes respondieron que la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, sí afectaría en el desempeño de los demás estudiantes, por dos razones: una, por la falta de preparación y de

recursos específicos del docente para con ellos y, otra, porque los estudiantes no están preparados o no tienen la suficiente sensibilidad para convivir con estudiantes con necesidades específicas.

En cuanto a la preparación de los docentes, los entrevistados respondieron que no la tienen, para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual dentro del aula de clases y mostraron preocupación, debido a que no se sienten capaces para afrontar estas situaciones. Se evidenció una postura de exclusión; consideraron que a estos estudiantes se les debe intervenir de una manera diferente y que lo más adecuado es que sea en centros especializados. Además, hay una permanente preocupación y desconocimiento de los protocolos a seguir cuando en el aula hay estudiantes con discapacidad intelectual, aunque coincidieron en que deben estar en el aula normal de clases.

Con relación a que si consideran que los estudiantes con discapacidad intelectual necesitan un lugar apto para su condición, los docentes reflejaron que deben estar en clases normales, para favorecer su socialización con el ambiente que les rodea y, excluirlos significaría un desarrollo tardío para convivir en su contexto, pero que es necesario el apoyo con procesos externos del aula de clases, como los centros especiales donde la atención debe ser multidimensional; es decir, la acción por parte de especialistas, docentes, padres de familia y la institucionalidad competente.

Consecuentemente, los docentes que tuvieron experiencia con estudiantes con discapacidad intelectual, son los que mejor actitud presentaron en la inclusión de estos en sus aulas; esto significa que son autodidactas, al encontrar nuevas situaciones con sus estudiantes y que hay una curva de aprendizaje en su pedagogía, aunque manifestaron que el principal rechazo para tener estudiantes con estas condiciones, es la falta de capacitación, tiempo y material de apoyo, tanto en recursos humanos como en materiales didácticos.

Por otra parte, los docentes manifestaron que sus metodologías dentro del aula están creadas para todo tipo de estudiantes, incluidos los que tienen discapacidad intelectual, ya que sus prácticas estas inspiradas con base en el Plan individual de ajustes razonables (PIAR), el cual busca el apoyo en la planeación pedagógica con estudiantes con dificultades de aprendizaje, y propone ajustes razonables para favorecer su proceso de desarrollo y aprendizaje, siguiendo las recomendaciones del MEN (2017). Otros docentes consideran que sus

prácticas pedagógicas no satisfacen el trabajo con estudiantes así, ya que, en algunas situaciones, lo que preparan en clase no es acorde con sus necesidades o, los resultados esperados, no son suficientes.

La mayoría de los entrevistados consideraron que es más complicado trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual por varias razones: la primera es que, logísticamente, las I.E. no tienen la adecuación pertinente y, hay un déficit de atención especializada para trabajar con estos estudiantes. La segunda, porque trabajar con ellos requiere de un mayor tiempo de planeación y capacitación, teniendo en cuenta que el tiempo es un recurso limitado. La tercera, porque hay actitudes negativas o de indiferencia por parte de los docentes, como también por parte de los estudiantes y familiares, que no ayudan al progreso de inclusión de un estudiante con discapacidad intelectual y, por último, la carencia de políticas públicas que brinden apoyo a la inclusión de estudiantes con capacidades diferenciales de aprendizaje; específicamente, las de discapacidad intelectual.

Por lo anterior, para los docentes se hace necesario tratar con un programa multidimensional que incluya capacitación permanente, acompañamiento de profesionales del tema, ajuste de las metodologías implementadas en clases, apoyo de la familia y campañas de sensibilización para estudiantes.

Finalmente, los docentes también coincidieron en que, para posibilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, es necesario conocer su diagnóstico, el contexto donde vive y su entorno, para realizar los ajustes pertinentes en sus metodologías en clases.

4. Discusión

Comprender el enfoque que pretende la educación inclusiva respecto a los valores de equidad e igualdad frente a la diversidad, implica identificar las barreras que existen en la comunidad educativa, con el fin de construir un proceso de inclusión acorde con los recursos existentes, ya sea físicos o humanos, para poder establecer las dinámicas que permitan el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, indistintamente de sus condiciones personales, incluida la discapacidad (Peña, Peñaloza y Carrillo, 2018). De ahí la importancia de identificar las barreras actitudinales de los docentes, que guardan relación con experiencias de su práctica pedagógica o formación acorde para atender a los estudiantes con discapacidad.

Referente al objetivo general de la investigación, se encontró que, mediante la encuesta EAPROF a manera individual, las actitudes de la mayoría de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual fueron indecisas. A nivel general, las tres I.E. tuvieron una calificación perteneciente a una actitud indecisa o neutra. Estos resultados coinciden con los estudios de Muñoz et al., (2018), quienes expresan que la actitud neutra o indecisa, se debe a la falta de capacitación.

Para comenzar con la actitud indecisa, tanto a nivel de docentes como a nivel de institución, ésta pudo ser explicada por la insuficiencia de formación, que se reflejó en las prácticas pedagógicas y que se demostró en la entrevista focalizada de relatos cruzados, en la cual los docentes manifestaron su desconocimiento para actuar en clases con personas con discapacidad intelectual. Si bien reconocieron la importancia de educar a todos los estudiantes, desconocen qué estrategias pedagógicas pueden implementar frente a los escenarios con estudiantes así.

En consecuencia, estos resultados concordaron con Sucaticona (2016):

La actitud del docente hacia sus estudiantes juega un papel importante en el acto educativo, más que por la naturaleza del área curricular que enseña. Por ello, es importante identificar aquellas actitudes que podrían impedir a los estudiantes con necesidades educativas especiales a acceder y beneficiarse de una educación en igualdad de oportunidades. (p. 1)

Muchas veces, la actitud hacia las personas es indiferente, por falta de conocimiento; entre los factores más importantes en la formación de actitudes, está la acción que ejercen las experiencias personales. Por ende, en esta investigación se encontró tanto en la encuesta EAPROF como en la entrevista focalizada de relatos cruzados, la necesidad de una mayor formación académica y el apoyo de personal especializado para afrontar las distintas situaciones que puede haber en el aula de clases con estudiantes con discapacidad intelectual.

Sucaticona (2016) sugiere que es esencial que el docente tenga estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con necesidades especiales; no tenerlas genera una actitud de preocupación, frustración e, incluso, de actitudes negativas. Por otra parte, se considera que las instituciones de educación superior, que son formadoras de docentes, deben promover la cultura inclusiva,

aportando a los futuros docentes de estrategias y prácticas que permitan atender la diversidad, con prácticas pedagógicas inclusivas en sus aulas regulares (Márquez y Andrade, 2020). Así mismo, el docente puede estar atento a las actualizaciones que demanda el contexto, con nuevas directrices, normativas y teóricas, motivando una formación continua para poder atender los nuevos retos que las condiciones de discapacidad de los estudiantes le exigen al entorno educativo (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

Se debe tener en cuenta que el término de 'necesidades educativas especiales', hoy en día ha sido desplazado por la terminología 'barreras para el aprendizaje y la participación' (Booth y Ainscow, 2015). En el presente estudio se encontró un vacío metodológico en los docentes, ya que muchos tienen una actitud negativa al cambio y a implementar nuevas estrategias de aprendizaje, excluyendo a los estudiantes con distintos requerimientos. Después, en los resultados por componente, en la actitud de la mayoría de los docentes se evidencia indiferencia o neutralidad frente a la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual, reflejando la necesidad de comprender más los conceptos de 'necesidades especiales' o 'barreras para el aprendizaje y la participación' y, en específico, el de la 'discapacidad intelectual' dentro del aula.

Por otra parte, dentro del componente cognoscitivo se observó que los docentes no tienen la suficiente capacitación o formación para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual y, por tanto, prefieren que estos sean incluidos en aulas especializadas para su manejo. Piensan que es mejor atenderlos en clases especiales, separadas del aula ordinaria, a pesar de estar conscientes de la importancia de brindar oportunidades de interacción y socialización, por lo cual exigen capacitaciones y un trabajo multidisciplinario de aprendizaje, lo que es similar al estudio de Angenscheidt y Navarrete (2017), en el cual se hace manifiesto que los docentes consideran el derecho que tienen los estudiantes de estar en el aula regular, siempre y cuando se cuente con los apoyos requeridos para poder brindar mayores y mejores estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo, a pesar de que también fue evidente el rechazo de algunos que, por su práctica pedagógica específica, requieren de mayor tiempo, lo que los hace inflexibles al momento de llevar a cabo una educación inclusiva.

Cabe resaltar que, al igual que los resultados de la encuesta EAPROF, en la entrevista focalizada

de relatos cruzados se hizo evidente, en varias preguntas, la preocupación por falta de formación y capacitación, el déficit de apoyo de recursos humanos especializados, el tiempo limitado para crear material adicional y el reconocimiento de que las estrategias pedagógicas en el aula de clases no son suficientes para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual.

Dada esta falta de formación, la mayoría de los docentes entrevistados reiteran que, a los estudiantes con discapacidad intelectual se les debe intervenir de una manera diferente respecto a los demás, y que lo más adecuado es que sea en centros especializados. Para Muñoz et al., (2018) éste es un gesto notorio de exclusión que no permite la convivencia y el desarrollo psicosocial de estudiantes con esta clase de discapacidad.

González-Rojas y Triana-Fierro (2018), por su parte, consideran que:

No puede afirmarse que la responsabilidad sea únicamente de los profesores. Las instituciones educativas también tienen un gran compromiso en que las adaptaciones curriculares sean realizadas por profesionales idóneos, que estos guíen a los docentes de aula y que los directivos-docentes gestionen las secretarías de educación, capacitaciones para profesores y la consecución de los recursos humanos y materiales, así como las adecuaciones estructurales que las instituciones requieren para una atención integral a sus estudiantes con necesidades educativas especiales. (p. 79)

Así mismo, la mayoría de los docentes consideraron que los estudiantes con discapacidad intelectual son afectados negativamente al ingresar a las aulas con los demás compañeros de clase, y se presenta un evidente rechazo por parte de estos, promoviendo la discriminación y el acoso. Pérez (2016) demuestra que existe una estrecha relación entre las características docentes y el matoneo; una actitud positiva frente a la inclusión de estudiantes, garantiza la disminución de que éste sea víctima de *bullying*, tanto directo como indirecto:

Al analizar la relación entre las características de los profesores y la prevalencia de *bullying*, se concluye que las características observadas de los docentes como una mayor satisfacción al dictar en el plantel educativo, mayor experiencia y un buen nivel de estudios, se asocian con una disminución en la probabilidad de que sus estudiantes sean víctimas de *bullying* escolar. (Pérez, 2016, p. 218)

En este punto, se puede afirmar que una estrategia para solventar estos inconvenientes es la implementación del trabajo colaborativo, dado que promueve el aprendizaje mutuo y hace uso de distintos valores, para apreciar la diferencia de los estudiantes con discapacidad, que mantienen otro ritmo; además, es aquí donde el papel del docente tiene un mayor grado de integración (Decreto 1421 de 2017), lo cual está en consonancia con Vázquez, Hernández, Vázquez-Antonio, Juárez y Guzmán (2017), quienes plantean que el trabajo colaborativo es parte fundamental para la educación inclusiva, donde se identifica y se responde a la diversidad de todos los estudiantes, cuyos resultados son la mayor participación en aprendizaje, culturas y comunidades. Igualmente, Garzón et al., (2016) expresan que todo estudiante, regular o no, requiere una educación que reconozca las diferencias y capacidades individuales, acompañado de un buen trabajo del docente y de los administrativos, para tener resultados que deberían ser exitosos.

Finalmente, asumir una cultura, política, educación y prácticas ciudadanas, significa entregar apoyos específicos, recursos ajustados, tiempo y espacio apropiados, tanto a profesores como a estudiantes con discapacidad intelectual, para generar una relación con mayor efectividad y calidad.

5. Conclusiones

Primero, la mayoría de los docentes tuvo una actitud indecisa o neutra, como también una actitud indiferente a nivel de I.E., frente a los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Segundo, se encontró que, entre mayor sea el tiempo laborado por el docente, mayor es la actitud negativa ante los estudiantes con discapacidad intelectual, mientras que los jóvenes tienen una actitud más positiva con esta población, debido a que tienen un nivel de formación posgradual que favorece el quehacer pedagógico al interior del aula de clase.

Tercero, la mayoría de los docentes entrevistados consideró que es más complicado trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual, debido a que las instituciones no tienen un apoyo constante y adecuado para trabajar con esta población. Por otra parte, en los investigados se reconoce la falta de preparación y de materiales pedagógicos específicos, como también, el apoyo por especialistas. Finalmente, los entrevistados manifestaron que, para posibilitar la inclusión adecuada de un estudiante

con discapacidad intelectual, se necesita una actitud positiva del estudiante, del docente y de la familia.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Garzón, P., Calvo, M.I. y Orgaz, M.G. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45.
- González, R., Palomares, A. y Domingo, B. (2017). Factores desencadenantes de la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa. En *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 365-372). Universidad de Oviedo y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
- González, K.M. (2018). *Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la provincia de Concepción* (Tesis Doctoral). Universidad de Concepción. http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3046/4/Tesis_Evaluacion_de_las_actitudes_docentes.Image.Marked.pdf
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Larrivé, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, (13), 315-324.
- Márquez, N.G. y Andrade, A.I. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Educación Física y Ciencia*, 22(1).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.
- Muñoz, P.A., Velásquez, H.I. y Asprilla, W.F. (2018). *Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad* (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/4014>
- Palomares, P. (2004). *Profesores y Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Universidad de Castilla. La Mancha, España.
- Peña, G.X., Peñaloza, W.L. y Carrillo, M.J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200.
- Pérez, J. (2016). ¿Cómo se relacionan las características de los profesores con el bullying escolar? *Revista Desarrollo y Sociedad*, (77), 183-230.
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto "por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad". <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ruiz, J. y Vásquez, G. (2005). *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Gráficos Loureira.
- Schwarz, N., & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. https://dornsife.usc.edu/assets/sites/780/docs/schwarzz__bohner_attitude-construction-ms.pdf.
- Sucaticona, G. (2016). *Actitud del docente hacia la inclusión en maestros con y sin alumnos con necesidades educativas especiales de las instituciones educativas estatales de la UGEL 01* (Tesis de Maestría). Universidad Ricardo Palma. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/991>
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2004). Capítulo X: Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. *Psicología Social, Cultura y Educación*, 301-326.
- Vázquez, J.M., Hernández, J.S. Vázquez-Antonio, J., Juárez, L.G. y Guzmán, C.E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356.

Contribución:

Mónica Rosero Calderón: Investigadora principal, escritura del artículo.

Dayra Milena Delgado: Investigadora principal, escritura del artículo.

Myriam Alicia Ruano: Investigadora principal, escritura del artículo.

Carlos Hernando Criollo Castro: Asesor de investigación, revisión crítica del artículo.

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

El mundo mágico de los cuentos infantiles: una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial

Loraine Ávila-Negrinis¹; Diana María Daza-Cuello²; Gustavo Adolfo González-Roys³

Resumen

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Ávila-Negrinis, L., Daza-Cuello, D. M. y González-Roys, G. A. (2021). El mundo mágico de los cuentos infantiles: una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial. *Revista UNIMAR*, v. 39, n. 1, 107-125. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art8>

Fecha de recepción: 08 de octubre de 2020
Fecha de revisión: 30 de noviembre de 2020
Fecha de aprobación: 23 de enero de 2021



Artículo Resultado de Investigación. Se deriva de la investigación titulada: Proyecto pedagógico 'El mundo mágico de los cuentos infantiles', una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial, desarrollada desde el 31 de septiembre de 2018 hasta el 31 de julio de 2020 en el corregimiento de Cañaverales, San Juan del Cesar, La Guajira.

¹Magíster en Pedagogía. Licenciada en Pedagogía Infantil. Docente Titular de la IE Ana Joaquina Rodríguez de Cañaverales, San Juan del Cesar, La Guajira, Colombia. E-mail: loraineavila01@hotmail.com

²Magíster en Pedagogía. Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación. Docente Titular de la IE Ana Joaquina Rodríguez de Cañaverales, San Juan del Cesar, La Guajira, Colombia. E-mail: dianamariadazacuello@hotmail.com

³ Doctorando en Educación IUAC, México. Magíster en Gerencia de proyectos de Investigación y Desarrollo URBE. Coordinador de Investigación de la Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana, Valledupar Colombia. E-mail: ggonzalezr@umariana.edu.co

La comprensión lectora es la capacidad que tienen las personas para entender lo que leen; por ello, la investigación tuvo como objetivo, implementar un proyecto pedagógico para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial de cuentos infantiles en los estudiantes del grado tercero de básica primaria de la Institución Ana Joaquina Rodríguez del corregimiento de Cañaverales, San Juan del Cesar. Metodológicamente, el trabajo se ubicó en el paradigma cualitativo, en el enfoque sociocrítico bajo el método de investigación acción pedagógica. Para el registro de los resultados se aplicó un diario de campo, registro anecdótico, la rúbrica y una lista de cotejo. La unidad de trabajo estuvo constituida por 14 estudiantes de tercer grado. Los resultados indicaron que se superó las debilidades a la comprensión lectora inferencial. Se concluyó que los discentes lograron comprender los textos leídos, aumentaron su vocabulario, adquiriendo mayor fluidez verbal, realizaron inferencias, así como conclusiones de los cuentos leídos.

Palabras clave: comprensión lectora; cuentos infantiles; estrategia didáctica.

The magical world of children's stories: a didactic strategy for the development of inferential reading comprehension

Abstract

Reading comprehension is the ability that people have to understand what they read; hence, the purpose of the research was to implement a pedagogical project for the development of inferential reading comprehension of children's stories in students of the third grade of elementary school at the Ana Joaquina Rodríguez Institution in Cañaverales, San Juan del Cesar. Methodologically, the work was located in the qualitative paradigm, in the socio-critical approach, under the pedagogical action research method. To record the results, a field diary, anecdotal record, the rubric, and a checklist were applied. The work unit consisted of 14 third-grade students. The results indicated that they overcame the weaknesses in inferential reading comprehension and it can be concluded that they managed to understand the texts they read, increased their vocabulary, acquired greater verbal fluency, and made inferences and conclusions from the stories they read.

Key words: reading comprehension; children's stories; didactic strategy.

O mundo mágico das histórias infantis: Uma estratégia didática para o desenvolvimento da compreensão da leitura inferencial

Resumo

A compreensão de leitura é a habilidade que as pessoas têm de entender o que lêem; portanto, o objetivo da pesquisa foi implementar um projeto pedagógico para o desenvolvimento da compreensão de leitura inferencial de histórias infantis em alunos do terceiro ano do ensino fundamental da Instituição Ana Joaquina Rodríguez em Cañaverales, San Juan del Cesar. Metodologicamente, o trabalho localizou-se no paradigma qualitativo, na abordagem sócio-crítica, sob o método da pesquisa-ação pedagógica. Para o registro dos resultados, aplicou-se um diário de campo, registro anedótico, rubrica e checklist. A unidade de trabalho é constituída pelos 14 alunos da terceira série. Os resultados indicaram que superaram as fragilidades na compreensão leitora inferencial e pode-se concluir que conseguiram compreender os textos lidos, aumentaram o vocabulário, adquiriram maior fluência verbal e fizeram inferências e conclusões a partir das histórias lidas.

Palavras-chave: compreensão de leitura, histórias infantis; estratégia didática.

1. Introducción

La presente investigación se enmarca en la línea de 'Formación y Práctica Pedagógica de la Universidad Mariana', la cual integra al investigador con la reflexión, como un sujeto absorto que asume la postura de pensante activo, cognitivo y con habilidades sociales frente a la misión institucional, para trabajar de forma colectiva y acorde a los nuevos enfoques metodológicos actuales, permitiendo el desarrollo humano y posibilitando una mejor calidad educativa y un mayor impacto en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

La finalidad de la investigación es la de generar ambientes de aprendizajes en torno a la comprensión lectora inferencial, atendiendo a la búsqueda de una posible solución a las problemáticas existentes en el contexto de la Institución Educativa (I.E.) Ana Joaquina Rodríguez del corregimiento de Cañaverales, San Juan del Cesar, La Guajira, empleando actos reflexivos sobre la situación, para asumir acciones de mejoramiento frente a la enseñanza de los estudiantes.

El estudio tiene sus principios en el análisis minucioso de las realidades encontradas en el aula de clases, bajo una propuesta integradora en los aspectos pedagógicos y didácticos, que propenda por ofrecer alternativas de solución desde la flexibilización curricular. El proyecto está encaminado a desarrollar el proceso de lectura y comprensión de textos, como parte fundamental del aprendizaje, reconociendo que la problemática es una premisa nacional que ha afectado a diferentes poblaciones durante mucho tiempo, siendo necesario abarcar una solución que llegue al trasfondo de la enseñanza y los currículos que han quedado en una educación tradicional.

Sobre la base de esta reflexión y, al observar la realidad de la I.E., se puede afirmar que se evidencia dificultades en la comprensión lectora inferencial de los estudiantes de tercer grado, por lo que se hace pertinente la transformación de las prácticas pedagógicas para mejorar la capacidad de análisis e interpretación, de manera que se realice una deconstrucción y reconstrucción del conocimiento, evaluando el contexto del aula, estudiando fortalezas y debilidades y proponiendo nuevas estrategias didácticas que conlleven un aprendizaje crítico.

El aprendizaje de la lectura y la escritura representa una de las tareas más complejas a las que debe enfrentarse el niño o la niña en sus primeros años de estudio, es decir, entre los tres y siete años. En

ambientes normales de escolaridad, algunos de ellos consiguen adquirir estos aprendizajes con éxito, mas no ocurre lo mismo para un gran porcentaje de estudiantes que muestran mayor dificultad, en condiciones iguales de dotación intelectual y tras no presentar otras variables que pudieran justificar esas limitaciones. En este contexto, se hace fundamental la labor del docente y, especialmente del primer ciclo, a la hora de prevenir, detectar y corregir con prontitud estas dificultades, para que el estudiante no acabe perdiéndose durante el proceso de aprendizaje.

Esta propuesta investigativa tiene su acción en la Institución Educativa Rural Ana Joaquina Rodríguez, ubicada en el corregimiento de Cañaverales, en el municipio de San Juan del Cesar, La Guajira, cuya naturaleza es oficial, de carácter público, en la que se atiende a una población general de 686 estudiantes, caracterizada por un estrato socioeconómico bajo, ubicada en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media.

En el contexto de estudio, a través de observaciones directas de las investigadoras, se ha podido evidenciar que el 80 % de los estudiantes de tercer grado presentan dificultades en la comprensión lectora inferencial, debido a la poca capacidad de procesar información y comprender el significado oculto del texto; de esto, se alcanza a identificar debilidades como: capacidad de análisis, interpretación y lentitud en el proceso de aprendizaje, que pueden ser causadas por problemas asociados con la lectura y la escritura, ocasionando con esto muy poco avance en la comprensión lectora. Dados estos señalamientos, surge la necesidad de poner en marcha la aplicación de diversos mecanismos cognitivos que les permitan a los estudiantes, interiorizar la información que se les presenta, para procesarla y así construir nuevos conocimientos.

Adicional a lo anterior, otro aspecto que cabe mencionar es el desinterés de los estudiantes por el aprendizaje, pues, aunque el docente planifica la práctica pedagógica aplicando en el aula diversas estrategias didácticas para motivar y generar ambientes de aprendizajes activos y participativos, ellos no demuestran disposición para desarrollar las actividades en el aula; se observa bajo nivel de capacidad oral, que es caracterizado por un léxico limitado, que les supone desconocer el significado de la mayoría de las palabras y, junto a ello, la identificación de los signos de puntuación en los textos, por lo que les cuesta mantener la elocuencia al hacer pequeñas exposiciones o expresarse en público para dar a conocer sus ideas.

Como una de las causas de la situación descrita, se puede mencionar algunos elementos del entorno que intervienen en el proceso de aprendizaje: en primera instancia, se evidencia que la población estudiada pertenece a un nivel socioeconómico bajo, donde la mayor parte de los padres de familia o personas que están a cargo de ellos, generalmente poseen un bajo nivel educativo y carecen de hábitos de lectura; por ende, el acompañamiento en las actividades académicas que debe realizarse en el hogar, no se desarrolla adecuadamente durante el proceso formativo.

Adicionalmente, se toma en cuenta los bajos resultados obtenidos en las pruebas internas y externas aplicadas en la institución, en conjunto con el análisis de los informes académicos de promoción, en los cuales se puede observar diferentes falencias asociadas a la comprensión lectora inferencial, como la falta de oralidad y escaso reconocimiento de las intenciones comunicativas y de los elementos de la situación comunicativa.

Sobre esto, desde el análisis general del informe por colegio en los últimos años en cuanto a la competencia comunicativa lectora, se ha hecho visible un bajo nivel en los aprendizajes asociados a la evaluación de información implícita y explícita de la situación comunicativa, lo cual se traduce en que los estudiantes de los grados 3°, 5° y 7° poseen pocas habilidades concernientes al nivel inferencial, lo que demuestra que no van más allá de lo leído, puesto que no identifican ideas principales y secundarias en el texto abordado y les cuesta reconocer la intención comunicativa del autor, es decir, no reconocen el propósito que se persigue al emitir el mensaje, por lo que se hace una comprensión de forma inadecuada, sin tener en cuenta el contexto, lo cual dificulta en ellos, el análisis general de los textos.

Al respecto, al tomar como referencia el trabajo de Gail McKoon y Roger Ractliff (citados por Cisneros, Olave y Rojas, 2016), la inferencia se define dentro del campo de la comprensión lectora como “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él” (p. 14); esta idea es ampliada por autores que entienden el nivel inferencial desde una perspectiva psicológica, la cual se centra en los procesos metacognitivos desarrollados.

Teniendo en cuenta las razones expuestas y luego de efectuar desde la práctica pedagógica varias revisiones y observaciones directas de la población en estudio, se hace necesario realizar un trabajo de investigación con los estudiantes del grado tercero,

que permita analizar la puesta en marcha de un proyecto pedagógico para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial a través de cuentos infantiles, con el fin de facilitar estrategias didácticas con acceso a la lúdica y a la recreación, permitiendo innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje para alcanzar la meta de elevar la calidad de la educación.

Ante la situación planteada, surgió el siguiente interrogante: ¿Es el proyecto pedagógico una estrategia a través de la cual se puede mejorar la comprensión lectora inferencial de cuentos infantiles en los estudiantes del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Ana Joaquina Rodríguez del corregimiento de Cañaverales, San Juan del Cesar, La Guajira? Para dar respuesta se planteó como objetivo general, implementar un proyecto pedagógico para la comprensión lectora inferencial de cuentos infantiles.

Para su logro se planteó los siguientes objetivos específicos: -Identificar las dificultades en la comprensión lectora inferencial en los estudiantes de tercer grado de la Institución en mención. -Construir una estrategia didáctica basada en un proyecto pedagógico para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial. -Aplicar un proyecto pedagógico para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial de cuentos infantiles en los estudiantes de tercer grado y, -Evaluar el desarrollo del proyecto pedagógico.

El estudio se justifica por cuanto se buscó desarrollar la comprensión lectora inferencial de cuentos infantiles en los estudiantes de tercer grado en la institución mencionada. Por consiguiente, se propone el diseño de un proyecto pedagógico para mejorar habilidades de análisis e interpretación de textos.

Con el proyecto pedagógico diseñado y aplicado en el aula de clase, se pretende la implementación de diversas actividades para el mejoramiento de la práctica pedagógica, con la finalidad de motivar a los estudiantes en el aprendizaje de la comprensión lectora inferencial, a través de la lectura, interpretación y análisis de cuentos infantiles, apropiándolos a su contexto, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades para fortalecer esta competencia comunicativa.

Al aplicar la propuesta y relacionarla con la práctica pedagógica e investigativa, partiendo de la profundización en aspectos claves en el aprendizaje de la lectura inferencial, se puede comprobar la

importancia de desarrollar intervenciones que permitan suplir necesidades y mejorar procesos educativos de una manera didáctica, con la aplicación de ideas innovadoras que permitan generar nuevas estrategias de enseñanza, reforzando el hábito investigativo del docente, el cual podría aplicar posteriormente en el desempeño de su labor.

Al abordar el recorrido de la metodología utilizada, el estudio está inmerso en el paradigma cualitativo, porque se puede observar el aula de clases como un ambiente de trabajo donde se debe atender a la reflexión y análisis de manera integral, para mirar las acciones lo más objetivamente posible y, considerar los elementos que surgen en los distintos momentos en la cotidianidad del hecho pedagógico. Esto motivó a las docentes investigadoras a llevar una observación sistemática de la reflexión permanente sobre el problema en estudio, razones por las cuales la selección de este enfoque está motivada por la oportunidad de reflexionar sobre la manera de desarrollar la comprensión lectora inferencial, a través de la estrategia didáctica de cuentos infantiles en los estudiantes.

El método que marca el camino es el de la investigación acción pedagógica (IAP), porque aporta una forma de generar conocimiento y soluciones en realidades cuyos contextos son complejos, orientando la transformación de las prácticas sociales. La unidad de análisis son los 686 estudiantes de la Institución Educativa Rural Ana Joaquina Rodríguez de Cañaverales y, la Unidad de trabajo la constituyen los 14 estudiantes de tercer grado, cuyas edades oscilan entre los 8 y los 10 años, de los cuales siete son niñas y siete, varones.

Entre los instrumentos utilizados está el diario de campo, para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados en palabras; también se utilizó la rúbrica, como un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que midieron en esta investigación, básicamente, la aplicación del proyecto pedagógico; el registro anecdótico, el cual consiste en la descripción de comportamientos que se considera importantes; la lista de cotejo, instrumento versátil de evaluación de competencias que tiene como característica, ser dicotómica, con solo dos posibilidades de evaluación; expone la puntuación de manera que coincida con los indicadores a revisar.

En cuanto a los antecedentes del estudio, a nivel internacional, encontramos a Álvarez y López (2018), quienes investigaron sobre los cuentos infantiles

como estrategia para la comprensión lectora en los niños y niñas de cinco años de una I.E. en Perú, concluyendo que la aplicación de la estrategia de enseñanza es adecuada y recomendable para la enseñanza y el mejoramiento de la comprensión lectora.

Los aportes más significativos de la investigación son establecidos desde las experiencias, al trabajar con el proyecto pedagógico, considerando que el conocimiento puede ser construido por medio de distintas estrategias planificadas previamente, como el uso de medios tecnológicos y el trabajo de campo, que dieron la posibilidad de desarrollar en los grupos de estudiantes, habilidades, capacidades y destrezas que llegan a romper con el esquema tradicional en la enseñanza de la lectura, proporcionando la posibilidad de innovar en las formas de enseñar y aprender de un modo dinámico y creativo, construyendo conocimientos desde su contexto y realidad, con el fin de alcanzar el nivel de comprensión lectora adecuado para el grado tercero.

En el ámbito nacional, Vargas y Quiñones (2019) indagaron sobre las estrategias de lectura inferencial a partir de cuentos escritos por autoras colombianas. Expresan como conclusión, que las estrategias y teorías utilizadas fueron de suma importancia para cumplir con el objetivo. A medida que avanzaron en el proyecto, fue necesario replantear los talleres, con el fin de hacer que los estudiantes fortalecieran el nivel de lectura inferencial. El hecho de utilizar cuentos de mujeres como herramienta, logró reivindicar el papel de la mujer como escritora y, además, reconocer sus ideologías, posturas y demás formas de escribir.

Este estudio aportó elementos esenciales para la investigación; mostró una propuesta que resaltó la comprensión lectora a través de cuentos escritos por mujeres, para fortalecer la lectura inferencial. La propuesta logró varios fines, como la comprensión inferencial, las ideologías y posturas de las mujeres escritoras, a fin de lograr la comprensión lectora inferencial en los estudiantes.

En el contexto local se situó el estudio realizado por Baquero (2018), quien trabajó sobre un diseño didáctico para potencializar la comprensión lectora a través del juego dramático en el grado 401 de una I.E. en Valledupar, Cesar, concluyendo que todo proceso académico debe estar enfocado a mejorar la práctica educativa, guiada por una constante reflexión, que no se quede solo en lo teorizado, sino que trascienda en los docentes y en la institución,

por lo que es importante vincular al aula, estrategias didácticas acordes con las necesidades, el contexto y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, dejando de lado las prácticas lineales que los excluyen de su proceso de aprendizaje. Adicionalmente, comentó que el juego dramático posibilita otras formas de leer, valiéndose de unas características lúdicas desde el arte, el cuerpo y la música, vinculando el contexto al aula y dinamizando el trabajo colaborativo.

La relevancia y pertinencia de esta investigación gira en torno a que siguió la ruta de la investigación acción, hecho que es similar a la vía metodológica del trabajo actual, aunado a que se presentó una estrategia para fortalecer la comprensión lectora.

Al abordar los referentes teóricos, es preciso mencionar que los proyectos y su puesta en marcha dentro de los contextos escolares, tienen como objetivo principal, la necesidad de vincular la escuela con la vida; para este fin se anuncia la necesidad de integrar en la cultura escolar, los saberes experienciales o del mundo de la vida que tienen los estudiantes, buscando derrumbar la tradicional separación de saberes escolares y extraescolares, entre saberes escolares y saberes para la vida (García, 2006).

Por su parte, Rincón (2012) argumenta que, un proyecto dentro de la vida escolar, se sustenta en la articulación de esfuerzos, en la necesidad de asumir retos y responsabilidades, donde se desarrolla estrategias para enfrentar de manera colectiva los retos que se pueda presentar, donde lo importante es investigar a propósito de una problemática en específico, más allá del conocimiento teórico y, por encima de la transmisión de contenidos disciplinarios.

Los proyectos pedagógicos impactan de manera directa en la formación del ser humano, gracias a que hacen parte esencial de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), como ejes que favorecen la articulación de distintos conocimientos, saberes y prácticas, y la aplicación de conceptos, métodos y contenidos, que hacen parte no solo del Plan de Estudios, sino de todas las demás actividades de las I.E., que conducen a la formación ciudadana y la transformación de las realidades de los estudiantes y su contexto.

Respecto a la lectura, como el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, en tal acción intervienen tanto el texto como su forma y contenido y el lector, con expectativas y conocimientos previos; entonces, se considera un reto para los docentes

de hoy, abordar la complejidad del proceso de comprensión lectora, a razón de que deben abandonar la zona de confort cuando enseñan a leer solo centrándose en exigir decodificación del texto, lectura en voz alta y repetitiva, con capacidad de respuestas solo a preguntas literales (Solé, 1998). Esta autora resalta la comprensión lectora, la cual emplea la reflexión de textos escritos, para alcanzar las metas planteadas a través del desarrollo del conocimiento y del potencial personal, para participar de manera efectiva en la sociedad.

Por ello, Cisneros et al., (2016) explican que el concepto de inferencia se torna muy amplio desde la diversidad de las perspectivas científicas que se han ocupado de ella, por lo que puede afirmarse que, en general,

...los recorridos teóricos parten de una problemática común: el hombre se sabe sujeto comprendedor de textos, pero desconoce la mayoría de los procesos específicos que le permiten alcanzar esa comprensión. Frente a la conciencia de lo ignorado y la búsqueda teórica y experimental de las operaciones mentales que intervienen en la comprensión lectora, la *inferencia* viene a ser un centro articulador o una base mental a partir de la cual se construye los demás procesos complejos. (p. 144)

En cuanto a los niveles de comprensión, han de estar íntimamente relacionados con el tipo de lectura que se está utilizando; así lo expresan Atienza, Lara, Sáinz y Sárraga (1995), cuando dicen que al principio se puede establecer tres tipos de niveles de comprensión: literal, inferencial y la crítica intertextual. La lectura literal es un nivel de lectura inicial que hace decodificación básica de la información; una vez se hace este tipo de recuperación de información, se pasa a otras formas de interpretación que exigen desplegar presaberes y hasta hipótesis y valoraciones. Para Pineda y Lemus (2005), la lectura literal se basa en seis procesos básicos de pensamiento: observación, comparación, clasificación, ordenamiento y clasificación jerárquica y, en la aplicación de esquemas mentales para el logro de la representación de la información dada en los textos. El lector conoce lo que dice el texto, sin interpellarlo.

El nivel de lectura inferencial exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan; aquí se hace deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes. La lectura inferencial, para Santiago, Castillo y

Morales (2007), constituye la lectura implícita del texto y requiere un alto grado de abstracción por parte del lector. Las inferencias son construidas cuando se comprende, por medio de relaciones y asociaciones, el significado local o global del texto. Las relaciones son establecidas cuando se logra explicar las ideas del texto, más allá de lo leído o manifestado explícitamente, sumando información, experiencias previas a los saberes, para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.

El nivel de lectura crítica exige tomar posición crítica y poner al texto con relación a otros textos u otras situaciones y contextos; es la lectura realizada de un modo analítico; esto significa, según Goodman (citado por Romero y Salgado, 2015) que, además de comprender lo que se dice en un texto determinado, se intentará analizar lo expresado para verificar sus aciertos, sus errores y los modos como se presenta la información. Este tipo de detenimiento, a la hora de llevar a cabo una lectura, se fundamenta en el hecho de que se tiene un interés especial en comprender la materia tratada, ya sea a nivel personal o porque se estudia a nivel profesional; así, intentar poner en práctica una lectura más detenida, suele llevar una porción de tiempo mayor, dado que se buscará tener una visión propia de los hechos presentados, intentando corroborar lo que se afirma con otras fuentes.

Por consiguiente, el desafío del docente consiste en alcanzar como resultado, un proceso activo e innovador para enseñar a comprender un texto, descifrar su mensaje desde la apropiación y la contextualización del contenido, aplicando los saberes previos y los intereses y gustos de quien lo lee; por tal razón, resulta apremiante que se transforme la praxis pedagógica, pues es la escuela, el lugar donde paradójicamente la lectura se ha convertido en una práctica repetitiva que no da cuenta del componente comunicativo, dejando de aprovechar el entorno y las motivaciones de los estudiantes, por lo cual, la forma de enseñar es rutinaria, siendo asumida solo para lograr una calificación, dejando de lado la utilidad de la lectura para la vida (Rueda, 2018).

En cuanto a los cuentos infantiles, estos han sido durante muchos años, una estrategia didáctica relevante, con los cuales se destaca la fantasía que hay dentro de ellos, permitiendo trasladar al lector, en general, a lugares imaginarios y fantásticos, con personajes extraños o reales que traen una nueva visión a su cotidianidad, porque amplían el horizonte del mundo conocido de los lectores, en especial, el mundo de los infantes.

Los niños y niñas son esencialmente seres de imaginación; cuando se les inicia de manera agradable en la literatura infantil, a ellos les gusta dejarse llevar por su ilusión; les llama mucho la atención poder ser partícipes de lo que leen, ya que la mayoría de las veces asumen diferentes roles de los personajes de los cuentos, dando relevancia a las palabras de Hildebrand (1990): “Cuando los niños son introducidos felizmente al mundo de los libros, descubren en ellos entretenimientos, risa, aventuras, romance, información e ilustración. Entonces quieren más; se percatan de que los libros son sus amigos” (p. 34).

Dentro de los beneficios del cuento para los infantes, se menciona la manera como despierta en ellos la sensibilización ante un hecho o situación leída o escuchada; además, les ayuda a superar los miedos y el egoísmo natural de su proceso evolutivo. En este sentido, “el cuento tiene para los niños, la misma seriedad y verdad del juego: les sirve para conocerse, para medirse” (Rodari, 2000, p, 15). En efecto, el cuento desarrolla la creatividad, la escucha activa y, sobre todo, la comprensión del texto. Por esta razón, es importante resaltar lo que plantea Vélez (1998), cuando indica que, al leerles un cuento a los estudiantes para lograr que ellos se identifiquen con la historia, se tiene que recitar con gusto, buen humor, vocalizando bien, enfatizando con la voz su sentido, ayudándose de la mímica para hacer sentir la musicalidad del verso y evocar vivencias, lo que hará que ellos puedan formar las inferencias correspondientes.

Al abordar las estrategias didácticas, se encontró la opinión de Marín, Guzmán, Márquez y Peña (2013), quienes dicen que son un conjunto de actividades esenciales que se debe integrar en la ejecución de dicho proceso; son criterios y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica en el aula, determinando el papel que desempeñan el docente, los estudiantes, los recursos y los materiales educativos, las actividades de aprendizaje, la utilización del tiempo y del espacio, los grupos de trabajo y los contenidos temáticos.

Las estrategias didácticas proporcionan motivación, información y orientación para la construcción de aprendizajes; el docente las diseña y propone técnicas de enseñanza para alcanzar un trabajo individual y colaborativo; dada su sugerencia y ayuda, permite al estudiante elegir y usar técnicas de aprendizaje significativo, aprendizaje situado y flexibilidad cognitiva y, así, buscar despertar su interés en el aula de clases.

Según la Universidad Estatal a Distancia (UNED) (2013) de Costa Rica, las estrategias didácticas son acciones planificadas por el docente, con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y alcance los objetivos planteados. Una estrategia didáctica, en un sentido estricto, es un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida; su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. Implica: “una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje y una gama de decisiones que el docente debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje” (p. 12).

Las estrategias didácticas son concebidas desde diferentes visiones y, a partir de diversos aspectos. En el campo educativo, han sido muchas las definiciones que se ha propuesto para explicar este concepto. Al respecto, Schunk (1991) explica que, son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, donde también se destaca las tácticas o técnicas de aprendizaje.

Ahora bien, tomando en cuenta que López (2017) considera que, en Colombia, es necesario formar individuos críticos, capaces de resolver problemas de manera creativa y con sentido de responsabilidad social e individual con el entorno inmediato, se propone el aprendizaje a través del proyecto pedagógico, como una alternativa para abordar de manera reflexiva los problemas del estudiantado en cuanto a la comprensión lectora inferencial, mediante un enfoque pedagógico constructivo, flexible, participativo, que pueda motivar a los estudiantes en el ejercicio de una ciudadanía comprometida con la sociedad, en la construcción de un mejor país.

Desde esta perspectiva, la investigación “Proyecto pedagógico *El mundo mágico de los cuentos infantiles*, una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial”, representa una propuesta educativa que busca fortalecer las habilidades sociales, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el razonamiento, para así desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, dado que, al ejercitar el nivel inferencial de lectura, podrán potenciar la capacidad de deducir el significado de términos, descubrir el objetivo que tiene el autor del texto, relacionar lo leído con otros

textos y con el contexto, así como, comprender la intención del escritor para extraer sus propias conclusiones como lector.

2. Metodología

Razonando sobre el quehacer investigativo, éste se puede entender como un proceso social y permanente de producción y validación del conocimiento que, en el comienzo, conlleva la búsqueda de un paradigma que pueda señalar el camino para encontrar el método correcto de hallar la verdad; por esta razón, en este punto de la investigación, se considera enmarcada en el paradigma cualitativo.

En este sentido, el paradigma cualitativo, según Martínez (2006), parte desde una realidad que supera el esquema que considera la perfección como simple reflejo de las cosas verdaderas y el conocimiento como copia de esa realidad, considerando éste como el resultado de una interacción, de una dialéctica o diálogo entre el conocedor y el objeto conocido; es decir, el significado dependerá de la formación previa, de las actitudes, creencias, necesidades, intereses, miedos e ideales y de la teoría (asimilada) del instrumento que se proyecta aplicar.

De igual manera, Fernández y Rivera (2009) explican que en el paradigma cualitativo debe existir una correspondencia específica entre el investigador y su objeto de estudio; la interacción de ambos debe ser dinámica y flexible; se admite como una reciprocidad desde la oralidad y 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.

Al ubicar el paradigma cualitativo en el ámbito educativo, es preciso traer lo señalado por Badilla Chavarría (2006), quien comenta “que en el campo de la educación es un tema de interés actual, lo que ha permitido su expansión, pero a la vez, la profundización en las teorías y las metodologías que la sustentan” (p. 42). Se deduce entonces que, reconoce cuestiones de interés educativo-pedagógico porque está inmersa en la praxis educativa para reconstruir, articular y reflexionar sobre algunos asuntos que establece este enfoque de investigación y que están relacionados con los escenarios escolares.

Es por esto que el trabajo indicativo significa, en el contexto cualitativo, observar el aula de clases como ambiente de trabajo donde se debe atender a la

reflexión y análisis de manera integral, para mirar las acciones lo más objetivamente posible y, considerar los elementos que surgen en los momentos en la cotidianidad del hecho pedagógico; esto motiva a las docentes investigadoras a llevar una observación sistemática de la reflexión permanente sobre el problema en estudio; por esas razones, la selección de este enfoque está motivada por la oportunidad de reflexionar sobre la forma de desarrollar, a través de una estrategia didáctica, la comprensión lectora inferencial de cuentos infantiles en los estudiantes.

Conforme a la naturaleza del hacer que perfilan las investigadoras de acuerdo con el tema, el método que marca el camino es el de la investigación acción pedagógica (IAP). En este sentido, Graves (2000) señala que ésta 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 consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas) y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción.

Cabe destacar que la IAP aporta una forma de generar conocimiento y soluciones en realidades cuyos contextos son complejos, así como lo expresa Dugarte (2006), cuando indica que este método sitúa la orientación hacia la persona y el acontecimiento en su contexto, para comprenderlo y modificarlo, considerando todos los elementos que forman parte de él, e identificando las relaciones entre una situación puntual y el contexto, de modo que las soluciones a los acontecimientos-problema sean producidas bajo el enfoque de pensamiento complejo.

Para el caso puntual de esta investigación, es asumido, como lo explica Vargas (2009), que el método IAP 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.

Del mismo modo, al elegir el escenario que sirve de fuente de información y observación, en la IAP es clave, la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos para ser empleados en la práctica orientadora, así como el área de interés para mejorar la calidad de la atención que, como profesionales, se ofrece a las poblaciones en sus distintos entornos. Según Restrepo (2006) la IAP, se orienta a la transformación de las prácticas sociales. En este sentido, Kurt (1962), como fuente original del conocimiento, postuló que esta metodología se desarrolla en tres fases:

- En la primera, la fase de deconstrucción, se toma como un proceso que trasciende la misma crítica; 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; es decir, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva.
- La tercera tiene que ver con la validación de la efectividad de las acciones reconstruidas; esto es, con la constatación de su capacidad para lograr bien los propósitos de la educación, desde la concepción de que la nueva experiencia no debe convertirse en discurso pedagógico sin una prueba de efectividad.

Al respecto, 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 ellos interioricen las actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer). Lo anterior motivó a las docentes investigadoras a realizar una autorreflexión de su práctica pedagógica, reconociendo de esa forma debilidades y fortalezas para lograr transformar su hacer pedagógico, modificándolo para adaptarse a la realidad que les es imperante: desarrollar, a través de una estrategia didáctica, la comprensión lectora inferencial de cuentos infantiles en los estudiantes del grado tercero de básica primaria.

En el hacer investigativo, la interacción fue una constante en función de la unidad de análisis conformada por los 14 estudiantes de tercer grado, cuyas edades oscilan entre los 8 y los 10 años de edad, de los cuales siete son niñas y siete son varones y, el

recorrido investigativo del trabajo para recolectar la información de las experiencias significativas vividas a través de la aplicación de una estrategia didáctica, la comprensión lectora inferencial de cuentos infantiles, con el propósito de sistematizar la información relevante que luego fue utilizada en la evaluación del proceso de intervención a través de la IAP.

En el desarrollo de la investigación se previó el uso de técnicas de producción y recolección de información que indague sobre el porqué y no sobre el cómo del fenómeno estudiado, como sugieren Bonilla y Rodríguez (2005). A partir de allí, se seleccionó los siguientes instrumentos: diario de campo, rúbrica, registro anecdótico y lista de cotejo.

El diario de campo es el instrumento para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados o, en palabras de Pérez y Merino (2009), es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados; por tal motivo, al realizar las actividades pedagógicas (talleres de comprensión, jornadas de lectura o presentación teatral de cuentos infantiles), a través de él se hizo una descripción de las impresiones de los estudiantes y de las investigadoras y se reflexionó por medio de una serie de interrogantes, los cuales al ser respondidos y analizados a manera de compilación, permitieron hacer un diagnóstico de la problemática existente e inferir una posible solución a las dificultades presentadas. A través de este instrumento se observó las diferentes dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión lectora inferencial de cuentos infantiles, dando respuesta al primer objetivo específico.

De igual forma, se utilizó la rúbrica como un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que midieron, en esta investigación, básicamente la aplicación del proyecto pedagógico. Según Torres y Perera (2010), con ella se evalúa los aspectos cuantitativos (por ejemplo, el número de intervenciones que realiza la persona en un foro, la cantidad de trabajos realizados y el tiempo de respuesta, etc.); resalta la importancia de que los objetivos de aprendizaje a lograr por el estudiantado, sean explícitos y conocidos con antelación a la acción formativa. Entonces, por medio de este instrumento se evaluó la elaboración de la estrategia didáctica implementada a los estudiantes del grado tercero para desarrollar la comprensión lectora inferencial de cuentos infantiles, para dar respuesta al segundo objetivo específico.

Otro instrumento utilizado fue el registro anecdótico, el cual consiste en la descripción de comportamientos que se considera importantes. Las características que debe poseer un buen registro anecdótico son: establecer un comportamiento típico basado en varias anécdotas, limitar cada anécdota o incidente a un hecho concreto, indicar las circunstancias necesarias para una buena información y registrarlas. “Este instrumento puede ser utilizado por el docente, como también por el estudiante, puesto que, privilegia el registro libre y contextualizado de observaciones vinculadas a un tema determinado” (Morocho, 2011, p. 33).

También se utilizó la lista de cotejo, que es un instrumento de evaluación de competencias, versátil, que tiene como característica, ser dicotómica con solo dos posibilidades de evaluación y expone la puntuación de manera que coincida con los indicadores a revisar. La otra forma de evaluar es por medio de porcentajes, como lo propone Tobón (2015). Entonces, para ofrecer a cada estudiante la oportunidad de expresar y evaluar la estrategia didáctica implementada por las investigadoras, en este estudio se manejó este instrumento, el cual permitió detectar los ambientes de participación activa mencionados en el cuarto objetivo específico.

3. Resultados

Los resultados iniciaron con el diagnóstico, en el cual se utilizó como instrumento, el diario de campo. Los estudiantes tuvieron poca participación (C1), así como un vocabulario empobrecido (C2); no lograron determinar cuál era la idea principal del texto leído (C3), aunado a que no reconocieron la intención comunicativa del autor y muy poco pudieron identificar de qué trataba el texto, cómo estaba organizado, las ideas que expresaban el significado general y la relación entre ellos, mostrando un bajo rendimiento en sus capacidades comunicativas y lingüísticas (C4). Todo esto se presenta en el siguiente organizador.

Figura 1

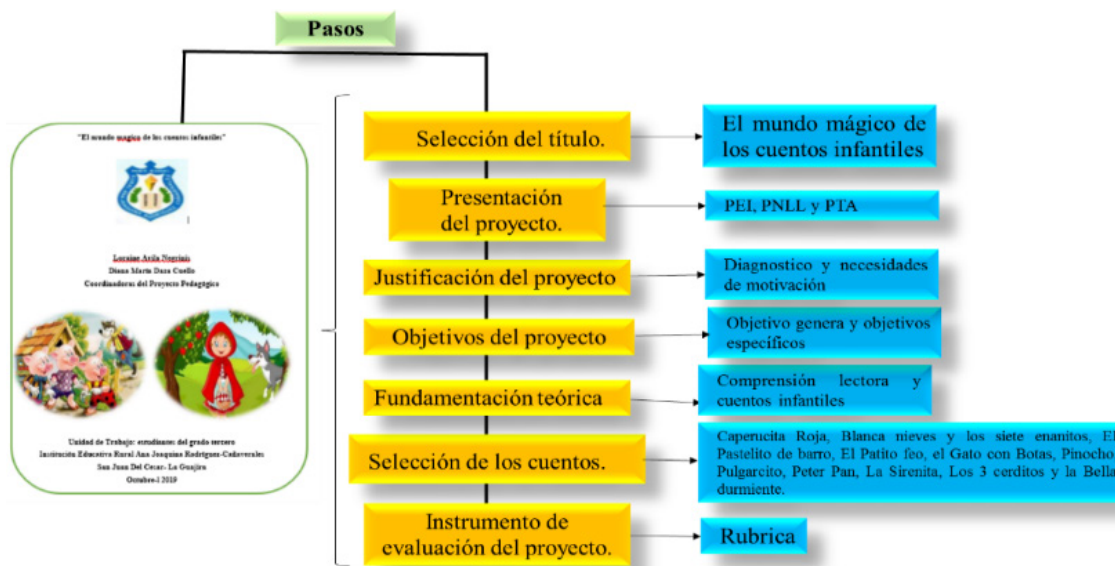
Resultado global de los diarios de campo



Considerando el diagnóstico, las investigadoras procedieron a construir el Proyecto pedagógico *El mundo mágico de los cuentos infantiles*, que se insertó en el PEI de la institución tomando en cuenta la motivación de los estudiantes, el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) y el Programa ‘Todos a Aprender’ (PTA), organizando todo con base en los pasos que presenta la Figura 2:

Figura 2

Pasos seguidos para la elaboración del proyecto pedagógico



En la implementación de la estrategia, construida con base en los resultados del diagnóstico realizado a los estudiantes de tercer grado, aquéllos fueron llevados en un registro anecdótico; se resalta que los estudiantes prestaron atención y mostraron placer al seguir lo leído por las docentes, quienes acompañaron la actividad con gestos y una entonación adecuada, lo cual hizo que los niños pudieran desplegar su imaginación al reconocer las ideas del texto, demostrando que centraban su atención al identificar la intención comunicativa de los personajes, dado que elaboraron inferencias de acuerdo con sus acervos y conocimientos; con esto, se

evidenció que comenzaban a superar el poco interés y apatía por la lectura.

Al evaluar la actividad 'Galería de personajes', se pudo observar que los estudiantes tuvieron una mayor participación, puesto que colorearon e identificaron, a través del epígrafe, lo que contenía el texto, pudiendo adaptarlo a su contexto a través de la elaboración de máscaras, ejercicio que también ayudó a su desarrollo psicomotriz, relacionando sus emociones con el conocimiento; fueron espontáneos, identificaron los personajes de cada historia, analizaron e interpretaron las imágenes. Estas evidencias dan cuenta de cómo cada vez fueron superando las dificultades, referidas a entender lo leído y la pobreza de vocabulario que tenían.

En la actividad 'Juego de palabras', fue notoria la participación activa de los estudiantes, dado que fueron capaces de llevar conversaciones más fluidas, porque ya poseían un vocabulario más extenso; esta parte fue acompañada por el uso del diccionario, que los llevó a apropiarse definitivamente de los conceptos, para relacionarlos con sus vivencias, con lo cual quedó demostrado que superaron las dificultades relacionadas con la organización de las ideas para comprender el significado general de los textos.

En términos generales, se puede afirmar que la implementación del proyecto pedagógico coadyuvó en la superación de las dificultades asociadas con la poca comprensión de lectura inferencial de los niños y niñas del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Ana Joaquina Rodríguez.

Para la evaluación del proyecto pedagógico, los resultados finales fueron llevados a cabo siguiendo esta secuencia: los estudiantes realizaban la lectura; inmediatamente, se acudía a la lista de cotejo para realizar la pregunta y obtener las respuestas que en una acción posterior fueron sometidas a un proceso de tabulación, cuyos resultados tuvieron que ver con el carácter dicotómico de la lista de cotejo y los seis ítems más un séptimo, que correspondió al análisis general del instrumento, como se muestra en la Figura 3:

De manera global se puede afirmar que, según el proceso de evaluación y análisis de los resultados del proyecto pedagógico, fue notable el progreso del aprendizaje frente a las respuestas dadas, ya que se evidenció que los estudiantes avanzaron teniendo un mejor manejo del análisis en las lecturas, relacionando lo que leían con su contexto, logrando enlazar el título con el texto e identificando las partes de la narración (inicio, nudo y desenlace); asimismo, precisaron la idea principal del texto, hicieron una relación con lo que sabían y leían y formaron inferencias de lo ya visto.

Al abordar el análisis general de los resultados del instrumento aplicado a los estudiantes, con la finalidad de medir la efectividad de la estrategia didáctica implementada por las investigadoras, se observó que diez de ellos respondieron afirmativamente a los ítems planteados y cuatro respondieron negativamente, indicando con esto que la mayoría de ellos logró consolidar la comprensión lectora inferencial, porque además de la decodificación de signos, semas, frases, oraciones y textos, pudieron interactuar con el texto, logrando comprender el significado de los términos desconocidos, ampliando de esta forma el vocabulario.

De igual forma, los estudiantes lograron comprender el tipo de texto, identificaron las ideas principales y secundarias, pudieron cambiar el inicio o el final del cuento, considerando las acciones ocurridas, consiguieron identificar a quién va dirigido el texto, pudieron encontrar sinónimos de las palabras sin alterar las acciones narradas, encontraron el mensaje oculto del cuento y realizaron inferencias del mismo en su vida cotidiana.

Luego de descrita la evaluación del proyecto, se presenta a continuación, las triangulaciones donde se refleja los logros, la postura teórica relacionada con la acción ejecutada y las reflexiones de las investigadoras.

Figura 3

Secuencia de la evaluación del proyecto pedagógico

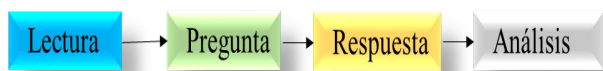


Tabla 1

Triangulación. Actividad: Sesión de lectura

Logros	Postura teórica	Reflexión de las investigadoras
En las lecturas realizadas, los estudiantes lograron compenetrarse con los personajes, cuestión que se observó cuando iban haciendo las voces y matices adecuados a ellos, así como cuando comentaban entre ellos los hechos más relevantes que ocurrieron en el cuento que les había tocado. Estas reacciones pudieron dar cuenta de cómo comenzaban a procesar la comprensión lectora inferencial.	La lectura inferencial para Santiago et al., (2007) constituye un alto grado de abstracción por parte del lector. Las inferencias son construidas cuando se comprende por medio de relaciones y asociaciones, el significado local o global del texto. Las relaciones son establecidas cuando se logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente, sumando información y experiencias a los saberes previos, para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.	Las investigadoras comprenden que es necesario poder centrar y motivar a los estudiantes para que logren aprendizajes significativos, a través de estrategias que cultiven su imaginación y que se apoyen en ideas a partir de sus saberes previos en la curiosidad y en su capacidad crítica.

Tabla 2

Triangulación. Actividad: Galería de personaje

Logros	Postura teórica	Reflexión de las investigadoras
Los estudiantes lograron construir las máscaras de los personajes del cuento, identificaron los personajes del cuento y lugares donde ocurrieron los hechos, dieron vida a los personajes, acciones que los acercaron cada vez más a la comprensión lectora inferencial.	La imaginación en los niños es innata; según Hildebrand (1990), los niños son esencialmente seres de imaginación; cuando se les inicia de manera agradable en la literatura infantil, les gusta dejarse llevar por su sueño; les llama mucho la atención poder ser partícipes de lo que leen. La mayoría de las veces asumen diferentes roles de los personajes de los cuentos cuando son introducidos felizmente al mundo de los libros; entonces, descubren en ellos entretenimientos, risa, aventuras, romance, información e ilustración y, quieren más y se percatan de que los libros son sus amigos.	Las investigadoras comprenden que los estudiantes son capaces de producir textos escritos, en la medida que se les va estimulando el desarrollo psicomotriz, relacionando sus emociones con su conocimiento, su espontaneidad; esta fortaleza se debe aprovechar para enriquecer su vocabulario mediante la interacción dialógica a comprender, y que, con la ayuda del docente, puedan interpretar y analizar la lectura.

Tabla 3

Triangulación. Actividad: Juego de palabras

Logros	Postura teórica	Reflexión de las investigadoras
Participación activa de los estudiantes al sentirse en libertad de expresar sus ideas y tomar de decisiones asertivas. Descubrimiento del significado de nuevas palabras, aumentando así su vocabulario Apropiación del texto leído, relacionándolo con su vida.	Pinzas (s.f.), al hablar del nivel inferencial, hace referencia a las relaciones que se establece entre las partes del texto, para deducir información, sacar conclusiones o aspectos que no están escritos; se habla entonces de la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto; esto se considera cuando el lector lee el texto y se da cuenta de las relaciones o contenidos implícitos, llegando a conclusiones de la lectura o identificando la idea central del texto. La comprensión lectora inferencial es la habilidad que puede lograr la persona para establecer conjeturas o hipótesis a partir de la información que le provee una determinada lectura; así, se pudo observar que los estudiantes iban realizando hipótesis y haciendo una relación con lo que ya sabían, a partir de lo que leían.	Las investigadoras concienciaron la importancia de la lectura inferencial en los estudiantes, pues ésta los conduce hacia el logro de destrezas cognitivas que representan el eje central del proceso educativo, dado que de su dominio depende, en gran parte, el acceso al conocimiento de cualquier área y, por tanto, el éxito escolar.

4. Discusión

Los estudiantes presentaban falencias en el aprendizaje, que fueron observadas por las investigadoras a través de la aplicación del instrumento diario de campo y con la implementación del proyecto pedagógico *El mundo mágico de los cuentos infantiles*, en el que llevaron a cabo actividades como sesión de lectura, galería de personajes y juego de palabras, para luego ser evaluadas mediante una lista de cotejo, por medio de la cual se buscaba mejorar la comprensión lectora inferencial de cuentos infantiles.

En cuanto al diagnóstico preliminar basado en el diario de campo, se presentó las experiencias registradas por las docentes, donde fue notable la presencia de factores que influyen en los estudiantes del grado tercero para interpretar el texto de los cuentos infantiles; es aquí donde surgieron las preguntas que demostraban las dificultades en el proceso de aprendizaje, el poco interés por parte de algunos estudiantes en las actividades realizadas, falta de atención por la cual no lograban entender lo que leían, como tampoco relacionaban el texto con el medio donde interactúan.

Estos resultados son similares a los postulados de Saul (2002), quien ratificó que la comprensión se alcanza a través de la lectura e interpretación de

la relación que existe entre el texto y el contexto; la autora sostiene que el proceso educativo está basado totalmente en el entorno del estudiante, en ser consciente que los profesores deben entender su realidad, pues es parte fundamental de su quehacer docente y, por supuesto, de su labor investigativa, para ir avanzando en el perfeccionamiento de su práctica pedagógica.

También existen semejanzas entre los resultados y los planteamientos de Santiago et al., (2007), cuando manifiestan que la lectura implícita del texto requiere un alto grado de abstracción por parte del lector. Según se ha citado, las inferencias son construidas cuando se comprende, por medio de relaciones y asociaciones, el significado local o global del texto, logrando explicar las ideas más allá de lo leído o manifestado explícitamente, sumando información, experiencias anteriores y saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.

Lo emitido resultó en la necesidad de implementar metodologías que interesen a los estudiantes para obtener nuevos conocimientos, desarrollar actividades como talleres de lectura, dictados o preparación de un contenido y un ambiente agradable a la hora de realizar este tipo de estrategias pedagógicas, lo cual facilitaría que los

problemas hallados fueran resueltos; así mismo, la familia o el entorno en el que viven los estudiantes, influye en su aprendizaje o interés por leer; al no tener un referente de lectura o cuando sus padres tienen un bajo nivel de estudios, no sería posible que se formara un hábito y un buen comportamiento lector.

Por ello, los resultados presentan relación con lo emitido por Ochoa, Mesa, Pedraza y Caro (2017), quienes resaltan la importancia de los factores que intervienen en el proceso de comprensión de lectura, donde la mediación a través de estrategias desarrolle en los estudiantes la capacidad para hacer inferencias e interpretaciones a partir de las ideas implícitas y explícitas del texto, conllevando la obtención de mejores resultados en las pruebas internas y externas.

La utilización de cuentos para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial fue avalada por Sánchez (2008), al manifestar que los cuentos infantiles tienen sus propias formas y características que los distinguen del resto de la literatura; el autor destaca peculiaridades esenciales: la primera, los temas con los cuales se identifica el niño, que son distintos para cada edad; las aventuras de personajes fabulosos, las situaciones graciosas; posteriormente los relatos de misterio y fantasía; la segunda es el lenguaje utilizado en ellos, que debe ser natural, asequible al niño y que pueda ser comprensible; la tercera es la fantasía y el humor.

Bajo este entendimiento, vale la pena aclarar que, para la creación de este proyecto se consideró la matriz de referencia del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), evidenciando debilidades en los estudiantes del grado tercero frente a los procesos de comprensión lectora inferencial, por lo que se decidió realizar una investigación que tuviera como objetivos, el diseño y aplicación de una estrategia pedagógica que llevara al mejoramiento o a la solución de las dificultades asociadas a la poca comprensión lectora inferencial; por ello se buscó sustentarla en las indagaciones de diversos autores en el área de aprendizaje y los métodos utilizados para mejorar la capacidad de entendimiento del estudiantado.

De acuerdo con los razonamientos que se ha venido presentando, se hace necesario mencionar que la investigación se apoyó en los lineamientos curriculares, como puntos de referencia y orientación general para entender el currículo según lo emite la Ley 115 de 1994, “como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y

procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local” (Artículo 76).

Por otro lado, en el avance de las actividades planteadas en el proyecto pedagógico, algunos estudiantes mostraron poco interés, lo cual se reflejaba al no estar atentos ni prestos a desarrollar los talleres, lo que dificultó un poco la explicación de las labores a realizar en el aula de clases; expresaban no comprender e interpretar el texto que estaban leyendo, como tampoco lograron entender la lectura en voz alta hecha por las docentes, infiriendo entonces que parte de las falencias mostradas por los mismos en la comprensión lectora, es a causa de la poca utilización de mediaciones didácticas que faciliten los procesos de aprendizaje.

Respecto a las debilidades de las docentes, están desarticuladas con lo emitido por Roget (2013), quien da importancia a realizar una práctica reflexiva, donde las experiencias docentes en su contexto y la reflexión sobre su práctica, son elementos primordiales para renovar la praxis educativa que conduzca a los estudiantes a un aprendizaje significativo. Por consiguiente, realizar análisis sobre la actuación docente implica profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, para que el profesorado sea capaz de autoformación, porque convierte la autoevaluación en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria.

Ahora bien, es esencial resaltar que después de la implementación del proyecto pedagógico, fue considerable la mejoría en el proceso de aprendizaje, dado que los estudiantes avanzaron en el análisis de la lectura de textos, pudieron relacionar el título con el texto, identificaron la intención comunicativa del escritor, reconocieron ciertos comportamientos, actitudes y aptitudes de los personajes. En cuanto al saber actitudinal, se mostraron participativos y motivados, presentaron interés y placer al leer, ejercitaron la imaginación y pusieron en práctica sus conocimientos, escribiendo párrafos cortos; de esta manera, recrearon momentos significativos en las historias y se estimuló el desarrollo psicomotriz-emocional, lo que demuestra un logro en el progreso de habilidades y destrezas.

Los resultados de la implementación fueron consonantes con lo emitido en el MEN (2020), al exponer que el proyecto como tal, hace parte de una de las tantas dimensiones que forman la educación; es el resultado de una metodología de trabajo que involucra varias disciplinas, donde el

proceso de enseñanza y aprendizaje está dirigido por conceptos, procedimientos, habilidades y aptitudes que los estudiantes desarrollan dentro del entorno escolar, promoviendo una formación para la vida e interactuando permanentemente con sus realidades.

De igual forma, los resultados obtenidos son avalados por Sandoval (2017), quien manifestó que es necesario desarrollar proyectos pedagógicos, porque se rompe los paradigmas de enseñanza tradicionales; además, despierta en los docentes y estudiantes la motivación, pues se produce conocimientos nuevos e inesperados, creando así experiencias significativas que se van fortaleciendo día a día dentro del aula. Así mismo, buscan desarrollar aprendizajes a partir de la relación que se establece entre las competencias que se desarrolla a través de los programas de estudio y la resolución de problemas que surjan de la vida cotidiana de los estudiantes, de manera tal que se dé un proceso de construcción del conocimiento, generando así resultados que se puede visualizar.

Para los resultados finales y su respectivo análisis, se utilizó la lista de cotejo como herramienta de recolección de información relevante, aplicada en estudiantes y hecha por las docentes; este tipo de evaluación es utilizado en contenidos pedagógicos y educativos. Así, el objetivo principal de esta investigación fue llevado a cabo en su totalidad, pues con él se pretendió implementar una estrategia pedagógica que buscara desarrollar la comprensión lectora inferencial de cuentos. Con relación a esto, Gordillo y Flórez (2009) afirman que la comprensión lectora como proceso de aprendizaje, ha sido abordada en diferentes estudios en los cuales es perceptible que se trata de un tema de interés educativo vigente que trasciende las distintas áreas del conocimiento, tanto institucional como social; por lo tanto, es importante que los estudiantes la fortalezcan de manera significativa, y sean capaces de resolver instrucciones, problemas matemáticos o, incluso, disfrutar de la lectura de un libro, siendo una habilidad esencial para el diario vivir y de vital importancia.

Finalmente, se hace pertinente reconocer cómo influye el contexto social y el entorno familiar de los estudiantes de manera negativa en el desarrollo de las competencias y habilidades de la comprensión lectora, lo cual desfavorece el proceso de aprendizaje, porque la mayoría pertenece a estratos socioeconómicos bajos; además, tienen poca escolaridad y carecen de hábitos de lectura,

ya que en casa no ven el modelo que los impulse y motive a interactuar con el texto, lo que se considera como una seria debilidad porque es poco el apoyo y acompañamiento en las actividades que deben realizar los educandos durante su proceso formativo.

5. Conclusiones

Partiendo de los resultados obtenidos en el desarrollo de los objetivos específicos de la investigación y atendiendo a los distintos actores del proceso educativo que hicieron vida en el estudio, los resultados indican que las dificultades asociadas a la comprensión lectora inferencial se debían a la poca participación y apatía de los estudiantes frente a la lectura. Además, su vocabulario empobrecido causaba la escasa comprensión de la idea principal de los textos y el desconocimiento de las acciones de los personajes. Aunado a esto, se observó la ausencia del hábito lector y de proyectos pedagógicos que afianzaran la lectura transversalmente en las diferentes áreas del conocimiento, a más de la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales en los docentes.

Como era necesario tener presentes las dificultades de los estudiantes en los procesos de comprensión de lectura inferencial, se diseñó el proyecto pedagógico *El mundo mágico de los cuentos infantiles*, el cual sirvió como una estrategia de enseñanza que articuló la teoría con la práctica. Para crear ambientes de aprendizaje físicos, virtuales, formales e informales, se promovió el interés por la lectura y los procesos de interpretación desde la competencia comunicativa, como el eje de todo acontecimiento cotidiano desde lo más profundo de la naturaleza humana en sus dimensiones personal y social.

Partir de la planificación de acciones didácticas motivadoras y contextualizadas les permitió a los estudiantes superar las barreras lectoras, apropiándose de los hechos narrados para relacionarlos con su entorno y emitir inferencias según los textos leídos; a través de la ejercitación y la práctica lectora, pudieron superar las dificultades asociadas a la poca comprensión lectora inferencial presentada en el diagnóstico, dado que reconocieron las intenciones de los personajes principales, las acciones, cambiaron palabras sin alterar el significado, así como el sentido del texto y, construyeron un final de acuerdo con sus experiencias de vida con facilidad, teniendo presentes las acciones ocurridas. Adicionalmente,

reconocieron las voces y las intenciones de los personajes en la narración y, consiguieron reconocer el mensaje oculto en el texto del cuento.

Al abordar la tercera fase de evaluación de la práctica reconstruida, ésta se realizó a través de la lista de cotejo, donde los estudiantes emitieron sus respuestas de acuerdo con los logros alcanzados, lo que permitió verificar cómo fueron avanzando en el proceso de la comprensión lectora inferencial, dado que pudieron decodificar signos, construir frases, así como oraciones y textos para comprender el significado de los términos desconocidos, lo que dio cuenta de que habían ampliado su vocabulario.

Con relación a la reflexión pedagógica, las docentes investigadoras, luego de implementar el proyecto pedagógico, concienciaron que los principales actores del proceso de aprendizajes son los estudiantes y que, en el ejercicio de su labor, pueden crear e innovar para hacer de los ambientes escolares, espacios de construcción pedagógica nutritivos, desde la crítica de su propia experiencia profesional, valorando lo realizado para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de sus propias acciones. Retomando las palabras de Schön (1987), "cuando alguien reflexiona desde la acción, se convierte en un investigador en el contexto práctico" (p. 72).

6. Recomendaciones

A los rectores: Incentivar a los docentes a ejecutar proyectos de aprendizaje, atendiendo lo establecido en los lineamientos curriculares del MEN (1998), considerando que el rol que desempeñan es fundamental para la transformación de la sociedad, porque ellos son quienes crean oportunidades para que los estudiantes potencialicen el desarrollo de su aprendizaje.

A los docentes: Reflexionar sobre la praxis en el hecho pedagógico, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de los proyectos pedagógicos, dado que ofrecen la oportunidad de insertar la lectura en sus diferentes niveles para lograr la comprensión de las diversas áreas del saber, además de realizar una práctica innovadora, donde abandonen su rol de facilitadores, para convertirse en tutores del aprendizaje.

Aplicar estrategias didácticas centradas en los estudiantes, de manera que estos logren concebir el significado del aprendizaje como el resultado de los

vínculos afectivos, cognitivos y procedimentales, con relación a los contextos donde interactúan, para mantener aptitudes positivas frente a lo que significa su formación para el futuro.

Llevar a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de tener altas expectativas frente a su proceso de formación, pues éstas van a incidir en su futuro, al momento de culminar sus estudios secundarios e ingresar a la educación superior y en su vida como profesionales, donde la comprensión lectora, en cualquiera de sus niveles, pero especialmente en el inferencial, contribuye a elevar sus capacidades para la adquisición permanente de nuevos conocimientos.

Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje valorando de manera consciente y reflexiva la relación entre las técnicas y las actividades para alcanzar los objetivos.

Reflexionar sobre su práctica pedagógica, para hacerla más dinámica, alejándola de los métodos tradicionales que consideran al estudiante como sujeto que solo recibe información y que es incapaz de ser imaginativo y creativo; cambiar esta visión por una que lo conciba como un sujeto de educación y formación, que tiene la capacidad de resolver problemas a través de su autonomía, responsabilidad y compromiso.

A los estudiantes: Practicar la lectura para lograr formarse el hábito lector, desarrollando la comprensión de los textos para apropiarse de ellos; así mismo, no solo leer cuentos sino todo tipo de literatura que los lleve al conocimiento de las distintas áreas del saber.

Utilizar su imaginación, creatividad, memorización, participar en equipos de trabajo, crear rutinas de estudio y alejarse de las distracciones, para consolidar sus saberes.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Álvarez, L. y López, R. (2018). *Los cuentos infantiles como estrategia para la comprensión lectora en los niños y niñas de cinco años de la institución educativa inicial Miraflores de la ciudad de Puno en el año 2018* (Trabajo de Grado). Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú. http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/8850/Alvarez_Cuevas_Leidy_Yamely_Lopez_Ca%C3%B1i_Roxana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Atienza, P., Lara, J., Sáinz, M. y Sárraga, M. (1995). *Curso de lectura comprensiva. Guía del profesor*. Universidad de Lleida.
- Badilla Chavarría, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1). DOI 10.15517/pensarmov.v4i1.411
- Baquero, M. (2018). *Diseño didáctico para potencializar la comprensión lectora a través del juego dramático en el grado 4 01 de la Institución Educativa Rafael Valle Meza, sede Mixta 3, Valledupar Cesar* (Trabajo de Grado). Universidad Santo Tomás, Valledupar, Cesar. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16415/2018mariabaquero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales* (3.ª ed.). Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2016). *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero "por la cual se expide la ley general de educación". https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Dugarte, A. (2006). Repensar en la investigación educativa de la nueva era. *Ciencias de la Educación*, 99-108.
- Fernández, S. y Rivera, Z. (2009). *El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de Bibliotecología y la ciencia de la Información* (Vol. 20). ACIMED.
- García, N. (2006). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua*, 13(1). DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.1264>
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53).
- Graves, B. (2000). *Discurso Político. Teorías del colonialismo y postcolonialismo: Deconstrucción*. Brown University.
- Hildebrand, V. (1990). *Educación Infantil: Jardín de niños y pre-primaria*. Editorial Limusa.
- Kurt, L. (1962). *La Teoría de Campo en las Ciencias Sociales*. https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/lewin01.pdf
- López, R. (2017). *Estrategias de enseñanza creativa : investigaciones sobre la creatividad en el aula T*. Universidad de La Salle.
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A. y Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: Anclajes teóricos. *Formación Universitaria*, 6(6), 41-54.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos generales de procesos curriculares*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Proyectos pedagógicos*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-171603.html?_noredirect=1
- Morocho, I. (2011). *Elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación a los indicadores esenciales de evaluación según la Reforma Curricular del 2010 en el área de Ciencias Naturales, para los niños de cuarto año de básica de la Escuela Manuel Utreras Gómez* (Trabajo de Grado). Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/1454>
- Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y. y Caro, E. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, (20), 249-263.
- Pérez, J. y Merino, M. (2009). *Metodología de la Investigación Científica*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pineda, M. y Lemus, F. (2005). *Taller de lectura y redacción I*. Pearson México S.A.
- Pinzas, J. (s.f.). *Se aprende a leer leyendo. Ejercicios de comprensión de lectura*. <https://tarea.org.pe/libro/se-aprende-a-leer-leyendo-ejercicios-de-comprension-de-lectura/>

- Restrepo, B. (2006). Una Variante Pedagógica de la Investigación-Acción Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, 1-10.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Kimpres Ltda.
- Rodari, G. (2000). *La imaginación de la literatura infantil*. Ediciones Colihue.
- Roget, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Editorial Publicia.
- Romero, E. y Salgado, M. (2015). *Lecturas inferenciales desde el enfoque del aprendizaje significativo, una estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de básica primaria de la Institución Educativa Antonio Nariño sede Eduardo Santos* (Tesis de Maestría). Universidad de Cartagena. <http://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/5232/PROYECTO%20INVESTIGATIVO%20LECTURAS%20INFERENCIALES>.
- Rueda, N. (2018). La violencia intrafamiliar como fuente de daño resarcible en Colombia. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias políticas - UPB*, 48(128), 193-217.
- 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. Santiago de Chile: Universidad del Bio Bio.
- Sandoval, E. (2017). *El docente como mediador emocional y cognitivo de jóvenes en contextos vulnerados: tensiones y desafíos para la transformación de la práctica pedagógica* (Tesis Doctoral). Universidad Austral de Chile. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2017/egs218d/doc/egs218d.pdf>
- Santiago, A., Castillo, M. y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios Segunda época*, (26), 27-38.
- Saul, A.M. (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores*. Editorial Siglo Veintiuno.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Editorial Paidós.
- Schunk, D. (1991). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. McMillan.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Artmed.
- Tobón, S. (2015). *Listas de Cotejo y Escalas de Estimación*. CIFE.
- Torres, J. y Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit, Revista de Medios de Comunicación*, (36), 141-149.
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2013). *¿Qué son las estrategias didácticas?* https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf
- Vargas, A. y Quiñones, S. (2019). *Estrategias de lectura inferencial a partir de cuentos escritos por autoras colombianas* (Trabajo de Grado). Universidad Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/7918/Qui%C3%B1onesCastilloSandraMilena_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 155-165.
- Vélez, R. (1998). *Guía de literatura Infantil*. Secretaría de Educación y Cultura.

Contribución:

Loraine Ávila-Negrinis y Diana María Daza-Cuello: Organizadoras de los talleres de comprensión lectora; elaboración de: introducción, metodología, resultados.

Gustavo Adolfo González-Roys: revisión de los referentes bibliográficos, conclusiones, recomendaciones y aplicación de las normas de citación.

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Desarrollo del pensamiento crítico a través de foros de discusión asincrónicos con estudiantes de 8° grado

Idayris Yiseth Mindiola-Molina¹; Juan Camilo Castro-Mendoza²

Resumen

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Mindiola-Molina, I. Y. y Castro-Mendoza, J. C. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través de foros de discusión asincrónicos con estudiantes de 8° grado. *Revista UNIMAR*, v. 39, n. 1, 126-144. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art9>

Fecha de recepción: 09 de octubre de 2020
Fecha de revisión: 09 de noviembre de 2020
Fecha de aprobación: 11 de enero de 2021



La investigación tuvo como objetivo, contribuir al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico. Fue cualitativa con enfoque sociocrítico y desde el método de investigación acción. La población fue conformada por 30 estudiantes de 8° grado. Para recolectar la información se usó la lluvia de ideas, encuestas, diarios de clase. La implementación tuvo como escenario, la modalidad de trabajo académico en casa, lo que planteó la necesidad de utilizar redes sociales como WhatsApp y Facebook. En los resultados se encontró que las habilidades de pensamiento crítico como análisis, interpretación, explicación, autorregulación, fueron desarrolladas a través de los foros asíncronos de discusión. Se concluye que la estrategia utilizada fue un medio eficaz para la transformación de las realidades escolares, promoviendo la reflexión, construyendo saberes y atendiendo las situaciones que podrían sobrevenir.

Palabras clave: estrategia didáctica; foros de discusión asincrónicos; habilidades del pensamiento; pensamiento crítico; prácticas docentes.

Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: Desarrollo de pensamiento crítico a través de foros de discusión asíncronos con estudiantes de 8° de la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón, desarrollada desde el 8 de noviembre de 2019 hasta el 19 de junio de 2020 en el municipio de Fonseca, La Guajira, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía. Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación. Docente Titular de la IE Juan Jacobo Aragón, Fonseca, La Guajira, Colombia. E-mail: idadiris2008@gmail.com

²Magíster en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Licenciado en Lengua Castellana e inglés. Docente titular IE Bello Horizonte, Valledupar – Cesar, Colombia. Integrante del grupo de investigación GIELEHLA. E-mail: castromendozajuancamilo@gmail.com

Development of critical thinking through asynchronous discussion forums with 8th grade students

Abstract

The objective of the research was to contribute to the development of critical thinking skills. It was qualitative with a socio-critical approach and from the action research method. The population consisted of 30 8th grade students. Brainstorming, surveys and class diaries were used to collect information. The implementation had as a scenario the modality of academic work at home, which raised the need to use social networks such as WhatsApp and Facebook. In the results it was found that critical thinking skills such as analysis, interpretation, explanation, self-regulation were developed through asynchronous discussion forums. It concluded that the strategy used was an effective means for the transformation of school realities, promoting reflection, building knowledge, and attending to situations that could arise.

Key words: didactic strategy; asynchronous discussion forums; thinking skills; critical thinking; teaching practices.

Desenvolvimento do pensamento crítico através de fóruns de discussão assíncronos com alunos do 8º ano

Resumo

A pesquisa visava contribuir para o desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico. Era qualitativa com uma abordagem sociocrítica e a partir do método de pesquisa de ação. A população consistia de 30 alunos do 8º ano. Brainstorming, pesquisas e diários de classe foram usados para coletar informações. A implementação teve como cenário a modalidade de trabalho acadêmico em casa, o que levantou a necessidade de utilizar redes sociais como a WhatsApp e o Facebook. Nos resultados descobriu-se que habilidades de pensamento crítico como análise, interpretação, explicação, autorregulação, foram desenvolvidas através de fóruns de discussão assíncronos. Concluiu-se que a estratégia utilizada foi um meio eficaz para a transformação das realidades escolares, promovendo a reflexão, construindo conhecimento e abordando as situações que poderiam surgir.

Palavras-chave: estratégia didática; fóruns de discussão assíncronos; pensamento crítico; práticas de ensino; habilidades de pensamento.

1. Introducción

El pensamiento crítico gana cada vez mayor reconocimiento en la educación y participación ciudadana. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), en su apuesta por la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) reconoce tres ámbitos de aprendizaje centrales: cognitivo, socioemocional y conductual; dentro del primero sitúa el pensamiento crítico como objetivo central, antecedido por la Declaración de Incheon sobre la necesidad de promover áreas del conocimiento, más allá de las habilidades cognitivas tradicionales, haciendo un llamado a consensuar sobre la prioridad de promover el desarrollo de pensamiento crítico y analítico, la capacidad de resolver conflictos, la creatividad, el trabajo cooperativo, entre otros aspectos y metodologías (Unesco, 2015).

Para explicar qué es el pensamiento crítico y cuál es su importancia en la sociedad, Facione (2007), a través de algo que denomina 'consenso de expertos', declara que:

El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (p. 22)

Es claro entonces entender por qué resulta clave para la UNESCO, apostar por la formación de ciudadanos que razonen críticamente frente a las distintas situaciones que encaran y frente a sus propios pensamientos; se trata, según este planteamiento, de formar pensadores críticos, lo cual resulta relevante para un país como Colombia, en donde, por ejemplo, las noticias falsas o *fake news* son viralizadas y tienen un alto impacto en la ciudadanía, en sus decisiones cotidianas y en la sociedad, como lo explica el Ministerio de la Información y las Telecomunicaciones (MinTIC,

2020) al exponer razones por las cuales éstas son difundidas tan rápidamente en el país.

Esto se logra por medio de la comunidad virtual, que no cuenta con herramientas para reconocer ese tipo de noticias y comparte información, sin tener claridad sobre la veracidad de la misma, motivada solo por sus emociones. Es común encontrar cadenas de WhatsApp, audios, videos e imágenes sin fuentes claras o que corresponden a otros hechos que buscan generar impacto emocional y así garantizar la difusión masiva.

Las noticias falsas son solo un ejemplo de cómo se evidencia en la ciudadanía, el bajo o poco razonamiento crítico; pero, existen otras acciones o actitudes desde lo íntimo o lo cotidiano, que lo revelarían también; por ejemplo, al tomar decisiones, al asumir posturas, al explicar un punto de vista ofreciendo evidencias de lo que se dice, al escuchar a otra persona, entre otras.

En este esfuerzo por formar ciudadanos críticos con capacidad de razonamiento más que de capturar y guardar información, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) propuso enfatizar los aprendizajes "a través del desarrollo de competencias, como una estrategia para recrear, dinamizar y, al mismo tiempo, crear espacios de discusión dentro de los encuentros de formación como eje central en los aprendizajes y hacer de los estudiantes, sujetos competitivos" (p. 21); estos lineamientos fueron realizados con el fin de superar las clases tradicionales, enfocadas en la enseñanza de contenidos, y potencializar así, las capacidades de los estudiantes como sujetos pensantes que, con la educación, desarrollan autonomía y liderazgo.

Es así como, en procura del desarrollo de habilidades que permitieran a los estudiantes desenvolverse en la sociedad como ciudadanos activos y críticos, desde el área de lenguaje de la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón, desarrollada desde el 8 de noviembre de 2019 hasta el 19 de junio de 2020 en el municipio de Fonseca, La Guajira, Colombia, se promovió momentos pedagógicos en los cuales los estudiantes tendrían la oportunidad de emitir juicios, sentar posiciones, exponiendo argumentos para ello y desafiar cognitivamente a sus compañeros; sin embargo, se encontró que en los momentos de clases, ellos se mostraban pasivos; al realizar este tipo de actividades no generaban discusión; escasamente emitían comentarios y mostraban poco interés en enfrentarse discursivamente con sus compañeros.

Esta situación fue evidenciada a partir de la observación directa de la docente, la cual fue confirmada a través de un ejercicio de exploración, donde los estudiantes lograron argumentar escasamente, situaciones de manera crítica. Para la ejecución del ejercicio se tomó como base, el texto *Las redes sociales* de Emilio González (2019) y las habilidades del pensamiento crítico propuestas por Peter Facione (2007), la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación.

Los resultados permitieron establecer que los estudiantes mostraban algunos indicios de habilidades relacionadas con la interpretación y el análisis, pero, presentaban dificultad para dar argumentos razonados, sacar conclusiones y validar los juicios propios. Considerando la importancia que representa el pensamiento crítico y la responsabilidad que le asiste a la escuela, desde las propuestas académicas que se plantea para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, se rescata que, la mayoría de las deficiencias en cuanto a las habilidades de pensamiento que demuestran los estudiantes tienen su origen, al menos en parte, en entornos académicos que enfatizan la memorización de componentes de conocimiento aislados que carecen de significado, de transferibilidad y que son fácilmente olvidados.

Ante la situación planteada, surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes del grado 8° a través de foros de discusión asíncronos?
- ¿Qué procesos y elementos configuran el diseño de una estrategia didáctica basada en foros asíncronos que contribuya al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico?
- ¿Cómo desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes del grado 8° en las discusiones grupales del foro asíncrono?
- ¿Cuál es la percepción de los participantes en la estrategia didáctica sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través de foros de discusión grupal?

Para responder, se planteó como objetivo general, contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes del grado 8° a través de foros de discusión asíncronos. Y, como objetivos específicos: -Diseñar una estrategia didáctica centrada en foros de discusión grupal

asíncrona para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico; -Caracterizar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes del grado 8° a partir del análisis de las interacciones en las discusiones grupales del foro asíncrono; -Reconocer la percepción de los participantes sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través de foros de discusión grupal asíncrona.

Para justificar la investigación, teóricamente es pertinente expresar que la misma está centrada en la implementación de foros de discusión asincrónicos, los cuales pueden desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del grado 8°, como expone Shakirova (2007): “las habilidades de pensamiento crítico se consideran cruciales para los estudiantes, porque les permite tratar de manera efectiva con problemas sociales, científicos y prácticos” (p. 32). El pensamiento crítico coopera con la capacidad de encarar efectivamente situaciones problemáticas de diversa índole y, cobra mayor importancia en el cambiante mundo actual en el que con constancia se traza retos a los ciudadanos, como los presentados en estos tiempos de pandemia, en los que todas las personas enfrentan situaciones novedosas, inesperadas, que requieren de la comprensión de la realidad, de la responsabilidad propia y de un carácter firme que permita no desfallecer ante los desafíos.

Por la misma línea se ha identificado que la participación en foros de manera no sincrónica es beneficiosa para el desempeño de los estudiantes, dado que les garantiza tiempo para reflexionar, produciendo contribuciones más profundas y reflexivas en las discusiones. Finalmente, realizar este estudio en medio de las presentes circunstancias, resulta de gran relevancia para el desarrollo profesional de la docente investigadora; es valioso el conocimiento que se puede generar y socializar ante la comunidad académica acerca de la solución a problemas educativos a través de la investigación pedagógica en tiempos de pandemia.

En la línea de indagación de estudios internacionales se destaca el trabajo llevado a cabo por Castro (2015), cuyo objetivo general fue evaluar los efectos de la aplicación de una propuesta metodológica basada en el uso de foros de discusión en el desarrollo de la capacidad de juicio crítico del área de Historia, Geografía y Economía en las estudiantes del segundo año de secundaria de la institución Santa María de Piura, en Perú.

El estudio fue cuantitativo, de tipo pre-experimental de pretest y posttest en un solo grupo: 30 estudiantes de secundaria. Entre los resultados más importantes está la aplicación de una propuesta metodológica basada en el uso de los foros de discusión, que desarrolla la capacidad de juicio crítico en las estudiantes, logrando con ello promover actividades cognitivas que favorecen la reflexión de lo que se aprende y genera otras operaciones mentales indispensables en la formación crítica de los estudiantes. Este proyecto orientó, en la presente investigación, aspectos conceptuales como los usos didácticos de los foros que fueron gestionados desde la plataforma Moodle, pero que pudieron alinearse con facilidad en el diseño de la estrategia en Facebook.

En el ámbito nacional se destaca la investigación llevada a cabo por Carvajal (2018); su objetivo principal fue determinar la manera como la escritura y la lectura de textos informativos, narrativos y argumentativos en la clase de Historia, inciden en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 9° del Colegio San Mateo. La metodología empleada fue la investigación acción educativa, centrada en la práctica pedagógica de la maestra y su reflexión sobre ella. Concluyó que el uso de caricaturas favorece la escritura y el desarrollo de pensamiento crítico. Este trabajo se tomó como referencia acerca de los procesos de reflexión que se lleva a cabo en una investigación pedagógica, en la que la investigadora es, a la vez, la maestra.

En el contexto local, se consideró el trabajo de Costa y Lengua (2019), quienes se propusieron contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes del grado 11° A, a través de talleres basados en canciones de protesta, como estrategia didáctica. Se hizo el abordaje desde un enfoque cualitativo, con diseño investigación acción; para la recolección de la información se utilizó técnicas e instrumentos como: diario de la docente, observación de clases, autoevaluación y evaluación de talleres, guías del docente y guías del estudiante, entre otras. Los resultados indicaron que la estrategia proporcionó mayor desempeño y percepción para argumentar situaciones. Este estudio fue de gran relevancia para este proyecto y fue referente de varios aspectos, entre ellos, el diseño metodológico desde la investigación acción, el fomento de la participación activa de los estudiantes y la perspectiva teórica para el diseño de una estrategia didáctica.

En cuando a las teorías desarrolladas en el estudio, se abordó el pensamiento crítico, por ser

tarea trascendental en esta investigación, para su desarrollo; es decir, conseguir que los estudiantes expresen sus opiniones, sean autónomos a la hora de tomar decisiones, expliquen los hechos de su contexto con argumentos válidos y tengan herramientas para emitir juicios de valores. Parra (2013) considera que el pensamiento crítico:

...se basa en valores intelectuales que tratan de ir más allá de las impresiones y opiniones particulares, por lo que requiere claridad, exactitud, precisión, evidencia y equidad. Tiene, por tanto, una vertiente analítica y otra evaluativa. Aunque emplea la lógica, intenta superar el aspecto formal de ésta para poder entender y evaluar los argumentos en su contexto y dotar de herramientas intelectuales para distinguir lo razonable de lo no razonable, lo verdadero de lo falso. (p. 29)

Bajo este entendimiento, en lo que atañe a esta investigación, el pensamiento crítico se convierte en un proceso mediante el cual se analiza y evalúa la consistencia de los razonamientos, en especial aquellas opiniones o afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana. Desde un punto de vista práctico, se convierte en un proceso mediador entre el conocimiento y la inteligencia para llegar de forma efectiva a la posición más razonable y justificada sobre un tema.

Por su parte, López (2013) considera que:

Para el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico, su progreso va más allá del entrenamiento de habilidades cognitivas; se distingue, además, por las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno y la manera [como] se enfrenta a los retos de la vida. (p. 41)

Cuando un estudiante cuenta con las capacidades que exige el pensamiento crítico, se distingue, porque en sus expresiones se aprecia una actitud dialogante, interrogativa, problematizadora y porque no deja pasar nada por alto. A propósito, Ortiz (2015) expresa que un estudiante crítico se refleja cuando hace “una reconsideración cuidadosa de algo” (p. 27), porque explicita sus saberes de tal manera, que la situación que conoce de forma general, la describe con detalles, hasta que llega a un alto nivel de comprensión que le permite, inicialmente, hacer inferencias, hasta derivar en un estudio crítico.

Esto señala la importancia de tener claro que “la misión de la escuela no es tanto enseñar al estudiante una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que llegue a adquirir una autonomía intelectual” (Jones e Idol, 1990, citados por López, 2013, p. 42). Asimismo, el pensamiento crítico es una actividad reflexiva, porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión, como los de la reflexión ajena; hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que, en proponer soluciones.

Además, la evaluación de la información y los conocimientos previos, fundamentan la toma de decisiones en distintos ámbitos del quehacer humano, teniendo en cuenta que las conductas y acciones se basan en lo que se cree y en lo que se decide hacer (Pérez y Beltrán, 1996). Ennis (1985; 2011) ha destacado como nadie, que el pensamiento crítico está compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (vertiente afectiva).

Por consiguiente, el desarrollo del pensamiento crítico exige, de un lado, la exploración y el reconocimiento en el sujeto a temprana edad, de sus modelos representacionales y habilidades cognitivas mediante propuestas didácticas fundamentadas en la relación ciencia escolar-sujeto-contexto. De otro lado, es necesario que se establezca la relación entre el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y la dinámica interna que lo caracteriza; es decir, articular este desarrollo a procesos cognitivos conscientes, a promover espacios autorreguladores que permitan hacer más eficiente el proceso y a brindar herramientas de apoyo para la planeación, monitoreo y evaluación de los procesos conducentes a su desarrollo (Al-Ahmadi, 2008; Tamayo, Zona y Loaiza, 2014).

Si se comprende que en la formación del pensamiento crítico la enseñanza desempeña un papel central, es necesario reflexionar entonces sobre las formas y estrategias que se utiliza en este proceso. En tal sentido, sin importar el campo específico sobre el cual se actúe, los diferentes modelos de enseñanza pueden facilitar o no la formación de la capacidad crítica del estudiante. Para Bachelard (1994), la enseñanza elemental, las experiencias demasiado vivas o con exceso de imágenes, son centro de falso interés; esto se debe a que impactan tanto al

estudiante, que pueden llegar a desviar el interés real de éste, sin entrar a desestimar un aspecto tan importante como es la motivación y el uso de imágenes en el aprendizaje.

Otro autor que aporta a la definición de pensamiento crítico para esta investigación es Facione (1990), quien expresa:

Pensamiento crítico es la formación de un juicio autorregulado para un propósito específico, cuyo resultado en términos de interpretación, análisis, evaluación e inferencia pueden explicarse según la evidencia, conceptos, métodos, criterios y contexto que se tomaron en consideración para establecerlo. (p. 21)

Esta contribución es importante en la investigación porque se abre un espacio para la transformación de la información al interior del sujeto pensante; es decir, el estudiante manifiesta el deseo de leer, de aprender y de descubrir lo nuevo, para luego emitir juicios razonables. Entre las habilidades del pensamiento crítico, Facione (1990, p. 9) resalta seis, las cuales permiten asumir una posición bajo los parámetros del respeto y la tolerancia:

- **Interpretación:** permite comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas procedimientos o criterios. Además, incluye las subunidades de la categorización, decodificación de significado, deducción y aclaración del sentido.
- **Análisis:** consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones; además como sub-habilidades de análisis, incluyen examinar las ideas, detectar y analizar argumentos.
- **Evaluación:** la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen las percepciones, experiencias, situaciones, juicios, creencias u opiniones de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación.
- **Inferencia:** identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables,

formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que sean desprendidas de los datos, enunciados, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación. Las sub-habilidades de inferencia son: cuestionar la evidencia, proponer alternativas y sacar conclusiones.

- **Explicación:** la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Son consideradas como sub-habilidades de la explicación, describir métodos y resultados, justificar procedimientos, proponer y defender, con buenas razones, dar explicaciones propias, causales y conceptuales, de eventos o puntos de vista y presentar argumentos completos y bien razonados en el contexto de buscar la mayor comprensión posible.
- **Autorregulación:** monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar o corregir el razonamiento o los resultados propios. Las dos sub-habilidades, son: el autoexamen y la autocorrección.

Figura 1

Habilidades del pensamiento crítico propuestas por Facione (2007)



Para alcanzar las habilidades del pensamiento

crítico propuestas en esta investigación, se asume la implementación de foros de discusión asincrónica, en aras de generar un impacto en las estructuras mentales de los educandos. Arredondo (2006) lo confirma cuando expresa “Las habilidades del pensamiento son un conjunto de acciones mentales ensayadas de forma constante, a fin de lograr el desarrollo de una o más capacidades relacionadas” (p. 28).

Se plantea observar, en las contribuciones en el foro, la manera como versa la argumentación sobre una situación polémica o controversial en la que, usualmente, existen diferentes puntos de vista, de modo que se expone razones y justificaciones tendientes a resolver las diferencias presentadas. Al hacer énfasis en las habilidades del pensamiento crítico, cabe resaltar las palabras de Ennis (2011), quien considera que el pensamiento crítico “es un proceso cognitivo complejo, donde predomina la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento; está orientado hacia la acción y hace su aparición cuando se enfrenta a la resolución de un problema” (p. 24).

Ennis (2011) establece dos tipos de actividades principales de pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades y, las tres dimensiones: lógica, criterial y pragmática; manifiesta que las disposiciones se refieren al aporte que da cada uno a través del pensamiento, como es la apertura mental que involucra los sentimientos, el conocimiento ajeno y la que se refiere a la capacidad cognitiva para pensar de manera crítica cómo es el analizar y juzgar. La dimensión lógica, que corresponde al acto de juzgar, relacionar los significados entre las palabras y los enunciados; la dimensión criterial, que utiliza opiniones para juzgar enunciados; la dimensión pragmática, que comprende el propósito latente entre el juicio y la decisión de sí con la intención de construir y transformar su entorno.

Los foros virtuales constituyen un escenario para la interacción entre personas que no necesariamente se encuentran en la misma ubicación geográfica; las contribuciones hechas por los usuarios pueden permanecer en la interfaz de la comunicación por un tiempo determinado, lo que facilita la comunicación asincrónica; es decir, aquella que no sucede para todos los participantes en el mismo lapso de tiempo. Esta característica, entre otras, como la posibilidad de intercambiar opiniones, argumentar posiciones, entre otras, posibilita el uso didáctico de este recurso.

En la plataforma Moodle, donde se cuenta con espacios de foros virtuales, se expone usos como la enseñanza de la argumentación, la ejercitación del pensamiento crítico y creativo, el trabajo cooperativo, la participación activa, etcétera. En este sentido, Arango (2003) señala que:

Un foro virtual es un escenario de comunicación por Internet, donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas. Es una herramienta que permite a un usuario publicar su mensaje en cualquier momento, quedando visible para que otros usuarios que entren más tarde, puedan leerlo y contestar. (p. 2)

Una característica de los foros virtuales, que guarda directa relación con los objetivos del presente estudio, tiene que ver con el potencial reiteradamente asignado a esta herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico. Castro (2015) lo describe de la siguiente manera:

Éste tiene una dimensión cognitiva en la que se conjuga las habilidades intelectuales de alto nivel: análisis, inferencia, interpretación, explicación, evaluación y autorregulación, mismas que sustentan el pensamiento de calidad, caracterizado por ser lógico, racional, claro, transparente, sintético, reflexivo, contextualizado, oportuno, argumentado y autorregulado. Estos aspectos toman formas de operaciones intelectuales, comunicativas, metacognitivas y autorregulativas. (p. 24)

Acerca de los grupos de discusión que son gestados en un foro virtual, estos se definen como un grupo especial, con un objetivo claramente delimitado y con unas características concretas que negocian y comparten un significado común a las distintas expresiones y signos. Implican un diálogo previamente establecido, con unas reglas y acciones definidas entre los participantes (Sarmiento y Martínez, 2005). Así, el grupo de discusión permite exponer realidades susceptibles de ser analizadas en un marco de investigación, a través de las interacciones en las que podría exhibirse habilidades de pensamiento crítico.

En este punto, es relevante abordar el aprendizaje remoto o a distancia, porque con esta modalidad se desarrolla este proyecto; es necesario conceptualizar esta forma de enseñar y de aprender. La corporación ViewSonic que promueve proyectos de innovación en diferentes campos, explica que el aprendizaje a distancia o aprendizaje remoto, es cualquier forma de educación en la que el estudiante no participa de las clases en forma presencial.

Por su parte, el MEN (2020), en su Directiva 5, sostiene que este modo de educación se ha visto “forzado por el aislamiento social preventivo en el marco de las declaratorias de emergencia sanitaria a causa de la COVID-19, como trabajo académico en casa” (p. 12); además, relaciona los diferentes tipos de recursos que pueden ser utilizados para esta modalidad de aprendizaje, los cuales son divididos en dos grupos: sin acceso virtual o computadores y con acceso virtual o computadores.

En el primer grupo se propone recursos como guías, unidades didácticas, talleres, materiales impresos diseñados por los docentes, textos escolares y materiales de modelos educativos flexibles, mientras que, para el grupo de recursos con acceso virtual o computadores, se contempla herramientas como plataformas con recursos virtuales disponibles y recursos transmedia. Por la naturaleza de esta investigación, la cual requiere interacción entre los participantes, se comprende que los recursos que se utilice sean los relacionados con el acceso virtual, a partir de espacios tanto sincrónicos como los desarrollados a través de la red social WhatsApp, como asincrónicos, como los sostenidos mediante los foros de la red social Facebook.

En el portal de la corporación ViewSonic se detalla algunas de las ventajas que puede tener este modo de educación, entre las que se destaca la flexibilidad, entendida como la posibilidad de conectarse en tiempos y lugares de preferencia para el aprendiz. En el caso del presente proyecto, la flexibilidad que ofrece la modalidad de aprendizaje remoto tiene se evidencia en la oportunidad que tienen los estudiantes de elegir el horario para conectarse a Facebook a participar en el foro, leyendo, realimentando, animando y haciendo contribuciones a la discusión.

2. Metodología

La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, porque tuvo la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del grado 8º, mediante la implementación de foros de discusión asincrónicos, haciendo énfasis en el significado, o sea, la interpretación que realiza el autor de su realidad. Igualmente, se tuvo en cuenta aspectos que forman parte de la vida social, cultural e histórica. La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar

la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005, p. 47).

En este orden de ideas, se recolectó información a partir de las perspectivas y puntos de vista de los participantes, estudiantes y docente investigadora, “quienes, como seres humanos, aportan datos que [son traducidos] en conceptos y percepciones, dando cuenta de sus creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias alrededor del trabajo emprendido” (Costa y Lengua, 2019, p. 37).

Asimismo, la comprensión de la realidad en este trabajo se ha orientado desde un enfoque socio crítico, por cuanto existe la búsqueda de transformaciones sociales; en este caso, desde la contribución al pensamiento crítico de los estudiantes y la generación de iniciativas de fortalecimiento pedagógico, como el diseño conjunto entre docente y estudiantes, de una estrategia didáctica que involucra el uso de mecanismos que resuelven una situación imprevista como la del aislamiento social a causa de la pandemia por el coronavirus de 2019-2020. Esta postura es sustentada en torno a este enfoque:

Desde este paradigma se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia y, por ende, de la investigación, a la que se atribuye un carácter emancipatorio y transformador de las organizaciones y procesos educativos.

La metodología crítica es eminentemente participativa; pretende que las personas implicadas se comprometan e impliquen en el proceso de investigación; propicia una dialéctica intersubjetiva con el fin de utilizarla para transformar la realidad social y emancipar y concienciar a las personas implicadas. (Ortiz, 2015, pp. 19-20)

El diseño que se destacó fue la investigación acción, con la cual se pretendió mejorar la realidad concreta; en este caso, desarrollar el pensamiento crítico. Este tipo de diseño hace un análisis de la situación particular para luego indagar, participar y propiciar juicios que logren la transformación. La investigación combina dos procesos: conocer y actuar, impactando particularmente a la población cuya realidad se estudia. De igual forma, una de las características es que se desarrolla en ambientes naturales y socioculturales; de esta manera, la investigación no solo se limita a describir,

interpretar y explicar un fenómeno educativo, sino que va más allá: trata de transformar la realidad educativa, involucrando una serie de habilidades a nivel cognoscitivo que le permite al ser humano, convertirse en un ente propositivo y transformador de su realidad social.

Al abordar la unidad de análisis, se puede expresar que la institución objeto de estudio es de carácter oficial; cuenta 1.070 estudiantes, cuyas condiciones socioeconómicas son variadas; provienen de la zona rural y urbana; pertenecen a los estratos 1 y 2. De ellos, se tomó como unidad de trabajo, a los 30 estudiantes del grado 8°A, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 13 años.

Para la recolección de la información se utilizó la estrategia didáctica para promover el pensamiento crítico en los estudiantes de 8°, desarrollada a través de las siguientes técnicas: lluvia de ideas, encuesta, observación, discusión grupal, mediante los instrumentos: guía de preguntas, cuestionario inicial, autoevaluaciones, evaluación final del foro, diario de la clase y consignas en los foros.

El procedimiento utilizado en el estudio fue la implementación de una estrategia didáctica que contribuyera al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. Se contempló el diseño de talleres, en los cuales se discutió sobre las ideas planteadas en caricaturas. Para la implementación de la propuesta fue necesario fortalecer las habilidades de los estudiantes, acentuadas por el MEN (2020) a diseñar actividades que “promuevan el aprendizaje autónomo, colaborativo e incentive el desarrollo de proyectos pedagógicos” (p. 2).

Dadas las circunstancias, se tomó la decisión de diseñar e implementar una estrategia pedagógica que permitiera la discusión en un escenario de virtualidad, por lo que se indagó con los estudiantes sobre las posibilidades de conexión y las redes sociales utilizadas. Así, se configuró la mediación a través de los foros de la red social Facebook, en los que los estudiantes tenían la posibilidad de participar de forma asincrónica para desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

Igualmente, el uso de las redes sociales WhatsApp y Facebook, para la ejecución de la intervención, atendiendo las orientaciones del documento del MEN (2020) cuando señala la importancia del uso de recursos con acceso virtual en cuanto sea posible, lo cual coadyuva al logro del objetivo de esta investigación con relación al desarrollo de

habilidades de pensamiento crítico, si se considera lo expresado por Arend (2007), al afirmar que se ha observado que las discusiones en línea se asocian positivamente con el uso de la estrategia de pensamiento crítico entre los estudiantes.

3. Resultados

Para el proceso de sensibilización en el diseño de la estrategia didáctica, se evidenció elementos relacionados con los roles que la docente asumió en esta etapa y el tipo de participación que los estudiantes mostraron a través de diferentes manifestaciones. En cuanto al rol de la docente en el proceso de sensibilización, se relacionó con acciones de explicación, motivación y moderación.

Tabla 1

Rol del docente en el proceso de sensibilización

Rol	Rasgos	Ejemplos (tomados del diario de la clase)
Explicación (Instructora)	-Uso del WhatsApp para conversaciones sincrónicas con respuestas inmediatas -Sensibilización desde el contexto del aislamiento social a causa del COVID-19 -Presentación de beneficios que podría generar el proyecto -Explicación de la disposición que se requiere para desarrollar el proyecto -Explicación del instrumento para recolectar información sobre las posibilidades de conectividad.	“Desarrollando el pensamiento crítico van a tener la oportunidad de interpretar, analizar diferentes puntos de vista, resolver un problema, en fin... Son muchos los beneficios que les traerá el trabajo dedicado y atento” “Iniciamos un trabajo al que no estábamos acostumbrados, ustedes y nosotros los maestros hemos aceptado el reto”
Motivación: (Guía desde ‘al lado’)	-Reconocimiento de las cualidades del grupo: compromiso, dinamismo -Invitación a ser responsables -Estímulo al liderazgo	“Durante este tiempo me he dado cuenta de su alto nivel de responsabilidad; son un grupo que se ha caracterizado por ser comprometido; ustedes son muy dinámicos y les encanta generar discusión sobre un tema en particular”
Moderación (Facilitadora)	-Respuesta a inquietudes -Transiciones entre preguntas -Parafraseo de opciones	“Y decidí hacer una pausa y explicarle al joven todo lo que estábamos realizando; esto, con el permiso de los demás”.

Fuente: elaboración propia (2020).

El análisis de la información permitió evidenciar la participación de los estudiantes, como elemento relevante en el proceso de sensibilización, dando lugar al rol de moderadora, para la docente. En este proceso hubo intervenciones para respaldar las propuestas planteadas o las ideas de otros compañeros. Igualmente, durante la actividad, la profesora daba la explicación o ejercía el rol de líder de proyecto; los educandos participaron expresando inquietudes con respecto a lo que se haría y cómo se haría, en especial, considerando la situación atípica del trabajo académico en casa.

Estando en sintonía con los estudiantes a través del WhatsApp, un estudiante cuestiona “¿Qué se va a hacer, señor?, ¿Cómo es eso señor?” Se le respondió: “Pues súper fácil: vamos a discutir sobre temas de su preferencia”. Otro estudiante interviene y pregunta “¿Cómo se hará, si no se está en el salón?” Se le dijo que todos deberían contestar un cuestionario en el cual expresarían sus inquietudes y el apoyo a las estrategias que se iba a utilizar para el aprendizaje, porque ellos eran participantes activos en su proceso de formación.

La participación de los estudiantes se evidenció durante todo el proceso en la etapa de sensibilización de la estrategia manifestada, en la expresión de sus inquietudes; fue un elemento que también se observó en el proceso de organización,

de una manera más contundente, a través del planteamiento de propuestas. En este sentido, el análisis de la información permitió establecer que el proceso de organización de la estrategia didáctica estuvo caracterizado por elementos de participación de los estudiantes en lo referente a la selección de estímulos y facilitadores de las sesiones; asimismo, se encontró que ellos fueron la fuente primaria para definir los medios y canales para la implementación de la estrategia, al igual que la frecuencia para ello.

Con referencia a la forma cómo son desarrolladas las habilidades de pensamiento crítico en las discusiones grupales del foro asincrónico, en primera instancia, el análisis se hizo codificando cada contribución en las cinco discusiones que fueron abiertas en el foro, de acuerdo con el modelo de análisis de interacciones virtuales propuesto por Garrison y Anderson (citados por Morales, 2014), cuyos elementos tienen que ver con lo que denominan ‘presencia social’, ‘presencia cognitiva’ y ‘presencia docente’. Una revisión exhaustiva de los principios de cada presencia permitió establecer una relación entre la Presencia Cognitiva y los niveles de Pensamiento Crítico, según el marco de pensamiento crítico de Greenlaw y DeLoach (2003). A partir de esto, se elaboró una matriz para el análisis de las interacciones en las discusiones grupales en el presente proyecto, como lo muestra la Tabla 2.

Tabla 2

Matriz para análisis de las interacciones

Elementos	Categorías	Indicadores/códigos
Presencia social	Afecto	PSA 1 Expresión de emociones
		PSA 2 Recurrir al humor
		PSA 3 Expresarse abiertamente
	Comunicación Abierta	PSC 1 Seguir el hilo
		PSC 2 Citar los mensajes anteriores
		PSC 3 Referirse explícitamente a los mensajes de otros
		PSC 4 Hacer preguntas
		PSC 5 Expresar aprecio
		PSC 6 Expresar acuerdo
	Cohesión	PSH 1 Dirigirse a los participantes por sus nombres.
		PSH2 Dirigirse o referirse al grupo usando pronombres inclusivos
		PSH 3 Elementos fáticos, saludos

			Niveles Greenlaw y DeLoach (2003)
Presencia cognitiva	No Aplica	-El enunciado no se relaciona con la tarea -La información es repetitiva y produce declaraciones en términos de 'bueno' / 'malo'. -Se añade poco o nada a la discusión.	Nivel 0-1
	Hecho desencadenante	PCD 1 Reconocer el problema PCD 2 Confusión	Nivel 2
	Exploración	PCE 1 Divergencia	Nivel 3
		PCE 2 Intercambio de información	
		PCE 3 Sugerencias	
		PCE 4 Lluvia de ideas	
		PCE 5 Saltos intuitivos	
	Integración	PCI 1 Convergencias PCI 2 Síntesis PCI 3 Soluciones	Nivel 4
	Resolución	PCR 1 Aplicar	Nivel 5
		PCR 2 Comprobar	
		PCR 3 Defender	
Presencia docente	Diseño y organización	PDO 1 Fijar el programa de estudio	
		PDO 2 Diseñar métodos	
		PDO 3 Establecer un calendario	
		PDO 4 Emplear medio de forma efectiva	
		PDO 5 Establecer pautas de conducta y cortesía en la comunicación electrónica	
		PDO 6 Plantear observaciones en el nivel macro del contenido de los cursos.	
	Facilitar el Discurso	PDF 1 Identificar áreas de acuerdo/desacuerdo	
		PDF 2 Intentar alcanzar un consenso	
		PDF 3 Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes	
		PDF 4 Extraer opiniones de los participantes, promover el debate	
		PDF 5 Establecer un clima de estudio	
		PDF 6 Evaluar la eficacia del proceso	
	Enseñanza directa	PDE 1 Presentar contenidos/ cuestiones	
		PDE 2 Centrar el debate en temas específicos	
		PDE 3 Resumir el debate	
		PDE 4 Confirmar lo que se ha entendido mediante la evaluación y la retroalimentación explicativa	
		PDE 5 Diagnosticar los errores de concepto	
		PDE 6 Inyectar conocimiento desde diferentes fuentes; por ejemplo: libros, artículos, internet y experiencias personales	
		PDE 7 Responder a las preocupaciones técnicas.	

Fuente: elaboración propia (2020) con base en el Modelo de categorización de Garrison y Anderson (citados por Morales, 2014) y el Marco de pensamiento crítico de Greenlaw y DeLoach (2003).

Acerca de la codificación de las contribuciones, es preciso anotar que un mismo fragmento podía ser representativo para más de un indicador o categoría; de esta manera, a cada contribución se asignaba los códigos que representara, para luego hacer el registro en la matriz de conteo para el análisis de las interacciones en el foro asincrónico que, además,

coadyuvó a la reducción de material. Con el fin de sopesar la relevancia de los registros y orientar la interpretación de los datos, fue necesario establecer un índice de participación en cada discusión del foro, considerando las variables: Número de participantes sobre Número de contribuciones, así:

Tabla 3

Índice de participación

Discusión	Nº de participantes	Nº de contribuciones	Nº índice de participación
1	16	27	1,7
2	28	101	3,6
3	24	168	7
4	29	72	2,4
5	30	112	3,7

Fuente: elaboración propia (2020).

El tratamiento de datos descrito indica que se realizó cinco discusiones, en las cuales los participantes se fueron incorporando paulatinamente, aumentando el número en cada discusión, así como el número de contribuciones o aportes que hicieron los estudiantes, aumentando con ello los índices de participación, lo que permitió establecer qué elementos y categorías fueron evidenciados en cada discusión a través de las interacciones o contribuciones de los mismos. Para dar cuenta de esto, a continuación se expone, en primer lugar, los resultados en cuanto a la presencia social, luego acerca de la presencia docente, para finalizar con la presencia cognitiva, en perspectiva con las habilidades de pensamiento crítico según el marco explicado.

La codificación de las contribuciones de los participantes en cada uno de los foros de discusión permitió establecer que la presencia docente fue la función de la interacción con menor predominancia en esta estrategia didáctica; se relaciona con las categorías de diseño y organización, con facilitar el discurso y la enseñanza directa. Estas acciones, aunque no exclusivas del docente, son más afines a su rol; el hecho de que las contribuciones en el foro no fueran predominantemente relacionadas con la presencia docente permite dilucidar que las interacciones estuvieron centradas más en lo social y en lo cognitivo y, apuntan directamente hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, objetivo del presente estudio.

La categoría que más se observó en este elemento fue la de facilitar el discurso, especialmente en lo referido a animar a los participantes a contribuir y promover el debate. Estos indicadores fueron ampliamente evidenciados en las contribuciones de la docente, tanto dirigiéndose al grupo en general para animarlos a participar, como refiriéndose específicamente a un estudiante, cuestionándolo sobre alguna entrada particular.

Estudiar las percepciones de los participantes sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través de la estrategia didáctica de foros de discusión asincrónico, se configura determinante en el proceso de investigación, por cuanto el conocimiento que tienen las personas involucradas en ella es imprescindible para la comprensión de las situaciones sociales; en este caso, el desarrollo de unas capacidades específicas a través de una estrategia particular, donde la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales, para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva; esto es, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente, con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social, compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad.

Bajo este entendimiento, fue posible establecer que el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico fue percibido como un suceso que se produjo progresivamente según la estrategia didáctica que se iba implementando y en el cual confluyeron aspectos como el rol de los participantes, la valoración de la estrategia como tal y los obstáculos evidenciados.

Acerca del rol de la docente y de los estudiantes, se pudo establecer que las habilidades de pensamiento crítico fueron desarrolladas en el foro de discusiones asíncrono a través de la presencia social y que estos roles fueron, en cierta medida, compartidos entre la docente y los estudiantes. Se caracterizó por indicadores de afecto, apoyo y la expresión de emociones. En cuanto a los obstáculos percibidos para la implementación de la estrategia, el análisis de las percepciones y declaraciones de los participantes en los distintos instrumentos reveló que las faltas de equipos tecnológicos y la conectividad, fueron una dificultad constante durante la implementación de la estrategia, lo que, se presume, pudo afectar el nivel de logro de ésta, según las propias declaraciones de los participantes.

Transformar la manera de pensar no es tarea fácil; se debe emprender una ruta con estrategias bien estructuradas para ir gestando cambios; esto lo permitieron los foros de participación asincrónicos, que tuvieron un impacto doble porque los estudiantes iban aprendiendo a mirar el mundo con una lupa y, la docente investigadora iba aprendiendo a reflexionar sobre la práctica pedagógica, permitiendo así renovar su quehacer en la práctica cotidiana. Iniciar este proceso se constituyó en un reto, porque se requiere de una doble dosis de compromiso y de una mirada visionaria para poder transmitir esos sentimientos a los estudiantes; se necesita ponerse en el papel del educando y en cómo le gustaría aprender.

La aplicación de los foros de discusión asincrónicos se ejecutó en un escenario donde los estudiantes y su familia estaban temerosos por la pandemia del COVID-19, motivo por el cual la mayoría de los temas de discusión giraban en torno a ello, porque, además, era el tema de la actualidad y fue, en muchos casos, sugerido por los escolares. Entonces, en ese ambiente temeroso se motivó a la reflexión y a opinar de manera compleja, de tal manera que se pudiera identificar y reconocer cómo evoluciona el pensamiento.

En los cinco encuentros se explicaba las habilidades del pensamiento crítico a través de videos que

los sedujeran con el conocimiento; eran píldoras académicas que expresaban 'tips' para pensar y emitir juicios críticos. Los foros asincrónicos fueron desarrollados a través de Facebook; como no todos tenían acceso a esta plataforma, entonces la docente les hacía llamadas telefónicas, agendaban y realizaban conferencias a través de llamadas; explicaba el tema y cuando debían participar en el foro y los volvía a llamar y ellos le dictaban sus contribuciones; por su parte, ella les leía los comentarios de los compañeros y ellos retroalimentaban para que ella transcribiera.

Desde el primer encuentro académico a través de WhatsApp, se presentó videos explicando el pensamiento crítico, sus habilidades y la importancia que tiene en el desarrollo integral de las personas; se citó ejemplos claros de comprender. Cuando se inició el proceso de participación, los estudiantes respondieron las preguntas con dificultad, a pesar de haberles brindado las instrucciones pertinentes, haciendo énfasis en el objetivo de la actividad y en las estrategias para que su pensamiento se fuera despertando y llegara al nivel de autorregular sus juicios.

Fueron muchas las veces que se repetía la información y siempre había estudiantes que incurrían en ciertos errores; en esos momentos la docente reflexionaba: "¿Por qué será que no entienden?, ¿Será que no expliqué bien?" Esta reflexión cambió la práctica, insertando en cada orientación, la opinión de los estudiantes para constatar que habían entendido, ya fuera para aclarar alguna duda o para seguir con el proceso; posteriormente, implementó la adopción de la terminología de los jóvenes para que el mensaje les llegara de una forma más fácil.

En los encuentros, la docente siempre se mostró como una profesora activa; retaba a los estudiantes para que se enamoraran de la temática; las palabras de ánimo nunca faltaron. Tuvo momentos de desesperación cuando llegó la semana del estudiante, porque ellos sabían que eran actividades lúdicas las que iba a presentar y se dijo: "esto va a entorpecer el foro"; en efecto, fue necesario hacer una pausa y esperar la disposición de los estudiantes para el trabajo; incluso, ese foro no tuvo participaciones donde se discutiera; fueron comentarios muy básicos basados en eventos muy cercanos a la realidad.

Decir en estos momentos que el 100 % de la población logró interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autorregularse, es muy apresurado, pero la docente investigadora sabe que en algunos dejó la

semilla sembrada y en otros, ya obtuvo los frutos, porque los comentarios eran cada vez mejores y en las autoevaluaciones sus expresiones fueron mejorando; las ideas estaban mejor articuladas. Es bueno reconocer la preocupación, la inquietud, las ganas de participar de los estudiantes y no dejar atrás el componente emocional; cuando tenían la oportunidad, manifestaban sus sentimientos de gratitud, alegría, satisfacción, porque veían el avance en sus producciones y en la manera como enfrentaban al compañero con argumentos razonados y con evidencias.

Finalmente, se puede decir que inició con temores; quería que la experiencia fuera la mejor, sin dificultades, pero llegaron y, precisamente, fueron éstas las que la hicieron crecer en el proceso, como también les sucedió a los estudiantes, quienes, cuando veían que no iban por buen camino, se detenían e intentaban hacerlo mejor. Hablar de pensamiento crítico en los jóvenes del grado 8°A es hablar de comunicación efectiva, dinamismo, disciplina e indagación. “La educación no es solo llenar una cubeta. Es encender un fuego” (Butler, 2014, párr. 1).

4. Discusión

El diseño de una estrategia didáctica basada en foros de discusión asincrónicos que contribuyan al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico se configuró a partir de los procesos de sensibilización y organización; esto coincide con los procesos propuestos por Moreno-Pinado y Velázquez (2017) para la implementación de una estrategia didáctica. Cada uno de estos procesos fue caracterizado por unos elementos que, sumados, configuraron la estrategia didáctica basada en foros asíncronos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

El rol de la docente en el proceso de sensibilización de la etapa de diseño de la estrategia didáctica muestra una relación con lo propuesto por Collison, Elbaum, Haavind y Tinker (2000) acerca del tipo de interacción que los facilitadores de discusiones en línea pueden asumir: a) instructor o líder de proyecto, b) guía desde al lado y c) facilitador para el procesamiento grupal. Así entonces, se encontró que, en la etapa del diseño, el rol de la docente tuvo que ver con la instrucción para el desarrollo del proyecto, la motivación para que los estudiantes participaran y la moderación entre grupos, para garantizar que la comunicación fuera fluida, siendo la explicación o instrucción, la más preponderante.

Evidenciar la participación de los estudiantes como elemento relevante desde el proceso de sensibilización de la estrategia didáctica, da cuenta de lo que Castellanos (2007) define como el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador; esto es, potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.

En cuanto al proceso de organización en el diseño de la estrategia didáctica, se tuvo en cuenta la información obtenida a través de los estudiantes directamente. Desde el diseño de la estrategia didáctica se planteó el uso de WhatsApp y Facebook para la implementación de los foros como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. El uso de redes sociales es una práctica reconocida como herramienta innovadora en el campo educativo; a través de diversos estudios se ha encontrado que favorecen el contacto entre personas, que pudieran conocerse a través de la red o previamente, como en el caso de este estudio. Al respecto del uso de Facebook en el contexto de educación, Abúndez, Fernández, Meza y Álamo (2015) señalan lo siguiente:

Es importante destacar que Facebook es la red social más grande (más de 1.100 millones de usuarios) de todas las existentes, y una de las que más impacto genera en la vida de todos los cibernautas. [...] Se puede concluir que a los estudiantes les parecería interesante realizar actividades académicas en Facebook para dinamizar las prácticas tradicionales impartidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, a la vez, estarían de acuerdo en que los docentes complementen las actividades académicas realizadas en clase, utilizando esta importante red social como punto de interacción y de retroalimentación. (pp. 265-266)

Definir el tema y el material que se utilizará, o los estímulos, como han sido codificados en esta investigación, es un paso recomendado durante la fase de planeación y diseño de los foros. López (2020) menciona, como sugerencias para la planeación de los foros de discusión, dejar claro a los estudiantes si debe basarse en algún material (documento, video, libro, animación); igualmente, la selección de un tema particular sobre el que se va a tratar en el foro, para evitar que la discusión se disperse; además, señala que entre más precisos sean los temas, mejor será el debate. En el caso del

presente estudio, puede encontrarse valor agregado al hecho de que la docente no seleccionó por sí misma los estímulos, sino que en el diseño de la estrategia didáctica se configuró la participación de los estudiantes como elemento fundamental, lo que permitió que ellos hicieran propuestas sobre esta característica del foro de discusión en particular, tal como lo muestra el análisis expuesto.

El diseño de la estrategia didáctica basada en foros asíncronos propuesta en esta investigación, para contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, fue configurado desde los procesos de sensibilización y organización, en los cuales se evidenció elementos como el rol de la docente y la participación de los estudiantes, cada uno de los cuales se relacionó con algunos rasgos. El primero se codificó durante esta etapa, desde tres rasgos principales: instructora, guía desde al lado y, facilitadora. Por su parte, la participación de los estudiantes se evidenció desde la manifestación de inquietudes, el apoyo a ideas y propuestas para la organización en lo que tuvo que ver con: medios, canales y frecuencias para el desarrollo de la estrategia, estímulos (mediadores y temáticas) y líderes facilitadores de cada discusión.

Este hallazgo es coherente con lo planteado acerca de las características de una estrategia didáctica y lo referente al diseño de programas para el desarrollo del pensamiento crítico. En cuanto a la estrategia didáctica, Marqués (2001) sugiere que debe proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar las actividades de aprendizaje propuestas, considerando entre otros principios, sus intereses y las posibilidades de organización. Con relación a los modelos de instrucción del pensamiento crítico, López (2013) plantea como papel del profesor, la creación de un ambiente que promueva, entre otros valores, la mentalidad abierta, la empatía y la autonomía, como se evidenció en la etapa de diseño de la estrategia didáctica basada en foros asíncronos.

Estudiar las percepciones de los participantes acerca del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través de la estrategia didáctica de foros de discusión, se configura determinante, en un proceso de investigación cualitativa, por cuanto el conocimiento que tienen las personas involucradas en ella es imprescindible para la comprensión de las situaciones sociales; en este caso, el desarrollo de unas capacidades específicas a través de una estrategia particular. Como lo plantean Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), "la investigación

cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva" (p. 3); es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas, y no deductivamente, con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que "los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social, compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad" (p. 3).

5. Conclusiones

El ejercicio de análisis e interpretación de los resultados a través del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de 8° de secundaria, se ejecutó a través del diseño, implementación y valoración de foros de discusión asíncronos, efectuados mediante la red social Facebook.

La etapa de diseño de esta estrategia didáctica, a través de los procesos de sensibilización y organización, posibilitó la participación de los estudiantes, la cual se expresó principalmente en términos de manifestación de inquietudes acerca de lo que se presentaba, apoyo a ideas de otros compañeros y, proposición de elementos configuradores de la estrategia, tales como: medios y canales para su implementación, temáticas a tratar, contexto para las temáticas (estímulos), y selección de facilitadores. Esto indica que, involucrar a los estudiantes desde la fase del diseño de una mediación resulta favorable para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, porque estimula el desarrollo de potencialidades, corrige funciones cognitivas deficientes y conduce al estudiante a aprender en su zona potencial; además, desarrolla las capacidades de pensar, sentir, crear, innovar, descubrir y transformar su entorno.

El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico se evidenció en la implementación de foros asíncronos a través de la discusión de temas de actualidad, como los relacionados con la pandemia por el coronavirus 2019-2020, los cuales fueron seleccionados por los estudiantes, con la orientación de la docente, y contextualizados por medio de estímulos tales como vídeos de Tik Tok, caricaturas, canciones y carteles de protesta.

Las contribuciones de los estudiantes en los foros de discusión en Facebook, así como su participación en ejercicios de autoevaluación, permitieron

evidenciar habilidades de pensamiento crítico como análisis, interpretación, explicación, inferencia, autorregulación, con la capacidad de evaluar diversos puntos de vista que les permitan aceptar o rechazar la opinión emitida, lo cual corrobora la premisa de que, implementar una estrategia didáctica basada en foros asíncronos en Facebook, favorece las habilidades y las capacidades de los estudiantes, para resolver problemas dentro y fuera del aula.

Acerca de la estrategia didáctica, los estudiantes valoraron el hecho de analizar situaciones desde redes sociales familiares para ellos, como Tik Tok; igualmente, destacaron la oportunidad de mantener comunicación con sus compañeros y docente en un escenario de aislamiento social, contar con el apoyo de la profesora para responder con los ejercicios y, tener la posibilidad de fortalecer sus habilidades, para pensar de manera más crítica.

El rol de la docente fue determinante para el logro de los objetivos, según la percepción de los estudiantes, y se caracterizó por rasgos de: instructora (enseñanza directa), motivadora (presencia social) y facilitadora (de medios y del debate). Su actitud reflexiva fue una constante en el estudio y contribuyó a la resolución oportuna de situaciones problemáticas que pudieron afectar la implementación de la estrategia didáctica.

Los foros de discusión en Facebook, llevados a cabo de manera asíncrona, fueron apoyados por sesiones sincrónicas ejecutadas a través de un grupo de WhatsApp, en las que la docente realizó enseñanza explícita y ejercitación directa de habilidades de pensamiento crítico, y en las cuales utilizó recursos diseñados por ella, tales como vídeos y presentaciones en Power Point. Los principales obstáculos en la implementación de la estrategia didáctica fueron las fallas en la conectividad, la inconstancia en el fluido eléctrico en la zona y, la poca disponibilidad de equipos de comunicación para algunos estudiantes, lo que supone un gran reto, si se considera que la virtualidad -o trabajo remoto- era la única posibilidad de contacto entre los participantes.

La ejecución de esta investigación y los resultados obtenidos permiten visibilizar la posibilidad del uso pedagógico de redes sociales como WhatsApp, Facebook y Tik Tok, como alternativas de mediación para la educación en tiempos de pandemia y, el desarrollo de habilidades específicas como las relacionadas con el pensamiento crítico, esenciales para la participación efectiva de los ciudadanos en la sociedad.

Finalmente, luego de realizado este trabajo, se puede afirmar que la investigación pedagógica es un medio eficaz para la transformación de las realidades, cuando se desarrolla en condiciones de confiabilidad y validez desde el rigor, la ética y las capacidades profesionales de quien la emprende. Además, la experiencia de investigación es una oportunidad de formación en sí misma, contribuyendo a la práctica reflexiva del docente, entendida, como un proceso de doble vía; por un lado, en la acción, “permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente y comprender cuál es el problema” (Perrenoud, 2011, p. 193), desde el hecho de aceptar formar parte de él, llevándolo a pensar sobre su propia relación con el saber, las personas, el poder, las instituciones, las tecnologías, el tiempo que pasa y la cooperación, la manera de superar contratiempos o de hacer su quehacer más eficaz; y, por otro lado, promueve la reflexión, “permite analizar con más tranquilidad los acontecimientos, construir saberes cubriendo [y atendiendo] las situaciones comparables que podrían sobrevenir” (p. 193).

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Abúndez, E., Fernández, F., Meza, E. y Álamo, M. (2015). Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación*. 38(2), 260–271.
- Al-Ahmadi, F.M (2008). *The development of scientific thinking with senior school physics students* (PhD Thesis). University of Glasgow. <http://theses.gla.ac.uk/241/>
- Arango, M. (2003). *Foros virtuales como estrategia de aprendizaje*. Universidad de los Andes.
- Arend, B. (2007). Prácticas de evaluación de cursos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes en cursos en línea. *Revista de Redes de Aprendizaje Asíncrono* 11(4), 3-13.
- Arredondo, M. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. Editorial Trillas.
- Bachelard, G. (1994). *La formación del espíritu científico*. Ediciones Siglo XXI.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del*

dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales (3.ª ed.). Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.

- Butler, W. (2014). La educación no es solo llenar una cubeta; es encender un fuego. <https://www.campusfad.org/blog/accion-magistral/la-educacion-no-solo-es-llenar-una-cubeta-es-encender-un-fuego/>
- Carvajal, C.M. (2018). *Desarrollo del pensamiento crítico, una oportunidad para conocer, aprender y crear a partir de la lectura y la escritura en historia* (Trabajo de Grado). Universidad de la Sabana, Colombia. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34410>
- Castellanos, D. (2007). *Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Castro, R. (2015). *El uso de foros de discusión como herramienta didáctica para desarrollar la capacidad de juicio crítico en las alumnas de segundo año 'A' de secundaria de la Institución Educativa Santa María de Piura* (Tesis de Maestría). Universidad de Piura. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UDEP_c994f62781f7f1b6b8341e61f2b7f6a4
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S. y Tinker, R. (2000). *Aprendizaje en Ambientes Virtuales*. The Concord Consortium.
- Costa, A. y Lengua, M. (2019). *Talleres basados en canciones de protesta como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del grado undécimo A de la Institución Educativa Delicias San Carlos, de El Copey, Cesar* (Tesis inédita de Maestría). Universidad Mariana, Valledupar, Colombia.
- De Sánchez, M. (1995). Usando principios de pensamiento crítico: Como guía para la instrucción a nivel universitario. *La enseñanza de la psicología*, 22(4), 72-74.
- Ennis, R.H. (1985). Una base lógica para medir las habilidades de pensamiento crítico. En *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R.H. (2011). La naturaleza del pensamiento crítico: un resumen de las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico. <http://faculty.education.illinois.edu/Facione>
- Facione, P. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- González, E. (24 de abril de 2019). Las redes sociales. El Diario. Bolivia. <https://m.eldiario.net/index.php?n=26&a=2019&m=04&d=24#close>
- Greenlaw, S. y DeLoach, S. (2003). Enseñanza del pensamiento crítico con discusión electrónica. *Revista de Educación Económica*, 34(1), 36-52.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60.
- López, J. (2020). Cómo utilizar foros de discusión en procesos educativos. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/foros-discusion>
- Marqués, P. (2001). *Didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación*. Servicio de Inspección Educativa.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias, en lenguaje, matemáticas y ciencias ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Directiva 05 del 25 de marzo de 2020. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Directivas/394577:Directiva-No-05-25-de-marzo-de-2020>
- Ministerio de la Información y las Telecomunicaciones (MinTIC). (2020). Noticias falsas, un riesgo real. <https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-Prensa/Noticias/126509:Por-que-las-noticias-falsas-tambien-son-un-riesgo-real>
- Morales, S. (2014). *Caracterización de las interacciones en medios asincrónicos y su relación con el pensamiento crítico a partir de la literatura matemática en el grado undécimo de la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta* (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana. Colombia. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2427/tesis%20maestria%20sandra%20morales.pdf?sequence=1>
- Moreno-Pinado, W.E. y Velázquez, M.E. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4b. <https://www.buenosaires.iiiep.unesco.org/index.php/es/taxonomy/term/123>
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.

- Parra, I. (2013). *Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil, propuesta: Guía de estrategias*. (Tesis de Maestría). Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/2035/1/TESIS%20MAESTRIA%20DEFINITIVA%20ULTIMA.pdf>
- Pérez, L. y Beltrán, J. (1999). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo. En Genovard, C. y Beltrán, J. (Coord.). *Psicología de la instrucción I*. (pp. 429-504). Editorial Síntesis.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y Razón pedagógica*. Graó Editorial.
- Sarmiento, M. y Martínez-Rubio, J.L. (2005). Una propuesta de evaluación de la calidad universitaria desde la perspectiva del grupo de discusión. *Circunstancias, Revista de Ciencias Sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, (8).
- Shakirova, D. (2007). Tecnología para la formación del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios y de los de grado superior. *Educación y Sociedad Rusa*, 49(9), 42-52.
- Tamayo, O.E., Zona, R. y Loaiza, Y.E. (2014). *Pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Universidad de Caldas.

Contribución:

Los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Dinamización de la participación democrática del Gobierno estudiantil

Yamille Trujillo-Motta¹; Alexer Zoraida Ordóñez-Cruz²;
Deisy Bibiana García-Calderón³

Resumen

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ Para citar este artículo: Trujillo-Motta, Y., Ordóñez-Cruz, A. Z. y García-Calderón, D. B. (2021). Dinamización de la participación democrática del Gobierno estudiantil. *Revista UNIMAR*, v. 39, n. 1, 145-160. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art10>

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2020

Fecha de revisión: 22 de diciembre de 2020

Fecha de aprobación: 16 de enero de 2021



Artículo Resultado de Investigación. Proveniente de la Tesis de Maestría: “Hacia la dinamización de la participación democrática del Gobierno estudiantil en los niveles de básica, media y formación docente de la Institución Educativa Normal Superior de Pitalito Huila”.

¹ Licenciada en Ciencias sociales, Universidad de La Amazonía, Magíster en Pedagogía Universidad Mariana. Docente Institución Educativa Normal Superior de Pitalito. E-mail: yamille.trujillo@normalpitalito.edu.co

² Licenciada en Administración educativa Universidad Surcolombiana. Especialista en Sociales y Filosofía Universidad San Buenaventura, Dirección educativa Universidad El Bosque y Gerencia informática Universidad Remington. Magíster en Pedagogía Universidad Mariana. Docente Normal Superior. E-mail: zoryta127@hotmail.com

³ Psicóloga Universidad Abierta y a Distancia UNAD, Magíster en Educación Universidad Santo Tomás. Doctoranda en Educación Universidad de San Buenaventura. Docente Institución Educativa Normal Superior de Pitalito. E-mail: bibiana.garcia@normalpitalito.edu.co

El presente artículo surge de un estudio realizado en la Institución Educativa Normal Superior de Pitalito, con el objetivo de dinamizar la participación democrática del gobierno estudiantil a través de una propuesta didáctica donde se forme a la comunidad educativa para el ejercicio de la ciudadanía en diferentes escenarios. Para dar respuesta a lo anterior, se identificó unas limitantes que obstaculizan la participación estudiantil, entre ellas la falta de una cultura democrática, que afectan a la familia, la escuela y la comunidad en general. El abordaje se realizó desde el paradigma cualitativo, con el propósito de tener un acercamiento a la cotidianidad de los participantes, sus creencias, subjetividades, valores y motivaciones, teniendo en cuenta que es allí donde se puede comprender la forma como las personas construyen su realidad. Finalmente se diseñó una propuesta materializada en un módulo didáctico que contiene diferentes talleres prácticos para llegar a todos los miembros de la comunidad educativa, de forma pertinente, buscando impactar desde los procesos formativos y aportar a la transformación del proceso democrático y participativo.

Palabras clave: democracia; investigación pedagógica; organización de estudiantes; participación política.

Revitalization of the democratic participation of the student government

Abstract

This article arises from a study carried out at the Higher Normal Educational Institution of Pitalito, with the aim of energizing the democratic participation of the student government through a didactic proposal where the educational community is trained for the exercise of citizenship in different scenarios. To address this, limits were identified that hinder student participation, including the lack of a democratic culture, affecting the family, school and community at large. The approach was carried out from the qualitative paradigm, with the purpose of having an approach to the daily life of the participants, their beliefs, subjectivities, values and motivations, taking into account that is where you can understand how people build their reality. Finally, a proposal was designed in a didactic module containing different practical workshops to reach all members of the educational community, in a relevant way, seeking to impact from the training processes and contribute to the transformation of the democratic and participatory process.

Key words: democracy; pedagogical research; student organization; political participation.

Revitalização da participação democrática do governo estudantil

Resumo

Este artigo decorre de um estudo realizado na Instituição de Ensino Superior Normal de Pitalito, com o objetivo de energizar a participação democrática do governo estudantil por meio de uma proposta didática onde a comunidade educacional é treinada para o exercício da cidadania em diferentes cenários. Para isso, foram identificados limites que dificultam a participação dos alunos, incluindo a falta de uma cultura democrática, afetando a família, a escola e a comunidade em geral. A abordagem foi realizada a partir do paradigma qualitativo, com o objetivo de ter uma abordagem do cotidiano dos participantes, suas crenças, subjetividades, valores e motivações, levando em conta que é onde você pode entender como as pessoas constroem sua realidade. Finalmente, foi desenhada uma proposta em um módulo didático que contém diferentes oficinas práticas para alcançar todos os integrantes da comunidade educacional, de forma relevante, buscando impactar nos processos de formação e contribuir para a transformação do processo democrático e participativo.

Palavras-chave: democracia; pesquisa pedagógica; organização estudantil; participação política.

1. Introducción

Para la presente investigación se asumió el concepto de democracia, en términos de participación política, con el fin de reconocer su carácter de derecho-deber y, poder de esta forma, vincular a todos los miembros de la sociedad en torno a la búsqueda del bien común, entendiendo que las prácticas democráticas promueven valores fundamentales como el respeto por la diferencia, el derecho a la libertad de expresar las ideas y la convicción de participar como un aporte al logro de los objetivos individuales y colectivos, entre otros.

Ya situados en los conceptos de democracia y participación política, se hizo necesario revisar la situación del país, para reconocer las formas como se practica la democracia y se participa políticamente, encontrando que los niveles de corrupción son altos y permean a distintos sectores de la sociedad; se utiliza el poder en beneficio propio y para devolver con favores, a quienes los eligen; también se logró evidenciar que cuando se habla de democracia y participación política, generalmente se asocia a los procesos electorales y, lo que es peor, a la politiquería.

De la misma manera, al observar los ejercicios de participación democrática que se realiza en el ámbito escolar, es inevitable comparar con los procesos electorales de los gobiernos nacionales y locales, puesto que son replicados a menor escala, pero con prácticas similares, lo que deja al descubierto el carácter rizomático que pueden tener los ejercicios políticos en la sociedad, ya sea en beneficio de ésta o perpetuando los modelos desiguales.

Lo expuesto es quizá el punto más álgido de la cuestión, máxime si se tiene en cuenta el papel que desempeña la escuela en la formación de los sujetos, papel que, entre otras cosas, se ha visto reducido en la mayoría de los casos al cumplimiento de un requisito que se deja en manos del área de ciencias sociales y humanas, ante la indiferencia de directivos y docentes que no consideran la participación democrática como parte de su ejercicio. A lo anterior se suma que los padres de familia no ven en el proceso de participación democrática, un aporte a la formación de sus hijos; por el contrario, lo consideran un elemento que resta y quita tiempo, todo ello en razón a que tampoco han sido formados para comprender la participación desde los beneficios que puede tener para la persona y/o la comunidad. En este orden

de ideas, se reconoce la apremiante necesidad que existe de articular la participación y la democracia con los procesos formativos en la escuela, dado que es allí donde se forma al sujeto político, y estos son pilares fundamentales para ello; de lo contrario, es muy difícil desarrollar posturas críticas frente a los retos diarios que impone la sociedad.

Para realizar un acercamiento a la forma como se está implementando el proyecto de participación estudiantil en la Institución Educativa Normal Superior, se hizo un diagnóstico mediante distintos instrumentos a estudiantes, docentes y padres de familia, con el fin de indagar sobre su opinión acerca de aquellas situaciones que, según su criterio, obstaculizan el ejercicio de la participación democrática. Entre los resultados se encontró que los planes de gobierno no responden a las necesidades ni a los intereses de la comunidad educativa; en otros casos, se plantea acciones irrealizables que generan desmotivación e incredulidad entre la comunidad. Así mismo, se evidencia que la participación democrática estudiantil se ha reducido al ejercicio electoral, pero luego los planes de gobierno quedan archivados y solo se participa en reuniones esporádicas sin mayor trascendencia, puesto que sus opiniones no son tenidas en cuenta en las decisiones sobre proyectos que afectan a la comunidad educativa.

No obstante, en el diagnóstico también se apreció fortalezas como la realización de un proceso de elección organizado por parte de un grupo de docentes que ha asumido el proyecto y que, entre otras acciones, se encarga de cumplir con los requerimientos legales, siguiendo unas etapas de planeamiento, inducción, organización, desarrollo, control y seguimiento; de la misma manera, este grupo de docentes ha ido introduciendo otras prácticas, como la apertura de espacios físicos y formativos para que la comunidad participe en la construcción de las propuestas de gobierno, ha programado foros ético-políticos, realiza motivación, asesoría y acompañamiento constante a los candidatos e implementó el voto electrónico, con el propósito de evitar prácticas fraudulentas y promover la confianza en los electores.

Sin embargo, estos esfuerzos aún no logran fortalecer el proceso de participación democrática, pues las limitantes siguen permeando las prácticas hasta en el nivel micro de la sociedad, como plantea Sanabria (citado por Castilla, 2018) al sustentar que, “Colombia y su sociedad están enfermas de corrupción, un cáncer que destruye cada célula

de la sociedad y que no se curará con un paquete normativo. Es un tema estructural e ideológico que debe atacarse desde la base" (p. 2); en este caso, desde la escuela, donde se fundamenta el ejercicio de participación en el gobierno estudiantil y se puede gestar un verdadero cambio social que trascienda de la representatividad a la genuina participación.

Por otra parte, para las investigadoras y demás docentes que día a día trabajan en fortalecer la participación democrática desde los gobiernos estudiantiles, este proyecto se constituye en un derrotero que permite no solo comprender cómo son configuradas las dinámicas alrededor del proceso, sino que también, es una interpelación a sus prácticas cotidianas como sujetos miembros de una sociedad y como formadores de otros miembros, lo que sin duda alguna redundará en miradas críticas y reflexivas que transformen su práctica pedagógica en favor de la sociedad en general.

Por todo lo anterior, se planteó como horizonte de sentido, el siguiente objetivo: Analizar el ejercicio de la participación democrática del gobierno estudiantil en la básica, media y formación docente de la Normal Superior de Pitalito Huila, para contribuir a su dinamización a través de una propuesta didáctica. Para lograrlo, se propuso unos objetivos específicos: el primero consistió en diagnosticar el estado actual de la participación estudiantil en el ejercicio democrático; desde aquí se indagó por el devenir de la participación estudiantil, lo cual permitió comprender sus intrincadas formas de relación con los diferentes niveles de la sociedad. El segundo objetivo se centró en identificar factores familiares, escolares y sociales que contribuyen a dinamizar la participación democrática del gobierno estudiantil, entendiendo que no todos son limitantes y es, quizá en dichas contribuciones, donde está la clave para desbrozar el camino hacia una verdadera participación. Finalmente, se propuso diseñar una propuesta, materializada en un módulo didáctico, para contribuir a dinamizar la participación democrática estudiantil y así emprender la tarea de formar a los miembros de la comunidad educativa, orientada a superar las limitantes que les impiden una real participación.

Igualmente, con el propósito de ampliar la mirada frente al fenómeno investigado, se revisó múltiples trabajos investigativos a nivel internacional y nacional sobre gobierno estudiantil y formación ciudadana, los cuales constituyeron una gran referencia para este trabajo; en tal sentido, cabe resaltar la tesis doctoral de García (2014), en la cual indaga sobre las

bondades que tiene para la formación ciudadana, el hecho de que los estudiantes intervengan y participen de forma más interactiva y democrática en su proceso formativo, trayectoria investigativa que concluye enfatizando en el papel que debe cumplir la escuela en la creación de una atmósfera de seguridad y confianza que les permita aprender y experimentar sus habilidades democráticas.

También se pudo evidenciar que en Colombia se ha investigado sobre el tema en distintos contextos, obteniendo valiosos aportes, entre ellos el de Correa (2016), quien se propone analizar sobre la incidencia del gobierno escolar en la formación de ciudadanía y participación política, con el propósito de generar mayor conciencia y replantear estrategias académicas en los estudiantes, que incentiven la apropiación de conocimientos, valores y principios que contribuyan en la formación de sujetos críticos, analíticos y deliberativos que trasciendan históricamente y no limiten la democracia al ejercicio de votar únicamente. En el mismo sentido, se tuvo en cuenta la investigación adelantada por Vera (2017), quien se planteó como objetivo general, analizar el papel de la escuela en la generación de condiciones favorables para la formación de sujetos políticos, y se vincula con nuestro trabajo de investigación, en la medida en que se propone mejorar el desempeño de aquellos jóvenes que se preocupan por participar en espacios democráticos, con la convicción que les da el haberse formado en los fundamentos y principios legales y éticos.

Viáfara y Solarte (2015) se propusieron conocer y analizar la participación de los estudiantes de los grados décimo y undécimo del Liceo Los Andes en el año lectivo 2014-2015 para la conformación del Gobierno Escolar, teniendo en cuenta la Ley General de Educación y el Decreto 1860 de 1994, donde recalcan cómo los estudiantes son fundamentales en los procesos democráticos escolares, porque son la razón de ser de dichas instituciones, los destinatarios de la educación que se brinda en dichos centros y, quienes están llamados directamente a vivenciar y a ponerlos en práctica. Desde este punto de vista, se resalta el papel protagónico de la escuela en la formación de sujetos empoderados para ejercer la ciudadanía en todos sus ámbitos.

En lo regional, se notó escasez de producción científica al respecto; sin embargo, se encontró una muy reciente adelantada por Bahamón (2020), titulada "La formación ciudadana escolar, un espacio para la participación democrática", trabajo orientado a caracterizar los modos como se está

implementando la formación ciudadana para la participación en la escuela, lo que deja entrever que en este contexto se vivencia la misma problemática planteada en el problema de la investigación adelantada a nivel local.

Una vez revisados los antecedentes, se observa coincidencia con el problema que se presenta en la Institución Educativa Normal; por ende, resultan innegables los vacíos e inconsistencias que han permeado las prácticas democráticas, donde este ejercicio se ha relegado al cumplimiento de la norma. Así mismo, se observó que, si bien es cierto que, desde las investigaciones realizadas se ha hecho un abordaje importante al ejercicio de los gobiernos estudiantiles y al reconocimiento de las posibles limitantes, algunos elementos aún no han sido visibilizados y requieren investigación para aportar a esa realidad y fortalecerla, poniendo en tensión todo lo que implica el ejercicio democrático y la participación estudiantil desde una postura crítica.

2. Metodología

La investigación se orientó bajo el paradigma cualitativo que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorarlos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 17), entendiendo que, hablar de participación sin las voces de quienes participan, implicaría transitar por las mismas sendas, sin trabajar por una verdadera transformación.

En sintonía con lo anterior, se eligió el enfoque crítico social, desde el cual se le apuntó a una construcción individual y colectiva de nuevas propuestas a partir de los hallazgos, para generar procesos de reflexión, problematización, empoderamiento de la palabra, la escritura y la transformación dentro del proyecto de democracia escolar. Así mismo, se acudió a la propuesta de Kurt Lewin (citado por Rodríguez, Herráiz, Prieto, Martínez, Picazo y Castro, s.f.), la cual consiste en explorar ejercicios educativos en los lugares donde son desarrollados, comprenderlos e implementar acciones para mejorar, lo que está estrechamente relacionado con los objetivos de la investigación.

La población fue la comunidad educativa de la I.E. Normal Superior, de los niveles básica, media y formación docente, con una muestra no probabilística, acorde con el paradigma cualitativo, donde participaron directivos, docentes, padres de

familia y estudiantes, tanto representantes como electores. Para la recolección de la información se privilegió los encuentros conversacionales mediante grupos focales, a través de una guía de preguntas y entrevistas semiestructuradas a partir de un guion, pero también, se acudió a una encuesta a partir de un cuestionario que permitiera abarcar las opiniones de los electores, por ser la mayor población en el proceso de participación democrática, por lo cual se consideró de suma importancia traer sus voces y opiniones al escenario de la investigación.

3. Resultados

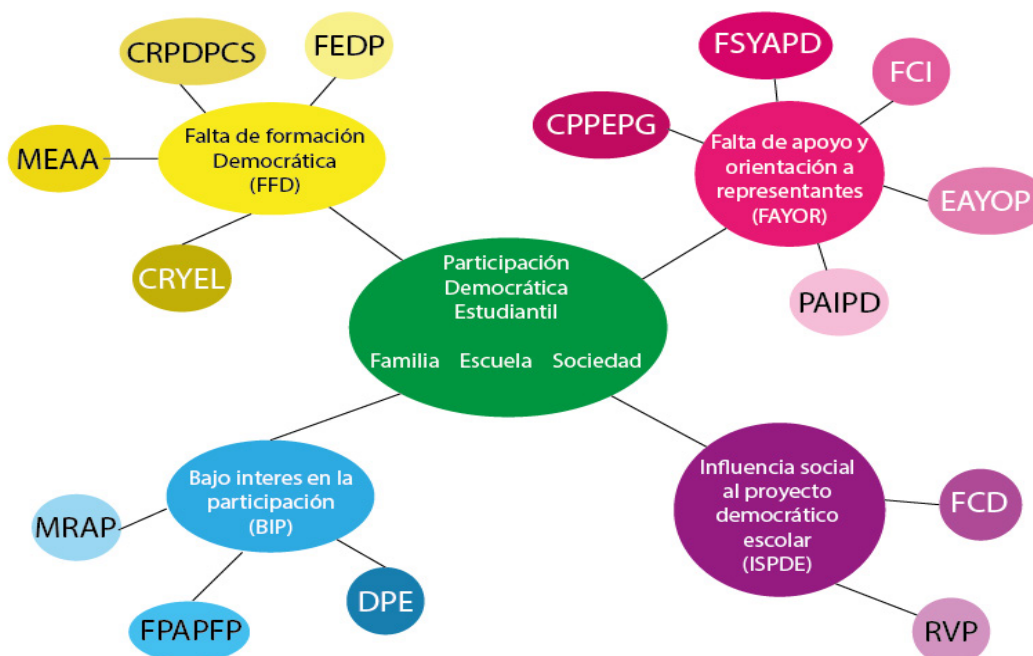
Los resultados de la investigación fueron organizados, inicialmente, a partir de los limitantes que inciden en el estado actual de la participación democrática estudiantil; posteriormente, se abordó el contenido del objetivo dos, dirigido a identificar acciones que contribuyan a dinamizar la participación democrática estudiantil y, finalmente, se presenta el diseño de la propuesta, materializada en el módulo didáctico que, a la par de irse construyendo, también se fue implementando de manera gradual, en acciones que permitieron, por un lado, dar respuesta a los interrogantes planteados y, por otro, retroalimentar el proceso de investigación y construcción de forma pertinente, incluyendo las voces de los participantes, en procura de motivar las transformaciones sociales. Estos aspectos fueron agrupados en tres categorías:

- Participación democrática estudiantil.
- Gobierno estudiantil.
- Propuesta didáctica.

Las cuales proceden de los contextos familiar, escolar y social, denominados subcategorías. Una vez analizada la información, fue clasificada de acuerdo con las recurrencias halladas por temas o tópicos generativos y, estos a su vez, generaron las categorías inductivas.

Figura 1

Categoría participación estudiantil. Tópicos generativos y categorías inductivas



Fuente: creación propia.

Tabla 1

Categorías inductivas, factores familiares, escolares y sociales que limitan la participación democrática

Categorías inductivas	Códigos (No. de relaciones)
- Falta educación democrática en padres	(FEDP) 5
- La responsabilidad del proyecto democrático está centrada en los profesores de sociales	(CRPDPS) 8
- Malas experiencias de años anteriores	(MEEA) 10
- Carencia de reconocimiento y estímulos para líderes	(CRYEL) 12
- Falta de seguimiento y acompañamiento al proceso democrático	(FSYAPD) 15
- Escaso apoyo y orientación de parte de los padres	(EAYOP) 14
- Los candidatos tienen poca participación en la elaboración de los planes de gobierno	(CPPEPG) 20
- Hay poca atención a las iniciativas por parte de los directivos	(PAIPD) 8
- Falta compromiso institucional	(FCI) 8
- Los maestros son reacios a participar	(MRAP) 7
- Falta participación activa de los padres de familia en el proceso	(FPAPFP) 15
- Desinterés por participación estudiantil	(DPE) 10
- Réplica de los vicios de la política	(RVP) 8
- Falta credibilidad en la democracia	(FCD) 12

Categoría: Participación democrática estudiantil

En lo referente a la participación democrática estudiantil, y acorde a la definición tomada como base para esta investigación como derecho-deber constitucional, se retoma en la escuela el ejercicio del gobierno estudiantil donde, a juicio de los aportantes, hay limitantes relacionadas con la falta de formación democrática, la escasa orientación y apoyo a los representantes, problemáticas que desde años anteriores se viene presentando tanto en la familia como en la escuela y que, entre otras falencias, ha generado propuestas descontextualizadas de la realidad, que ocasionan baja credibilidad, abstencionismo y desmotivación, tanto en representantes como en electores, situación que trasciende al entorno familiar, sentido como lo evidencia un padre de familia cuando sustenta:

Desde la misma institución educativa se promueve las elecciones, para ganar, sin tener en cuenta que las propuestas de los niños sean reales, dentro de sus alcances, y sabiendo que muchas de las que escriben en el papel, ni los niños ni la institución las pueden cumplir. Por lo tanto, este proceso debe ser educativo y que se aprenda desde la niñez, la transparencia y la verdad y que la historia no se siga repitiendo.

Sumado a lo anterior, el escaso apoyo de parte de los directivos, ha hecho que no haya espacios propicios para el normal desempeño, y que se vean coartados en la toma de decisiones importantes en la institución. De igual manera, se manifiesta que algunos docentes son apáticos y no se vinculan directamente con el proceso democrático que debe vivenciarse de forma integral, conjugando los esfuerzos de todos, originando vacíos, desánimo y un fraccionamiento.

Paralelo a esto, se evidencia un creciente desinterés hacia la participación, atribuido a varias causas que, según los participantes, radican en el escaso acompañamiento, orientación y comprensión en el hogar; los padres poco reconocen la importancia que tiene el liderazgo de sus hijos y dan prevalencia a su rendimiento académico, porque no dimensionan, quizá, el alcance que, como representantes, tienen los jóvenes; además, en muchos casos no se practica el diálogo, la concertación ni mucho menos se da participación en la toma de decisiones importantes, como lo expresa un número significativo de estudiantes encuestados. Esto revierte en la escuela,

en manifestaciones de apatía, desmotivación y poco interés, lo cual resta importancia al ejercicio de formación democrática, situaciones que inciden directamente en el proceso educativo, como lo indica Zuluaga (2004): “la familia es un espacio de socialización decisivo en la formación democrática y ciudadana” (p. 96); por ende, el contexto familiar es crucial en el fortalecimiento de buenas prácticas ciudadanas.

Otras limitantes están asociadas a los factores sociales, debido a que la influencia del entorno cobra mayor importancia que los hábitos y valores fundamentados en el hogar y la escuela, pues los medios masivos de comunicación ejercen un papel preponderante, sobre todo en niños y jóvenes que se ven atraídos por patrones que generan prácticas poco éticas para conseguir reconocimiento o captar seguidores y, terminan replicando vicios lesivos presentes en la política, impregnados de falsedad, discursos populistas, malintencionados, descontextualizados de la realidad, situación que se ve reflejada en el entorno escolar y que es generalizada en las comunidades.

Categoría gobierno estudiantil

La participación estudiantil que tiene lugar en el gobierno escolar está sujeta a múltiples factores que están presentes tanto dentro como fuera de la escuela, en la familia, en su entorno inmediato y en su comunidad. Sin embargo, en los tres contextos, además de limitantes, puede encontrarse también fortalezas, que fueron expresadas por los aportantes a manera de actividades y acciones, cuya implementación contribuiría a la dinamización del ejercicio democrático institucional.

Figura 2

Categoría: Gobierno estudiantil. Tópicos generativos y categorías inductivas



Fuente: creación propia.

Tabla 2

Categoría Gobierno Estudiantil. Acciones que contribuyen a su dinamización

Categorías inductivas	Códigos
Modificar la estructura y mecanismos de elección	(MEME) 3
Reglamentar el Código Ético y de idoneidad para candidatos	(RCEIC) 30
Informar a los representantes sobre el funcionamiento institucional	(IRFI) 5
Elaborar el cronograma para los representantes	(CR) 4
Garantizar igualdad y transparencia en el proceso de elección	(GITPD) 20
Elaborar las propuestas de forma participativa	(EPP) 35
Organizar las mesas de trabajo participativas	(OMTP) 6
Propiciar espacios para que los representantes participen en la toma de decisiones institucionales	(PERPDI) 6
Asignar un espacio físico con dotación para sesionar	(AEFDS) 8
Formar en principios y valores democráticos	(FPVD) 10
Implementar propuesta para formación del liderazgo	(IPFL) 35

Realizar foros, debates y encuentros	(RFDEI) 8
Desarrollar el pensamiento crítico, analítico y deliberativo	(DPCAD) 10
Capacitar y motivar hacia la participación democrática	(CMPD) 10
Apropiarse y cumplir la normatividad y el pacto de convivencia	(ACNPC) 26
Desarrollar con frecuencia ejercicios democráticos	(DFED) 6
Contar con el apoyo financiero para desarrollar las propuestas	(CAFDP) 8
Generar la existencia de estímulos y reconocimientos para los representantes	(EERR) 12
Dar carácter transversal al proyecto democrático institucional	(DCTPDI) 18
Procurar que los docentes lideren y participen en el proyecto democrático desde las distintas áreas que orientan	(DLPPD) 8
Motivar al apoyo y orientación en el hogar	(AOH) 7
Vincular a los padres al proceso institucional	(VPP) 9
Concientizar para que los padres de familia valoren el liderazgo de sus hijos	(PFVLH) 7
Fomentar el diálogo, la concertación y la participación en la toma de decisiones en la familia	(FDCPTDF) 46
Realizar charlas de formación en liderazgo (comunicación asertiva, expresión en público)	(CFL) 10
Promover la buena comunicación entre los estamentos de la comunidad educativa	(BCECE) 8
Impulsar el trabajo en equipo, colaborativo y cooperativo	(FTECC) 13
Contribuir a la transformación y desarrollo de las comunidades	(CTDC) 5
Estimular el ejemplo y la disponibilidad del líder	(EDL) 3
Generar aprendizajes y experiencia para quienes proyectan ocupar cargos públicos	(AEPCP) 6

Con respecto a la categoría ‘Gobierno estudiantil’, donde se tomó como base para la recolección de información el objetivo específico dos, orientado a determinar los factores familiares, escolares y sociales que contribuyen a la dinamización de la participación estudiantil, se obtuvo aportes significativos, los cuales fueron agrupados en fortalezas y acciones que, para su respectivo análisis, fueron organizados en ocho tópicos generativos, con sus categorías inductivas:

- Organización del proceso democrático.
- Formación en participación democrática.
- Fomento de la comunicación.
- Trabajo en equipo.
- Apoyo institucional.
- Transversalidad e interdisciplinariedad.
- Apoyo familiar.
- Factores sociales que potencian la participación.

Para presentar un análisis somero, se enfatizó en tres tópicos que, por sus amplias características, abordan los contenidos de los demás: organización del proceso democrático, formación para la participación democrática y transversalidad e interdisciplinariedad del proceso.

Organización del proceso democrático institucional

Frente a este aspecto, es importante recalcar lo que dispone la Ley general de educación, 115 de 1994, en su decreto 1860, donde hace énfasis en que las instituciones educativas deben desarrollar el proceso democrático como parte de la formación y como ejercicio de participación estudiantil; por tanto, como todo proceso, debe contar con una planeación, organización, desarrollo, control y seguimiento, sin las cuales no podría garantizarse avance y éxito en los resultados obtenidos. Así mismo, los docentes participantes en el grupo focal recomendaron modificar la estructura y mecanismos de elección, argumentando que se debe procurar que este ejercicio no se asemeje al sistema tradicional de

elección política y, así, evitar replicar sus vicios; arguyen también que el proceso debe ser limpio, natural, libre de coacciones; que los mecanismos de participación y los espacios democráticos deben sujetarse a constante modificación, para que se halle el verdadero sentido del ejercicio democrático.

Otra acción importante que contribuye a mejorar el desempeño de los representantes es contar con un cronograma que permita una buena organización en el cumplimiento de sus funciones; también se debe priorizar en la planeación, el desarrollo de talleres de capacitación acerca de todo lo relacionado con el funcionamiento institucional, de manera que al estar enterados de las distintas gestiones, puedan contribuir, desde sus alcances, a garantizar el buen funcionamiento, especialmente en lo relacionado con lo académico, disciplinario y de bienestar estudiantil.

Cabe resaltar que, al preguntar a los encuestados si los candidatos en su tiempo de campaña propician la participación en la elaboración de propuestas para sus planes de gobierno, un alto porcentaje responde, ocasionalmente, lo cual significa que la mayoría de las veces los aspirantes al Gobierno Estudiantil elaboran sus planes de gobierno de forma personal, por lo cual se recomienda, en la organización electoral, generar espacios para motivar una amplia participación en este sentido. Con respecto a la etapa de elección, los estudiantes encuestados expresan que una condición que contribuiría a tener mayor credibilidad en el proceso democrático sería el garantizar igualdad de condiciones y transparencia en los procedimientos y actividades a desarrollar, puesto que se generaría confiabilidad y mayor participación de los estudiantes. Además, otros participantes agregan que debe evitarse asuntos como el favoritismo, las dádivas y la publicidad exagerada en tiempos de campaña, porque ya ha habido casos donde se ha elegido personeros estudiantiles que no están comprometidos ni preparados para ejercer sus funciones y cumplir lo que prometen.

Haciendo alusión al desarrollo del pensamiento crítico y deliberativo de los estudiantes líderes, algunos padres de familia proponen espacios de participación mediante la organización de mesas de trabajo participativas para socializar, debatir y consensuar iniciativas y proyectos, cuyas conclusiones estén orientadas a la transformación del PEI y bienestar. En atención a estos, se asume en la propuesta, a manera de taller, actividades que conlleven la deliberación de temas, donde participen

los diferentes estamentos de la comunidad educativa involucrados en el proceso. Se considera esencial poder contar con un código ético y de idoneidad para los aspirantes a ocupar los cargos de personero y miembro del consejo estudiantil, como requisito en su inscripción, que refuerce sus condiciones y refrende su compromiso social. En esta dirección, cobra sentido el valor atribuido a la ética para validar la idoneidad de quienes ostentan cargos de representación; es oportuno mencionar a Savater (citado por Anónimo, 2019), cuando expresa cómo la ética mejora a las personas y, en consecuencia, a las instituciones; también propone una reflexión sobre la dimensión personal en la búsqueda de la excelencia y el empoderamiento individual, que se proyecte al entorno social por medio del fomento de prácticas democráticas honestas, inclusivas y competentes, que establezcan la fundamentación de verdaderos espacios de liderazgo como los que se da en el entorno estudiantil.

Formar para la participación democrática

A medida que se consolidaba la información recibida a través de los instrumentos, se fue haciendo notoria una alta frecuencia en las respuestas de los participantes, tendiente a catalogar como necesidad prioritaria de poner en marcha, un proceso de formación para la participación democrática, a partir del análisis de los factores limitantes y el desarrollo de acciones a través de un trabajo mancomunado con la comunidad educativa, que permita viabilizar su dinamización y transformación. Ahora bien, se debe tener en cuenta que la participación estudiantil debe formarse acorde con el nivel y la edad, pues a medida que las niñas y los niños crecen, aprenden a comunicarse, amplían su visión colectiva y se vuelven cada vez más independientes y autónomos; por ende, pueden adquirir gradualmente mayores responsabilidades en su ejercicio de la ciudadanía.

La propuesta de formación para la participación democrática está plasmada en un módulo didáctico que contiene talleres prácticos que responden a temas y contenidos, sugeridos por los aportantes a la investigación y que se espera se convierta en un primer paso que halle eco en quienes inclinan su compromiso al desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y poder participar responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática. “En otras palabras, formar de manera reflexiva y deliberada para proteger y promover los Derechos

Humanos y hacer realidad la sociedad que soñamos, conscientes del reto enorme que esto implica" (milena1016, 2013, p. 7).

Entre las principales acciones y actividades a implementar a través de la propuesta, prevalece la de formar en principios y valores democráticos como tarea impostergable de la familia y la escuela, que apunta a la formación integral de los líderes que ejercen responsabilidades en favor de las comunidades que representan. Algunos aportes de los participantes en la investigación reiteran la necesidad de cimentar valores y principios desde el entorno familiar, los cuales deben trascender en la escuela, donde tengan lugar buenas prácticas democráticas, alejadas de la corrupción, para corregir los brotes de influencias negativas. Además, se hace una reflexión sobre la dimensión personal en la búsqueda de la excelencia y el empoderamiento individual, que se proyecte al entorno social por medio del fomento de prácticas democráticas honestas, inclusivas y competentes, que establezcan la fundamentación de verdaderos espacios de liderazgo como los que se da en el entorno estudiantil.

Por otro lado, cabe resaltar que gran parte del trabajo y las decisiones que dan forma al mundo, dependen de las acciones que los grupos toman; por ello, la comunicación grupal ayuda a comprender mejor su funcionamiento, pues allí se maneja los conflictos y se construye las relaciones. Estas razones dan fundamento a las respuestas de los participantes, cuando proponen las técnicas de comunicación grupal como una acción que puede favorecer significativamente la participación estudiantil; implementar mecanismos como foros, conferencias, debates y encuentros favorece la participación y conlleva afianzar el conocimiento, la deliberación y el análisis de temas de interés, socialización de iniciativas y proyectos. Algunos docentes y directivos ponen como ejemplo, los encuentros de líderes estudiantiles, evento que se ha realizado dos veces a nivel municipal, dejando en alto a la institución Normal Superior como experiencia piloto en formación democrática.

Con esta serie de acciones a efectuar se favorece el desarrollo del pensamiento crítico-analítico y deliberativo en los estudiantes; esto es posible de lograr con el trabajo aunado de todas las áreas y sus contenidos, generando espacios que permitan el análisis de temas de actualidad y de interés, condición que exponen claramente los aportantes a la investigación, con expresiones de satisfacción por el apoyo que algunos brindan a sus hijos, aunado a la

capacitación, motivación e información permanente que debe brindarse hacia la participación en el proceso democrático institucional, responsabilidad que les compete especialmente a los docentes y organizadores del proceso. Díaz (citado por Barrientos, 2005) reafirma que "la participación es una necesidad humana y, por ende, es un derecho de las personas" (p. 1).

Partiendo del hecho que el ejercicio democrático se lleva a cabo en las instituciones educativas a través del gobierno escolar, que está legalmente reglamentado por la ley, es prioritario entonces, que los involucrados tengan claridad sobre la normatividad, para que se acojan y se respalden en ella, como también en el pacto de convivencia que contiene los derechos, deberes, procesos y todo lo relacionado con el proceso formativo, razones que ameritan su conocimiento, difusión y cumplimiento de los estatutos de la comunidad educativa. Su puesta en marcha implica llevar a cabo ejercicios democráticos en la familia y en la escuela, como parte de la formación.

Transversalización e interdisciplinariedad del proceso democrático

Dado que un gran número de los aportantes a la investigación coincidió en afirmar que, dar carácter transversal al proceso democrático e interdisciplinar al contenido de las distintas áreas del conocimiento contribuye a la dinamización de la participación, amerita definir el significado y alcances de estas dos propuestas educativas: la transversalidad permite abordar la acción educativa desde una perspectiva integradora, donde tenga lugar, principalmente, la fundamentación y el desarrollo de los valores y principios en relación con el conocimiento en el proceso de formación de las personas, respondiendo al interrogante de ¿para qué enseñar? Por otra parte, la interdisciplinariedad, esencialmente, consiste en un trabajo común, teniendo presente la interacción de las disciplinas científicas, sus conceptos, directrices, metodología, sus procedimientos, sus datos y la organización de la enseñanza; constituye, además, una condición didáctica. En virtud a lo planteado, se consolida como prioridad, dar carácter transversal e interdisciplinar al proyecto democrático institucional, lo cual conlleva ampliar su visión y cobertura, puesto que exige un trabajo mancomunado donde la comunidad educativa debe involucrarse de distintas formas y se evitaría que el

ejercicio democrático tan valioso que se adelanta en la escuela, se redujera al esfuerzo de unos pocos.

Como alternativa ante la limitante expresada reiterativamente en la sección anterior sobre la falta de vinculación de los docentes al proceso democrático, los participantes proponen que se hace necesario hacer una buena motivación y delegar responsabilidades a los docentes respecto a su participación en el proceso, puesto que la formación ciudadana no es un proyecto aislado, sino que compete a todos; de allí la necesidad de trabajar de forma interdisciplinar.

La información clasificada en los demás tópicos generativos contiene temas y acciones que complementan los anteriores y se refiere a lograr apoyo institucional en cuanto a los recursos financieros, físicos y humanos que permitan a los representantes desempeñar sus funciones y cumplir con los compromisos adquiridos con sus electores; igualmente, se considera que el acompañamiento y vinculación de la familia al proceso será vital en la motivación y proyección de los líderes; otros aspectos que se debe potenciar son la comunicación asertiva, la expresión en público, el discurso y otras competencias comunicativas, así como también el trabajo en equipo, colaborativo y cooperativo, temas que fueron incluidos en el módulo, a manera de talleres prácticos para su implementación y desarrollo.

4. Discusión

Los procesos educativos a partir de la Ley 115 de 1994 iniciaron un abordaje muy significativo con respecto a los espacios de participación, en especial de los jóvenes; sin embargo, en la actualidad no están respondiendo significativamente a las necesidades y expectativas. Cabe resaltar que, al respecto, se ha realizado varias investigaciones que constituyeron punto de partida para el presente trabajo, que vislumbra la dinamización de los gobiernos estudiantiles de la Institución Educativa Normal Superior de Pitalito, teniendo en cuenta que es importante que, dentro del quehacer pedagógico, el docente diseñe nuevas propuestas didácticas, donde los líderes estudiantiles se sientan los protagonistas de estos procesos, como formación hacia el desarrollo de habilidades no solo en el área de ciencias sociales y competencias ciudadanas, sino en las diferentes áreas del conocimiento, que permitan una transversalidad en la participación democrática escolar.

Es así como, al abordar la información obtenida en un análisis detallado, se logra interpretar las voces de los participantes, quienes expresan de manera recurrente que la principal limitante en cuestión del proceso democrático estudiantil es la falta de formación y fomento de una cultura de participación, pues si bien la formación ciudadana hace parte integral del currículo, históricamente en sus prácticas ha prevalecido la inclinación por el favorecimiento de las clases que ostentan el poder, donde han tomado fuerza las prácticas antiéticas que ejercen influencia directa sobre los procesos en la escuela, en concordancia con lo planteado por Mesa Arango (2008) cuando refiere que:

Pensar la formación ciudadana en la educación básica ha logrado trascender la participación como sufragante y pasa aun por la instrucción para ubicarse en el nivel de reflexión sobre la norma, pero es necesario ir todavía más allá a fin de lograr que, juzgando los hechos presentes y reinterpretando la Historia, se forme a los estudiantes para que reconstruyan dicha Historia, en un escenario en el que se garantice la escucha activa, se permita el disenso y la revaloración de la norma, y en el que emerja un nuevo concepto de ciudadanía como proceso mediatizado por el ejercicio del juicio y no como un estado o una condición a la que se accede luego del cumplimiento de una determinada edad. (p. 8)

Es en el contexto familiar donde se da los espacios de socialización que permiten apropiar saberes, actitudes y referentes básicos relacionados con el ejercicio de la participación ciudadana tendientes a crear los referentes para la vida, los cuales se irán modificando en la medida en que el sujeto interactúa en otros espacios democráticos. En virtud a lo planteado, Zuluaga (2004) sostiene que “la familia es un espacio de socialización decisivo en la formación democrática y ciudadana” (p. 96). Acorde a esto, se reconoce el papel protagónico de la familia en la enseñanza, aprendizaje y difusión de los derechos, deberes, responsabilidades y obligaciones que permiten la convivencia. Por ello, la propuesta didáctica, fruto de la investigación dirigida a la comunidad educativa, involucra a los padres de familia a través de actividades y talleres prácticos para fortalecer aspectos relevantes en la formación democrática que se gesta en la familia, como: la concertación, el diálogo, la participación en la toma de decisiones, la vivencia de valores y principios, el conocimiento, divulgación de la normatividad, los derechos y deberes ciudadanos.

Por lo tanto, los principios ciudadanos que se adquiere en la familia, deben ser reforzados en la escuela, desde que inicia el proceso formativo, por medio de acciones interdisciplinarias, espacios, y mecanismos enfocados en la comprensión e implementación de la participación democrática; en este sentido Rodríguez (citado por Castillo, 2003) manifiesta que:

la escuela tiene cuatro características que hacen de ella un escenario excepcional para la construcción de una cultura democrática, a saber: ser el primer espacio de actuación pública del niño, contar con un amplio espectro de incidencia temporal y espacial, tener nexos con otras instituciones exteriores a ella y, ofrecer la oportunidad de relacionarse con una normatividad institucionalizada en la que se especifica sus derechos y deberes. (p. 33)

Lo anterior cobra sentido cuando se analiza los escenarios escolares donde son desarrollados los ejercicios democráticos, donde se evidencia que su poca funcionalidad está determinada por prácticas descontextualizadas, que no se privilegia la participación ni la toma de decisiones por parte de la comunidad estudiantil, donde prevalece el poder en jerarquía vertical y hay frecuente desconocimiento del sentir de sus miembros como sujetos de derecho, aunque en la teoría se muestra algunos avances en el ejercicio de la democracia, lo cual dista mucho de la realidad que se vive.

En torno a los factores familiares, escolares y sociales que fueron catalogados como fortalezas para la dinamización del gobierno estudiantil, los aportantes a la investigación consideran que se hace prioritario adelantar un proceso de formación democrática con el cual se involucre la comunidad educativa y, que sea implementado de manera responsable y comprometida con el desarrollo de acciones y actividades prácticas que generen la transformación y cualificación del proceso.

En tal sentido, se da importancia al estamento familiar en cuanto a brindar apoyo y orientación permanente a los hijos, dando relevancia al diálogo y la concertación, que conlleven la toma de decisiones conjunta y compartida donde los intereses de unos y otros sean mediados a través del acuerdo. Bajo este entendimiento, la vinculación de la familia al proceso institucional se considera relevante para dar continuidad y refuerzo a la formación democrática, lo cual puede despertar en los padres de familia su interés y motivación por involucrarse en el proceso y valorar el rol de líder que ejercen

sus hijos. En este sentido, Guevara (1998) sustenta que este tipo de experiencias vividas en el hogar y en la escuela, inciden significativamente en la vida política de los ciudadanos, lo cual está relacionado con las ideas de los aportantes a la investigación, quienes reconocen que la existencia de espacios en la escuela para lograr su vinculación al proceso, cobra mucha importancia en el fomento de una cultura de participación, pues el hogar es el terreno fértil donde tienen lugar las primeras y más auténticas vivencias democráticas, las cuales son transmitidas al contexto escolar, donde se debe garantizar su articulación y continuidad.

Referente a la organización del proceso democrático institucional para elegir los representantes al consejo estudiantil y personero, se propone imprimir algunos cambios en cuanto a la estructura, mecanismos y actividades que se desarrolla en cada una de las etapas; en tal sentido, se sugiere desarrollar acciones tendientes a desplegar una muy buena motivación e información suficiente hacia la participación, implementar un código ético que reglamente los principios y valores a los aspirantes a ser candidatos o electores; así mismo, se requiere que haya un buen conocimiento del pacto de convivencia y la normatividad. Por otro lado, en un índice significativo, se reitera la necesidad de propiciar espacios para la elaboración participativa de propuestas de gobierno por parte de los candidatos, como también, que haya espacios y recursos para que los representantes electos puedan desempeñar con satisfacción sus labores y, a la vez, puedan tomar parte e incidan en las decisiones que afectan su comunidad.

Además, se recalca la importancia de fundamentar la representatividad de manera responsable y consciente, brindando garantías a los candidatos de expresar sus opiniones y pensamientos en función del respeto por sus derechos. Igualmente, como propuesta, los participantes coincidieron en su mayoría, que se debe efectuar talleres de formación en ciudadanía orientados por profesionales idóneos. Oraison (citado por Robles, 2016) sustenta que, el hecho de participar, implica la posibilidad de involucrarse y comprometerse con la construcción de un nosotros (ser parte), poder decir acerca de las cuestiones que directa o indirectamente le afectan (tomar parte), siendo consciente acerca de los propios derechos y deberes, de las ganancias y pérdidas que están en juego, de lo que se obtiene o no (tener parte), lo que, por tanto, requiere un proceso de aprendizaje.

Por todo lo anterior, se encuentra que existe la necesidad de fortalecer el ejercicio pedagógico y la necesidad y compromiso social de alimentar y reforzar el empoderamiento de los líderes enfocados a trabajar por el bienestar común, razón en la cual halla eco la propuesta de formación democrática encaminada a fortalecer los canales de comunicación, el trabajo en equipo colaborativo, la transversalidad e interdisciplinariedad del proyecto que permita involucrar a la comunidad educativa, especialmente a los directivos y docentes, como gestores de las transformaciones sociales, para viabilizar que el ejercicio de la participación esté presente en el contexto escolar, desde todos los contenidos y dimensiones, mediante la implementación de mecanismos que permitan potenciar la comunicación asertiva, el desarrollo de habilidades para hablar en público, la formación en valores y principios que potencien sus habilidades y sentido crítico, para que los estudiantes puedan expresar sus voces y tomar decisiones respecto a los asuntos que les afectan.

Bien lo afirma Savater (1992): “en política debemos contar con la voluntad de muchos otros [...] convencernos para convencer a los demás” (p. 6). Al respecto de esta argumentación teórica, se ratifica la tarea impostergable de la educación actual, que debe orientarse a empoderar la sociedad como sujetos de derecho, porque cuanto más se dinamice los procesos democráticos escolares, mayor será la capacidad humana y ética para dirigir el propio destino, progreso y bienestar social e institucional.

Por otra parte, se considera que los docentes, como orientadores y mediadores en el proceso formativo, deben liderar estrategias y espacios democráticos en el aula, donde sus estudiantes tengan la posibilidad de tomar decisiones desde el trabajo pedagógico, lo cual conduce hacia el fomento de una cultura participativa. En este sentido, Cañón (2018) concluye que existe la necesidad de reflexionar en qué forma las prácticas escolares en el aula son discursos y, a la vez estos discursos, son prácticas materializadas en acciones y mecanismos que permitan cambios estructurales en la escuela. Así, cobra relevancia la presente investigación, dado que permitiría lograr que todas estas alternativas de dinamización sean fusionadas en una propuesta pedagógica al alcance de la comunidad estudiantil, fundamentada en principios y valores que contribuyan a la construcción de un ciudadano responsable y comprometido.

Al mismo tiempo, los aportantes manifiestan que existen otras actividades y acciones que contribuyen a dinamizar la participación democrática y que son responsabilidad de la gestión institucional, como el lograr apoyo financiero, dotación de recursos, un espacio físico y estímulos, que sirvan de motivación y reconocimiento a los líderes comprometidos con esta labor social, con el fin de que se solidifique un trabajo conjunto y colaborativo donde la participación democrática cobre sentido y dé respuesta a las expectativas de los electores, principalmente.

Es así como los múltiples aportes expresados en forma de saberes, acciones y actividades fueron retomados en la propuesta, materializada en un módulo didáctico que contiene los fundamentos teóricos y ejercicios prácticos que facilitan su puesta en marcha, el cual se deja a disposición de los actores de la vida escolar, interesados en lograr un mejor desarrollo de los sujetos participantes y de la sociedad en su conjunto.

5. Conclusiones

Se planteó unas reflexiones que, de ninguna manera, pretenden cerrar el camino de posibilidades desplegado; por el contrario, se tiene en cuenta que este proyecto está cimentado en el devenir de las relaciones humanas y, como consecuencia, es necesario dejar abiertas las sendas para nuevas y constantes reflexiones que enriquezcan las prácticas democráticas en los espacios educativos; en ese sentido se concluye lo siguiente:

A partir del diagnóstico se pudo evidenciar la existencia de factores limitantes que influyen de gran manera en el ejercicio democrático escolar, reflejados en el escaso acompañamiento, orientación y comprensión en la familia y escuela; así mismo, se observa en las prácticas escolares, la réplica de las costumbres politiqueras, lo que desencadena la indiferencia, apatía y desmotivación hacia estos procesos. Pese a lo anterior, durante el desarrollo de esta investigación, se propició experiencias con la comunidad educativa, que dan cuenta de un despertar en el interés por el ejercicio democrático.

En la institución estudiada se lleva a cabo con acierto el proyecto de democracia, donde se puede visualizar líderes motivados que despliegan sus campañas con interés y seguidores que, atraídos por el estilo de sus propuestas, respaldan con sus votos, proceso que da como resultado, la elección y posesión del gobierno estudiantil; no obstante, la motivación se diluye cuando se ven enfrentados a la

falta de cooperación a nivel familiar y escolar, lo que impide la trascendencia en su desempeño que, casi siempre, desencadena en los electos, desmotivación y, en los electores, poca credibilidad, que termina reduciéndose únicamente al cumplimiento de la norma, situación a la que se procuró dar respuesta por medio de la implementación de actividades reflexivas, con intención de generar compromisos que puedan consolidarse en la transversalidad e interdisciplinariedad del proceso.

Si bien el módulo didáctico presentado como propuesta fue elaborado a partir de un compendio de acciones de mejoramiento sugeridas por los participantes y las autoras de la investigación y, está orientado a formar a los miembros de la comunidad educativa, solo tendrá el impacto esperado, si se cuenta con el compromiso de las personas y la transversalización mencionada; es decir, que una propuesta pedagógica de esta envergadura esté enraizada en lo humano, ya que requiere de ellos para encontrar sentido; no es posible hablar de participación democrática, sin la voluntad expresa de los participantes. Es necesario reconocer que el contenido del módulo son las voces de los participantes, condensadas y organizadas de manera coherente, iluminadas por la pedagogía y la didáctica, para ser devueltas a manera de proceso formativo, que no pretende quedarse estancado en un solo ejercicio, sino que busca trascender en el tiempo, con contenidos y grupos humanos de los distintos niveles de la sociedad.

6. Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de interés en el presente trabajo.

Referencias

- Anónimo. (2019). Fernando Savater: "La educación debe formar ciudadanos, no empleados". <http://www.formacionib.org/noticias/?Fernando-Savater-La-educacion-debe-formar-ciudadanos-no-empleados>
- Bahamón. (2020). *La formación ciudadana escolar, un espacio para la participación democrática* (Trabajo inédito).
- Barrientos, M.A. (2005). La participación. Algunas precisiones conceptuales. <http://www.ocw.unc.edu.ar/facultad-de-ciencias-agropecuarias/extension-rural/actividades-y-materiales/actividades-y-materiales-2010/la-participacion>

- Cañón, H.A. (2018). *Prácticas de participación estudiantil en el gobierno escolar del Colegio San Benito de Tibatí* (Tesis de Maestría). Colegio Universidad del Rosario, Bogotá. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/18407>
- Castilla, J.D. (2018). La corrupción como parte de la cultura colombiana. Asuntos legales. <https://www.asuntoslegales.com.co/actualidad/la-corrupcion-como-parte-de-la-cultura-colombiana-2763498>
- Castillo, E. (2003). Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. *Acción pedagógica*, 12(1), 32-39.
- 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
- Correa, F.A. (2016). *Cultura Política y Gobierno Escolar* (Tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2713/1/CorreaCocunuboFabioAugusto2016.pdf>
- García, D. (2014). *Hacia una escuela participativa: estudio cualitativo de buenas prácticas de participación del alumnado en educación primaria y secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/664105>
- Guevara, G. (1998). Democracia y Educación. *Colección Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*, 16.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Mesa Arango, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9541/1/ArangoAlejandro_2008_FormacionCiudadanaColombia.pdf
- Milena1016. (2013). Estándares básicos, competencias ciudadanas. <https://es.slideshare.net/milena1016/estandares-basicos-competencias-ciudadanas>
- Murillo, F.J. (2011). *Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial*. 3ª Educación Especial. Curso.
- Robles, E. (2016). *La participación, un aprendizaje que favorece la escuela* (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3044/Roblesedith2016.pdf?sequence=1>

Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M. y Castro, I. (s.f.). Investigación Acción. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA._Madrid.pdf

Savater, F. (1992). *Política para amorador*. Editorial Ariel, S. A.

Vera, L. (2017). *La democracia en la escuela: estudio en tres instituciones educativas del municipio de Pamplona, Norte de Santander* (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás, Pamplona. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9557>

Viáfara, M.Y. y Solarte, M.F. (2015). *Participación de los estudiantes en el gobierno escolar. Liceo Los Andes, Buga, 2014-2015*. Pontificia Universidad Javeriana. <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/4039>

Zuluaga, J.B. (2004). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 2(1), 127-148.

Contribución:

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Revista

UNIMAR

Rev. Unimar

Enero - Junio 2021

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

ISSN-L: 0120-4327

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

39^{Vol.}
No. 1

Índice acumulativo por autores

Ávila-Negrinis, Loraine. El mundo mágico de los cuentos infantiles: una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Castro-Mendoza, Juan Camilo. Desarrollo del pensamiento crítico a través de foros de discusión asincrónicos con estudiantes de 8° grado. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Castro-Zarama, Carmen Susana. La Enseñanza del Texto Académico en el Área de Ciencias Naturales. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Criollo-Castro, Carlos Hernando. Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Cuásquer-Viveros, Maribel. Estudio sobre los diagramas de flujo en la resolución de problemas matemáticos. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Daza-Cuello, Diana María. El mundo mágico de los cuentos infantiles: una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

De la Cruz-Tovar, Paula Andrea. La Enseñanza del Texto Académico en el Área de Ciencias Naturales. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Delgado, Dayra Milena. Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Erira-Caicedo, Diana Carolina. Deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de una zona rural. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Fajardo-Enríquez, Zuly Daniela. La Enseñanza del Texto Académico en el Área de Ciencias Naturales. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Fragozo-Acosta, Katty Darlee. Implementación de secuencias didácticas en el proceso lector y escritor en los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa San José del municipio de Curumaní, Cesar. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

García-Calderón, Deisy Bibiana. Dinamización de la participación democrática del Gobierno estudiantil. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

González-Roys, Gustavo Adolfo. El mundo mágico de los cuentos infantiles: una estrategia didáctica para el

desarrollo de la comprensión lectora inferencial. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

López-Torres, Liyis Nerelsis. Implementación de secuencias didácticas en el proceso lector y escritor en los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa San José del municipio de Curumaní, Cesar. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Maestre-Pacheco, Alelis Karina. Cultura ambiental por medio de la acción de grupos ecológicos en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera de Valledupar, Cesar. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Mindiola-Molina, Idayris Yiseth. Desarrollo del pensamiento crítico a través de foros de discusión asincrónicos con estudiantes de 8° grado. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Moreno-Cortés, Ana Lucía. Estudio sobre los diagramas de flujo en la resolución de problemas matemáticos. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Ordóñez-Cruz, Alexer Zoraida. Dinamización de la participación democrática del Gobierno estudiantil. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Pantoja-Portillo, Yuly Maribel. Errores en la conversión de representaciones en problemas con ecuaciones lineales. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Rosero-Calderón, Mónica. Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Ruano, Myriam Alicia. Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Trujillo-Motta, Yamille. Dinamización de la participación democrática del Gobierno estudiantil. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Yarce-Pinzón, Eunice. Deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de una zona rural. Vol. 39 No. 1 (Ene. – Jun., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Índice acumulativo por palabras clave

Abandono escolar: Ereira-Caicedo y Yarce-Pinzón (2021, Vol. 39 No. 1)

Actitud: Rosero-Calderón, Delgado, Ruano y Criollo-Castro (2021, Vol. 39 No. 1)

Adolescentes: Ereira-Caicedo y Yarce-Pinzón (2021, Vol. 39 No. 1)

Alternativa didáctica: Castro-Zarama, De la Cruz-Tovar y Fajardo-Enríquez (2021, Vol. 39 No. 1)

Aprendizaje: Cuásquer-Viveros y Moreno-Cortés (2021, Vol. 39 No. 1)

Área de Ciencias Naturales: Castro-Zarama, De la Cruz-Tovar y Fajardo-Enríquez (2021, Vol. 39 No. 1)

Comprensión lectora: Ávila-Negrinis, Daza-Cuello y González-Roys (2021, Vol. 39 No. 1)

Cuentos infantiles: Ávila-Negrinis, Daza-Cuello y González-Roys (2021, Vol. 39 No. 1)

Conversión: Pantoja-Portillo (2021, Vol. 39 No. 1)

Cultura ambiental: Maestre-Pacheco (2021, Vol. 39 No. 1)

Diagrama de flujo: Cuásquer-Viveros y Moreno-Cortés (2021, Vol. 39 No. 1)

Educación: Cuásquer-Viveros y Moreno-Cortés (2021, Vol. 39 No. 1)

Educación básica: Ereira-Caicedo y Yarce-Pinzón (2021, Vol. 39 No. 1)

Educación inclusiva: Rosero-Calderón, Delgado, Ruano y Criollo-Castro (2021, Vol. 39 No. 1)

Escritura algebraica: Pantoja-Portillo (2021, Vol. 39 No. 1)

Ecuaciones lineales con una incógnita: Pantoja-Portillo (2021, Vol. 39 No. 1)

Educación básica y media: Castro-Zarama, De la Cruz-Tovar y Fajardo-Enríquez (2021, Vol. 39 No. 1)

Enseñanza-aprendizaje: Castro-Zarama, De la Cruz-Tovar y Fajardo-Enríquez (2021, Vol. 39 No. 1)

Estrategia didáctica: Ávila-Negrinis, Daza-Cuello y González-Roys (2021, Vol. 39 No. 1); Mindiola-Molina y Castro-Mendoza (2021, Vol. 39 No. 1)

Democracia: Trujillo-Motta, Ordóñez-Cruz y García-Calderón (2021, Vol. 39 No. 1)

Designación funcional: Pantoja-Portillo (2021, Vol. 39 No. 1)

Discapacidad intelectual: Rosero-Calderón, Delgado, Ruano y Criollo-Castro (2021, Vol. 39 No. 1)

Docente: Rosero-Calderón, Delgado, Ruano y Criollo-Castro (2021, Vol. 39 No. 1)

Foros de discusión asincrónicos: Mindiola-Molina y Castro-Mendoza (2021, Vol. 39 No. 1)

Grupos ecológicos: Maestre-Pacheco (2021, Vol. 39 No. 1)

Habilidades del pensamiento: Mindiola-Molina y Castro-Mendoza (2021, Vol. 39 No. 1)

Habilidades lectoras y escritoras: López-Torres y Fragozo-Acosta (2021, Vol. 39 No. 1)

Investigación pedagógica: Trujillo-Motta, Ordóñez-Cruz y García-Calderón (2021, Vol. 39 No. 1)

Lengua natural: Pantoja-Portillo (2021, Vol. 39 No. 1)

Matemáticas: Cuásquer-Viveros y Moreno-Cortés (2021, Vol. 39 No. 1)

Medio ambiente: Maestre-Pacheco (2021, Vol. 39 No. 1)

Organización de estudiantes: Trujillo-Motta, Ordóñez-Cruz y García-Calderón (2021, Vol. 39 No. 1)

Participación política: Trujillo-Motta, Ordóñez-Cruz y García-Calderón (2021, Vol. 39 No. 1)

Pedagogía: Cuásquer-Viveros y Moreno-Cortés (2021, Vol. 39 No. 1)

Pensamiento crítico: Castro-Zarama, De la Cruz-Tovar y Fajardo-Enríquez (2021, Vol. 39 No. 1); Mindiola-Molina y Castro-Mendoza (2021, Vol. 39 No. 1)

Prácticas docentes: Mindiola-Molina y Castro-Mendoza (2021, Vol. 39 No. 1)

Proceso lector y escritor: López-Torres y Fragozo-Acosta (2021, Vol. 39 No. 1)

Re-designación: Pantoja-Portillo (2021, Vol. 39 No. 1)

Secuencias didácticas: López-Torres y Fragozo-Acosta (2021, Vol. 39 No. 1)
Docencia: Ereira-Caicedo y Yarce-Pinzón (2021, Vol. 39 No. 1)

Texto académico: Castro-Zarama, De la Cruz-Tovar y Fajardo-Enríquez (2021, Vol. 39 No. 1)

Unidad didáctica: Cuásquer-Viveros y Moreno-Cortés (2021, Vol. 39 No. 1)

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.^a 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, 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/1iHuu8LViFAzrt8jvidO0diKNz7KXzebh/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

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 Mora¹

¹ 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 fundamente teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

Metodología: en esta sección se menciona el diseño, las técnicas y los materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados; se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso; es decir, expresar claramente el tipo de diseño, y el tipo de muestreo que se utilizó. De igual forma, es conveniente mencionar las técnicas estadísticas y demás instrumentos empleados para la recolección de la información -esta sección deberá estar escrita con verbos en tiempo pasado-.

Cómo citar

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.

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, Valdívía 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.^a 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
Libro impreso individual	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Editorial. Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i> . Editorial UNIMAR.
Libro impreso colaboración	Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. y Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Editorial. Mora, J., Martínez, G. y Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i> . ECOE Ediciones.
Capítulo de libro impreso	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En: Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed.). <i>Título del libro</i> (pp. Inicial – final). Editorial. Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Ariel.
Revista Impresa	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.
Revista electrónica	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. 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
Documento web	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Dirección web. Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. http://www.reacciones-emocionales/.com
Tesis	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. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

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 proceso 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.

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.

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

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 publicize 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 7th 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 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/1iHuu8LViFAzrt8jvidO0diKNz7KXzabh/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/1eIrQG Awvvy 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/1bMilnTAnwQcLqCgr62uk7RdoU6_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 Mora¹

¹ 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=xwTivN0AAAAJ&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 outstanding 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-independence crisis, because of their ideological character affected the country.

- When several references to the same source are made consecutively in the same paragraph, it is appropriate to locate the year of the work cited the first time, but this should be omitted later, and only the last name of the author should be written.

Example:

According to Paulet (2010), a good scheme is fundamental to the success of the argument. Paulet says that...

- If a source is written by two authors, remember to write the last name of the two.

Example:

Halliday and Paulet (2001) have established some of the most commonly used methods in discourse development.

- If a source 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 pedagogical process are oriented to the formation of the individual multidimensionally” (p. 9).

Guide for making references

This is the last section of the manuscript; all the references cited in the article must appear here; its order will be established alphabetically and following the provisions of the Publications Manual of the American Psychological Association APA 7th 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
Individual	Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i> . Publisher House.
Printed book	Mora, J. (2013). <i>Dilemmas of research</i> . UNIMAR Publisher House.
Printed book in cooperation	Last name, name's initial; Last name, name's initial & Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i> . Publisher House.
	Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i> . ECOE Ediciones.
Chapter of printed book	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.
Printed magazine	Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the magazine</i> , volume (number), pp. Initial - final.
	Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), 98-115.
Electronic magazine	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</i> , 11(4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757
Web document	Last name, name's initial. (Date of work). Title. Web address
	Mora, J. (2010). Games Reactions and emotions. http://www.reacciones-emocionales.com
Thesis	Last name, name's initial. (Date of work). Title. (Doctoral or Master Thesis). Institution. Location.
	Morán, A. (2011). Oral Argumentative Competence. (Unpublished Master Dissertation in Applied Linguistics). Universidad del Valle. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

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 done by authors, to continue the process until the manuscript is an article with all the quality requirements for publication.

Once the editor receives the concepts of the two peer reviewers, prepares a detailed report of the assessment process to send to the authors, the same that compiles the comments and suggestions from peers, by suppressing of course any information that may reveal and identify the evaluators. When the authors have the evaluation report of their manuscript, they may choose to present it again with the modifications and adjustments referred, by sending a new version, or otherwise, by withdraw it from the process; if they decide to send the improved version of the text again, the editor assigns a fair date, according to the changes, corrections and adjustments for the delivery of this second version. In the event that the authors choose not to continue the process of publication, the manuscript will be removed from the database of the magazine.

In the case of manuscripts completely rejected by peer reviewers, authors will be informed about it; additionally, they will receive the evaluation report with the concepts that pairs took into account for making this decision.

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 information through the email: 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.

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.^a 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 ou, de preferência claro, uma vez que todos os requisitos acima sejam cumpridos e os de composição apresentados a seguir:

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
Livro Impresso Individual	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Casa Editora. Mora, J. (2013). <i>Dilemas de investigação</i> . UNIMAR Casa Editora.
Livro impresso em cooperação	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.
Capítulo de livro impresso	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 humana</i> (pp. 115-152). Ariel.
Revista impressa	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.

Revista eletrônica	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
Document Web	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Endereço web Mora, J. (2010). Reações e emoções em jogos. http://www.reacciones-emocionales.com
Tese	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. (Tese de nível). Instituição. Localização. Morán, A. (2011). Competência oral argumentativa. (Tese de Maestria). Universidad del Valle. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

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 possuírem 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

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.

Formato de identificación de autor e investigación			
I. Identificación			
Nombres y apellidos completos:			
Fecha de nacimiento (dd/mm/aa):		Lugar de nacimiento (municipio vereda/departamento/país):	
Tipo de documento de identidad:		Número de documento de identidad:	
Correo electrónico:			
Número telefónico de contacto:		Número celular o móvil de contacto:	
Dirección perfil Google scholar:			
Código ORCID:			
II. Formación académica			
Posdoctorado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Doctorado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Maestría			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Especialización			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Pregrado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			

Diplomados o cursos afines a su área de conocimiento					
Título obtenido:					
Institución otorgante:					
Fecha de obtención del título:					
III. Filiación laboral					
Nombre de la institución donde labora:					
Cargo que desempeña:					
Tipo de vinculación con la Universidad Mariana:					
Vinculación con otras universidades:					
IV. Información de publicaciones					
(últimos 3 años)					
a.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Año:			
b.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Año:			
c.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					

ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:	
Número de páginas		Año:	
Página inicial – página final:			
d.			
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:
Título de la publicación:		Nota:	Otros:
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:	
Número de páginas		Año:	
Página inicial – página final:			
e.			
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:
Título de la publicación:		Nota:	Otros:
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:	
Número de páginas		Año:	
Página inicial – página final:			
V. Información complementaria (únicamente para publicaciones resultado de investigación)			
Nombre del proyecto de investigación:			
Objetivo general del proyecto de investigación:			
Objetivos específicos del proyecto de investigación:			
Resumen del proyecto de investigación:			
Justificación del proyecto de investigación:			
Metas del proyecto de investigación:			
Descripción de necesidades del proyecto de investigación:			
Repercusiones del proyecto de investigación:			
Observaciones del proyecto de investigación:			

Tiempo de duración del proyecto de investigación en meses:		Fecha de inicio del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):		Fecha de finalización del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):	
¿El proyecto de investigación cuenta con el aval de una institución?: (marque con una x)	Sí:	No:	Nombre de la institución que avala la investigación:		
¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x)	Sí:	No:	Valor total del proyecto de investigación:		
			Valor ejecutado del proyecto de investigación:		
VI. Certificación					
Firma del autor registrado:					
Nota: Los datos consignados por el autor serán empleados únicamente con fines documentales; de igual manera, estarán resguardados por la Ley de Protección de Datos y, específicamente, por el Artículo 15 – <i>Habeas Data</i> - de la Constitución Política de Colombia.					

Author identification and research format			
I. Identification			
Full name:			
Date of birth (dd /mm /yy):		Place of birth (municipality sidewalk/department/country):	
Type of identity card:		Number of identity card:	
Email address			
Contact telephone number		Cellular or mobile contact number	
Google scholar profile address:			
ORCID Code:			
II. Academic Background			
Postdoctoral			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Doctorate			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Master's degree			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Specialization			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Undergraduate Studies			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Diplomas or courses related to your area of knowledge			
Diploma obtained:			

Granting University:					
Date of obtained the title:					
III. Work Affiliation					
Name of the institution where you work:					
Position in company:					
Kind of link with Universidad Mariana:					
Link with other universities:					
IV. Publication Information					
(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		Year:			
Initial page – Final page:					
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		Year:			
Initial page – Final page:					
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		Year:			
Initial page – Final page:					
d.					

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:		
e.					
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:		
V. Additional information (only for publications resulting from research)					
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:	
VI. Certification				
Signature of the registered author:				
Note: 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.				

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 telefónico de contato:		Número celular o móvel de contato:	
Endereço do perfil do Google scholar:			
Código ORCID:			
II. Formação académica			
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:			
Diplomados o cursos afines à sua área de conhecimento			

Diploma obtido:					
Universidade licenciante:					
Fecha de obtenção do diploma:					
III. Filiação laboral					
Nome da instituição onde você labora:					
Cargo que desempenha:					
Tipo de vinculação com a Universidade Mariana:					
Vinculação com outras universidades:					
IV. Informação de publicações (Últimos 3 anos)					
a.					
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.					
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:			
c.					
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				Ano:			
Página inicial – página final:							
d.							
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				Ano:			
Página inicial – página final:							
e.							
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				Ano:			
Página inicial – página final:							
V. Informação complementar (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:							
Repercussões do projeto de investigação:							
Observações do projeto de investigação:							

Tempo de duração do projeto de investigação em meses:		Fecha de início do projeto de investigação (dd/mm/aa/):		Fecha de finalização do projeto de investigação (dd/mm/aa/):	
¿O projeto de pesquisa tem o endosso de uma instituição? (Marque com uma x)	Sim:	No:	Nome da instituição que endossa a pesquisa:		
¿O projeto de pesquisa está registrado em Colciencias? (Marque com uma x)	Sim:	No:	Valor total do projeto de pesquisa:		
			Valor executado do projeto de pesquisa:		
VI. Certificação					
Firma do autor registrado:					
Nota: 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:

Firma

Nombres y apellidos completos

Tipo de documento de identificación

Número de documento de identificación

Correo electrónico

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:

Signature	
Full name	
Type of identification documentation	
Number of identification documentation	
Email address	

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:

Assinatura

Nomes completos e sobrenomes

Tipo de documento de identificação

Número de documento de identificação

Correio eletrônico

Licencia de uso parcial

Ciudad, país

Día, mes, año

Señores

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Asunto: **Licencia de uso parcial**

En mi calidad de autor del artículo titulado:

A través del presente documento autorizo a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que pueda ejercer sobre mi obra, las siguientes atribuciones, facultades de uso temporal y parcial, orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión:

- La reproducción, su traslado a los sistemas digitales y disposición de la misma en internet.
- Su vinculación a cualquier otro tipo de soporte que disponga la Revista, sirviendo de base para otra obra derivada en formato impreso o digital.
- La comunicación pública y su difusión por los medios establecidos por la Revista.
- Su traducción al inglés, portugués y francés, para ser publicada en forma impresa o digital.
- 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:

Firma

Nombres y apellidos completos

Tipo de documento de identificación

Número de documento de identificación

Correo electrónico

Partial Use License

City, country

Day, month, year

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,

Signature

Full name

Type of identification document

Number of identification document

Email address

Cidade, país

Dia, mês, ano

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 ou 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:

Assinatura

Nomes completos e sobrenomes

Tipo de documento de identificação

Número de documento de identificação

Correio eletrônico

Revista UNIMAR

Rev. Unimar	Enero - Junio 2021
e-ISSN: 2216-0116	ISSN: 0120-4327
ISSN-L: 0120-4327	
DOI: https://doi.org/10.31948/Rev.unimar	

39^{Vol.}
No. 1



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana

Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar>