

# Revista UNIMAR

Rev. Unimar

Enero - Junio 2022

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

ISSN-L: 0120-4327

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

40 Vol.

No. 1



Universidad  
**Mariana**



Editorial  
**UNIMAR**

**Universidad Mariana**

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 40 No. 1  
Enero-Junio de 2022

ISSN-L: **0120-4327**

ISSN Electrónico: **2216-0116**

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:

**Semestral – Semiannual - Semestral**

Número de páginas - Number of pages - Número de páginas: **263**

Formato – Format - Formato: Digital

**Director - Director – Diretor**

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Director Editorial UNIMAR, Universidad Mariana  
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

**Editora**

Doctora **Claudia Carolina Cabrera Gómez**

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia



Comité Editorial - Editorial Committee - Comitê Editorial

**Dra. Zully Cuellar López**

Universidad Surcolombiana, Colombia



**Doctor José Eriberto Cifuentes Medina**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia



**Doctor Gustavo Javier Teran Rosero**

Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador



**Magíster Ángela María Cárdenas Ortega**

Universidad Mariana, Colombia



**Magíster Luz Elida Vera Hernández**

Universidad Mariana, Colombia



Comité Científico - Scientific Committee - Comitê Científico

**Doctor Andry Matilla Correa**

Universidad de la Habana Cuba, Cuba



**Doctor Leonardo Bernardino Pérez Gallardo**

Universidad de la Habana Cuba, Cuba



**Doctora Denise Hernández y Hernández**

Universidad Veracruzana, México



**Doctora Viviana Elizabeth Jiménez Chaves**

Universidad Americana, Paraguay



**Doctor Oscar Antonio Martínez Molina**

Universidad Nacional de Educación, Ecuador



Comité de Arbitraje - Arbitration Committee - Comitê de Arbitragem

**Dra. Ruth Milena Páez Martínez**

Universidad de La Salle, Colombia

**Dra. (c) Paola Andrea Roa García**

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

**Dr. (c) César Augusto Mejía Zuluaga**

Universidad de San Buenaventura, Colombia

**Dra. Leonor N. Córdoba Andrade**

Universidad del Tolima, Colombia

**Dr. Armando Acuña Pineda**

Universidad de Los Llanos, Colombia

**Dr. Deivis Robinson Mosquera Albornoz**

Universidad Católica de Oriente, Colombia

**Dr. (c) Luis Alberto Montenegro Mora**

Universidad de Nariño, Colombia

**Mg. César Armando Enríquez Montenegro**

Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

**Dr. Sergio Alonso Lopera Medin**

Universidad de Antioquia, Colombia

**Mg. Carlos Alberto Mayora Pernía**

Universidad del Valle, Colombia

**Dra. Zaily del Pilar García Gutiérrez**

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

**Dra. (c) María Teresa Suárez Vacca**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

**Dra. Mirna Patricia Bernal Martínez**

Universidad del Atlántico, Colombia

**Dra. Martha Elena Álvarez Duque**

Universidad de Antioquia

**Dra. Clara Lilia Araque Suárez**

Universidad de Pamplona, Colombia

**Dr. (c) Reinaldo Mora Mora**

Universidad del Atlántico, Colombia

**Dr. Oscar Aurelio Ordoñez Morales**

Universidad del Valle, Colombia

**Dr. Jaime Alberto Restrepo Soto**

Universidad de Manizales, Colombia

**Dr. Hugo Alexander Roza García**

Universidad de La Sabana, Colombia

**Dra. Zoraida Palacio Martínez**

Institución Universitaria Antonio José Camacho, Colombia

Dr. **Ricardo Pérez Almonacid**  
Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. **Myriam Salazar Henao**  
Universidad De Manizales, Colombia

Equipo Editorial

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 **Daniela Velásquez Torres**  
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana  
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia  
Diseño con fotografías de Freepik.

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 Acces 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.



<b>Prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima estudiantil</b> Luz Ángela Bustamante-Sepulveda Luz Karine Jiménez-Ruiz Leonardo Enrique Martínez-Arredondo	11
<b>Inclusión educativa para estudiantes con discapacidad auditiva y visual en el contexto universitario</b> Diego Mauricio De la Cruz-Pantoja Javier Ernesto Guerrero-Samudio	33
<b>Los juegos lúdico-cooperativos, como una estrategia favorable para las relaciones personales entre estudiantes</b> Luis Eduardo Vásquez-Delgado Víctor Andrés Cabrera-Constain	54
<b>Concepciones del desarrollo de la tarea escolar, para un aprendizaje significativo</b> Adriana Maribel Díaz-Masmuta Seidi Paola Vargas-Rosero	76
<b>Fortalecimiento de escucha y habla a través del aprendizaje basado en proyectos</b> Liseth Guadalupe Cifuentes-Riascos Yenni Lorena López-Montaño	92
<b>Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural para el nivel de transición</b> Ángela María Moya-Rodríguez Sandra Irene Moya-Lora Vieda Rosa Habib Murgas	114
<b>Educación sexual integral en la escuela</b> Deyci Patricia Cabrera-Fajardo	136

# CONTENIDO

<b>Prácticas evaluativas del profesorado en los niveles de básica secundaria de las sedes de la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez, La Paz-Cesar, Colombia</b>	152
Sugeire Licet Cabana-Granados Héctor Heiler Camargo-Hernández María de las Mercedes Colina- Chacín	
<b>Comunicación asertiva en adolescentes de Tumaco, Nariño</b>	175
Andrea Carolina Flórez-Madroño Daniela Alejandra Arias-Romo Katherin Fernanda Obando-Rivera Anyela Celene Rivera-Arizala	
<b>Cursos presenciales versus cursos virtuales en época de pandemia. Experiencia de aprendizaje para la educación superior</b>	185
Hilda Vidalia González-Sandoval Alicia Almanzar-Curiel Luis Rogelio Valadez-Gill Francisco Alberto Monroy-Luna	
<b>Los desafíos de la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: algunas evidencias del trabajo escolar a partir de una indagación en la Escuela Normal Superior del Putumayo</b>	202
Walter Antonio Mesquita-Romero	
<b>Índice acumulativo por autores</b>	219
<b>Índice acumulativo por palabras clave</b>	221
<b>Guía para los autores</b>	222
<b>Formato de identificación de autor e investigación</b>	243
<b>Declaración de condiciones</b>	255
<b>Licencia de uso parcial</b>	258

# CONTENT

## **Pedagogical discursive practices related to student self-esteem**

Luz Ángela Bustamante-Sepulveda  
Luz Karine Jiménez-Ruiz  
Leonardo Enrique Martínez-Arredondo

11

## **Educational inclusion for students with hearing and visual disabilities in the university context**

Diego Mauricio De la Cruz-Pantoja  
Javier Ernesto Guerrero-Samudio

33

## **Playful-cooperative games as a favorable strategy for personal relationships between students**

Luis Eduardo Vásquez-Delgado  
Víctor Andrés Cabrera-Constain

54

## **Conceptions of the development of homework for meaningful learning**

Adriana Maribel Díaz-Masmuta  
Seidi Paola Vargas-Rosero

76

## **Strengthening listening and speaking through project-based learning**

Liseth Guadalupe Cifuentes-Riascos  
Yenni Lorena López-Montaño

92

## **Didactic strategy for the strengthening of cultural identity for the transitional level**

Ángela María Moya-Rodríguez  
Sandra Irene Moya-Lora  
Vieda Rosa Habib Murgas

114

## **Comprehensive sexual education at school**

Deyci Patricia Cabrera-Fajardo

136

# CONTENT

<b>Evaluative practices of teachers in the basic secondary school levels of the Ciro Pupo Martínez Educational Institution, La Paz, Colombia</b> Sugeire Licet Cabana-Granados Héctor Heiler Camargo-Hernández María de las Mercedes Colina- Chacín	152
<b>Assertive communication in adolescents from Tumaco, Nariño</b> Andrea Carolina Flórez-Madroño Daniela Alejandra Arias-Romo Katherin Fernanda Obando-Rivera Anyela Celene Rivera-Arizala	175
<b>Face-to-face courses versus virtual courses in times of pandemic. A learning experience for higher education</b> Hilda Vidalia González-Sandoval Alicia Almanzar-Curiel Luis Rogelio Valadez-Gill Francisco Alberto Monroy-Luna	185
<b>The challenges of pedagogical continuity in times of pandemic: some evidence of school work from an inquiry at the Putumayo Normal Superior School</b> Walter Antonio Mesquita-Romero	202
<b>Guide for authors</b>	229
<b>Author identification and research format</b>	247
<b>Statement of conditions</b>	256
<b>Partial Use License</b>	260

<b>Práticas pedagógicas discursivas relacionadas à autoestima do estudante</b> Luz Ángela Bustamante-Sepulveda Luz Karine Jiménez-Ruiz Leonardo Enrique Martínez-Arredondo	11
<b>Inclusão educacional para alunos com deficiência auditiva e visual em contexto universitário</b> Diego Mauricio De la Cruz-Pantoja Javier Ernesto Guerrero-Samudio	33
<b>Jogos lúdico-cooperativos como estratégia favorável para o relacionamento pessoal entre os alunos</b> Luis Eduardo Vásquez-Delgado Víctor Andrés Cabrera-Constain	54
<b>Concepções do desenvolvimento de trabalhos escolares para uma aprendizagem significativa</b> Adriana Maribel Díaz-Masmuta Seidi Paola Vargas-Rosero	76
<b>Fortalecimento da capacidade de escuta e fala por meio da Aprendizagem baseada em projetos</b> Adriana Maribel Díaz-Masmuta Seidi Paola Vargas-Rosero	92
<b>Estratégia didática para o fortalecimento da identidade cultural para o nível de transição</b> Ángela María Moya-Rodríguez Sandra Irene Moya-Lora Vieda Rosa Habib Murgas	114
<b>Educação sexual integral na escola</b> Deyci Patricia Cabrera-Fajardo	136



<b>Práticas de avaliação do corpo docente nos níveis do ensino secundário básico na Instituição Educacional Ciro Pupo Martínez, La Paz, Colômbia</b> Sugeire Licet Cabana-Granados Héctor Heiler Camargo-Hernández María de las Mercedes Colina- Chacín	152
<b>Comunicação assertiva em adolescentes de Tumaco, Nariño</b> Andrea Carolina Flórez-Madroñero Daniela Alejandra Arias-Romo Katherin Fernanda Obando-Rivera Anyela Celene Rivera-Arizala	175
<b>Cursos presenciais versus cursos virtuais em tempos de pandemia. Experiência de aprendizagem para a educação superior</b> Alicia Almanzar-Curiel Luis Rogelio Valadez-Gill Francisco Alberto Monroy-Luna	185
<b>Os desafios da continuidade pedagógica em tempos de pandemia: algumas evidências de trabalhos escolares a partir de um inquérito na Escola Superior Normal de Putumayo</b> Walter Antonio Mesquita-Romero	202
<b>Guia para autores Revista UNIMAR</b>	236
<b>Formato de identificação do autor e investigação</b>	251
<b>Declaração de condições</b>	257
<b>Licencia de uso parcial</b>	261

Revista

# UNIMAR

Rev. Unimar

Enero - Junio 2022

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

ISSN-L: 0120-4327

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



Universidad  
**Mariana**



Editorial  
**UNIMAR**

40 Vol.

No. 1

# Prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima estudiantil

Luz Ángela Bustamante-Sepulveda<sup>1</sup>  
Luz Karine Jiménez-Ruiz<sup>2</sup>  
Leonardo Enrique Martínez-Arredondo<sup>3</sup>

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Bustamante-Sepulveda, L. Á., Jiménez-Ruiz, L. K y Martínez-Arredondo, L. E. (2022). Prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima estudiantil. *Revista UNIMAR*, 40(1), 11-32. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art1>

**Fecha de recepción:** 03 de febrero de 2021

**Fecha de revisión:** 13 de julio de 2021

**Fecha de aprobación:** 23 de septiembre de 2021

## Resumen

Los espacios escolares constituyen contextos idóneos para la formación de los niños como personas, siendo las prácticas discursivas pedagógicas, herramientas docentes que pueden coadyuvar al desarrollo de la autoestima estudiantil. La investigación tuvo como objetivo, reconocer las prácticas pedagógicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar sede Ave María. Con una visión fenomenológica, se aplicó el Test de Rosenberg, para determinar niveles de autoestima estudiantil y, la entrevista a profundidad, para interpretar las esencias del diálogo docente sobre sus prácticas discursivas pedagógicas, a partir de tres categorías que, desde la praxis docente, posibilitaron caracterizar las prácticas discursivas pedagógicas. Los resultados revelaron una baja autoestima en el 80 % de los estudiantes. Se concluyó la necesidad de mejorar las prácticas discursivas pedagógicas, de suerte que fortalezcan la autoestima estudiantil para el desarrollo emocional, lo que conllevó proponer líneas de acción orientadoras al proceso educativo.

*Palabras clave:* Discurso; práctica pedagógica; autoestima; respeto a sí mismo.



Artículo resultado de la investigación. Hace parte de la investigación titulada: 'Prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar sede Escuela Nueva Ave María' desarrollada desde mayo de 2019 hasta noviembre de 2020 en el municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

<sup>1</sup> Magíster en Pedagogía; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Docente Titular de Simón Bolívar de Agustín Codazzi en Llerasca sede Ave María, Codazzi, Cesar, Colombia. E-mail: luanbu74@hotmail.com

<sup>2</sup> Doctora en Gestión de la Innovación; Magíster en Gerencia de Talento Humano; Especialista en Salud Ocupacional. Psicóloga, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia). Investigadora Asociado. E-mail: luzk2410@gmail.com

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias de la Educación; Magíster en Enseñanza de la Química; Especialista en Pedagogía Ambiental Universidad Popular del Cesar; Licenciado en Ciencias de la Educación Química y Biología. Docente universitario, Colombia. Email: leonardomartinez@unicesar.edu.co

## Pedagogical discursive practices related to student self-esteem

### Abstract

School spaces constitute ideal contexts for the formation of children as persons, being the pedagogical discursive practices, teaching tools that can contribute to the development of student self-esteem. The objective of the research was to recognize the pedagogical practices related to the self-esteem of the students of the Simon Bolivar Educational Institution, Ave Maria branch. The Rosenberg Test was applied with a phenomenological vision, to determine levels of student self-esteem, and the in-depth interview, to interpret the essence of the teacher's dialogue on their pedagogical discursive practices from three categories that, from the teaching practice, made it possible to characterize pedagogical discursive practices. The results revealed low self-esteem in 80 % of the students. We conclude that it is necessary to improve pedagogical discursive practices so that they strengthen student self-esteem for emotional development, which led to proposing lines of action to guide the educational process.

*Keywords:* Discourse; pedagogical practice; self-esteem; self-respect.

---

## Práticas pedagógicas discursivas relacionadas à autoestima do estudante

### Resumo

Os espaços escolares constituem contextos ideais para a formação da criança como pessoa, sendo as práticas pedagógicas discursivas, ferramentas pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento da autoestima do aluno. O objetivo da pesquisa foi reconhecer as práticas pedagógicas relacionadas à autoestima dos alunos do Instituto de Ensino Simon Bolívar, filial Ave Maria. O Teste de Rosenberg foi aplicado com uma visão fenomenológica, para determinar os níveis de autoestima dos alunos, e a entrevista em profundidade, para interpretar a essência do diálogo do professor sobre suas práticas discursivas pedagógicas a partir de três categorias que, desde a prática docente, possibilitam caracterizar práticas discursivas pedagógicas. Os resultados revelaram baixa autoestima em 80 % dos alunos. Concluímos que é necessário aprimorar as práticas pedagógicas discursivas para que fortaleçam a autoestima dos alunos para o desenvolvimento emocional, o que os levou a propor linhas de ação para nortear o processo educativo.

*Palavras-chave:* Discurso; prática pedagógica; autoestima; autorrespeto.

## 1. Introducción

Se estudia las prácticas discursivas pedagógicas, con el propósito de presentar una opción de cambio respecto a la enseñanza tradicional, de frente a la formación de los docentes y a los cambios innovadores que se debe operar en sus representaciones pedagógicas actuales. Estas prácticas permiten desarrollar las funciones laborales dentro de una organización; por tanto, si el rol del docente ha cambiado, su práctica discursiva también debe hacerlo, pues ahora forma parte de una función social que busca relacionarse con sus estudiantes. No obstante, también debe efectuarse a lo interno de las comunidades donde interactúan los centros educativos.

En las prácticas discursivas pedagógicas se incluye las propias interacciones entre el docente y los estudiantes, para influir en estos en las diversas situaciones de su vida, como personas susceptibles de ser amenazadas por los fenómenos sociales que les rodean, pues no solo es necesario un discurso didáctico, sino uno que sea capaz de motivarlos para tomar el control de sus situaciones particulares, superar los obstáculos y avanzar en su formación. Por ende, las prácticas discursivas aportan de manera significativa a la mejora de la calidad de la interacción en aspectos vinculados tanto con la construcción de conocimiento, como con procesos de razonamiento, confrontación entre alternativas explicativas y verbalización con las capacidades comunicativas, siendo necesarias para mejorar las capacidades discursivas y la interacción social.

En el campo educativo en general, Hernández, Maturana y Morales (2012) destacan la importancia de abordar la manera como los estudiantes perciben el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las prácticas discursivas, las relaciones e interacciones docente/estudiante, en contextos sociales, con el fin de crear esquemas socioculturales, apropiándose de los conocimientos compartidos en el aula, para potenciar la toma de decisiones en la autoconstrucción del sujeto social.

Desde lo planteado por estos autores, las prácticas discursivas mejoran la experiencia social y ayudan en ocasiones a la construcción

de determinadas realidades, por cuanto poseen propiedades que pueden favorecer la interacción y el lenguaje. El manejo de las prácticas discursivas, como estrategias, da lugar a un proceso de reconstrucción de sistemas de significados compartidos entre profesor y educandos, que da cuenta de las diversas formas en que uno y otros presentan, representan, elaboran y reelaboran ideas en el curso de la actividad, vinculada a las representaciones compartidas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, la conversación dentro del aula "aparece como estructura comunicativa anclada a un escenario de práctica social (educación), donde los roles interaccionales entre profesor y estudiantes pre-existen en tanto se establecen unas posiciones en relación al discurso y sus objetivos" (Charaudeau, citado por Shiro, Charaudeau y Granato, 2012, p. 29).

Para Foucault (citado por Salazar, Duque y Arcila, 2004),

La práctica discursiva es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que se han definido en una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística específica, dadas las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (p. 38)

En este sentido, Vásquez (2015) expresa que "la práctica discursiva pedagógica permite [generar] procesos de reproducción cultural y formación académica [que] influyen en la relación docente-estudiante y, por ende, en los procesos formativos de los estudiantes" (p. 20). Es decir, todo lo que un docente hace en la clase, está dirigido a la formación de los estudiantes, quienes, en su vida personal, social y familiar, van aplicando los conocimientos adquiridos en su proceso de aprendizaje.

Adicionalmente, los estudiantes también replican en el contexto escolar, conductas adquiridas en sus espacios de vida familiar, razón por la cual la función docente es vital, porque si sus prácticas pedagógicas están descontextualizadas, no favorecen la formación de ellos. Así mismo, si sus prácticas discursivas, como eje fundamental del hacer pedagógico, no generan enunciados que apliquen al contexto,

se vuelve complejo desarrollar un proceso formativo que forje transformaciones en los estudiantes; esto cobra mayor importancia, sobre la base de, que los procesos de atención de estos requieren discursivas docentes que intervengan en la esfera motivacional y afectiva, dado que esto influirá definitivamente en su comportamiento futuro.

El problema fundamental gira en torno a cómo describir las formas de las discursivas pedagógicas en el aula de clase y cómo ponerlas en relación con los procesos pedagógicos para motivar a los estudiantes. En este punto, Bersntein (1994) habla de las "prácticas comunicativas en las relaciones entre profesor y estudiante" (p. 60), en clara alusión a las prácticas discursivas pedagógicas, por lo cual "la imagen que el maestro construye en sus estudiantes depende de sus actitudes y de la fuerza discursiva que utilice; que no sea para opacar a los estudiantes, sino al contrario: debe ser para moverlos a la acción" (p. 61). Este planteamiento constituyó el hilo conductor con el cual se tejió el proceso investigativo, pues se trataba de indagar hasta dónde las prácticas discursivas pedagógicas pueden influir en los estudiantes, para que, a través de ellas, logren superar debilidades en su rendimiento académico y, sobre todo, les ayuden a sobreponerse a influencias perjudiciales de sus entornos familiares y comunitarios, que aportan negativamente a la construcción de la autoestima.

Un aspecto muy importante de la personalidad, del logro de la identidad y de la adaptación a la sociedad, es la autoestima. Esto es, el grado en que los individuos tienen sentimientos positivos o negativos acerca de sí mismos y de su propio valor. Al respecto, Carl Rogers (citado por Padrón, 2004) define la autoestima como "un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refiere al sujeto, lo que el sujeto reconoce como descriptivo de sí y que él percibe como datos de identidad" (p. 86). Se infiere que, la autoestima comporta el conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias conductuales dirigidas hacia sí mismo, hacia la manera de ser y de comportarse, hacia los rasgos del cuerpo y del carácter.

Otra definición, la exponen Henson y Eller (2000), para quienes la autoestima "es la percepción que el individuo tiene de sí mismo, cómo se siente al respecto de sí y de sus habilidades" (p. 99). Sobre ella, Steiner (2005) es más descriptiva cuando afirma que la autoestima constituye "el sentimiento valorativo de nuestro ser, nuestra manera de ser, de quiénes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Ésta se aprende, cambia y la podemos mejorar" (p. 934). Puntos coincidentes son los presentados por Haeussler (citado por Milicic, 2015), cuando define la autoestima como:

La suma de juicios que una persona tiene de sí misma; es decir, lo que la persona se dice a sí misma sobre sí misma. Es la dimensión afectiva de la imagen personal que se relaciona con datos objetivos, con experiencias vitales y con expectativas. La autoestima sería entonces el grado de satisfacción consigo mismo, la valorización de uno mismo. (p. 1)

Se evidencia entonces, la importancia de la autoestima y su desarrollo positivo, pues está presente en todos los estadios de la vida, siendo especialmente afectada su construcción en los estadios formativos de la infancia y la adolescencia en el hogar y en el aula, así como su potenciación en los estadios de la vejez, por cuanto está vinculada a la manera como la persona se siente consigo misma y se relaciona con los demás, que implica procesos de motivación, interés, participación y socialización, que afectan positiva o negativamente el desarrollo individual y social de la persona.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, aunadas a observaciones rutinarias de la docente hacia sus estudiantes en la IE sujeto de esta investigación, se logró detectar que una parte de ellos demostraba temor hacia ciertas situaciones; otros, evidenciaban aislamiento del resto de compañeros; muy pocos socializaban sus saberes; había escasas intervenciones en las clases debido al temor de hablar, como consecuencia de la poca confianza en sí mismos, lo cual hizo presumir una baja autoestima, causando alarma, dada la cantidad de estudiantes que presentaban comportamientos similares. Esta situación, de gran preocupación para la

investigadora, consciente de la importancia de su rol orientador como docente, generó la búsqueda de estrategias para ayudarles a superar esas situaciones.

El escenario descrito fue confirmado en una exploración preliminar realizada bajo la premisa de presencia de baja autoestima en los estudiantes, para lo cual se consideró la aplicación del denominado Test de autoestima de Rosenberg, orientado a conocer la autovaloración y el concepto que se tiene de sí mismo (Rosenberg, 1965). Cabe destacar que, este autor planteó la autoestima como algo vital para todo ser humano, porque establece comparaciones entre individuos y comprende lo que realmente es como ser humano. Con un propósito investigativo, el instrumento incluye diez ítems centrados en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a.

Los resultados del test indicaron que muy pocos estudiantes tienen una autoestima saludable, con actitudes optimistas que estimulan la decisión de mejorar, pues creen en ellos mismos, en sus posibilidades y talentos. La mayoría se ubicó en una puntuación por debajo de los quince puntos, indicando con ello, según la escala, una autoestima muy baja, pues poco creen en sus propias posibilidades y, necesitan estímulos para confiar más en sí mismos. En virtud de ello, se decidió indagar en los docentes sobre sus percepciones respecto a sus propias prácticas pedagógicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes y cómo éstas estarían ayudando o no a su desarrollo emocional.

Por lo descrito, surgieron las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar sede Escuela Nueva Ave María?

¿Cuál es el nivel de autoestima presente en ellos?

¿Cuáles son las prácticas discursivas con relación a la autoestima de ellos?

¿Cuáles son las líneas de acción orientadoras para fortalecer prácticas discursivas que promuevan la autoestima de los estudiantes?

Para su respuesta se planteó como propósito general, reconocer las prácticas pedagógicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes de la IE Simón Bolívar sede Escuela Nueva Ave María y, como objetivos específicos, identificar el nivel de autoestima presente, describir las prácticas discursivas empleadas con relación a la autoestima y, proponer líneas de acción orientadoras para el fortalecimiento de prácticas discursivas que promuevan su autoestima.

Teniendo en cuenta estos objetivos, la investigación justificó su desarrollo en el hecho de que los docentes trataban, a través de su discurso, lograr iniciar la transformación de la realidad de los estudiantes respecto a su baja autoestima. Los procesos de atención de los alumnos requieren del docente, con discursivas que intervengan en la esfera motivacional y afectiva, pues esto influirá definitivamente en su comportamiento futuro.

El discurso en las aulas de clases implica, de acuerdo con Cutrera y Stipcich (2016), una serie de estrategias discursivas usadas por los docentes para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de los estudiantes en las aulas escolares; por esta razón, deben estar conscientes de la importancia de su discursiva pedagógica, para ser efectivamente agentes de cambio para sus estudiantes. De ahí que, la investigación procuró generar visiones con relación a cómo los docentes de la IE, percibían las prácticas discursivas pedagógicas, como estrategias para mejorar la autoestima de sus estudiantes.

Ahora bien, en la revisión documental destacaron indagaciones a nivel internacional, como la de Fernández y Chourio (2016), cuyo propósito fue el de interpretar, desde una perspectiva epistemológica, las prácticas discursivas de los docentes universitarios en la construcción del conocimiento lingüístico en la interacción dialógica en el aula de clase.

Metodológicamente, se enmarcó en el paradigma interpretativo (cualitativo) con un diseño de investigación etnográfico complementado con un enfoque de Análisis del Discurso (AD). Para el análisis de los datos, la información obtenida fue estructurada, codificada y categorizada aplicando el software Atlas Ti;

posteriormente, analizada e interpretada por la investigadora, quien trianguló la información con las categorías establecidas, en afinidad con las emergentes. Los resultados reflejaron vínculos entre las prácticas discursivas y los componentes didáctico, pragmático, semántico, sintáctico y comunicativo que subyacen en los docentes dentro de las aulas universitarias, en dependencia directa del rol de los actores en la interacción comunicativa. Así, el lenguaje se convierte en un constructor de la realidad, pues permite que el docente, a través de éste, establezca una interacción constructiva en el aula de clase. Como producto de estas consideraciones emergentes, surgió un discurso teórico denominado: Aproximación etnosemiótica discursiva en la construcción del conocimiento lingüístico.

El trabajo referido se relaciona con esta investigación, porque abordó elementos cotidianos del quehacer docente como, el discurso, el pensamiento y la cultura, respetando las diferencias individuales y el contexto donde se desarrolla la praxis docente, atendiendo a los estudiantes desde una perspectiva de género.

En el ámbito nacional se revisó el estudio de Laguna (2017), que tuvo como objetivo general, determinar la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes del grado segundo de la IE Gimnasio Gran Colombiano School. En el marco metodológico utilizó un enfoque mixto, predominando el paradigma cualitativo, con un diseño de estudio de caso, de alcance descriptivo y correlacional. Los instrumentos aplicados fueron el cuestionario de autoestima de Stanley Coopersmith (Centro Psicopedagógico Instituto Profesional Los Leones, s.f.), la revisión documental (boletines escolares), la entrevista a la docente y los grupos focales con padres de familia. Finalmente, se confirmó la existencia de una alta relación entre la autoestima y el rendimiento académico.

El estudio concluyó indicando que los niños que tienen una autoestima baja no demuestran un buen rendimiento académico porque se sienten inferiores a sus compañeros, sin capacidad de desarrollar sus talentos y habilidades, pues su nivel de inseguridad es muy alto, impidiéndoles descubrir y desarrollar por sí mismos sus habilidades, con lo cual se frustran

en la autorrealización y deseo por satisfacer sus necesidades de conocimiento.

Este estudio aportó al presente, la certeza de la importancia de la autoestima en los estudiantes, para lograr desarrollar los talentos, habilidades y destrezas, lo cual permitirá que los niños y niñas sean seguros, descubran y desarrollen sus habilidades.

En el contexto local, la revisión documental no arrojó investigaciones precedentes de la temática sobre prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima en los estudiantes, con lo cual esta debilidad se convierte en una fortaleza, otorgando relevancia en su cometido de reflexionar y luego concienciar a los docentes sobre la importancia de desarrollar prácticas discursivas pedagógicas que ayuden a mejorar la autoestima de los estudiantes.

En el abordaje teórico, la investigación buscó fortalecer las capacidades de estudiantes para el desarrollo positivo de su autoestima a través de las prácticas discursivas implicadas en el hacer pedagógico, entendido éste, como un hacer del maestro ante el estudiante, para transformar el saber empírico, en un saber consciente. De esa manera, las prácticas discursivas pedagógicas promueven la construcción del conocimiento en el alumnado. En ese sentido, Coll y Miras (2001) expresan:

El lenguaje de profesores y alumnos empieza a ser visto como el instrumento por excelencia con [el] que cuentan unos y otros para co-construir tanto este contexto como las actividades [...] y los significados y el sentido que atribuyen a los contenidos escolares. (p. 388)

Lo señalado por estos autores indica que se debe generar cambios en las prácticas discursivas de los docentes, en la construcción de la mente y en el contexto cultural que viven los estudiantes, reforzando ideas que puedan definir el camino que estos deben seguir, repercutiendo en la capacidad de cimentar ambientes educativos de calidad. Para Mortimer y Scott (2002), las prácticas discursivas se estructuran en cinco aspectos relacionados entre sí y con el rol del profesor: objetivos de enseñanza, contenido agrupado en el foco de la enseñanza, el enfoque de enseñanza, las intervenciones del profesor



y los patrones del discurso, estos dos últimos, incluidos en las acciones de enseñanza.

En este orden de ideas, este estudio considera las prácticas discursivas pedagógicas, como una excelente oportunidad para ser utilizadas por los profesores, ya que permiten orientar, dirigir y guiar el aprendizaje, así como el desarrollo integral de los estudiantes para que éstos mantengan una autoestima positiva vivenciada en las percepciones, los pensamientos, los sentimientos y las conductas dirigidas hacia el mismo y hacia los demás.

## 2. Metodología

La escogencia de este enfoque de investigación fue motivada por la oportunidad que ofrecía a la investigadora, para indagar con libertad sobre las prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima en la IE, dejando así que el estudio se desarrollara lo más naturalmente posible, lo cual lo hacía más detallado y rico, pues se observaría el contexto y el sentido social para revelar cómo afectaban las prácticas discursivas pedagógicas a los estudiantes y a los mismos docentes. Esto resultó ventajoso, especialmente cuando se trató de percibir la interpretación que estos últimos le asignaban al tema investigado; por ello, la investigación se sumergió en el paradigma interpretativo que, según Lincoln y Guba (1994, citados por Piñero y Rivera, 2012), "está orientado por la fidelidad al objeto de estudio y la complementariedad que el investigador da a la investigación; el diseño es artesanal y va emergiendo de la propia investigación" (p. 30).

En este marco de ideas, la investigación se inscribió en la tradición cualitativa desde una perspectiva fenomenológica, visión que surgió de la necesidad de explicar la naturaleza de las cosas; es decir, de los propios fenómenos. Como guía, se siguió lo propuesto por Martínez (2004) para el método fenomenológico, el cual se rige por cuatro etapas:

**Etapa previa:** clarificación de los presupuestos, donde los valores, teorías, creencias e intereses que tienen los individuos deben estar claramente identificados antes de comenzar con el desarrollo de la investigación.

**Etapa descriptiva,** donde para describir el fenómeno fue necesario establecer la unidad

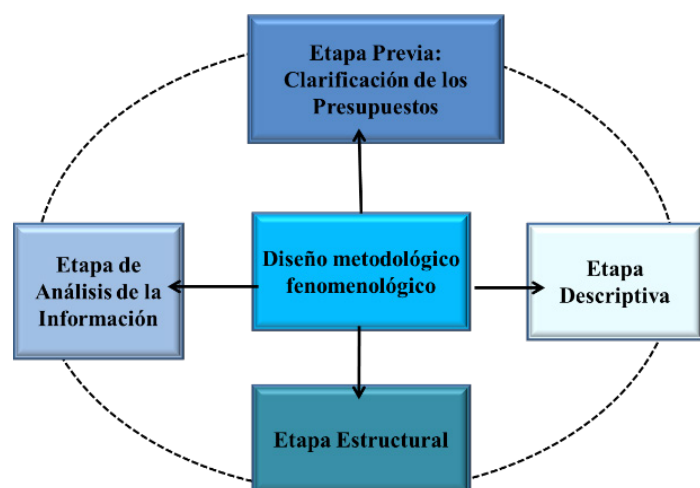
de trabajo, directamente vinculadas a las prácticas discursivas pedagógicas con relación a la autoestima en los estudiantes.

**Etapa estructural,** cuyo objetivo fue "el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos" (p. 145), donde se observó con detenimiento las descripciones transcritas en la etapa anterior, para luego codificar por separado en cada uno de los protocolos existentes, proceso de categorización, guiado por lo planteado por Strauss y Corbin (2002), a fin de ir descubriendo la categoría central o medular, y las vinculadas con esta. Para ello, se recurrió al programa computarizado Atlas Ti, a fin de facilitar el análisis.

**Etapa de análisis de la información,** en donde se desarrolló con profundidad la fase hermenéutica o de interpretación de los resultados, donde se resume los sentidos y significados que tienen los actores sobre el fenómeno en estudio. Para ello, se realizó un análisis de la información presentada, comenzando prácticamente desde el mismo momento en el que se recogió los datos, lo cual permitió contrastar, a través del proceso de triangulación, los resultados obtenidos con conclusiones de otros investigadores, para finalmente, generar un discurso interpretativo.

**Figura 1**

*Representación gráfica del diseño metodológico*



Fuente: adaptado de Martínez (2004).

En el hacer investigativo, la interacción entre estudiantes y docentes fue clave para tener una visión de la dinámica de las prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima en los estudiantes de la IE mencionada; por tal razón, la unidad de trabajo estuvo constituida por cuatro docentes con experiencia y 15 estudiantes cursantes de transición hasta el 5° grado, con la participación de 15 de ellos.

La técnica utilizada como instrumento para recoger la información fue la Entrevista en Profundidad (EaP) la cual, en palabras de Canales (2006), está "destinada a explorar y profundizar en ciertos temas generales que se va abordando de manera creciente, a medida que la información que se recoja exija su profundización" (p. 254). En este caso, se utilizó como medio de exploración y recolección de material valioso de la voz de las docentes informantes clave, orientada por la pregunta: ¿Cuáles son las prácticas discursivas con relación a la autoestima del estudiante de la Institución Educativa Simón Bolívar sede Ave María?

### 3. Resultados

Para la sistematización de resultados, a fin de reconocer las prácticas pedagógicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes, se consideró todos los elementos inmersos en la matriz de categoría, recordando la importancia de la sistematización como herramienta científica para el investigador, pues permite analizar a conciencia los datos y reflexionar sobre ellos para darse cuenta de sus relaciones, causas, consecuencias, entre otros elementos que intervienen en el fenómeno observado.

Para dar respuesta al primer objetivo específico orientado a identificar el nivel de autoestima presente en los estudiantes y, como ya se indicó, se aplicó el Test de Rosenberg a 15 estudiantes que transitan al 5° grado; los resultados indicaron que muy pocos de ellos poseen una autoestima saludable o, actitudes optimistas; la mayoría se ubicó en una puntuación por debajo de quince, indicativo de una autoestima muy baja, que creen muy poco en sus propias posibilidades y necesitan estímulos para confiar más en sí mismos.

A partir de estos resultados, se pudo verificar que los estudiantes con baja autoestima son aquellos con pocas satisfacciones en la escuela, que pierden la motivación y el interés en cualquiera de las actividades y que emplean buena parte de sus energías en aquellos aspectos que se relacionan con sus propios sentimientos negativos como temores, ansiedades, problemas relaciones interpersonales, entre otros. En el caso de los resultados evidenciados en estudiantes con autoestima saludable, se infirió que son niños que creen en sí mismos y que pueden mantenerse así en el tiempo, si ellos mismos afianzan su propia creencia y sus posibilidades, saben qué mejorar y sienten que no están por debajo de nadie.

Paralelamente, se hizo entrevistas en profundidad, cuyas dos primeras interrogantes tuvieron como propósito, conocer la opinión de los docentes sobre los niveles de autoestima de sus estudiantes y cómo estos podrían ser evidenciados, sirviendo de complemento a los resultados emanados del Test de Rosenberg. De esa manera, se pudo conformar su visión particular, pues de las cuatro entrevistas surgieron tres categorías importantes de análisis: Autoestima del estudiante, Estrategias Pedagógicas Discursivas (EPD) y Formación del docente, estructuradas a partir de subcategorías y unidades de información que dan cuenta de la opinión de los docentes entrevistados, sobre la pregunta abarcadora: ¿Cuáles son las prácticas discursivas con relación a la autoestima del estudiante de la Institución Educativa Simón Bolívar sede Ave María?

Para la categoría 'Autoestima del estudiante', surgieron tres subcategorías: Baja autoestima, Influencia del contexto y Alta autoestima. La primera, según las informantes clave, asociada a rasgos como carencia de expresividad, necesidad de estímulos positivos, temor para hablar y, renuencia a participar en actividades; por tanto, carencia de interacción social, contexto poco estimulante que conduce a una necesidad de estímulos positivos.

En el caso de la subcategoría 'Baja autoestima', ésta se refleja en las pocas ganas que manifiesta el estudiante por superar las metas trazadas, producto de la desmotivación y un estado anímico bajo, como consecuencia quizá de las palabras que recibe, asociadas a la falta de

empatía, que puede ocasionar desmotivación cuando se critica o señala errores, antes que logros, haciendo que se cohiba para manifestar que no entendió; por ende, puede dejar de entregar tareas o, entregarlas sin que estén acordes con lo solicitado. De igual modo, la baja autoestima tiene que ver con la socialización, la escasa práctica de los valores de convivencia y la manera como se expresa, en ocasiones, con agresividad, así como una nula participación en actividades, que le llevan a la soledad, al aislamiento y al silencio.

Según las informantes clave, en estudiantes con baja autoestima, suele observarse conductas y rasgos como actos de indisciplina, acompañados con lenguaje altanero y hasta ofensivo, con palabras obscenas, actitudes toscas con manifestaciones de agresividad, negatividad para continuar tareas ante críticas que pudiera recibir, poniéndose irritable al ser cuestionado o con el ánimo caído ante las críticas negativas. Las informantes evidencian dificultades de esos estudiantes para forjar relaciones de amistad, ocasionadas muchas veces por timidez o, acusaciones ofensivas de otros, como el caso del matoneo verbal, negándose a participar en grupos, con sentimientos de exclusión, conducentes a frustración.

Las entrevistas a profundidad dieron como resultado, el surgimiento de la categoría 'Estrategias pedagógicas discursivas', que apuntó al objetivo específico de reconocer las prácticas discursivas y, describir las empleadas en la relación docente-estudiante; refieren al tipo de prácticas discursivas, entendidas como aquellas acciones que realiza o debe realizar el docente en la escuela, a fin de coadyuvar en el proceso de construcción de una autoestima saludable en el estudiante y que, de acuerdo con su propósito, pueden diferenciarse en: Estrategias de estímulo, para la expresividad, integradoras, para la participación, de atracción y, de acercamiento.

Las primeras EPD, denominadas a los efectos de este estudio 'Estrategias de estímulo', están orientadas por la animación verbal positiva que se da cuando se evidencia una actitud amigable del docente al momento de dirigirse al estudiante, y se fomenta a partir de prácticas discursivas verbales individuales, las cuales, a su vez, también forman parte de

las estrategias de acercamiento, caracterizadas por el trato individualizado hacia el estudiante para abordar situaciones personales. Este trato personal está asociado con las estrategias de atracción que permiten al docente captar la atención del estudiante con baja autoestima, de una manera cordial y empática, hacia actividades que permitan crear confianza en sí mismo, como es el caso de las actividades lúdicas.

Esas actividades tienen que ver con actos culturales, del tipo sociodrama, representaciones de fechas patrias, juegos deportivos y hasta de entretenimiento y ocio; forman también parte de las estrategias de participación, donde el docente puede diseñar actividades interactivas que involucren a grupos de estudiantes en un clima de estímulos compartidos, donde el arte y la cultura popular pueden representar un papel fundamental a través de estrategias para la expresividad, como es el caso de obras teatrales y cuenta cuentos, entre otras, posibilitando además su desarrollo y preparación a través de estrategias integradoras, como por ejemplo, excursiones, paseos culturales e históricos, que propician la integración entre los estudiantes y de estos con los docentes.

Así mismo, surgieron estrategias de inclusión y estrategias expresivas. Las primeras buscan atraer al estudiante con baja autoestima, con prácticas discursivas que progresivamente lo involucren en el grupo de estudiantes, como conversaciones espontáneas ante hechos cotidianos relacionados con temas preestablecidos curricularmente, charlas de convivencia y de prevención, diálogos en clase de participación colectiva y su respectiva orientación. Las segundas, posibilitan mejorar habilidades y destrezas como el volumen de voz, uso de vocabulario entendible y expresión corporal, los cuales constituyen rasgos que, al ser negativos, pueden constituirse en definidores de baja autoestima, como el uso de palabras obscenas, un alto volumen de la voz, expresión corporal ensimismada o, por el contrario, demasiado expresiva, hasta llegar a ser agresiva.

Por otra parte, las informantes clave apuntaron a un tipo de estrategias denominado 'Estrategias pedagógicas como ejes formativos transversales, planificados y accionados

desde el currículo escolar', para coadyuvar a la construcción de la autoestima estudiantil, donde las estrategias expresivas, orientadas a actividades lúdicas, aportan formación y apoyo en un entorno determinado por la diversión, pues mientras el niño se divierte, está abierto a relacionarse, participar e integrarse, expresando sus sentimientos y pareceres, permitiéndole enfrentar de mejor manera, las situaciones o problemas que afectan su crecimiento emocional.

En esta categoría, de igual modo surgieron las estrategias de interés y las estrategias motivadoras; las primeras tienen que ver con la utilidad o provecho que el estudiante percibe sobre los contenidos que le son impartidos en clase, los conceptos que se discute y se construye en conjunto, que permiten al docente hacer que se enamore de sus estudios, en tanto capte el beneficio socio emocional, cultural y personal que estos brindan, y que progresivamente lo ayudan en la configuración de su autoestima. Las estrategias motivadoras, por su parte, van de la mano con las primeras, pues motorizan al estudiante hacia el logro de las metas y la satisfacción por la práctica de valores y comportamientos positivos de participación e interacción en grupos sociales, escolares y culturales.

Para la categoría 'Formación docente', en el diálogo emergieron subcategorías como: 'Capacitación insuficiente para abordar situaciones de autoestima' y 'Necesidad de capacitación para el manejo de la autoestima'. La primera evidencia debilidades docentes para afrontar escenarios donde la autoestima de los estudiantes interfiere con su proceso educativo, destacando que no solo en casos de baja autoestima, sino también en casos de alta autoestima, pueden ser causa de conflictos escolares y personales. La primera subcategoría condujo entonces a la segunda, determinada por la manifiesta necesidad de capacitación para el manejo de la autoestima, pues se considera que los docentes deben formarse para manejar prácticas discursivas verbales individuales, con actitud amigable, animación verbal positiva y, además, en dinámicas participativas específicas para trabajar en la autoestima estudiantil.

De igual modo, surgió la subcategoría 'Autoestima docente', la cual tiene que ver con la propia percepción del docente hacia sí mismo y su accionar para manejar situaciones respecto no solo a la enseñanza de contenidos, sino también a la formación emocional de los

estudiantes, de manera tal, que requiere tener estabilidad emocional, una actitud comprensiva y capacidad de autoaceptación a los fines de transmitirles esos ejemplos; eso le lleva a reflexionar sobre la necesidad de mantener una formación pedagógica que le permita abordar situaciones emocionales de autoestima en sus estudiantes a través de la constante interacción con ellos.

Esto requiere desarrollar empatía con ellos, cuidar las palabras para evitar herirlos u ofenderlos y, tener una muy definida vocación docente que permita abordar situaciones que pueden ser difíciles e inclusive rudas, no solo para aquellos en situación de baja autoestima, sino también para el propio docente. Esto amerita una sólida formación profesional en aspectos relacionados con el manejo de situaciones de autoestima estudiantil, no únicamente para enfrentar ese tipo de escenarios, sino también para favorecer desde un inicio, el crecimiento emocional de los estudiantes, cuando ingresan al sistema educativo formal.

De los resultados obtenidos en el estudio, la investigadora propone líneas de acción orientadoras para el fortalecimiento de las prácticas discursivas, que promuevan la autoestima de los estudiantes, entendidas no solo en el contexto de la oralidad, sino también de las expresiones gestuales y actividades escolares integradoras relacionadas con el trabajo del tema de la autoestima estudiantil; para ello consideró el principio de la educación inclusiva y el trabajo colaborativo, como herramientas docentes para avanzar hacia una educación para el sano crecimiento emocional y social.

Como toda acción docente, estas líneas están inscritas en los principios universales fundamentados en el vivir y el convivir, que son:

Respeto a la dignidad de toda persona, que implica la autonomía individual del estudiante, considerando la valoración de todas las personas sin distinciones de ninguna índole, desde el reconocimiento como ser humano, a partir de su individualidad.

Igualdad y equidad de oportunidades; esto significa ofrecer las mismas posibilidades a todo el estudiantado, sin distinción alguna, procurando que todo proceso educativo, desde la equidad, considere los diferentes estilos, ritmos de aprendizaje y estilos de pensamiento,

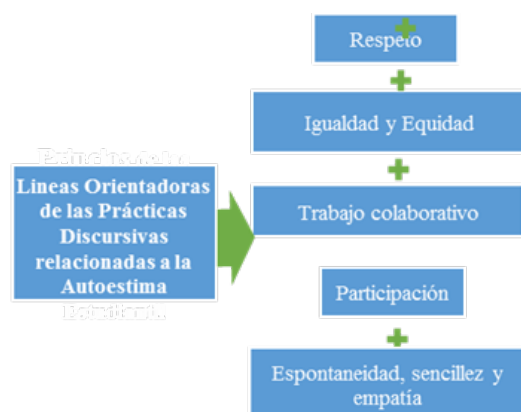
ajustándose a las características y situaciones particulares de cada uno. La educación inclusiva constituye un proceso que conlleva tanto un compromiso, como nuevas perspectivas en las formas de brindar los apoyos educativos, participación entendida como la acción de colaborar, intervenir, cooperar, contribuir y aportar en un acto o una actividad dentro del propio proceso educativo. La participación plena implica poder manifestarse, ser escuchado y ser aceptado por lo que cada quien es.

Trabajo colaborativo, como forma de organización dentro del aula y de la comunidad educativa en general, incluyendo al núcleo familiar, donde se conforma equipos de trabajo para la articulación de acciones hacia el logro de objetivos comunes y consensuados, para tomar decisiones, compartir responsabilidades y aportar a la autoestima de los estudiantes.

Espontaneidad, sencillez y armonía, como cualidades auténticas para el tratamiento entre las personas, donde las posturas desde la autoridad están llenas de comprensión, afecto y entendimiento, y no de superioridad con visión de castigo o de acusación, sino de amplitud y sentimientos de apoyo.

## Figura 2

*Principios de las líneas orientadoras para el fortalecimiento de las prácticas discursivas para la autoestima estudiantil*



Las líneas de acción relacionadas con la autoestima de los estudiantes han sido divididas en dos vertientes: Prácticas discursivas con los estudiantes y Formación en prácticas discursivas, prevaleciendo los principios ya explicados. En cuanto a las primeras, es una

estrategia para la participación; proporciona actividades didácticas desarrolladas en los espacios escolares para que docentes y estudiantes generen diálogos, discusiones, debates y foros que favorezcan tanto el crecimiento personal como el académico, considerando temáticas acordes al nivel etario de los estudiantes, sus intereses y necesidades, pudiendo ellos mismos proponer temas de actualidad que les atraigan o impacten, los cuales no aparecen en los contenidos escolares, como por ejemplo, la pandemia por COVID-19 que está afectando desde 2019 a la humanidad, no solo como una enfermedad del cuerpo, sino dejando un impacto en la convivencia familiar, escolar, laboral y ciudadana y, que pudiera estar influyendo en la autoestima de los estudiantes al enfrentarse a las clases virtuales.

En esta perspectiva interactiva y dialógica, los encuentros entre estudiantes y docentes se configuran en un eje donde el proceso enseñanza-aprendizaje toca sentimientos, emociones, percepciones, miedos y dudas de los estudiantes, más aún en aquellos con baja autoestima, pudiendo encontrar en esas actividades, además, respuestas cognitivas, procedimentales y actitudinales que coadyuven en el mejoramiento de situaciones difíciles de autoestima.

En las estrategias de atracción, la argumentación constituye, a decir de Muñoz y Andrade (2011), un recurso indispensable para ganar en seriedad, credibilidad y seguridad hacia los estudiantes cuando el docente se dirige hacia ellos, partiendo de razonamientos cuando se busca su acercamiento, lo cual permite relacionar las ideas con los hechos, buscando convencer a través de argumentos, pudiendo utilizar ejemplos, temáticas o casos similares. Al mismo tiempo, fomentar su uso en ellos, les permite defender sus opiniones con razonamientos fundamentados considerando que, preparar una temática basada en la argumentación es de gran utilidad para la formación del pensamiento crítico y la autoestima, pues estos se preparan para demostrar con hechos; pueden resolver problemas, discutir las opiniones de otros y convencerse de tomar una posición o asumir una actitud frente a las temáticas tratadas, con lo cual es una manera de ganar autoestima, al sentirse preparados.

En las estrategias de integración en las prácticas discursivas se puede utilizar el conversatorio como actividad de comunicación oral que posibilita, según Muñoz y Andrade (2011), generar “un intercambio informal y sencillo” (p. 68), que puede ser preparado con intencionalidad por el docente, para ser llevado a cabo en el aula de clase o fuera de ella, a fin de iniciar un intercambio de opiniones y pareceres con el resto del grupo interesado en un acontecimiento o asunto de actualidad y de interés para todos. Entre las ventajas que ofrece el conversatorio como práctica discursiva pedagógica está el hecho de que propicia el intercambio de experiencias entre los participantes, así como la discusión de los temas en un ambiente informal y hasta divertido, de mayor confianza y de una manera más amigable, en un contexto menos formal que un debate, pudiendo hablar sobre aspectos de interés para los estudiantes, como sus sueños y aspiraciones, llevando a reflexionar y participar, cuidando que se haga de manera ordenada y, buscando la integración.

Para las estrategias de acercamiento, la entrevista puede facilitar al docente, indagar en el estudiante sobre su accionar, en un ambiente relajado, amigable y respetuoso, preferiblemente no en el contexto de la clase, sino fuera de éste, con la idea de ayudarlo a superar problemas, traumas, debilidades, miedos, que hacen que su autoestima se vea menoscabada y, que le impiden un accionar satisfactorio en el contexto escolar.

Referente a las estrategias para la expresividad y la lúdica, las prácticas discursivas encuentran un espacio ameno y un particular lenguaje en actividades expresivas, como: mímica, poesía oral o escrita, música, artes plásticas, que pueden ser vehículos para la expresión y para el desarrollo de la autoestima estudiantil. Las presentaciones culturales en los contextos escolares constituyen espacios idóneos para la integración, participación, acercamiento y estímulo, así como los juegos, tanto los deportivos como los de esparcimiento.

En las estrategias de estímulo, éstas tienen en la palabra oral y en los gestos, herramientas para desarrollar espacios óptimos de crecimiento de la autoestima en los estudiantes. La palabra afirmativa oportuna, la valoración positiva,

los refuerzos verbales como comentarios halagadores, bromas, sentido del humor, llamar por su nombre al estudiante, conversar amigablemente con él, usar un tono de voz adecuado, utilizar gestos positivos como asentimiento con la cabeza, sonreír y brindar una mano amiga en situaciones difíciles, son instrumentos que los docentes deben utilizar para potenciar en los estudiantes una saludable autoestima.

Al abordar la formación para los docentes en prácticas discursivas, esta línea surgió atendiendo la formación integral de los estudiantes; las instituciones escolares deben velar porque sus docentes se capaciten en aquellos aspectos relacionados no solo con el hacer de su profesión, sino también con el ser, y en esta categoría entra lo relacionado con la autoestima, tanto la propia del docente, como la de sus estudiantes. En el primero de los casos, se requiere docentes motivados tanto por su vocación como por su formación, que sientan la escuela como propia y que alimenten en sus estudiantes las ansias por aprender, por crecer emocionalmente de manera sana y alegre, con motivación y energías. En el caso de la autoestima estudiantil, se necesita docentes con autoestima alta, que se sientan capaces de abordar situaciones álgidas y, si no es el caso, que sepan buscar la ayuda necesaria.

De esa manera, se requiere que el docente esté formado en comunicación oral, construcción de códigos comunicativos que influyan positivamente, donde sus prácticas discursivas se fundamenten en el diálogo intersubjetivo, transformándose en oportunidades valiosas para la preparación del estudiante no solo en lo intelectual, sino también personal y social. Al respecto, Muñoz y Andrade (2011) advierten la conveniencia de prepararse académica y psicológicamente para afrontar los retos que suponen aquellas situaciones donde las prácticas discursivas relacionadas con la autoestima estudiantil sean requeridas.

Para finalizar, resulta importante tener siempre en cuenta que, al abordar situaciones de autoestima, el docente está tratando no solo con un estudiante, sino con un ser humano que no logra un equilibrio emocional consigo mismo, donde su confianza, su creencia en sus propias potencialidades es casi nula y esa situación tiene

una causa, un origen dentro del núcleo familiar. Por ello, el trabajo debe ser mancomunado entre el docente, la familia y el estudiante, a fin de ayudar a este último a superar sus creencias, a reconocerse como un ser lleno de talentos y potencialidades que deben ser desarrolladas y, para ello, la escuela debe actuar en su papel de rectora de la formación integral del ser humano y la sociedad.

#### 4. Discusión

En este apartado se presenta la discusión de los resultados obtenidos a través del proceso de recolección, sistematización, análisis y reflexión investigativa sobre las experiencias vividas en torno a la temática de las prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima, estudio que se inició a partir de una motivación investigativa desde la práctica pedagógica de la investigadora, quien partió de un diagnóstico inicial para reconocer el fenómeno de estudio, del cual surgieron interrogantes y derivaron los propósitos de la investigación, cuyo alcance requirió la revisión documental de teorías e investigaciones preliminares, a la par que, recoger datos de las propias fuentes de las experiencias vividas en torno a la situación problemática, en busca de respuestas para aportar en su resolución, en favor de los estudiantes en particular y, de la comunidad educativa en general.

De este modo, en lo que respecta al objetivo que se propuso identificar el nivel de autoestima presente en los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar sede Ave María, la discusión de los resultados se centró en aquellos aspectos relevantes provenientes de la interpretación de los datos obtenidos a partir de la aplicación del Test de Rosenberg. Primero, se abordó el diagnóstico realizado a los estudiantes para conocer sus niveles de autoestima, de suerte que permitiera corroborar el diagnóstico preliminar descrito en la situación problemática y, posteriormente, se trabajó sobre las vivencias docentes, dada la importancia que tiene la construcción de la autoestima en el proceso del crecimiento emocional y social de los estudiantes en el contexto educativo en general y en el de la I.E.

En este punto se destaca que los resultados obtenidos a través del test aplicado a los

estudiantes son preocupantes, y hasta podría considerarse, alarmantes, pues revelaron que muchos se ubicaron en puntuaciones por debajo de los quince puntos, los cuales de acuerdo a la escala valorativa, son representativos de un nivel de autoestima muy bajo, que surge como producto de una limitación de expresión afectiva y de necesidades emocionales, porque la persona, en este caso el estudiante, no cuenta en sí mismo con los recursos socioemocionales necesarios para vincularse saludablemente con otros, sea porque cree poco o muy poco en sus propias capacidades y potencialidades y/o, porque requiere de estímulos externos para confiar más en sí mismo, valorándose como incapaz para afrontar las tareas y retos propios de la vida.

En este sentido, Campos y Muñoz (1992, citados por Martínez, 2018), describen a las personas con baja autoestima, como indecisas ante la toma de decisiones, con temor y un miedo exagerado a equivocarse, pues piensan que no pueden y que no saben nada, demostrativo de que no valoran sus propios talentos, disminuyéndolos y acrecentando los de los demás. Estas aseveraciones encuentran eco en la realidad vivenciada por los docentes cuando expresan textualmente:

Bueno, yo a mis estudiantes siempre los veo como si fueran unos niños muy tímidos; también, de pronto... también... por el contexto en el que están; son niños que casi no salen; entonces, todo esto pues... hace que tengan que su forma de actuar sea de esa manera, bastante tímidos a la hora de expresarse, que sean... a bastantes les falta mejorar su expresión, la autoestima, yo diría que baja; necesitan como más estimulación. (IC-1. LP. 2-6)

La forma cómo evidenciar la baja autoestima de los estudiantes... yo diría que está en esas reacciones frente a las situaciones o actividades o también, las responsabilidades del estudiante en esas reacciones frente a lo cotidiano; nosotros podemos darnos cuenta si su autoestima es baja, en las pocas ganas de superar las metas trazadas, bien sean a largo, corto o mediano plazo. Según sea la situación y el caso, hay una forma de evidenciar también muy clara: podemos decir que... es el detonante... (IC-4. LP. 25-32)

Cabe señalar que, Campos y Muñoz (1992, citados por Martínez, 2018), adicionalmente explican que, las personas con baja autoestima se dan por vencidas antes de realizar cualquier

actividad, producto de la insatisfacción que tienen hacia sí mismos, que los hace pensar que no hacen nada bien, viendo limitaciones en todo lo que deben hacer. Dado que no tienen valor, les cuesta aceptar que las critiquen y, reconocer cuando se equivocan; en resultados negativos, buscan culpables en otros. Estas actitudes son observadas en las siguientes descripciones aportadas por la docente IC-2, que permiten confirmar lo arrojado por el Test de Rosenberg sobre los rasgos de baja autoestima en los estudiantes de la IE Simón Bolívar sede Escuela Nueva Ave María:

Cuando se dejan caer los ánimos al ser censurados en algún momento; ejemplo: cuando les dicen que la actividad que hizo está fea o que no la hizo bien, se irritan o se niegan a continuar haciéndola; esto aquí está claro, tú sabes que los compañeritos... a veces: "uy, eso está feo, uy no, eso no sé qué". A veces, el niño que tiene la autoestima baja se deja frustrar de una; bueno, hasta calla o expresa palabras obscenas como respuesta, ya; hay unos que, por defenderse o mostrar que tienen autoridad y que tienen su ego alto, más bien que tienen la autoestima baja, contestan así y con agresividad y toscamente; el callar ante la agresividad que les hacen, esa es otra reacción ante la autoestima baja; llaman la atención haciendo actos de indisciplina o comentarios dañinos, e inventando para hacer sentir mal al compañero; se niegan a participar, se victimizan a menudo, muy poco se agrupan con los demás niños. (IC-2. LP.11-21)

Por otra parte, los resultados arrojados por el Test de Rosenberg indicaron que muy pocos estudiantes poseen una autoestima saludable; ésta, es representativa de actitudes optimistas, con interés de mejorar ante los errores y desaciertos, pues al confiar en ellos mismos y en sus posibilidades y talentos, se dan permiso para abrirse a cambios, oportunidades y aprendizajes inspiradores. Así, no requieren enormes estímulos externos para mantener su confianza, pues saben que pueden mejorar y sienten que no están por debajo de nadie, ni sienten que no están en capacidad de afrontar retos.

Sobre este aspecto, Campos y Muñoz (1992, citados por Martínez, 2018) afirman que una persona con autoestima alta o saludable, según

la escala de Rosenberg (1965), la persona se ama, se acepta y se valora tal cual es; sabe qué cosas pueden hacer bien y en cuáles puede mejorar; esto hace que se sienta bien consigo mismo, sin temor de expresar su opinión con otras personas; además, tiene la capacidad de identificar y expresar sus emociones a otros, teniendo consideración, sentido de ayuda y disposición a colaborar con las demás personas; por tanto, no tiene temor por participar en las actividades de su centro de estudio o trabajo y se siente responsable de sus acciones. Estos rasgos de autoestima alta son observados por la docente IC-2 en algunos de sus estudiantes; así, al preguntarle cómo puede determinar alta autoestima en uno de ellos, relata:

Es libre y espontáneo; cuando participa en los actos cívicos muestra su talento, sin importar las críticas y prejuicios que resultan de su participación y, cuando las equivocaciones se le presentan, las afronta y sigue unánime como si nada hubiese pasado; al jugar muestra pacificación y hermandad; sabe perder en las competencias o concursos; se autoprotege de no hacerse daño ni deja que se lo hagan, cuando argumenta oralmente su defensa. Bueno; aquí me falta una palabra: cuando argumenta oralmente su defensa, lo hace ante cualquier agresor y reacciona a cualquier acto que vaya contra él. (IC-2. LP.2-8)

Milicic (2015) define la autoestima como "el grado de satisfacción consigo mismo; [esto es], la valorización de uno mismo" (p. 1). Steiner (2005) afirma que la autoestima es "el sentimiento valorativo de nuestro ser, nuestra manera de ser, de quiénes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Ésta se aprende, cambia y la podemos mejorar" (p. 934). Se puede afirmar que los estudiantes sujetos de la presente investigación, con autoestima alta, se valoran positivamente a sí mismos y a su accionar, actitud ésta que les confiere seguridad y confianza emocional para avanzar en el camino de la vida.

Se podría afirmar que existen situaciones de baja autoestima en los estudiantes que requieren de la atención tanto del personal docente y de los directivos de la IE, para que, desde edad temprana reciban el afecto y la protección necesaria y suficiente, para que puedan



construir su personalidad sobre una autoestima saludable y no sobre temores, dependencias enfermizas, evasiones, carencias, debilidades para expresarse, insatisfacciones, entre otros rasgos que dan cuenta de que se está formando un ser humano con baja autoestima, con poca o ninguna confianza en sí mismo, a quien se le dificultará en el transcurrir de su crecimiento, relacionarse con otros y hasta consigo mismo. Lo anterior se refleja en las palabras de la docente IC-3 quien, al comentar sobre cómo es su percepción de la autoestima de sus estudiantes, explica:

En el ámbito educativo uno observa que, precisamente la autoestima es bastante baja, porque los padres de familia no tienen la participación que deberían tener en el aprendizaje a través de la observación del comportamiento y de la situación del hogar, también directa e indirecta. (IC-3. LP.2-4)

Como ya se ha señalado, el grupo familiar ha sido el encargado de la construcción de la identidad de la persona desde sus primeros años de vida, pues en ella se establecen los pilares fundacionales de valoración, autoestima, comunicación e interacción social. De ahí que, en palabras de Steiner (2005) "la familia contribuye a la expresión de la totalidad del ser en el individuo, constituyéndose la primera y más persistencia influencia en el desarrollo de la autoestima" (p. 74) reiterando que, al carecer en la familia de ese ambiente protector y valorativo, el niño no cuenta con los aportes fisiológicos, mentales y emocionales necesarios para el sano desarrollo de todas sus capacidades de valor, autoestima e interacción social.

La docente IC-3. LP. 9-14 manifiesta:

Yo, hace como... más o menos dos años, me di cuenta que era un niño bastante inteligente, verdad; pero, poco a poco el niño fue bajando el nivel de aprendizaje porque él, en el hogar, se evidenciaba mucho lo que era el conflicto. A raíz de eso, el niño como que fue bajando como el interés al estudio y ya no presentaba tareas, ya no le importaba; él iba ... como para salir del paso y para distraerse; no presentaba tareas; había maltrato, sí, porque había maltrato físico verbal en el contexto de la familia de él, del estudiante.

El relato anterior, en la voz de las experiencias vividas por la docente IC-3, retrata cómo un contexto familiar adverso, conflictivo y agresivo, puede afectar de manera negativa los comportamientos y actitudes de un niño, de un estudiante, independientemente de su grado de inteligencia, pues las agresiones verbales pueden ser detonantes de situaciones de crisis de autoestima en una persona que comienza a vivir, que apenas está construyendo su personalidad, proceso éste que requiere del apoyo familiar para crecer y, en consecuencia, para convivir en un clima saludable para el desarrollo socioemocional, que ve su prolongación en la escuela, como espacio relacional del niño con otros y con la sociedad.

En respuesta al segundo objetivo específico, que buscó describir las prácticas discursivas empleadas con relación a la autoestima de los estudiantes de la IE sujeto de este estudio, se trabajó con las experiencias vividas por informantes clave, representados por docentes de esa institución. Al respecto, del discurso de los docentes surgieron acciones que fueron denominadas 'Estrategias pedagógicas discursivas', las cuales, de modo generalizado en la dialógica docente, fueron asumidas como aquellas prácticas discursivas no solo referidas al uso del lenguaje, sea éste verbal o escrito, respecto a la construcción de la autoestima de los estudiantes, sino también a una serie de acciones y/o actividades tendientes a coadyuvar en ese proceso.

Sin embargo, Cutrera y Stipcich (2016) circunscriben las estrategias discursivas al lenguaje, cuando explican que las mismas constituyen un procedimiento o conjunto de operaciones lingüísticas que desarrolla el docente, como forma reguladora del discurso escolar y que son reconocidas a partir de analizar su habla. Por su parte, Mortimer y Scott (2002) explican que las estrategias discursivas pedagógicas constituyen herramientas que se utiliza para analizar el género del discurso de las aulas; es decir, las formas como el profesor puede actuar para guiar las interacciones que promuevan la creación de significado. Al analizar lo aportado por los informantes clave, observamos lo siguiente:

Lo principal de uno, de nosotros en el aula de clase, es ser lo más entendibles para los

muchachos cuando nos dirigimos o cuando expresamos una idea; ahí nos tocaría poner en práctica una buena praxis en la cual el muchacho entienda los términos de nosotros; o sea, que nosotros le expresemos cosas entendibles a ellos. Aparte de la praxis y la buena didáctica, es muy importante que la expresión corporal sea respaldada con la expresión corporal y con los gestos que nosotros hacemos; todo eso, el volumen de la voz, todo eso debe ir correlacionado para poder llegar a ellos de una forma más asertiva de nuestras explicaciones, en nuestra metodología, al igual que las actividades, todo debe ir acorde. (IC-2. LP. 23-29)

Puedes ajustarlo a una materia afín; ahí se toca competencia ciudadana, se toca este... naturales, descubro mi cuerpo; si toda esa parte que uno puede encarrilar el tema... bueno ahí sería; es eso; me gustaría..., o sea, eso lo pongo yo en práctica con un segmento: la interacción pedagógica... ¿qué otra, otra acción se debe tener en cuenta??? A ver, a ver, a ver, en la interacción pedagógica, a buscar la forma de que todos participen; tú sabes que hay la dificultad... que todos no participan, hay algunos que dicen cosas incoherentes, que no están ni dentro del tema o dentro de la conversación, pero que tú los puedes trabajar para que la persona no se sienta apenada, excluida; eso que aportó, tú buscas la forma sagaz de meterlo dentro de la conversación, que eso sea significativo, eso le ayuda al estudiante cuando él tiene mucha timidez o se da cuenta que se equivocó. (IC-2. LP.51-60)

Las experiencias anteriores, narradas por la docente IC-2 evidencian la necesidad del uso del lenguaje verbal para abordar momentos o situaciones que pueden comprometer la construcción de una sana autoestima; no obstante, deja entrever el uso de otros recursos como los gestos, dentro de un contexto de expresividad (lenguaje gestual) y de interacción; así mismo, permite inferir la incorporación de actividades acordes; por ejemplo, que propicien la participación de todos y la inclusión, acciones éstas que, en el contexto de actividades educativas individuales, sería muy difícil lograr; no así, a través de actividades colectivas que propicien la interacción y la participación de todos, como es el caso de los juegos deportivos, de ocio, de entretenimiento o cualquier otra actividad lúdica, actividades culturales, paseos, entre otras. En palabras de la docente IC-3, se

evidencia que estas dinámicas pudieran estar asociadas a ejes transversales curriculares:

Bueno, yo pienso que... como para tratar de cambiar ese mundo del cual vienen ellos, que es el de su casa, un mundo de conflicto y de pelea, darle acá en el colegio una transversalidad como la lúdica, como facilitarle el conocimiento al niño, como de una manera jocosa, de una manera divertida, donde él no lo vea como otro trauma como el que está viviendo, sino como algo..., algo divertido, sí, sí. (IC-3. LP. 17-20)

Resulta interesante e importante destacar que, desde el discurso profesoral, se perciba las prácticas discursivas relacionadas con la autoestima del estudiante, no solo como aquellas intrínsecamente apegadas al uso del lenguaje como recurso, sino también aquellas donde el lenguaje acompaña a otras acciones que imprimen operatividad al docente en su intención de apoyar al estudiante en la construcción de su autoestima. De ese modo, se considera que las percepciones y opiniones docentes amplían el espectro de las definiciones y concepciones teóricas referidas a las prácticas discursivas, en su relación con la autoestima estudiantil, donde, si bien es cierto que el uso del lenguaje, sea verbal o gestual, es fundamental, éste debe ser considerado en el contexto de otros escenarios de práctica pedagógica, considerando el propósito y orientación de las denominadas EPD.

Se reflexiona de esta manera, ante una praxis docente con relación a la autoestima de los estudiantes, que no debe limitarse a un componente lingüístico, como único recurso dentro de las prácticas discursivas, para coadyuvarles en su crecimiento emocional, sino también en diseñar y desarrollar acciones que acompañen al lenguaje, con el propósito de apalancarlos hacia la construcción de una autoestima saludable.

Al respecto de las prácticas discursivas, Mercer (1997) destaca que una de las estrategias discursivas utilizada más frecuentemente por los profesores, es la de obtener información mediante pistas, las cuales son un discurso donde hacen preguntas, mientras proporcionan simultáneamente pistas eficaces para la información necesaria. Las pistas pueden ser

ejemplificaciones, imágenes alusivas, gestos, señalamientos; es decir, todo tipo de recursos que utilizan para acompañar su discurso y que procuran, por vía indirecta, conseguir la participación o respuesta de los estudiantes. Se evidencia que este tipo de estrategia pareciera estar referida al aprendizaje y su propósito, no estar relacionado directamente con propiciar escenarios favorables para la autoestima.

Por su parte, Sánchez y Rosales (2005) hacen referencia a otra estrategia utilizada por los docentes para guiar el aprendizaje de los estudiantes, respondiendo a estos con sus propias afirmaciones; esto es, emplear sus propias ideas, o bien, sus propias palabras. En ocasiones, el hecho de reiterar lo dicho por los alumnos constituye una confirmación de sus ideas. En este caso, dicha confirmación cumple una función epistemológica y también de retroalimentación a ellos en particular y, a la clase, en general. En efecto, al confirmar lo dicho por un alumno, se transfiere a él la función del docente, que es la de transmitir conocimientos socialmente correctos. Esta estrategia, al igual que la anterior, se orienta hacia lo cognitivo más que hacia lo actitudinal-emocional, área donde se localiza la autoestima del estudiante.

Del diálogo discursivo docente se pudo evidenciar ciertas dinámicas docentes en torno a las prácticas discursivas, en términos de EPD, entendidas como aquel tipo de prácticas discursivas y operativas que, a modo de acciones, realizan o deben realizar los docentes en la escuela, a fin de coadyuvar en el proceso de construcción de una saludable autoestima en el estudiante. Así mismo, de la dialógica con los docentes surgieron diversas dinámicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes, las cuales, según se infiere, podrían constituirse en tipologías de las EPD, considerando su propósito u orientación y que pueden diferenciarse en: estrategias de estímulo, para la expresividad, integradoras, para la participación, de atracción, de acercamiento, motivadoras, de inclusión y, comunicativas, las cuales deben constituirse en ejes formativos transversales planificados y accionados desde el currículo escolar, para coadyuvar en la construcción de la autoestima estudiantil.

Sostiene IC-2. LP. 34-41 que:

Entonces, es bueno que, el vocabulario que utilizamos sea entendible para ellos; si hubiera alguna palabra nueva, pues también de inmediato expresarle qué significa y si está respaldada con el ejemplo, mucho mejor, aparte de la buena praxis, la didáctica, la expresión corporal, los gestos que hacemos; ah, también debe ir ahí, el volumen de la voz que usamos para enseñar también; y eso que también está el acercamiento amistoso, sí, la forma como tú le brindas confianza; para que él pueda interactuar contigo, es importante que nosotros dialoguemos con los estudiantes, que todo no sea clase, clase, clase; debe haber un momento, siquiera una hora, en la cual dialoguemos, dialoguemos no simplemente de nosotros, sino también del entorno...

En las experiencias anteriores, expresadas por la docente IC-2, se puede llegar a inferir estrategias de acercamiento, al utilizar un lenguaje entendible respaldado por ejemplos, con un volumen de voz que genere confianza; estrategias para la expresividad, donde se utilice la expresión corporal y los gestos como recursos; estrategias de inclusión y para la participación, a través del uso del diálogo como instrumento que permita a los estudiantes y al docente, co-construir escenarios propios sobre temáticas cotidianas desde sus propios puntos de vista y desde sus experiencias, donde se promueva conversaciones espontáneas de participación colectiva, como presentaciones culturales, dinámicas participativas, que permitan atraerlos, estimularlos e integrarlos, como expresan las docentes IC-1 e IC-2.

Buscando la manera más idónea de llegar a los niños, como propongamos, haciendo dinámicas, formas de participación, animándolos a participar, estimulándolos para que participen en presentaciones, buscando la manera de atraerlos. Bueno, yo he tenido niños que son así... como... muy calladitos y eso. La cosa está en tratar de integrarlos a... cómo le digo... con presentaciones, haciendo presentaciones en actos culturales en el colegio; y, al principio están renuentes, pero siempre se ha logrado que los niños participen con cosas sencillas, pero han participado; con esta manera, se ha logrado mejorar a través de la lúdica. (IC-1. LP.9-15)

Ese episodio uno lo puede coger como... para darle de una vez una charla de acercamiento de conversación en la cual logres facilitar una charla de prevención de accidentes, e inclusive de convivencia, porque cuando la niña murió, que la trajeron al puesto de salud, la señora quería ir a partir los vidrios, quería que la gente le hablara y le respondiera; entonces, todo eso uno lo aprovecha, le brinda confianza al estudiante y ese diálogo recíproco va ahí, de una vez encadenando ciertos temas. (IC-2. LP.49-54)

Lo anterior da cuenta que, hechos cotidianos pueden generar actividades con relación a temáticas importantes y donde también se trabaje otros aspectos como la convivencia y la autoestima; ésta última, al brindar confianza al estudiante, para participar en el diálogo, expresar sus ideas y opiniones, siendo parte de una estrategia de acercamiento a través de la conversación sobre un tema informal, que bien pudiera haber ocurrido en el entorno sociofamiliar del estudiante o de la escuela.

A mi modo de ver, la interacción comunicativa pedagógica y el quehacer docente son fundamentales en la consecución del objetivo principal, como es el educar de manera integral; esto debe estar forjándose constantemente para poder llegar de la mejor manera a los estudiantes y poder transmitir de la forma más positiva toda la serie de contenidos y comportamientos, conceptos y valores que son los que nos permitirán obtener un estudiante educado de manera integral. (IC-4. LP.43-48)

En las palabras de IC-4, se evidencia que las estrategias comunicativas deben ser prioritarias en la interacción pedagógica relacionada con la autoestima, pues de ellas depende en sumo grado el éxito de la relación entre docente y estudiante, y cómo el primero influye de manera positiva en el segundo, para la consecución de una autoestima saludable. Todas esas acciones docentes que, en la mayoría de las ocasiones, son realizadas de manera intuitiva, que repercuten efectivamente en la autoestima y, por ende, en el proceso de aprendizaje, así:

El resultado es lograr aumentar en ellos su autoestima, lograr interesarlos, enamorarlos del estudio; cuando nosotros logramos esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje despega,

toma una fuerza y de esta manera podemos llegar a lograr la meta, la gran meta, como tener un estudiante inspirado totalmente a querer crear, a querer continuar escalando y desear llegar a su meta; es y debe ser un gran profesional de la mano de Dios y con un seguimiento y acompañamiento de las familias y maestros en instituciones. (IC-4. LP. 56-61)

Por otra parte, resulta relevante destacar el hecho que, desde la discursiva docente, emergió la formación para abordar situaciones de autoestima, sea para las situaciones críticas de baja autoestima o, inflada autoestima, así como para coadyuvar en la construcción emocional de la personalidad del estudiante. Al indagar al respecto, los informantes clave -2 y 4 expresaron lo siguiente:

Claro que puedo dar un discurso de lo que es la autoestima a mis estudiantes; es más, cuando tú coges la profesión de docente, eso tienes que tenerlo bien definido; qué tal una profesora tímida, qué tal una profesora que no se sienta bien consigo misma, que se reprocha la vida, que tenga inconformidad. (IC-2. LP. 75-78)

Sí, hija, sí tengo las herramientas suficientes para dar un discurso de lo que es la autoestima; es un tema muy hermoso, muy útil, muy necesario para los niños y los jóvenes de hoy en día. Primero que todo, los recursos primordiales que encamina la autoestima, es estar tú, establemente, la forma espiritual; luego sigue en la forma personal, la parte corporal, todo eso. Entonces, sí, claro, tengo las herramientas suficientes para llevar a mis estudiantes. (IC-2. LP. 83-88)

Con toda la humildad les digo, te digo que sí, porque mi caminar lo he vivido en esta misión maravillosa en la que hemos sufrido; tus estudiantes disfrutaban su día antes, pero también es mucho el gozo que hemos vivido y, lo más importante, es poder obtener el resultado. IC-4. LP

Sin embargo, los otros dos informantes consideran que poseen debilidades y carencias para enfrentar la problemática de manera eficiente, como es el caso del IC-1, quien expresa: "Siento que mi capacitación no es suficiente y que necesito seguirme capacitando aún más" (LP-23). Al ser consultado a ese respecto, el IC-3 manifestó: "yo no me siento

la persona más idónea para tratar ese tema con niños, porque para poder estar en eso, debe estar en manos especializadas, Sí, me gustaría tener más herramientas a la mano para hacer un trabajo mejor” (IC-3. LP.26-29).

A pesar del hecho que evidencia opiniones y pareceres divididos con relación a las necesidades de formación, se considera indispensable que las personas encargadas directamente de la formación escolar, tengan conocimientos, habilidades y destrezas sobre la temática de la autoestima y, cómo manejarse en situaciones que evidencian baja autoestima en los estudiantes y que pueden ameritar el uso de EDP. Más allá de la vocación que debe prevalecer en todo docente, su formación en todas las áreas que incumben al estudiante, debe ser necesaria. Si bien es cierto que, con la experiencia en el transcurrir de los años de servicio, se puede llegar a otorgar conocimientos, no es menos cierto que, situaciones de autoestima baja o hasta inflada, pueden ocurrir en aulas con docentes recién egresados, donde la poca experiencia no les ha permitido abordar situaciones de esa índole. El interés de todo docente debe ser siempre la formación tanto del estudiante, como la suya propia como profesional, que lo mantiene motivado, actualizado y presto para enfrentar situaciones como las de la autoestima, objeto de esta investigación.

## 5. Conclusiones

Para el primero de los objetivos, orientado a identificar el nivel de autoestima presente en los estudiantes de la IE Simón Bolívar sede Ave María, se derivó gran preocupación desde esta investigación, dado que los datos revelaron de manera formal, lo que en muchas ocasiones es evidenciado por los docentes, como es un alto número de estudiantes con manifestaciones de baja autoestima, con lo cual la institución debe verse obligada a abordar esos casos, dada su considerable cuantía dentro de la población estudiantil. Esta situación afecta no solo a los estudiantes detectados en la investigación respecto a su crecimiento personal emocional, sino también a su normal desarrollo del proceso de aprendizaje y, del resto de los estudiantes,

puesto que puede llegar a presentarse situaciones problemáticas al momento de trabajar en equipos o de realizar cualquier actividad que implique interrelacionarse con otros.

En cuanto al segundo objetivo, encaminado a reconocer las prácticas pedagógicas relacionadas con la autoestima de los estudiantes a partir de las propias voces de los docentes, se visualizó que, en efecto, desarrollan prácticas discursivas relacionadas con la autoestima estudiantil, que puede definirse como acciones que realiza o debe realizar el docente en la escuela, a fin de coadyuvar en el proceso de construcción de un saludable crecimiento emocional en el estudiante. Estas prácticas van de la mano con los resultados de la revisión de la literatura precedente al respecto, permitiendo fundamentar las prácticas discursivas derivadas de la experiencia docente referente a lo expuesto por los expertos.

Del alcance del objetivo anterior se derivó el logro del tercero, cuyo propósito fue describir las prácticas discursivas empleadas en la autoestima del estudiante. De los datos recogidos de los docentes, emergieron tipologías que agrupan las prácticas que actualmente desarrollan estos para tratar los casos de baja autoestima. Éstas pudieron ser identificadas y descritas en su proceder según su propósito, agrupándolas en estrategias o prácticas de estímulo, de acercamiento, de atracción, para la participación, integradoras, para la expresividad y, de inclusión.

Cabe destacar que, a partir de los datos ofrecidos por los docentes entrevistados, se pudo evidenciar que la mitad de ellos reconoció no sentirse preparados para abordar situaciones de baja autoestima en sus estudiantes, manifestando que esto puede, en los casos extremos, llegar a comprometer el normal desarrollo del proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, pues, situaciones personales de baja autoestima estudiantil pueden llegar a afectar al grupo completo. No obstante, la otra mitad de los docentes afirmó sentirse preparado para ello, quizá debido a una amplia trayectoria en su experiencia docente, a una afianzada vocación y, a una autoformación en esa área en particular.

De allí que se considera importante que la escuela ofrezca a sus docentes, una formación especial para abordar estos casos, teniendo en cuenta la afectación que esto pudiera generar en el crecimiento emocional de los estudiantes y, por ende, en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los mismos. A ese respecto, y para dar respuesta al objetivo de proponer líneas de acción orientadoras para el fortalecimiento de las prácticas discursivas que promuevan la autoestima de los estudiantes de la Institución Educativa Simón Bolívar sede Ave María, en los resultados se emitió una serie de sugerencias, a modo de guías, para la acción docente a los fines de potenciar y optimizar las prácticas discursivas pedagógicas que utilizan para el abordaje de las situaciones de autoestima de sus estudiantes, con la finalidad de aportar, desde la experiencia investigativa docente, herramientas de apoyo tanto a los docentes de la propia IE, como de cualquier otra institución, en el manejo de los casos de autoestima estudiantil.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Bersntein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Editorial Morata.
- Canales, M. (2006). *Metodología de la investigación social. Introducción a los oficios*. Lom-Chile.
- Centro Psicopedagógico Instituto Profesional Los Leones. (s.f.). Inventario de autoestima de Coopersmith. <https://docs.google.com/document/edit?id=1UBZU4d7M8lciTSsodWjw0WvVJLktNgMzuq8HHAIWJJo&hl=es>
- Coll, C. y Miras, M. (2001). *La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Editorial Alianza.
- Cutrera, M. y Stipcich, S. (2016). Enseñanza y estrategias discursivas. Principales aportes desde la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5), 1-21. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/570>
- Fernández, G. y Chourio, N. (2016). *Aproximación epistemológica a las prácticas discursivas de los docentes en la construcción del conocimiento lingüístico* [Tesis doctoral, Universidad de Carabobo, Venezuela]. <http://riuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/4121>
- Henson, K. y Eller, B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Thomson Editores.
- Hernández, M., Maturana, J. y Morales, M. (2012). *La discursividad en el aula: Prácticas discursivas didácticas posibilitadoras de la autoconstrucción del sujeto social: caso experiencia de tres docentes* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Occidente]. <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/1214>
- Laguna, N. (2017). *La autoestima como factor influyente en el rendimiento académico* [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima, Colombia]. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2120/1/APROBADO%20NIRZA%20MARISOL%20LAGUNA%20PROA%C3%91OS.pdf>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Martínez, J. (2018). Autoestima. <https://liderazgoymercadeo.co/autoestima/>
- Mercer, N. (1997). *Construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Editorial Paidós.
- Milicic, N. (2015). Desarrollar la autoestima de nuestros hijos: tarea familiar indispensable. [https://www.academia.edu/33768033/Desarrollar\\_la\\_Autoestima\\_de\\_nuestros\\_hijos\\_Tarea\\_familiar\\_imprescindible](https://www.academia.edu/33768033/Desarrollar_la_Autoestima_de_nuestros_hijos_Tarea_familiar_imprescindible)
- Mortimer, F. y Scott, P. (2002). Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/562>.
- Muñoz, C. y Andrade, M.C. (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo*. Editorial Magisterio.
- Padrón, R. (2004). Autoestima y educación. *Redalyc. Reviste Límite*, 1(11), 82-95. <http://www.redalyc.org/pdf/836/83601104.pdf>
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Fundein Upel.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Salazar, C., Duque, B. y Arcila, Z. (2004). *Práctica pedagógica discursiva: visibilidad de un maestro sujeto de saber pedagógico*. Universidad de Antioquia.
- Sánchez, E. y Rosales, J. (2005). La práctica educativa: una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Revista Cultura y Educación*, 17(2), 147-173.
- Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Editorial Iberoamericana.
- Steiner, D. (2005). *La teoría de la autoestima en el proceso terapéutico para el desarrollo del ser humano* [Tesis de Pregrado, Tecana American University]. <https://tauniversity.org/la-teoria-de-la-autoestima-en-el-proceso-terapeutico-para-el-desarrollo-del-ser-humano>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Universidad de Antioquia.
- Vásquez, M.G. (2015). *Prácticas discursivas y pedagógicas docentes en educación superior de modalidad concentrada en las regiones de Antioquia* [Tesis de Maestría, Universidad de San Buenaventura]. <http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/handle/10819/4048>.

### Contribución:

**Luz Ángela Bustamante Sepulveda:** elaboración de la introducción, la metodología, los resultados, redactó el documento, revisó las referencias bibliográficas

**Luz Karine Jiménez Ruiz:** revisión del documento con énfasis en los objetivos conclusiones, recomendaciones y referentes bibliográficos.

**Leonardo Enrique Martínez Arredondo:** revisión de los referentes bibliográficos, conclusiones y recomendaciones y de la aplicación de las normas de citación

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



# Inclusión educativa para estudiantes con discapacidad auditiva y visual en el contexto universitario

**Diego Mauricio De la Cruz-Pantoja<sup>1</sup>**  
**Javier Ernesto Guerrero-Samudio<sup>2</sup>**

**Cómo citar este artículo / To reference this article**  
**/ Para citar este artículo:** De la Cruz-Pantoja, D. M., Guerrero-Samudio, J. E. (2022). Inclusión educativa para estudiantes con discapacidad auditiva y visual en el contexto universitario. *Revista UNIMAR*, 40(1), 33-53. DOI:<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art2>

**Fecha de recepción:** 02 de marzo de 2021

**Fecha de revisión:** 25 de mayo de 2021

**Fecha de aprobación:** 13 de septiembre de 2021

## Resumen

El objetivo general de esta investigación fue develar aspectos del área psicoeducativa, necesarios en los docentes para fortalecer el proceso de aprendizaje en el aula de estudiantes con discapacidad auditiva y visual de programas adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño, con el fin de contribuir a la inclusión educativa de dicha población. Su diseño corresponde al paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico y método etnográfico, empleando la técnica de muestreo no probabilístico. La población estuvo compuesta por docentes, estudiantes con discapacidad y gestores de inclusión. Se aplicó una entrevista a profundidad y entrevistas semiestructuradas mediante guiones. También se hizo revisión documental a través de fichas de contenido. Adicionalmente, los objetivos específicos permitieron diagnosticar el área psicoeducativa, describir los procesos psicoeducativos institucionales y caracterizar las estrategias didácticas. Para el análisis de la información recolectada se utilizó codificación cualitativa y triangulación de datos; esto condujo a determinar las categorías y estructurar proposiciones en torno al tema. Se evidenció en los resultados, que la inclusión va más allá de la accesibilidad en la infraestructura. Además, que la discapacidad en la universidad es pensada desde dos visiones: la hipervaloración y la subvaloración. También, que el concepto de normalidad debería ser ampliado hacia el concepto de diversidad. Por ende, la conclusión general fue demostrar la importancia de las necesidades educativas especiales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de personas con discapacidad, en conjunto con los ajustes razonables, el modelo biopsicosocial y la formación integral.

*Palabras clave:* Universidad; profesores; enseñanza; aprendizaje; discapacidad.



Artículo resultado del proyecto de investigación adscrito a la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, denominado: "Inclusión educativa para estudiantes con discapacidad auditiva y visual en el contexto universitario", desarrollado desde el 21 de agosto hasta el 12 de diciembre de 2020.

<sup>1</sup> Magíster en Docencia Universitaria, Universidad de Nariño. E-mail: [delacruz.australl@gmail.com](mailto:delacruz.australl@gmail.com)

<sup>2</sup> Magíster en Docencia Universitaria, Universidad de Nariño. E-mail: [ps.javierguerrero@gmail.com](mailto:ps.javierguerrero@gmail.com)

## Educational inclusion for students with hearing and visual disabilities in the university context

### Abstract

The general objective of this research was to reveal aspects of the psychoeducational area, necessary in teachers to strengthen the learning process in the classroom of students with hearing and visual disabilities of programs attached to the Faculty of Human Sciences of the University of Nariño, to contribute to the educational inclusion of said population. Therefore, its design corresponds to the qualitative paradigm with a hermeneutical approach and an ethnographic method, using the non-probability sampling technique. The population was made up of teachers, students with disabilities, and inclusion managers. An in-depth interview and semi-structured interviews were applied using scripts, as well as, documentary review through content sheets. Additionally, the specific objectives made it possible to diagnose the psychoeducational area, describe the institutional psychoeducational processes and characterize the didactic strategies. For the analysis of the collected information, qualitative coding and data triangulation were used; this led to the determination of the categories and the structuring of propositions around the subject. It was evidenced in the results that inclusion goes beyond accessibility in the infrastructure. In addition, that disability in the university is thought of from two perspectives: overvaluation and undervaluation. Also, that the concept of normality should be expanded towards the concept of diversity. Therefore, the general conclusion was to demonstrate the importance of special educational needs within the teaching-learning process of people with disabilities, in conjunction with reasonable accommodations, the biopsychosocial model, and comprehensive training.

*Keywords:* University; teachers; teaching; learning; disability.

---

## Inclusão educacional para alunos com deficiência auditiva e visual em contexto universitário

### Resumo

O objetivo geral desta pesquisa foi revelar aspectos da área psicoeducacional, necessários em professores para fortalecer o processo de aprendizagem em sala de aula de alunos com deficiência auditiva e visual dos programas vinculados à Faculdade de Ciências Humanas da Universidade de Nariño, para contribuir para a inclusão educacional dessa população. Portanto, seu desenho corresponde ao paradigma qualitativo com abordagem hermenêutica e método etnográfico, utilizando a

técnica de amostragem não probabilística. A população foi composta por professores, alunos com deficiência e gestores de inclusão. Aplicou-se entrevista em profundidade e entrevista semiestruturada por meio de roteiros, bem como, revisão documental por meio de planilhas de conteúdo. Além disso, os objetivos específicos possibilitaram diagnosticar a área psicoeducacional, descrever os processos psicoeducacionais institucionais e caracterizar as estratégias didáticas. Para a análise das informações coletadas, utilizou-se a codificação qualitativa e a triangulação dos dados; isso levou à determinação das categorias e à estruturação de proposições em torno do assunto. Os resultados mostraram que a inclusão vai além da acessibilidade na infraestrutura. Além disso, essa deficiência na universidade é pensada sob duas perspectivas: supervalorização e subvalorização. O conceito de normalidade deve ser expandido para o conceito de diversidade; portanto, a conclusão geral foi demonstrar a importância das necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência, em conjunto com as adequações razoáveis, o modelo biopsicossocial e a formação integral.

*Palavras-chave:* Universidade; professores; ensino; aprendizagem; incapacidade.

Deydi Patricia Cabrera-Fajardo

## 1. Introducción

Esta investigación surgió con el ánimo de generar un impacto social y contribuir al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de los universitarios con discapacidad auditiva y visual. También, buscó apoyar las acciones que viene realizando la universidad en torno a la inclusión educativa; por tanto, los resultados presentan un aporte al conocimiento de la psicoeducación y al desarrollo de esta práctica en el contexto de la institución, la cual, según estadísticas de la Oficina de Planeación y Desarrollo de la Universidad de Nariño, en el segundo semestre de 2018 contaba con 13.841 estudiantes de pregrado y postgrado matriculados en sus programas (Universidad de Nariño, UDENAR, 2018).

En este sentido, para introducir al lector en esta investigación, se debe realizar algunas acotaciones; una de ellas es, mencionar que en Colombia se presentó un crecimiento importante de revistas de psicología durante la última década del siglo pasado y la primera del siglo XXI; esto evidenció el desarrollo investigativo de dicho conocimiento en el país, siendo el área de psicología educativa una de las más estudiadas y, el concepto de 'aprendizaje', la palabra clave más utilizada en los resultados de investigación.

Adicionalmente, se puede constatar que durante 2001 y 2017 se incrementó a nivel nacional el número de psicólogos egresados en las distintas instituciones del país (Triana, Caycedo y Cubides, 2019).

Asimismo, la conceptualización del aprendizaje es un campo relativamente nuevo en la historia del conocimiento, pues, como sostiene Zapata (2010), "a finales del siglo XIX no existían estudios sistemáticos sobre el aprendizaje humano" (p. 46). Esta situación fue evolucionando hasta llegar a objetos de estudio especializados como la teoría de los estilos cognitivos, la cual explica las diferencias que presentan los individuos en el abordaje de tareas de carácter cognitivo, perfilando la manera como estos se desenvuelven en circunstancias académicas y sociales (Vega et al., 2013).

En este sentido, también se ha incorporado, entre otros conceptos, el de 'ambiente de aprendizaje', el cual no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, pues también comprende procesos educativos relacionados con acciones, experiencias y vivencias de los actores involucrados en el aprendizaje (Solís-Solís et al., 2017).

A esto se puede añadir que, el aprendizaje es un concepto estudiado desde múltiples disciplinas; entre ellas, "la psicología educativa o psicopedagogía" (Bermeosolo, 2005, p. 10), la cual intenta ir más allá del 'psicologismo' y el 'pedagogismo' e incluso, más allá del binomio de investigación enseñanza-aprendizaje; por ende, este ámbito de la educación se toma en el presente estudio, como horizonte axial que contextualiza el desarrollo de la investigación. Sin embargo, se debe resaltar que dicho ámbito es un espacio aún en construcción.

De este modo, aunque es un espacio en construcción, durante los últimos años la psicopedagogía ha ido tomando importancia; un ejemplo de ello se encuentra en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA, 2012), el cual incorpora la psicología educativa en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, asumiéndola como didáctica psicopedagógica referida al hacer; la define en su Modelo Pedagógico Institucional, como mediadora entre el objeto de aprendizaje presentado por el instructor y el aprendiz, comprendiendo: "aprendizaje basado en problemas (ABP), enseñanza problémica, lección dialogada, simulación, seminario investigativo, exposición, estudio de caso, discusión, juego de roles; y las mismas estrategias de aprendizaje, consideradas como didácticas contemporáneas" (p. 96).

En síntesis, la psicología educativa o psicopedagogía, se encarga de estudiar el aprendizaje para optimizar y fortalecer el desempeño académico de los estudiantes, proporcionando herramientas de enseñanza para el docente, quien las incorpora en su quehacer, contemplando el proceso mismo de aprendizaje y abordando al sujeto que aprende, desde múltiples factores, que pueden estar relacionados con aspectos lingüísticos, culturales y discapacidades, contempladas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (PCD), adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) en su Asamblea General.

En este orden de ideas, es admisible afirmar que la psicopedagogía provee modelos, técnicas y estrategias de seguimiento y evaluación útiles para el docente; por ende, en el caso de estudiantes con discapacidad, permite contribuir a superar barreras de

aprendizaje desde el conocimiento profundo de su condición, abarcando más allá de lo meramente académico.

Finalmente, este trabajo no se inscribe en el horizonte operacional de la educación inclusiva, puesto que ésta busca garantizar la cobertura y la atención a la diversidad, más que hacer énfasis en grupos poblacionales determinados, para identificar sus barreras de aprendizaje particulares; es decir, trata de garantizar los derechos educativos a través de políticas y estrategias promulgadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, Decreto 1421 de 2017), pero no se interesa por solventar necesidades específicas de aprendizaje propias de la cotidianidad del estudiante, lo cual si contempla la 'inclusión educativa', entendida como una alternativa integral que busca solventar dificultades relacionadas con la diversidad, desde un sentido social con relación a los derechos humanos y el respeto por la diferencia.

Sostienen Vanegas y Gil (2007) que, "la inclusión educativa exige una gran cantidad de cambios en el sistema educativo y en la sociedad misma. Requiere una comprensión global de la temática desde un modelo biopsicosocial" (p. 56). Desde esta perspectiva, los factores que obstaculizan el aprendizaje de PCD no se restringen a la imposibilidad de oír, ver o desplazarse, sino también, al ambiente que la sociedad, la comunidad o determinado grupo efectúan respecto al imaginario sociocultural y las vías de transformación que se presentan; es decir, también contemplan las actitudes y modos de actuar frente a la discapacidad, especialmente de parte de los docentes, pues la inclusión educativa ostenta una complejidad que puede ser comprendida de una mejor manera, si se pone la atención sobre el docente, como agente primordial y clave en este proceso.

Entonces, la diferencia fundamental entre **educación inclusiva** e **inclusión educativa** está en el énfasis que la segunda hace sobre el aspecto humano de las PCD y los componentes que abarca para medir la efectividad de la inclusión, los cuales van más allá de garantizar el ingreso del estudiante a la institución educativa.

Cabe entonces preguntarse qué gestó esta investigación, en términos generales. El concepto de educación en Colombia posee dos connotaciones principales: se comprende como "derecho fundamental y servicio público con función social" (Goyes, 2014, p. 15). Así, la educación en sus niveles de Básica, Media y Superior, representa un componente fundamental en el desarrollo del país; y, al mismo tiempo, una serie de retos en cuanto a cobertura, deserción, financiación, políticas y calidad, que afectan significativamente el logro académico y la culminación exitosa de los procesos educativos.

Un punto importante de dichos retos está relacionado con la inclusión, la cual, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el Censo de 2005 reportó una población con discapacidad de 2.624.898, equivalente al 6,3 % del total de población (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018). De ellos, el 5,2 % pertenece a PCD auditiva y el 13,8 % a PCD visual. En ese sentido, 140.052 están inscritos en educación primaria y secundaria. Mientras que 62.680 en universidades. De ellos, solo el 2 % permanecen en sus procesos educativos; por tanto, el panorama evidencia necesidades acuciantes en el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad.

De este modo, en el caso de la educación superior, las barreras que enfrenta dicha población son de comunicación, físicas o locativas, políticas, programáticas, académicas, sociales y de transporte. En consecuencia, la universidad ha hecho esfuerzos por permitir el acceso y la movilidad de las PCD, pero aún permanecen algunas barreras que, junto a los obstáculos actitudinales de algunos directivos y docentes, impiden su participación real en los procesos de aprendizaje.

Por tal razón, es necesario tener en cuenta las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que incluyen el contexto interactivo del que dependen ciertas características personales del individuo y el entorno, con las respuestas educativas que ofrece la institución, referente a las ayudas y recursos que se les brinda a los estudiantes por diferentes circunstancias, pero, de manera especial, a aquellos que enfrentan barreras en sus procesos de aprendizaje y,

como consecuencia, no pueden participar en determinadas acciones con total libertad.

Adicionalmente, desde el horizonte psicopedagógico, las NEE se convierten en un factor determinante al momento de generar procesos de aprendizaje que contemplen las características particulares de cada individuo, sus capacidades y posibilidades, además del ejercicio de una formación integral que incluya a todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de su discapacidad.

De esta forma, las barreras y retos que tienen las universidades en torno al tema de las NEE y la formación integral con relación a la discapacidad dentro del horizonte psicopedagógico son apremiantes e importantes; y, la Universidad de Nariño no es ajena a ello, puesto que viene realizando acciones y aportando espacios que fomentan especialmente la inclusión educativa desde el programa de inclusión del área de Desarrollo Humano del Sistema de Bienestar Universitario.

Por otra parte, se destaca la opción brindada por la institución, para que los estudiantes con discapacidad puedan ingresar bajo la modalidad de cupo especial y regular. A esto se suma la Facultad de Educación y su programa de Formación Docente en "Estrategias para la educación inclusiva", dirigido a profesionales no licenciados, directivos docentes y docentes de las diferentes instituciones educativas del departamento.

Sin embargo, la inclusión educativa no solo comprende la adecuación de infraestructura y la realización de capacitaciones acerca del tema, sino también, "la identificación de las barreras de aprendizaje" (Arizabaleta y Ochoa, 2016, p. 42), que obstaculizan los procesos formativos de las PCD y su participación efectiva en los espacios de enseñanza-aprendizaje dentro de la cotidianidad académica universitaria.

En consecuencia, la formulación del problema de investigación es: ¿Cuáles son los aspectos del área psicoeducativa necesarios en los docentes para fortalecer el proceso de aprendizaje en el aula de estudiantes con discapacidad auditiva y visual de programas adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño?

Este planteamiento surge, fundamentado en los avances que la psicoeducación viene logrando en torno al tema del aprendizaje, dado que, utiliza herramientas interdisciplinarias para "acceder a una mayor comprensión de lo que implica aprender en los distintos contextos educativos" (Hernández y Díaz, 2013, p. 15) y, aporta visiones que integran los conceptos de NEE y formación integral, desde un horizonte que involucra procesos de adaptación, dificultades de índole motivacional e información de carácter académico/curricular (Vallejos et al., 2020).

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2006, p. 1)

Además, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2001), en su Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, conocida como CIF, presenta una visión biopsicosocial del concepto de discapacidad, pues afirma que, resulta de las interacciones complejas entre las limitaciones funcionales, sean éstas, físicas, intelectuales o mentales de la persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive, que incluyen deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación.

En este sentido, a partir de las aproximaciones conceptuales mencionadas y dentro del ámbito educativo, la discapacidad se plantea sobre nuevas formas de pensar los procesos de aprendizaje, puesto que se toma en cuenta el carácter heterogéneo de la población estudiantil y se contempla sus múltiples dimensiones -biológica, psíquica y social-, entendiendo que la discapacidad no es simplemente una dificultad del individuo, sino también, las barreras del ambiente social y físico.

Por consiguiente, en la Universidad de Nariño se puede evidenciar el interés que hay frente al tema, reflejado en investigaciones como la de Cabrera y Pupiales (2015), quienes buscaban indagar "qué tanto ha avanzado la universidad en este tema y qué aspectos deberá fortalecer

para encaminarse a la consolidación de una política institucional de diversidad e inclusión" (p. 15).

Asimismo, la Maestría en Docencia Universitaria, consciente de esta problemática, produce conocimiento en torno al tema. Se puede mencionar el trabajo de Calpa y Unigarro (2012), quienes trataron el concepto de discapacidad desde la inclusión educativa, teniendo en cuenta que "es un medio para asegurar que los estudiantes en situación de discapacidad disfruten de los mismos derechos que los estudiantes que no están en dicha situación" (p. 58).

Adicionalmente, se encuentra en la Maestría, el trabajo de Ocampo (2014), quien presenta la "situación de nuestra región en materia de educación superior e inclusión, destacando la necesidad de sentar criterios para transitar desde una educación inclusiva hacia una educación para todos" (p. 65).

En consecuencia, se hace necesario continuar y actualizar este tipo de estudios para contribuir con la Universidad de Nariño y, especialmente, con la comunidad en situación de discapacidad. A pesar de los esfuerzos realizados desde el Programa de Inclusión del área de Desarrollo Humano del Sistema de Bienestar Universitario y de otras dependencias como la Facultad de Educación, aún siguen existiendo aspectos por fortalecer. En este sentido, el trabajo por garantizar los derechos, la participación y la igualdad, es un compromiso que no termina.

De este modo, la presente investigación expone una alternativa planteada desde el horizonte psicoeducativo; el concepto permite pensar la discapacidad desde los aspectos biológico y psíquico, con relación a su impacto social, haciendo énfasis en los procesos educativos, lo que intenta fortalecer el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y conducir a mejores desempeños que, finalmente, junto a las acciones tomadas por la universidad, se traducirá en la culminación exitosa de los procesos particulares de cada individuo en su respectivo programa de formación, debido a que, en Colombia, solo "el 1 % de dicha población logra culminar sus estudios superiores universitarios" (Cruz, 2019, p. 52); esto plantea un problema apremiante al cual plantear soluciones.

Por tanto, se busca contribuir al campo de estudio centrado en la provisión de apoyo psicoeducativo a estudiantes con discapacidad auditiva y visual de la Universidad de Nariño y, de esta forma, aportar en la transformación de la práctica educativa alrededor de la discapacidad.

## 2. Metodología

Metodología cualitativa, que se desarrolló esencialmente con la comunidad educativa universitaria; buscó comprender la realidad desde su propia visión, con un diseño flexible que se ajusta a la información, para interpretar los resultados desde múltiples explicaciones; por ende, su estudio se enfoca en los significados de las acciones humanas y la vida social, al interior de una realidad cambiante, variada y holística.

Este paradigma es particularmente propicio para realizar investigaciones de carácter educativo, puesto que permite “apreciar, tanto los aspectos generales, así como a detalle, los fenómenos observados” (Escudero y Cortez, 2018, p. 39). Del mismo modo, posibilita la descripción de ideas, significados, conocimientos y prácticas presentes en el sujeto/objeto de estudio. Por estas razones, condujo a consolidar un conocimiento fundamentado en la experiencia intersubjetiva de los docentes y estudiantes universitarios, mediante una estructura dinámica, flexible y profunda de las perspectivas y opiniones acerca de la discapacidad.

En coherencia con el paradigma cualitativo, esta investigación se desarrolló desde el enfoque hermenéutico, que permite un análisis y una construcción permanentes del proceso investigativo, generando un diálogo “entre los referentes teóricos o personales del investigador y el sentido de los fenómenos y procesos sociales observables en las interacciones y/o expresados por los actores; un diálogo que genera interpretaciones y que produce descripciones” (Weiss, 2017, p. 640).

De esta forma, el enfoque hermenéutico posibilita “diseños emergentes, flexibles, en construcción constante por parte del investigador” (Finol de Franco y Vera, 2020, p.

17), implicando una concepción de la realidad estudiada desde lo dinámico y lo holístico, para comprender e interpretar la experiencia vivida por el sujeto/objeto en un contexto educativo.

La investigación tomó el tipo etnográfico, que describe y analiza la realidad educativa desde la vivencia del sujeto/objeto; luego, “la etnografía se utiliza en la identificación de problemas educativos” (Maturana y Garzón, 2015, p. 198). Asimismo, permite extraer estructuras de significación y lógicas internas de la interacción entre docentes y estudiantes, con el fin de identificar patrones mediante la codificación cualitativa, que desemboquen en el detalle sistemático de categorías y componentes conceptuales, para dar sentido a las prácticas educativas desarrolladas en una circunstancia específica y con factores delimitados.

Por ende, la etnografía es un método holístico que forma parte de un proceso amplio de investigación que solo puede ser entendido desde su relación con el resto de sus partes; profundiza en los aspectos contextuales, sociales y organizativos, para extraer un conocimiento detallado e integral de su objeto de estudio, principalmente desde el testimonio que brindan los sujetos y los actos cotidianos del grupo estudiado.

Metodológicamente, esta investigación se aborda a partir de la etnografía educativa, con una finalidad de interpretación y comprensión, por lo cual se asume una descripción reflexiva con carácter holístico del tema en cuestión; es decir, la inclusión educativa de las PCD auditiva y visual, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño.

El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico o intencional, ya que, según Hernández et al., (2014), logra “obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos” (p. 190).

Bajo este entendimiento, la investigación se dirigió a estudiantes con discapacidad, docentes y administrativos adscritos a la Universidad de Nariño, especialmente a programas de la Facultad de Ciencias Humanas, que estuvieran relacionados con acciones institucionales

encaminadas a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva y visual en los últimos cinco años.

La determinación de quiénes eran las personas relacionadas con dichas acciones institucionales se dio gracias a las referencias brindadas en sus entrevistas, por los estudiantes con discapacidad, debido a que ellos conocen directamente al personal de la universidad que se destaca por su trayectoria y labor en el tema de la discapacidad.

De esta manera, la técnica de la entrevista semiestructurada fue aplicada a 16 estudiantes universitarios con discapacidad, siete personas que apoyan los procesos de inclusión o que son directivos de la Universidad de Nariño, nueve docentes y un coordinador del Centro de Tiflotecnología y Apoyo Tecnológico.

Para lograr el objetivo de la investigación se utilizó técnicas e instrumentos de recolección de información, tales como: primero, una revisión documental que permitió diagnosticar, desde el área psicoeducativa, aspectos de inclusión y exclusión presentes en las aulas de clase de programas adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño, de estudiantes con discapacidad auditiva y visual; segundo, la entrevista semiestructurada y la entrevista a profundidad, que describen los procesos psicoeducativos que implementa la universidad y también permitió acceder a una caracterización de las estrategias didácticas que desarrollan los docentes en los diferentes programas de la Facultad de Ciencias Humanas, en busca de apoyar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva y visual.

Se tomó técnicas de análisis e interpretación de la información, examinando los datos obtenidos a partir de un diseño cíclico que permitió retornar, modificar, replantear elementos constitutivos de la investigación, acorde con el método etnográfico. Así, la reflexión en torno al objeto de estudio fue constante; se utilizó la bitácora de análisis para apoyar el desarrollo de los objetivos, puesto que es útil "cuando se realiza la codificación o categorización, donde surgen interrogantes, ideas y conceptos que ilustran lo planteado en el estudio, por lo que resulta indispensable escribirlos para que no se olvide, ayudando a identificar unidades y

categorías de significado" (Sánchez et al., 2021, p. 116).

De este modo, la primera fase comprendió la técnica de revisión documental, la cual hace "posible obtener información valiosa para lograr el encuadre que incluye, básicamente, describir los acontecimientos rutinarios, así como los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis" (Sánchez et al., 2021, p. 112). En ella se diseñó un instrumento denominado ficha de contenido, donde fueron consignados los datos sobre los estudios, a partir de tres criterios de inclusión: a) cumplir con la tipología de documentos producto de investigación: trabajos de grado, tesis, artículos científicos, ponencias; b) documentos producto de investigación indizados en el Sistema Institucional de Recursos Digitales (SIREDD), el cual recopila, gestiona, preserva y difunde producción científica de docentes, estudiantes y grupos de investigación validados por la Universidad de Nariño; igualmente, documentos indizados en la Biblioteca Alberto Quijano Guerrero; c) documentos digitales producto de investigación en instituciones de educación superior locales de acceso libre (Open Access y Google Scholar).

También, se organizó la bibliografía recopilada, teniendo en cuenta las normas APA, puesto que éstas, según Suárez (2015), presentan un conjunto de "estándares que, de forma rigurosa, organiza el material consultado y citado por estudiantes, profesores e investigadores. A diferencia de otros manuales destinados a los ámbitos de la investigación o académicos, ha contado con su propia versión oficial en español" (p. 182).

Por consiguiente, la segunda fase comprendió la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual permitió capturar percepciones, procesos y conocimientos acerca del tema en cuestión. "Se encuentra entre la entrevista libre, que se guía espontáneamente por lo que va ocurriendo [...] y la entrevista estructurada, en la que sí hay preguntas preestablecidas que deben responderse. En medio estaría la entrevista semiestructurada" (Ríos, 2019, p. 70).

En cuanto al criterio que permitiría elegir el número de entrevistas a realizar, se optó por la "saturación de categorías" (Hernández et



al., 2014, p. 435); su aplicación se realizó mediante la plataforma virtual *Google Forms*, un software de administración de encuestas que permite recopilar y organizar información de los usuarios. De igual forma, se empleó el programa de videollamadas y reuniones virtuales *Zoom*, excepto con algunos participantes que requirieron de una entrevista presencial, a quienes se les aplicó el “formato para evaluar la entrevista” (Hernández et al., 2014, p. 408).

Finalmente, durante el proceso investigativo surgió la necesidad de una tercera fase: la aplicación de una entrevista a profundidad, la cual “se entiende como, los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado, que tienen como finalidad, conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas” (Sánchez et al., 2021, p. 111). Esta entrevista se realizó a la persona encargada de coordinar el Aula de Apoyo Tecnológico quien, además, se desempeña como docente y ha liderado varios procesos de inclusión en el ámbito de la Universidad de Nariño, hecho por el cual proporcionó información valiosa y actualizada en cuanto al tema de esta investigación.

Por último, el proceso anterior brindó los datos necesarios para efectuar la triangulación, que permite contrastar:

Visiones o enfoques como una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos y a la vez permite reducir sesgos y aumentar la comprensión del fenómeno estudiado. (Sánchez et al., 2021, p. 118)

### 3. Resultados

Para el análisis de la información recolectada, los datos fueron organizados en categorías; se identificó los conceptos, temas y patrones presentes, con miras a otorgarles sentido en función del planteamiento del problema dentro del marco de teorías orientadoras. Y luego, con los hallazgos descritos, se procedió a explicar, interpretar y comprender en profundidad el

objeto en cuestión. Así, para estructurar las categorías, se aplicó codificación cualitativa.

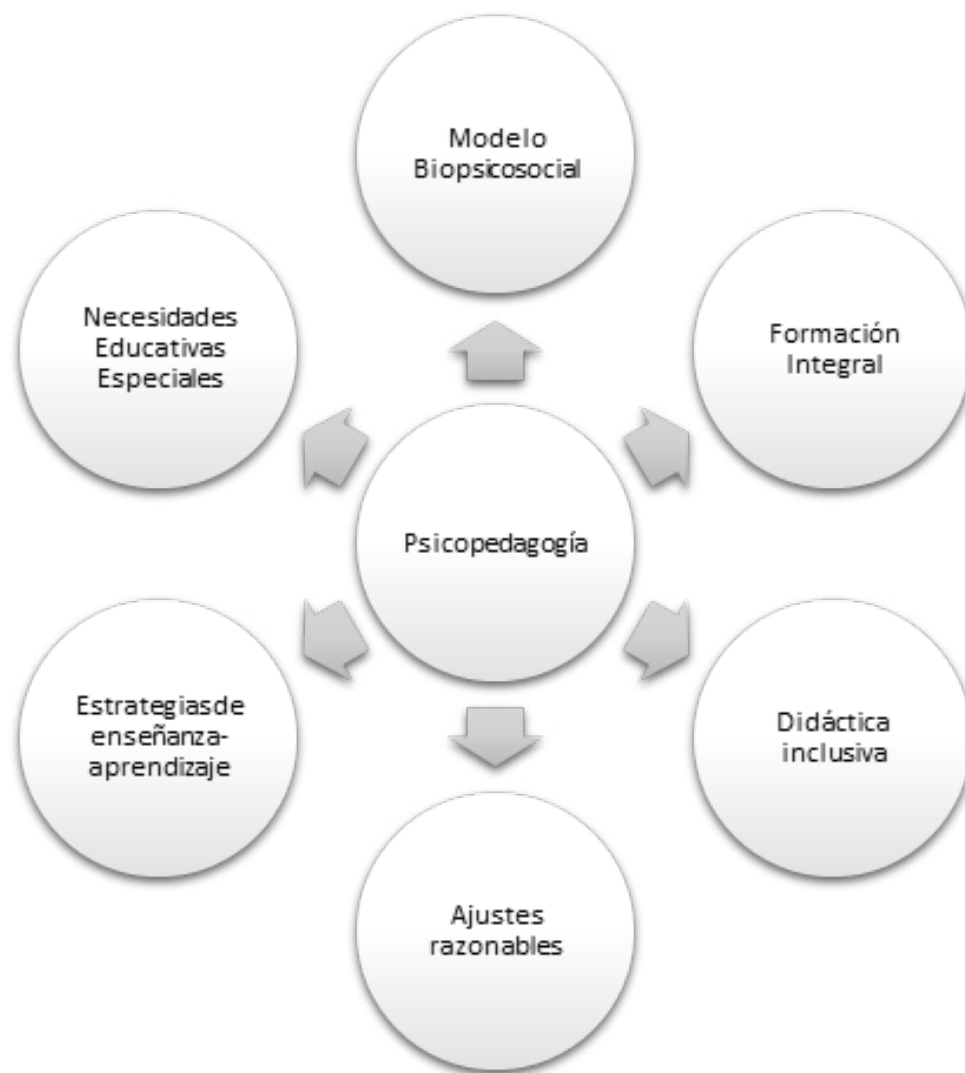
De esta forma se realizó el vaciado de la información, siguiendo el orden de las preguntas de la entrevista, tabulando en total, 330 respuestas. Se asignó un código a cada participante, categoría y categoría inductiva, para facilitar la posterior triangulación y construcción de las proposiciones de las respuestas, que luego fueron agrupadas; se utilizó el procedimiento de análisis de cadena textual para afianzar la saturación de categorías; es decir, se extrajo segmentos de los datos para configurar una escala de recurrencia de unidades.

Interpretación de los resultados del objetivo 1: Diagnosticar desde el área psicoeducativa, aspectos de inclusión y exclusión presentes en las aulas de clase de programas adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño, de estudiantes con discapacidad auditiva y visual, en la que se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, aplicada a 16 estudiantes con discapacidad, quienes fueron denominados *Estudiantes Universitarios* (EU). Posteriormente, se hizo el vaciado de información de las respuestas de cada participante, mediante la Matriz base de vaciado de información. Luego, mediante la Matriz de análisis e interpretación, se sacó proposiciones individuales en función de cada pregunta, con el fin de contrastarlas y lograr las proposiciones agrupadas de la Matriz de análisis e interpretación, que dio como resultado, la proposición definitiva. Se realizó la codificación cualitativa expuesta por Hernández et al., (2014), a saber: “primero (codificación abierta); se codifica las unidades (datos en bruto) en categorías; en el segundo, se compara las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones” (p. 426).

Además, durante este proceso se logró consolidar los componentes conceptuales macro del objetivo 1 que permitieron generar un diálogo entre los referentes teóricos de la investigación y el sentido de la información recolectada, que dio consistencia teórica a la investigación, ya que proporcionó un horizonte claro en cuanto a revisión bibliográfica.

**Figura 1**

*Componentes Conceptuales Macro del Objetivo No. 1*



Estos componentes permitieron evidenciar las lógicas educativas respecto a la discapacidad en la institución, posibilitando una reconstrucción de las teorías orientadoras sobre las teorías emergentes. El resultado fue un modelo diagnóstico psicoeducativo a partir de elementos conceptuales coherentes con el propósito del objetivo No. 1.

En síntesis, el primer hallazgo sugiere que se puede fortalecer el acompañamiento realizado a estudiantes con discapacidad cuando ingresan a la universidad; esto es, un acompañamiento psicopedagógico que posibilite la apropiación de un 'repertorio conductual' para desenvolverse en la cotidianidad universitaria, referido a formas, medios, recursos y modalidades de comunicación con pares y docentes, lo cual contribuiría al desempeño del estudiante.

En otras palabras, sí el estudiante no sabe cómo comunicarse en el aula o no tiene los medios para comunicarse con personas que desconocen el braille, el lenguaje de señas y el uso del ábaco, su participación en las actividades se verá limitada.

Recapitulando, el acompañamiento psicopedagógico desde los elementos propuestos puede fortalecer los procesos de inclusión y equidad a través del diseño, implementación y seguimiento de planes individuales, apoyos y ajustes razonables que se articulen con la práctica pedagógica al interior del aula, en complemento con las acciones institucionales descritas a continuación:

En cuanto a lo encontrado en las barreras de enseñanza-aprendizaje, cuando se omite

las características de aprendizaje de cada estudiante, se obstaculiza la inclusión educativa y la evaluación es excluyente cuando no atiende las peculiaridades de cada estudiante. Su mejoramiento institucional sería, continuar con las acciones de capacitación realizadas especialmente desde el Aula de Apoyos Tecnológicos en cuanto al Curso de Lengua de señas colombiana, uso de tiflotecnología para docentes, manejo de braille y ábaco y, evaluar a estudiantes atendiendo los ajustes razonables del Decreto 1421 de agosto de 2017 (Tejeda, 2019).

Con referencia a los docentes universitarios, la ejecución de procesos pedagógicos homogeneizantes o estandarizados propician la exclusión de algunos estudiantes y, las actitudes negativas frente a la discapacidad, impiden realizar procesos efectivos de inclusión. Su desarrollo de mejoramiento incluiría aplicar el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), en cuanto a prácticas pedagógicas inclusivas y continuar con las acciones de sensibilización frente a la discapacidad, realizadas especialmente desde Bienestar Universitario (Tejeda, 2019; Rodríguez y Álvarez, 2015; Gonzáles et al., 2016).

Siguiendo con los aspectos que se debe tener en cuenta para la inclusión educativa, los procesos de adaptación previa al contexto universitario reducen situaciones de exclusión y, para generar procesos efectivos de inclusión educativa, es necesario cuestionar el concepto de normalidad. Su aspecto de mejoría incluiría un seguimiento psicopedagógico a la permanencia, identificando posibles alertas que incidan en la trayectoria educativa e implementar redes de inclusión educativa con instituciones externas dedicadas a la discapacidad, para generar acciones conjuntas de inclusión que permitan concebirla, desde visiones integrales, y no solo médicas.

De este modo, la superación de barreras de inclusión educativa refiere a la implementación de espacios, acciones o agenciamiento de sujetos encaminados a visibilizar las NEE de los estudiantes universitarios con discapacidad; es decir, refiere a enfatizar estrategias de enseñanza-aprendizaje y didácticas con ajustes razonables en el marco de una formación integral desarrollada en función del modelo

biopsicosocial y la dimensión psicopedagógica, lo cual brindaría una alternativa para eliminar barreras, especialmente desde el acompañamiento permanente y la participación simultánea de cada componente del "triángulo didáctico" (Hernández y Díaz, 2013, p. 11) en los procesos de sensibilización y capacitación.

Esta afirmación se sustenta en las dinámicas cotidianas del aula, pues ella, en sí misma, es un conjunto sistémico y complejo donde ocurren interacciones semióticas, sociales y pedagógicas; por tanto, sus componentes deberían ser concebidos en conjunto, para dar solución a los obstáculos de aprendizaje. No se puede aislar el proceso de uno u otro; no es conveniente hablar de enseñanza sin hablar de aprendizaje; tampoco lo es, remitir al docente sin remitir también al estudiante (e incluso en el contexto educativo contemporáneo, al profesional de apoyo docente).

Un ejemplo de ello se presenta cuando la institución proporciona tutores para estudiantes con discapacidad visual, lo cual es de gran ayuda; sin embargo, en el aula representa algunos inconvenientes cuando el docente realiza una prueba escrita y el tutor debe leer en voz alta mientras los demás están en silencio. El inconveniente aumenta si el docente envía al tutor y al estudiante a otra sala, donde deben hablar para interactuar e, ingenuamente, en esa interacción, surge alguna respuesta a las interrogantes de la prueba.

Por ende, el uso de apoyos pedagógicos y complementarios es necesario en el aula de educación superior, pero, dichos apoyos pedagógicos y complementarios deben cumplir ciertas características que remiten especialmente a estrategias de aprendizaje activo.

En este orden de ideas, otro hallazgo tiene que ver con la actitud reacia por parte de algunos estudiantes con discapacidad, hacia la búsqueda de ayudas otorgadas en la institución, resaltando el hecho de haber participado en igualdad de condiciones con otros estudiantes sin discapacidad para el ingreso a la universidad y, prefieren valerse por sus propios medios para superar actitudes condescendientes hacia ellos, las cuales hacen parte de concepciones sesgadas por el modelo

médico: "el tratamiento social otorgado en este modelo se basa en una actitud paternalista y caritativa, porque las personas con deficiencias tienen menos valor que el resto" (Hernández, 2015, p. 48).

De ello se infiere que, el autoaprendizaje es un factor esencial en el proceso formativo del estudiante con discapacidad, ya que se sustenta en la motivación, la autorregulación y una autorregulación constante, elementos generadores de aprendizajes significativos; por tanto, este hallazgo va en consonancia con la teoría orientadora psicopedagógica y didáctica en cuanto a las metodologías 'autoestructurantes' de aprendizaje activo.

Continuando con los resultados del objetivo específico 2, que menciona: describir los procesos psicoeducativos que implementa la Universidad de Nariño en los diferentes programas de la Facultad de Ciencias Humanas, en busca de apoyar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva y visual, la técnica de la entrevista semiestructurada fue aplicada a personas que intervienen en los procesos de inclusión desde distintas dependencias, a quienes se denominó 'Gestores de Inclusión' (GI). Posteriormente, se efectuó el vaciado de información de las respuestas de cada participante mediante la Matriz base de vaciado de información, con el fin de efectuar la codificación cualitativa. Luego, se extrajo las proposiciones individuales en función de cada pregunta a través de la Matriz de análisis e interpretación, con el fin de contrastarlas para obtener proposiciones agrupadas que darían como resultado, la proposición definitiva en la Matriz de análisis e interpretación. Igualmente, se utilizó una bitácora de análisis para apoyar la documentación del proceso analítico y un formato para evaluar la entrevista.

Gracias a estas herramientas investigativas, entre otras cosas, se pudo observar la necesidad de profundizar mediante una segunda entrevista e incluso una tercera, a un determinado GI que lidera actualmente en mayor medida este tipo de procesos en la institución. Dicho número de encuentros permitió establecer el reportaje necesario para que las respuestas evidenciaran un panorama real, y no un panorama artificial del objeto de estudio.

En este sentido, las matrices de datos permitieron establecer vinculaciones entre categorías y subcategorías mediante el agrupamiento de proposiciones hasta su respectiva saturación; por ende, el primer hallazgo logrado fue comprender la importancia de la 'sensibilización', frente a la discapacidad, dado que, la problemática no reside tanto en que se realice o no acciones institucionales de inclusión, sino en el bajo interés que existe frente al tema.

Por consiguiente, la Universidad de Nariño sí realiza acciones en este ámbito; entre otras, el Aula de Apoyos Tecnológicos enfocada a la tiflotecnología y al servicio pedagógico, cultural y social de la población sordo-ciega, el Seminario Taller de Braille y Ábaco junto al curso de Lengua de Señas para docentes, administrativos y estudiantes, quienes, cabe resaltar, cuentan con la coordinación de una profesional en psicología con discapacidad y la participación de algunos docentes, también con discapacidad; el Programa de inclusión del área de Desarrollo Humano del Sistema de Bienestar Universitario, cuyas prácticas se encuentran reglamentadas en el Acuerdo No. 080 de diciembre 23 de 2019, donde se menciona la "inclusión de la población vulnerable y con capacidades especiales" (p. 18); el servicio de tutorías académicas para estudiantes con discapacidad, la modalidad de cupo especial y regular para esta clase de estudiantes que deseen ingresar a la institución y, finalmente, el Programa de Formación Docente en Estrategias para la Educación Inclusiva, dirigido a profesionales no licenciados, directivos docentes y docentes de las diferentes instituciones educativas del departamento.

De esta manera, cuando se afirma que los docentes y directivos deberían tener conocimiento sobre formas de comunicación con PCD y que, además, deberían manejar estrategias de inclusión y estar más capacitados en el tema, se aprecia el caso del Curso de Lengua de señas para docentes y el Seminario Taller de braille y ábaco, clara evidencia de la falta de 'sensibilización' respecto al tema.

Al revisar las actitudes que asumen estudiantes y docentes al relacionarse con personas en situación de discapacidad, se encontró una

actitud de respeto, de aceptación y de apoyo a los estudiantes y compañeros, aunque, destacan los entrevistados, que la mayoría de los profesores ignoran la presencia de las compañeras con discapacidad auditiva, especialmente cuando no hay intérpretes en el aula; consideran que es frecuente la indiferencia, tanto de estudiantes como de docentes, y la asocian con las dificultades que se tiene para establecer canales de comunicación adecuados. "La indiferencia se percibe como una estrategia para afrontar la situación, ante la ausencia de formación, tanto pedagógica como didáctica, para trabajar en el aula con población en situación de discapacidad" (Mesa y Carvajal, 2015, p. 209).

Así, para responder a la pregunta planteada ¿Cómo interactuar de manera adecuada con PCD auditiva y visual?, primero se debe indagar sobre el nivel de interés que existe por saber cómo interactuar con ellos.

En consecuencia, el segundo hallazgo logrado fue, identificar una de las causas que propicia la ausencia de 'sensibilización' frente a la discapacidad; esto está relacionado con la política de inclusión de la universidad, la cual encuentra un antecedente en el Plan de Desarrollo 2008-2020: Pensar la Universidad y la Región (2008), donde refiere la "inclusión en el pensum académico de todos los programas de la Universidad, la cátedra de discapacidad según el perfil profesional de cada programa" (p. 59); la "capacitación a los docentes para generar estrategias y herramientas de atención de tipo académico y personal a la población en situación de discapacidad" (p. 60), y la "implementación de espacios culturales para personas en situación de discapacidad" (p. 75).

Así, la política de inclusión es una de las causas que propicia la ausencia de 'sensibilización' frente a la discapacidad, porque presenta lineamientos sin ejecución. Un claro ejemplo de ello es la cátedra de discapacidad según el perfil profesional de cada programa, que no existe en la práctica institucional; inclusive, en la actualidad, aún se sigue construyendo lineamientos dentro del Plan de Desarrollo mencionado, proyectada en el Eje de Género e Inclusión; específicamente, desde el sub-eje de diversidad funcional o discapacidad; esto conduce a mencionar el tema continuamente,

sin generar cambios evidentes en la cotidianidad universitaria.

Aquí cabe resaltar que, en dicho contexto, la idea de inclusión remite al proceso en el que se aprende a vivir con las diferencias de otros, para valorarlas positivamente, ampliando así el concepto de 'normalidad', hacia diversidad; de ahí que el Plan de Desarrollo de la Universidad contemple la discapacidad, en conjunto con otras poblaciones universitarias que también buscan ser incluidas.

Esta política (2021-2032), en el tema de 'educación inclusiva' posee actualmente nueve lineamientos, 24 estrategias, 19 programas y 108 proyectos que, junto a los fundamentos institucionales del Proyecto Educativo Institucional (Universidad de Nariño, 2013), aprobado mediante Acuerdo No. 035 del 15 de marzo de 2013, Artículos 8 y 11, configuran el ámbito de la inclusión en la universidad. Sin embargo, este tipo de procesos, debido a las lógicas administrativas, las múltiples interpretaciones que le dan al interior de la institución y algunas políticas públicas que se contradicen con políticas internas, impiden que la implementación de la inclusión educativa sea una realidad permanente en el aula.

Un ejemplo de tal situación se evidencia en la realización de proyectos que cumplen el proceso de aprobación, financiación y ejecución y, luego de efectuados, abandonan los procesos que iniciaron. Posiblemente, se deba a que su finalidad, en algunos casos, es la de engrosar el currículo académico de docentes y estudiantes investigadores, pero no la de generar impactos reales, sustentables a largo plazo y transformadores en la comunidad con discapacidad, hecho mencionado por GI4: "aquí vienen muchos profes a realizar entrevistas y preguntar del tema, pero pasa un tiempo y ya no se los vuelve a ver".

A esto se suma el desconocimiento por parte de los mismos directivos del Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, que reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención a la población con discapacidad. Así, en términos generales, el decreto contempla diferentes estrategias que se debe realizar para garantizar el ingreso al sistema educativo de todas las PCD, en condiciones de accesibilidad,

adaptabilidad, flexibilidad y equidad con los demás estudiantes, sin que haya discriminación alguna. También se mencionan dos definiciones importantes: la primera, los 'ajustes razonables' que son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo basadas en necesidades específicas de cada estudiante; y, la segunda, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes, a partir de reconocer y valorar la individualidad. Adicionalmente, en este decreto se hace referencia a "la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población" (p. 18), lo cual evidencia de modo claro la importancia del docente en los procesos de inclusión.

En este orden de ideas, un tercer hallazgo está relacionado: en el contexto del aula, el universitario es valorado por su discapacidad, más que por sus conocimientos o cualidades; esto repercute directamente en su desempeño académico, ya que la evaluación, en muchos casos, se da en torno a las actividades que puede o no realizar, y en cómo puede realizarlas. Cuando se debería evaluar la misma actividad, pero adaptada a partir de los criterios contemplados en los "ajustes razonables" del Decreto 1421 de agosto 29 de 2017.

Para una evaluación educativa inclusiva en la universidad, es necesario considerar metodologías pedagógicas activas, como los grupos interactivos, el aprendizaje dialógico y la apertura a la comunidad. En este último aspecto, se plantea un importante desafío que va más allá de la comunidad universitaria, como, vincularse a organizaciones sociales civiles y no gubernamentales en las que se puede encontrar agrupaciones de personas en situación de discapacidad, por ejemplo, pertenecientes a la cultura sorda, agrupaciones de padres y organizaciones deportivas para PCD (Tejeda, 2019).

Desde la información recolectada se puede afirmar que los procesos psicoeducativos

desarrollados por la Universidad de Nariño en busca de apoyar el aprendizaje de los universitarios con discapacidad auditiva y visual, no evidencian de manera formal o documentada procesos donde se realice actividades de entrevistas e impresiones diagnósticas de ingreso a la institución, que permitan realizar seguimiento y garantizar el progreso de los universitarios, hasta la culminación exitosa de sus carreras.

Tampoco se aprecia espacios o dependencias que tengan como fin puntual, brindar asesorías a docentes en casos específicos de cómo adaptar, fortalecer o incorporar estrategias de enseñanza-aprendizaje para universitarios con discapacidad auditiva y visual en las situaciones específicas de cada disciplina, sobre todo en las que constituyen mayor dificultad debido al uso de símbolos especializados para su desarrollo, como en las ciencias exactas. Esto es importante, pues según Arizabaleta y Ochoa (2016), es necesaria "la identificación de las barreras de aprendizaje" (p. 42), para dinamizar los procesos formativos de PCD y garantizar su participación efectiva en los espacios de enseñanza.

De este modo, gracias a la Matriz de Vacío de Información Bibliográfica, se pudo identificar estudios que corroboran las anteriores afirmaciones; entre ellos, el de Benavides (2012), quien afirma que, dentro del contexto particular de la Universidad de Nariño, los estudiantes con discapacidad "se enfrentan a barreras didácticas" (p. 59), aunque exista el Programa de Inclusión del área de Desarrollo Humano del Sistema de Bienestar Universitario a su interior.

Asimismo, Cabrera y Pupiales (2015), sostienen que "la Universidad de Nariño, es consciente de que el panorama actual frente a la participación educativa de las personas con discapacidad no resulta muy satisfactorio" (p. 13); esto contrasta con uno de los principios de la institución:

"Justicia y Equidad: en la Universidad de Nariño, todas las personas gozarán de los mismos derechos y oportunidades, sin discriminación alguna y con observancia de la Constitución y la Ley" (Universidad de Nariño, 2008, p. 29).

En síntesis, se puede expresar que las acciones de inclusión realizadas por la institución no tienen efecto significativo en la vida cotidiana del

estudiante con discapacidad, particularmente al interior del aula, entre otras cosas, porque la política de inclusión presenta lineamientos sin ejecución real, como es el caso del principio de 'Justicia y Equidad', que existe en el papel, pero que no se hace práctico en la realidad.

Por último, los resultados del objetivo específico 3, que subyacen en: caracterizar las estrategias didácticas que desarrolla el docente de la Universidad de Nariño en el aula, con el fin de lograr el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva y visual de los programas adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas.

Se aplicó la entrevista semiestructurada a seis docentes adscritos a los programas de esta facultad, efectuando con dos de ellos, el formato para evaluar la entrevista que, en este caso, fue presencial. Así, para efectos de codificación cualitativa se los denominó *Docentes Universitarios* (DU). Cabe resaltar que, aunque no fueron incluidos en el vaciado de información de este objetivo, algunos GI entrevistados para el objetivo 2, se desempeñaron como docentes, antes de estar en cargos directivos; específicamente, uno de ellos se desempeña como gestor y docente, simultáneamente.

Al igual que en los objetivos 1 y 2, se realizó el vaciado de información de las respuestas obtenidas mediante las matrices mencionadas; también se utilizó una bitácora de análisis para apoyar el proceso analítico y se efectuó la codificación cualitativa. Así, se identificó que se refieren a los estudiantes con discapacidad como "población con necesidades educativas especiales", lo cual coincide con la teoría orientadora de esta investigación en cuanto a estas necesidades (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018; Riquelme y Gutiérrez, 2020). Esto, se refuerza cuando DU3 menciona las "necesidades e intereses del estudiante" y "necesidades individuales".

En ese sentido, el primer hallazgo permitió definir que los docentes entrevistados emplean de modo recurrente unidades como: 'Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)', 'Pedagógico(a)', 'Didáctico', 'Estrategias', 'Currículo', 'Enseñanza' o 'Enseñar', 'Braille' y 'Lengua de Señas'. También se definió que,

de manera general, el conocimiento de los entrevistados en cuanto a normatividad y conceptualización del tema no es profundo, pero sí es abundante en cuanto a la descripción de actividades realizada en el aula, lo cual remite a reflexionar sobre las competencias pedagógicas docentes.

Las competencias, interpretadas como el conjunto de atributos socioafectivos, cognoscitivos y motores que permiten cumplir adecuadamente la función educativa incorporando la ética y los valores, son adaptables y transferibles en cualquier ámbito; por ser pedagógicas, se refieren al ámbito escolar; suponen la capacidad de aprender, innovar y comunicar lo aprendido; además, saber reflexionar, valorar, organizar e integrar el conocimiento, conjugando experiencias basadas en los cuatro saberes: ser, saber, hacer y convivir (Azüero, 2019, p. 248)

La necesidad de competencias pedagógicas docentes para el trabajo con estudiantes con discapacidad se manifiesta en afirmaciones como "lenguaje multidimensional", expresada por DU2, resaltando que "las personas con discapacidad tienen canales perceptivos igualmente válidos en el procesamiento de la información". Es decir, que no se puede estandarizar las formas de enseñanza de modo arbitrario para todos los estudiantes, sino personalizarlas en función de los canales perceptivos que ellos emplean. En otros términos, se debe valorar aquello con lo cuenta el estudiante y no lo que le falta, para potenciar habilidades y no falencias.

En este orden de ideas, hay un componente que resalta por su apertura hacia nuevas formas de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje; el componente donde converge el docente y el profesional de apoyo docente, situación reglamentada en Colombia por el Decreto 1421 de 2017, que contempla la figura del Docente de Apoyo Pedagógico y el Docente de Aula. Así, dicho profesional tiene la función de acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual diseñan, implementan y hacen seguimientos a los Planes Individuales de Apoyo y Ajustes Razonables (PIAR); en otras palabras, asesoran a los docentes para aplicar

principios de inclusión y equidad en educación, y plantean procesos educativos que beneficien a la población con discapacidad.

En síntesis, las competencias pedagógicas están relacionadas principalmente con la apertura por parte del docente hacia el uso de estrategias didácticas activas que contemplen estos componentes; por ello, hablar de una didáctica universitaria, es hablar de la enseñanza como proceso investigativo; es hablar de los recursos de apoyo o material empleado: regletas de braille, ábacos, lectores de pantalla. Y, finalmente, es hablar de la dialéctica entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el progreso cognitivo del individuo en su formación educativa.

El sustento anterior condujo a definir el segundo hallazgo, que presenta una de las causas de exclusión que es, pensar la discapacidad desde la 'hipervaloración' o la 'subvaloración'; es decir, en la mayoría de los casos el docente asume una de las dos posiciones; en la primera, exalta en demasía al estudiante con discapacidad para motivar su proceso; lo 'hipervalora'. En la segunda, de modo condescendiente lo aparta de las actividades en el aula, por considerar que no es capaz de realizarlas; lo subvalora. Así, en los dos casos el docente no se ocupa de identificar el nivel de habilidades que el estudiante posee o, no posee.

Evidentemente, las dos posiciones impiden la investigación o elaboración de recursos didácticos encaminados a fortalecer el proceso formativo del estudiante con discapacidad. Desde la afirmación se infiere que, este hecho desemboca en falta de iniciativa por participar en capacitaciones, en procesos de formación docente en inclusión. Lo ideal es que los docentes se capaciten, para brindar atención de calidad a los estudiantes.

A partir de las respuestas analizadas se deduce que, los docentes en la Facultad de Ciencias Humanas no emplean con frecuencia recursos didácticos para PCD, aunque sí tienen conocimiento de su existencia, pues en las respuestas brindadas a través de la entrevista, dos unidades recurrentes fueron 'braille' y 'lengua de señas'. Cabe resaltar que, a excepción de un docente entrevistado, los demás no tienen conocimiento de cómo emplear estas unidades.

Mediante la revisión documental se evidenció que, la situación mencionada se viene

presentando desde tiempo atrás, pues Calpa y Unigarro (2012) concluyen: "en el aspecto académico, la investigación muestra que los docentes han implementado estrategias de inclusión educativa en el aula, según el tipo de discapacidad, más como resultado de su ingenio, vivencia y reflexión" (p. 72). En consecuencia, se corrobora la afirmación realizada en el objetivo No. 2: la problemática no reside tanto en que se realice acciones institucionales de inclusión o no, sino en el bajo interés que existe frente al tema".

Para ello, unas recomendaciones en la práctica docente en cuanto a los recursos didácticos para PCD visual estarían el uso del ábaco, de lectores de pantalla: JAWS, Orca, NVDA, de magnificadores de texto y máquinas inteligentes de lectura, de tiflotecnología, de libros hablados, de apps móviles para PCD visual en el aula, desarrollo de *Small Private Online Course* (SPOC). Para aquéllos con discapacidad auditiva, el uso de aulas con buena iluminación, de videos subtítulos o con transcripciones en PDF, de guías, de imágenes de apoyo de conceptos, ideas o teorías, de apps móviles en el aula.

Continuando con estrategias inclusivas que los docentes pueden desarrollar para atender a estos estudiantes, deben empezar por describir paso a paso las actividades, en lugar de utilizar expresiones como: "¡Aquí!", "¡Esto!", "¡Ahí!". Deben utilizar términos orientativos como: "delante de", "cerca de", "dentro de", "entre", "a la derecha o izquierda de" ... Cuanto más detallado, mejor para facilitar el aprendizaje autónomo; también pueden entregar el material de la clase con anticipación, para convertir a formato electrónico, sonoro o braille; permitir la presentación de trabajos en audio, realizar evaluaciones orales, verbalizar lo que escriben en el tablero, incentivar la iniciativa para realizar preguntas.

En cuanto a los estudiantes con discapacidad auditiva, cuando estén con su intérprete, deben dirigirse a ellos y no al intérprete; en la medida de lo posible, organizar los pupitres en forma de 'U'; facilitar el aprendizaje autónomo, hacer uso de la gestualidad, utilizar ilustradores o movimientos realizados con brazos y manos, vocalizar correctamente para facilitar la lectura de labios, entre otras.



En cuanto al proceso comunicacional, es conveniente por parte de los docentes, el aprendizaje de braille, la lengua de señas colombiana, que permiten realizar una aproximación a la caracterización de las estrategias didácticas desarrolladas, con el fin de lograr el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

En este punto se hace algunas recomendaciones en la práctica docente, como complemento con el desarrollo de metodologías 'autoestructurantes' de aprendizaje activo, como son: el trabajo por proyectos, el desarrollo de las inteligencias múltiples y la tutoría entre iguales en el marco de los tipos de discapacidad, que presentan una alternativa válida en la configuración de la práctica psicoeducativa dentro del contexto universitario.

Los hallazgos y la interpretación realizada de los objetivos 1, 2 y 3, junto al marco teórico planteado en esta investigación, constituyen una opción para develar los aspectos psicoeducativos necesarios en los docentes que efectúen procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes con discapacidad, dado que, los docentes son un elemento importante en los procesos que desarrollan en el contexto de la educación superior, ya que son los encargados de llevar a la realidad, las teorías y los lineamientos constitutivos del horizonte educativo; ellos tienen la posibilidad de conjugar, en su actividad cotidiana, múltiples aspectos que trascienden la esfera de su profesión; más aún: tienen la posibilidad de lograr procesos formativos exitosos con todos sus estudiantes, logrando así, hacer eficiente y óptima su labor.

Por esta razón, se cierra el análisis e interpretación de este objetivo, mencionando los temas que debe atender el docente en su formación y en su práctica:

1. Prácticas inclusivas y educación para la diversidad.
2. Desarrollo del pensamiento crítico.
3. Construcción de justicia, paz y ciudadanía.
4. Manejo de las emociones.
5. Conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación.
6. El proceso de enseñanza.

## 4. Conclusiones

La universidad tiene la responsabilidad de promocionar profesionales con las competencias necesarias para interactuar en el mundo laboral, lo que implica preparar estudiantes desde un mismo horizonte curricular, realizando los ajustes razonables pedagógicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que cada uno de ellos efectúa desde su particularidad; ello implica, generar recursos de apoyo docente para estudiantes con discapacidad, que cubran las NEE y materialicen la idea de docentes inclusivos en la cotidianidad del aula.

La universidad tiene la responsabilidad de generar procesos formativos que fomenten actitudes y contribuyan a la inclusión de los estudiantes, no solo desde el trabajo realizado en las aulas, sino también en los demás espacios de la institución, que permitan construir una cultura donde el académico, el administrativo o cualquier miembro, comprenda que esta población tiene autonomía, destrezas y quiere ser tratada como los demás, sin paternalismos ni discriminaciones.

Además, se debe comprender que la tarea no solo es institucional, sino un compromiso de todos los actores universitarios, pues la Universidad de Nariño es un espacio donde confluyen múltiples sectores en un marco académico; en ella se produce una polifonía que le otorga identidad desde elementos como, los procesos participativos, la construcción de comunidad, responsabilidad y sentido social, valores humanos, formación integral, espacios de reflexión, desarrollo regional, conocimientos artísticos, desarrollos tecnológicos y toda una gama de acciones que implican a todos y cada uno de los miembros de la institución desde sus saberes y funciones específicas.

Por estas razones, la discapacidad en el contexto universitario no solo hace referencia a una condición médica de algunos estudiantes en particular, sino a personas que hacen parte de la comunidad universitaria y que son, igualmente importantes, como cualquier otro miembro. Este trabajo de investigación buscó evidenciar alternativas para fortalecer su inclusión, particularmente en el aula, como uno de los espacios donde enfrentan un mayor

grado de exclusión, debido al desconocimiento de estrategias, didácticas y modos de comunicación e interacción.

En síntesis, la discapacidad debería ser concebida como una oportunidad para encontrar nuevas maneras de entender el mundo, para abrir nuevos canales de percepción de la realidad, para crear espacios de comunicación y encuentro, que manifiestan la naturaleza plural de la Universidad; especialmente, su naturaleza participativa, inclusiva y comunitaria en torno al conocimiento.

## 5. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Arizabaleta, S. y Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys41.52>
- Azuero, Á. (2019). Competencias pedagógicas para el desarrollo de estrategias didácticas en estudiantes con necesidades educativas especiales en la Educación Superior Ecuatoriana. *Koinonia*, 6(7), 247-261.
- Benavides, N. (2012). *Significados sobre inclusión educativa en personas sordas* [Tesis de Pregrado, Universidad de Nariño]. <http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/3302>
- Bermeosolo, J. (2005). *Cómo aprenden los seres humanos. Una aproximación psicopedagógica*. Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb4jt>
- Cabrera, G. y Pupiales, N. (2015). *Inclusión educativa al interior del aula de clases de los estudiantes con discapacidad, vinculados al Programa de Inclusión del área de Desarrollo Humano del Sistema de Bienestar Universitario de la Universidad de Nariño* [Tesis de Pregrado, Universidad de Nariño]. <http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/2802>
- Calpa, S. y Unigarro, E. (2012). La inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Nariño. *Revista Digital Universitaria: Docencia, Innovación e Investigación*, 1(1), 38-57.
- Cruz, M. (2019). Lineamientos de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en la educación superior colombiana. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 3(1), 50-69.
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1)
- Escudero, C.L. y Cortez, L.A. (2018). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica. Universidad Técnica de Machala. UTMACH
- Finol de Franco, M. y Vera, J.L. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Revista Científica Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24.
- González, V., Arias, B., Verdugo, M., Rubia, M. y Río, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47(2), 7-41. <https://revistas.usal.es//index.php/0210-1696/article/view/scero2016472741>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Goyes, A. (2014). La educación: derecho fundamental o servicio público. ¿Dicotomía o integralidad? *Revista Digital Universitaria: Docencia, Innovación e Investigación*, 3(2), 1-17. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2158>
- Hernández, G. y Díaz, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Revista Sinéctica*, 1(40), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467003.pdf>
- Hernández, I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Maturana, G. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>

- Mesa, E. y Carvajal, C. (2016). Discapacidad y educación inclusiva en el programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. *Rhec*, 19(9), 203-220. <https://doi.org/10.22267/rhec.161919.20>
- Ministerio de Salud y Protección Social. Oficina de Promoción Social. (2018). Sala situacional de las Personas con Discapacidad (PCD). <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>
- Ocampo, A. (2014). Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Digital Universitaria: Docencia, Innovación e Investigación*, 3(2), 65-85. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2162>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Asamblea General. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2001). *Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Ríos, K. (2019). La entrevista semiestructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología. *Caleidoscopio, Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 23(41), 65-91. <https://doi.org/10.33064/41crscsh1203>
- Riquelme, E. y Gutiérrez-Saldivia, X. (2020). Evaluación de necesidades educativas especiales en contextos de diversidad sociocultural: opciones para una evaluación culturalmente pertinente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 159-174.
- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269815000070>
- Sánchez, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica Uisrael*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Solís-Solís, A.V., Rivera-Morales, M.T., Salinas-Aguirre, C. y Hernández-Cueto, J.L. (2017). Prácticas y elementos requeridos en ambientes de aprendizaje universitario. *Revista de Educación Básica*, 1(2), 73-83.
- Tejeda, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 169-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200169>
- Triana, A., Caycedo, C. y Cubides, S.D. (2019). Caracterización y revisión sistemática de la formación en psicología clínica en Colombia - Informe final. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. <https://www.ascofapsi.org.co/observatorio/wp-content/uploads/2020/08/CARACTERIZACION-REVISI-FORMACION-EN-PSICOLOGIA-CLINICA-EN-COLOMBIA.pdf>
- Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). (2012). Modelo Pedagógico Institucional del SENA. <https://planetaeducacion.files.wordpress.com/2015/06/1-modelo-pedag3b3gico-institucional.pdf>
- Suárez, F. (2015). Un marco ético amplio para la investigación científica en seres humanos: más allá de los códigos y las declaraciones: la propuesta de Ezekiel J. Emanuel. *Persona y Bioética*, 19(2), 182-197. <https://doi.org/10.5294/PEBI.2015.19.2.2>
- Universidad de Nariño. (2008). Plan de Desarrollo de la Universidad de Nariño 2008-2020. Pensar la Universidad y la Región. [https://www.udenar.edu.co/recursos/wp-content/uploads/2016/10/PLAN\\_DE\\_DESARROLLO\\_UDENAR\\_2008\\_2020.pdf](https://www.udenar.edu.co/recursos/wp-content/uploads/2016/10/PLAN_DE_DESARROLLO_UDENAR_2008_2020.pdf)
- Universidad de Nariño. (2018). Udenar en cifras. <https://acortar.link/YZuMpG>

Universidad de Nariño, Secretaría General. (23 de diciembre de 2019). Acuerdo No. 080 "por el cual se adopta el Estatuto General de la Universidad de Nariño". [https://secretariageneral.udenar.edu.co/?wpfb\\_dl=3604](https://secretariageneral.udenar.edu.co/?wpfb_dl=3604).

Vallejos, A., Infante, V., Albornoz, A. y Rodríguez, P. (2020). Modelo de acompañamiento psicoeducativo en la educación superior para estudiantes provenientes de liceos adscritos al programa PACE [Ponencia]. *Congresos CLABES, 1147-1153*. <https://rida2.utp.ac.pa/handle/123456789/11395>

Vanegas, J.H. y Gil, L.M. (2007). La discapacidad. Una mirada desde la teoría de los sistemas y el modelo biopsicosocial. *Hacia la Promoción de la Salud, 2*, 51-61.

Vega, M., Vidal, D. y García, M. (2013). Avances acerca de los efectos del aprendizaje cooperativo sobre el logro académico y las habilidades sociales en relación con el estilo cognitivo. *Revista Colombiana de Educación, (64)*, 155-174. <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce155.174>

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22(73)*, 637-654.

Zapata, P. (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Revista Actualidades Pedagógicas, (55)*, 45-58.

### Contribución:

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

# Los juegos lúdico-cooperativos, como una estrategia favorable para las relaciones personales entre estudiantes

Luis Eduardo Vásquez-Delgado<sup>1</sup>  
Víctor Andrés Cabrera-Constain<sup>2</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Vásquez-Delgado, L. E. y Cabrera Constain, V. A.(2022). Los juegos lúdico-cooperativos, como una estrategia favorable para las relaciones personales entre estudiantes. *Revista UNIMAR*, 40(1), 54-75. DOI:<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art3>

**Fecha de recepción:** 24 de marzo de 2021  
**Fecha de revisión:** 09 de septiembre de 2021  
**Fecha de aprobación:** 05 de octubre de 2021

## Resumen

El artículo plantea las teorías relacionadas con el acoso escolar y, a la vez, sugiere una estrategia pedagógica para favorecer las relaciones personales entre estudiantes. Se evidencia la importancia de los juegos lúdico-cooperativos en el desarrollo de las relaciones personales, además del uso de prácticas del buen trato y la inclusión desde la diversidad, enmarcadas en el contexto de la convivencia escolar. El trabajo se sustenta en un paradigma cualitativo, de la mano de la investigación acción no participante, con una muestra de 38 estudiantes de edades entre los 14 y los 16 años de edad. Los resultados obtenidos permiten apreciar que los juegos lúdico-cooperativos contribuyen al mejoramiento de la relación intrapersonal e interpersonal, para lograr una convivencia escolar. La educación física puede contribuir en las relaciones personales, ya que promueve escenarios de aprendizaje basados en la igualdad de oportunidades y, contrarresta las discriminaciones.

*Palabras clave:* Acoso escolar; relaciones personales; juegos lúdico cooperativos; convivencia escolar.



Artículo resultado de investigación; hace parte de la investigación titulada: Los juegos lúdico-cooperativos incluyentes, como estrategia pedagógica para favorecer las relaciones inter e intra personales en los grados octavo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta.

<sup>1</sup> Magíster en Pedagogía, Licenciado en Educación Física. Docente I.E.R San José, Colombia. [ORCID](#)

<sup>2</sup> Magíster en Pedagogía, Licenciado en Educación Física. Docente Institución Educativa San Nicolás, Colombia. [ORCID](#)

## Playful-cooperative games as a favorable strategy for personal relationships between students

### Abstract

This article presents the theories related to bullying and, at the same time, a pedagogical strategy to promote personal relationships between students. This shows the importance of playful-cooperative games in the development of personal relationships, as well as the use of practices of good treatment and inclusion from diversity, framed in the context of school coexistence. This work is based on a qualitative paradigm, which goes with the non-participant action research, comprising a sample of 38 students between the ages of 14 and 16. The results obtained show that playful-cooperative games contribute to the improvement and strengthening of the intra and interpersonal relationships, to achieve a school coexistence, denoting that physical education can contribute to personal relationships, promoting learning scenarios based on equal opportunities, and counteracting discrimination.

*Keywords:* Bullying; personal relationships; playful-cooperative games; school life.

## Jogos lúdico-cooperativos como estratégia favorável para o relacionamento pessoal entre os alunos

### Resumo

Este artigo apresenta as teorias relacionadas ao assédio e uma estratégia pedagógica para promover as relações pessoais entre os alunos. Isso mostra a importância dos jogos lúdico-cooperativos no desenvolvimento das relações pessoais, bem como a utilização de práticas de bom trato e inclusão a partir da diversidade, enquadradas no contexto de convivência escolar. Este trabalho baseia-se em um paradigma qualitativo, que acompanha a pesquisa-ação não participante, composta por uma amostra de 38 alunos com idades entre 14 e 16 anos. Os resultados obtidos mostram que os jogos lúdico cooperativos contribuem para a melhoria e fortalecimento das relações intra e interpessoais, para o alcance da convivência escolar, denotando que a educação física pode contribuir para as relações pessoais, promovendo cenários de aprendizagem baseados na igualdade de oportunidades e combatendo a discriminação.

*Palavras-chave:* Assédio; relações pessoais; jogos lúdicos e cooperativos; convivência escolar.

## 1. Introducción

El fenómeno del acoso escolar, definido por Olweus (1998) como "una acción negativa que puede realizarse a través del contacto físico, con palabras, comportamiento no verbal (gestos, caras) y por la exclusión intencional del grupo" (p. 79) se ha dado en todos los tiempos, pero ha cobrado más vigencia en estos últimos años. Lo alarmante de ahora es que, como consecuencia de este hecho, muchas personas han sido víctimas, especialmente niños, niñas y adolescentes, quienes han llegado hasta el punto de pensar en el suicidio. De aquí el interés de aportar con este artículo científico como un medio para favorecer las relaciones personales en el contexto escolar. Si bien éste no es el único problema que existe en las instituciones, porque se observa muchos otros como: consumo de sustancias, drogas y alcohol, deserción escolar, bajo rendimiento académico, es, definitivamente, el tema más alarmante en la Institución Educativa (I.E.) Policarpa Salavarrieta.

Las diferentes conductas inadecuadas que ejercen algunos estudiantes están llevando a un declive emocional en algunos educandos. Este artículo se centró en la problemática del acoso, como un fenómeno que afecta el ámbito escolar, en especial en las clases de Educación física, incurriendo en cambios emocionales, anímicos, actitudinales y conductuales.

Los factores emocionales, afectivos y relacionales son un aspecto de interés en el mundo educativo. La I.E. debe partir del desarrollo global y armónico de los estudiantes, asumiendo no solo enseñar a conocer y a hacer, sino también, enseñar a ser y a convivir. La importancia de educar en afectos y relaciones se deduce del análisis de las necesidades sociales y de las demandas de la propia sociedad al mundo educativo; de esa necesidad de educar ciudadanos capaces de vivir en solidaridad, respeto y equidad. He aquí que la vida emocional funciona como un motor de la conducta, resaltando que la mayoría de los conflictos que se evidencia en los centros educativos, implica los factores emocionales y afectivos, que son construidos en la interacción entre estudiante-estudiante.

En esta investigación se esbozó los fundamentos del acoso escolar, tales como: agresiones verbales, exclusión social, maltrato físico, intimidación y relaciones personales, para ayudar a percibir las situaciones del ámbito escolar. Inicialmente, se relacionó el estado del arte mismo que plantea los estudios más significativos para esta investigación, así como su por qué. La organización obedece a una lógica basada en puntos referenciados por niveles geográficos, desde un nivel internacional, nacional y regional; posteriormente, se planteó una discusión entre enfoques, con los cuales se ha atendido este problema de conocimiento.

Seguidamente, se abarcó las categorías teóricas y, en cada una de ellas se planteó nociones, conceptos, principales autores y sus aportes frente al problema de investigación planteado; en la misma línea, pero ya dando desarrollo a estas categorías, se utilizó las diferentes técnicas e instrumentos, para identificar toda la problemática de convivencia escolar, dando paso a implementar la estrategia pedagógica.

¿De qué manera, los juegos lúdicos cooperativos incluyentes, favorecen las relaciones inter e intrapersonales en estudiantes? Los juegos lúdico-cooperativos como estrategia pedagógica, brindaron la posibilidad de crear un clima afectivo que hace que cada estudiante se sienta libre de la presión, eliminando la competencia y dando libertad para buscar soluciones en un ambiente armónico y tranquilo. De este modo, el proyecto de investigación propuso una estrategia que permitió analizar la incidencia de los juegos en las relaciones personales.



## Operacionalización de Objetivos

Tabla 1

Matriz operacional de variables y categorías

Objetivos específicos	Categoría	Sub categoría	Técnica e instrumentos
Identificar cómo se manifiesta el acoso escolar en las relaciones inter e intrapersonales de los estudiantes de grado octavo de la I.E. Policarpa Salavarrieta.	Acoso escolar	Maltrato verbal	Observación (ficha de observación)
		Exclusión social	Encuesta (cuestionario) Entrevista estructurada (guion)
Implementar una estrategia pedagógica basada en los juegos lúdico-cooperativos incluyentes, que beneficien las relaciones inter e intrapersonales en estudiantes de grado octavo de la I.E. Policarpa Salavarrieta.	Juegos	Juegos lúdicos	Plan de actividades
		Juegos cooperativos	
Analizar la incidencia de los juegos lúdico-incluyentes con relación a lo inter e intrapersonal en los estudiantes del grado octavo de la I.E. Policarpa Salavarrieta.	Relaciones Personales	Relaciones interpersonales	Plan de actividades
		Relaciones intrapersonales	

Ahora bien, en el estudio de León Moreno (2015), parece bastante claro que el *bullying* o acoso escolar, es uno de los problemas más graves que sufre actualmente la comunidad educativa, ya que los casos de maltrato escolar aparecen cada día en nuestros centros educativos. Tanto los organismos políticos e instituciones públicas, como los directores de centro, profesores, padres y alumnos y todas las personas en general que están alrededor de la educación de los escolares, deben crear en primer lugar, un fuerte compromiso y, adoptar una actitud de gran voluntad para

hacer frente a este problema. En cualquier caso, es importante destacar que siempre será mejor adelantarse al problema antes de que aparezca, ya que el maltrato escolar se debe tratar mejor desde la prevención que desde la intervención. Muchos autores aconsejan que cuanto más se trabaje la prevención desde la base de la educación, menos probabilidad existirá que el problema aparezca.

Por otra parte, Musri (2012) estudió sobre el acoso escolar y las estrategias de prevención en educación escolar básica y educación media, en Argentina. Considerando los datos

recabados, puede decirse que en la institución se da todos los tipos de acoso, existiendo una relación inversa entre la 'gravedad' de la conducta de acoso y la frecuencia. La tendencia mayoritaria es que el agresor/a está en la misma clase del agredido/a, y que el acosador sea varón; las chicas reconocen ser acosadas con mayor frecuencia por un chico o una chica, a diferencia de los varones, quienes admiten ser agredidos mayormente por un grupo de chicos. La clase y el patio son los escenarios elegidos para las conductas de acoso.

Así mismo, Contreras (2013) describe el nefasto fenómeno de violencia y hostigamiento en ambientes escolares, denominado *bullying* o matoneo escolar, el cual, aunque ha sido analizado desde finales de los años 70 en los países de Norte América, tuvo auge en Colombia en el año 2000, adquiriendo fuerza con el transcurrir del tiempo, evidenciando la falta de políticas nacionales educativas para la atención e intervención del problema, al igual que el olvido de educación en derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos en los colegios.

Arias (2017) permite evidenciar el acoso escolar entre pares; su estudio cumple con el objetivo de describir la dinámica de acoso escolar entre estudiantes y permite visibilizar y actualizar las aplicaciones de la sociometría de Jacob Levy Moreno (1972) al campo de la educación. Los recursos de la sociometría permitieron agudizar la observación del investigador, con el fin de hacer seguimiento a los posibles casos de acoso escolar o *bullying* entre estudiantes presentes en el grupo noveno. Dado que la problemática tiende a mantenerse en el trasfondo y se caracteriza por el silenciamiento de los implicados, la aproximación sociométrica permitió corroborar lo identificado durante el proceso de observación y levantamiento de los diarios de campo. Las matrices sociométricas, los sociogramas y los psicogramas muestran una congruencia en la presentación de los casos de alto rechazo grupal, aislamiento y dinámica general de antipatía grupal. La aproximación sociométrica también permitió evidenciar el alto grado de fragmentación grupal que afectaba al grupo noveno y, por consiguiente, la mayor cantidad de subgrupos

tendientes al hermetismo y la selectividad de sus integrantes.

La violencia escolar es un fenómeno social presente en nuestra sociedad y en todo el contexto escolar; su identificación se realiza a través del contacto con los estudiantes a quienes, como practicante profesional en psicología, conocí y, quienes suministraron información al respecto. De igual manera, pude evidenciar las conductas inadecuadas en el patio de recreo de la institución. En este sentido, se puede entender que los estudiantes conocen de su existencia y las diferentes formas de maltrato de las cuales son víctimas; aguantan en silencio hasta que su adversario cumpla lo cometido. Es por ello que prefieren callar, para evitar la persecución y por el temor que infunde el contrario; perciben la presencia del acoso cuando participan de actos violentos hacia sus compañeros, cuando se sienten provocados. Ante esta situación, también se puede mencionar que la frecuencia con la que se presenta el acoso, es de todos los días, en los pasillos, en los patios y en el salón, reafirmando que, es un fenómeno de presencia continua.

Para Olweus (1998) el acoso escolar es una acción negativa que puede darse por el contacto físico, con palabras, con un comportamiento no verbal que puede ser mediante gestos o, por excluir de modo intencional a un estudiante, de un grupo de estudio.

El acoso escolar puede producirse mediante conductas diferentes. A pesar de compartir los rasgos comunes de desequilibrio de poder, intencionalidad y reiteración, muestran también una especificidad que debe ser tenida en cuenta a la hora de interpretar sus consecuencias y deducir la mejor manera de intervenir. Se distinguen conductas de exclusión social (ignorar y no dejar participar); agresión verbal (insultar, poner apodosos o "marcantes" ofensivos, hablar mal del otro); agresión física directa (pegar); agresión física indirecta (robar, romper, esconder); amenazas; acoso sexual (verbal o físico). (Cárdenas, s.f., p. 2)

Este problema tiene inmersa una cantidad de afectaciones en los adolescentes, tanto de tipo psicológico, como verbal o físico; se produce

por una o más personas, con la intención de intimidar y sacar provecho de ello, ejerciendo autoridad y tratando de que la víctima se sienta menor, débil, frágil, sin darse cuenta del daño que están causando, además de la inseguridad que ocasionan en la víctima, que la lleva a pensar en una cantidad de defectos que puede tener en su parte personal. Es por ello el afán de encontrar soluciones, por medio de estrategias lúdico-pedagógicas que permitan identificar esta problemática de acoso escolar en la clase de Educación Física y, al mismo tiempo, que el estudiante pueda favorecer sus relaciones personales, para generar una mejor convivencia escolar.

Mendoza (2012) afirma: "el maltrato verbal son acciones orales que producen daño emocional en quien las recibe. Se definen conductualmente como: amedrentar, denigrar, burlarse, insultar, hablar mal de otros" (p. 9). Plantea que, "la exclusión social son acciones que se realizan para excluir socialmente a una persona de un grupo, además de no dejar participar, ignorar, aislar o marginar, desprestigiar o difamar" (p. 10).

Por otra parte, Escalante et al., (2014) manifiestan que: "Lúdica: *ludens* significa lúdica o condición inherente al hombre, que involucra cognición y emoción asociada al disfrute en un contexto de interacción social" (p. 4). Esta investigación dejó a un lado esta terminología y se centró más en la parte emocional del individuo, llevándolo a un contexto de disfrute con relación a sus semejantes; claro está, que siempre la lúdica enfatiza en la diversión del individuo. Campo (2004) afirma que "lúdica es una dimensión humana de carácter natural que integra tanto en la disposición como la actitud y la necesidad existencial de diversión, entretenimiento y goce" (p. 16).

El juego lúdico es una forma espontánea, placentera, fuente de desarrollo creativo, de autoaprendizaje, de investigación y de autodescubrimiento. El desarrollo de valores y actitudes se da en las experiencias de socialización, comunicación y las relaciones abiertas; de igual forma, el juego lúdico ejercita todas las capacidades del individuo, ayuda al progreso de la personalidad total, como desarrollo de cada una de las funciones fisiológicas, intelectuales y sociales. (Mariotti, 2011, p. 46)

Se ha hecho hincapié en los juegos lúdico-cooperativos, ya que brindan un gran escenario para poder abordar esta problemática. Dado que el juego en sí, en su gran mayoría, es excluyente, se propuso una serie de actividades, partiendo de la lúdica y siguiendo con los juegos de tipo cooperativo, que apuntaron a que los integrantes no se sintieran discriminados y excluidos, sino por el contrario, que favorecieran en su totalidad, el esparcimiento de tranquilidad y la diversión, sin importar quién fuera el ganador, sino que generara el valor de aportar a un bien general.

Los juegos cooperativos enseñan a los participantes que la mejor forma de conseguir un objetivo es la colaboración. En este juego no importa ser el primero ni ser el mejor; lo que importa es ayudarse entre dos, para lograr el éxito. (Campo, 2004, p. 57)

Pasando a las relaciones personales, percibidas por Salm (2018) como una "disciplina que estudia las actividades, actitudes, conductas e interrelaciones resultantes del trato entre personas y grupos, donde se busca la comprensión, aceptación y participación en la sociedad con el fin de satisfacer intereses y aspiraciones de forma inmediata" (p. 33), de estas relaciones humanas surgen dos tipos: las inter y las intra personales; la palabra 'inter' significa 'entre' y, la palabra 'intra' significa 'dentro' (Silveira, 2015). En el nivel institucional, las relaciones personales deben facilitar al estudiante un ambiente en el cual pueda desarrollarse íntegramente; pero en la historia, nos hemos dado cuenta, que el maltrato escolar está inmerso en estas relaciones, dando paso a un conflicto interpersonal, conflicto que existe entre dos o más personas y, el conflicto intrapersonal, un conflicto personal interior (Silveira, 2015).

## 2. Metodología

La presente investigación se encuentra inmersa en un paradigma cualitativo, debido a que pertenece a las ciencias humanas y se desarrolla mediante la observación, en la cual se tuvo en cuenta los hechos que se presentan durante todo el proceso investigativo, donde se analizó las relaciones personales en el campo de la convivencia escolar.

Esta perspectiva pretende comprender la experiencia y los factores que inciden en algún fenómeno educativo, como la cultura, las características físicas, los factores sociales, entre otros, considerando que la realidad se construye por los individuos, en la interacción con su mundo social. En la investigación cualitativa, a más de que el investigador es el principal instrumento en la obtención y análisis de datos, el interés está puesto en comprender los significados que los individuos construyen; es decir, cómo toman sentido de su mundo y de las experiencias que tienen en él.

Abarcando un enfoque crítico social, la investigación comienza de un concepto social y científico que permite a los seres humanos ser creadores de su propia realidad a través de su experiencia, sus pensamientos y acciones. En este sentido, Ramírez (2009) señala que esta concepción se entiende y se desarrolla como una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. "Lo que se busca con el enfoque crítico social es profundizar en las problemáticas de las actividades y realizar un tipo de investigación donde la participación de la comunidad sea su cimiento" (César, 2015, párr. 13).

La finalidad de esta investigación [fue] comprender cómo los estudiantes experimentan, perciben, crean, modifican e interpretan la realidad educativa en la que se hallan inmersos. Observando a las personas en su contexto natural y diario, entrevistándolas y analizando sus relatos y documentos, se obtiene un conocimiento directo de la realidad educativa [...]. (Latorre et al., 2003, p. 90)

La relación entre investigador y sujetos investigados se admite y se da una interrelación; de aquí que el tipo de investigación para este trabajo sea la investigación acción no participativa. Kemmis y McTaggart (1988) aseguran que "la investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas" (p. 46); así que, los investigadores se relacionan con la teoría y la práctica, realizando algunas tareas y analizando sus acciones.

## Proceso metodológico

Para el desarrollo de este trabajo se necesitó realizar un estudio de la población de la I.E., para aplicar la propuesta y saber los efectos que conlleva. Por consiguiente, la población estuvo integrada por todos los grados octavo, que corresponde a cinco cursos y doscientos estudiantes, quienes están ligados directamente en la problemática de estudio. Se determinó esta población, ya que el estado de arte realizado por los investigadores arrojó que, en estas edades es donde más predomina el acoso escolar, tomando como muestra a un grado octavo como grupo sujeto de estudio.

En el desarrollo de la investigación se planteó las bases y fundamentos teórico-conceptuales del acoso escolar, así como las concepciones de juegos lúdico-cooperativos y relaciones personales, para con ello dar una explicación de la problemática en términos comprensivos y específicos. Inicialmente, se identificó la presencia del matoneo en los estudiantes, partiendo de la observación por un tiempo determinado, la cual fue necesaria para percibir toda la problemática de la agresión verbal y la exclusión social en el campo de las relaciones personales estudiante-estudiante, con apoyo de encuestas y entrevistas, con las cuales se tuvo todo un abordaje de información y se puso en marcha la estrategia para contrarrestar la problemática.

Mediante el carácter instrumental planteado para la investigación, se buscó que la información recolectada fuera significativa en todo momento, con la finalidad de recuperar una perspectiva más interiorizada por parte del sujeto de estudio. La observación es considerada la primera técnica de recolección de información en la metodología cualitativa y, es entendida como el "proceso de contemplar sistemática y determinadamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma" (Ruiz, 2012, p. 125). Ésta permitió captar la realidad sin distorsionar la información, pues llevó a establecer la verdadera realidad del fenómeno, la cual fue registrada en las fichas de observación diseñadas para este proyecto.

La entrevista es considerada en la metodología cualitativa, como la segunda gran técnica de

recogida de información y, con relación a ello, está comprendida en la investigación. La entrevista se define como "técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales" (Ruiz, 2012, p. 165).

El interés se centró en recabar los significados, percepciones e interpretaciones de los informantes (docentes de Educación Física), quienes respondieron, basados en sus experiencias de vida. Para ello se recurrió al tipo de entrevista estructurada, bajo un guion de preguntas abiertas, con el fin de que expresaran, desde su percepción, una situación concreta o particular. Como última técnica de recolección de información se utilizó la encuesta (Niño, 2011):

Técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos de alguna población, que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (p. 141)

Su propósito radica en obtener información relativa a características predominantes de una población, mediante la aplicación de procesos de interrogación y registro de datos. Acompañando a la técnica como instrumento, está el cuestionario de preguntas, las cuales fueron de carácter cerrado. Estas son alternativas para que el informante pueda elegir, brindando respuestas exactas y precisas que facilitan la tabulación, cuando se llega al procesamiento y análisis de los datos. El cuestionario brindó preguntas dicotómicas que podían ser respondidas desde una de las dos alternativas: Sí - No, las cuales fueron aplicadas directamente al grupo sujeto de estudio.

Intervenir en un mundo cambiante requiere de metodologías activas que permitan la interacción y motivación de los estudiantes. Como investigadores, se decidió desarrollar un plan de actividades encaminadas a la lúdica y la cooperación de los educandos, desde la participación de sus experiencias hacia el contexto real. Con esta estrategia los

investigadores ayudarán a los estudiantes a sentir confianza en sí mismos y a preocuparse por sus semejantes, teniendo en cuenta su desarrollo integral.

En cuanto a la estrategia, se implementó un plan de juegos lúdico-cooperativos, como vía para un acercamiento social que conlleve el favorecimiento de las relaciones personales, estando en igualdad de condiciones y posibilitando el actuar, conforme a su personalidad, concientizando que un contexto en el cual haya buen trato, diversión y compañerismo, es más enriquecedor que un espacio de agresión escolar.

### 3. Resultados

**Categoría 'Acoso':** la sociedad actual está en constante cambio, lo que se convierte en uno de los factores importantes que hacen que se produzca todos los fenómenos sociales de nuestro tiempo, incluido el del acoso escolar. Refiriéndonos a este tipo de sociedad dinámica y cambiante como es la actual, esto hace que se obligue a crear un nuevo concepto de educación que se adapte a las características de esta sociedad, y que no se dedique solamente a la mera transmisión de unos conocimientos. Los docentes deben contar con las herramientas necesarias para que brinden y sean correctamente utilizadas por los estudiantes y, orientarlos por un camino cuya meta se consiga a través de un clima de trabajo cooperativo.

Es en la clase de Educación física donde se pudo detectar con mayor claridad el acoso escolar, ya que durante las clases los estudiantes expresan, por regla general, mayor número de emociones y, sobre todo, donde los alumnos interactúan más entre ellos. Por ese motivo es por el que se piensa también que, el problema del acoso escolar puede ser tratado con cierta facilidad desde esta área. En realidad, una educación en valores se puede plantear desde cualquier materia educativa, pero la actividad física y el juego, además de ser un fenómeno de gran relevancia social, ofrece un enorme poder de atracción y son temas de un gran interés, muy próximos y muy estimulantes para los jóvenes; por ello, siempre será más

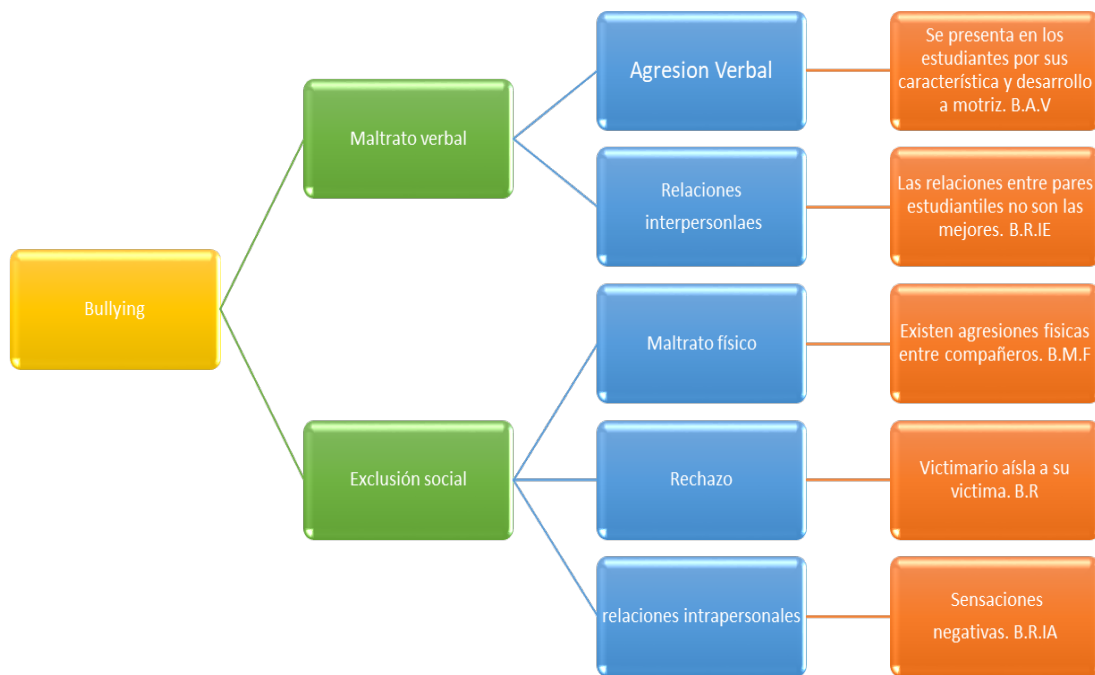
fácil para los docentes, educar en valores a partir de algo muy próximo a la realidad y a los intereses de los alumnos.

El acoso escolar es una realidad que se está dando en los estudiantes de los grados octavo de la institución, como se evidenció en el grupo sujeto de estudio, cuyas relaciones personales no son las idóneas; se observó que algunos de ellos excluyen a sus compañeros en las diferentes actividades deportivas; así mismo, se miró ya demarcados o establecidos, grupos de trabajo que no permiten la interacción con otros. Igualmente, se observó maltrato verbal constante, al punto de que la gran mayoría de ellos son llamados por sobrenombres que han sido asignados por sus características físicas. Los estudiantes que no son aptos motrizmente, reciben burlas por medio de agresiones verbales, lo cual los limita en el desarrollo de los ejercicios; de forma similar, resalta el maltrato físico, el cual fue muy constante dentro del desarrollo de la clase, al golpearse con el material deportivo y, en la competitividad del juego, utilizar zancadillas, empujones, jalones y lanzamientos bruscos.

A continuación, se presenta el análisis por cada una de las subcategorías, tanto del maltrato verbal como de la exclusión social. El análisis de la observación consistió en una descripción narrativa por medio de la percepción del investigador; esta observación apuntaba a evidenciar los problemas del acoso que se presentan en la I.E., con los estudiantes de grado 8-1.

**Figura 1**

*Matriz axial observación*



Con relación al maltrato verbal, se pudo categorizar dos temas de gran impacto para la población estudiantil, que demarcan esta problemática de acoso escolar. Se observó que la agresión verbal (B.A.V.) está muy marcada en los estudiantes, ya que en todas las clases estuvo presente; la mayoría de ellos utiliza calificativos para dirigirse entre compañeros, con sobrenombres dados por sus características. Del mismo modo, se observa burlas, gestos y sonidos hacia los estudiantes que tienen dificultades para realizar determinados ejercicios, lo cual pasa a limitarlos en sus acciones motrices. Igualmente, fueron muy notorias las malas relaciones entre pares estudiantiles (B.R.IE); se pudo presenciar que, cuando ellos se encuentran sin ninguna vigilancia, su conducta es inadecuada y se hacen muchas bromas entre compañeros. En la actividad deportiva se mira grupos

conformados que no permiten relacionarse con todo el grupo en general y, así mismo, impiden el respeto de opiniones; estos grupos crean mucha competencia entre sí, generando roces y discordias en las diferentes actividades.

Es muy notoria la exclusión social, en la cual se encontró tres subtemas, categorizándolos así:

- Maltrato físico (B.M.F), el cual hace parte de las relaciones entre estudiantes; cuando están en el salón y cuando se desplazan hacia los escenarios deportivos, se aprecia cómo, entre ellos, se lanzan papeles, se golpean con palmadas, se empujan. Ya en la práctica deportiva, es una constante utilizar el material deportivo para lanzar y agredir a compañeros; en la competencia deportiva existen golpes, codazos mal intencionados, jalones, lanzamientos bruscos, zancadillas.
- Rechazo (B.R); es evidente que, dentro del grupo, ya existen subgrupos conformados, los cuales no miran con buenos ojos incluir a otros compañeros. En las prácticas deportivas, cuando el docente conforma nuevos grupos o distintos a los habituales, se evidencia el malestar de algunos, por trabajar con equis o ye compañero y, algunos pasan a ser ignorados totalmente. Los estudiantes que son intimidados con agresiones verbales y físicas, o sea

las víctimas, se aíslan y no quieren integrarse en algunos grupos. Es una agresión silenciosa que limita y entorpece significativamente las capacidades de relacionarse e interactuar con los demás, razón por la cual se la consideró como un tipo de agresión entre los estudiantes.

- Relaciones intrapersonales problemáticas (B.R.I.A): dentro de la clase práctica, algunos estudiantes que no eran aptos motrizmente, lucían temerosos e inseguros para realizar determinados ejercicios; cuando eran 'bombardeados' con calificativos y agresiones físicas, se sentían impotentes, se desplazaban solos, tristes, aburridos, con su cabeza inclinada.

Como segundo recurso de recolección de información para esta investigación, se optó por la encuesta, la cual se eligió por la practicidad de su aplicación y por su viabilidad para vaciar la información; se realizó el día 18 de septiembre de 2020, por medio de un formato que fue enviado vía WhatsApp y, posteriormente, reenviado con sus respectivas respuestas. El total de los estudiantes que respondieron la encuesta fue de 38. A cada uno de ellos se le asignó una encuesta con 14 preguntas, cuya opción para responder era: Sí / No. Cabe señalar que las elecciones se dieron de acuerdo con las experiencias de los encuestados.

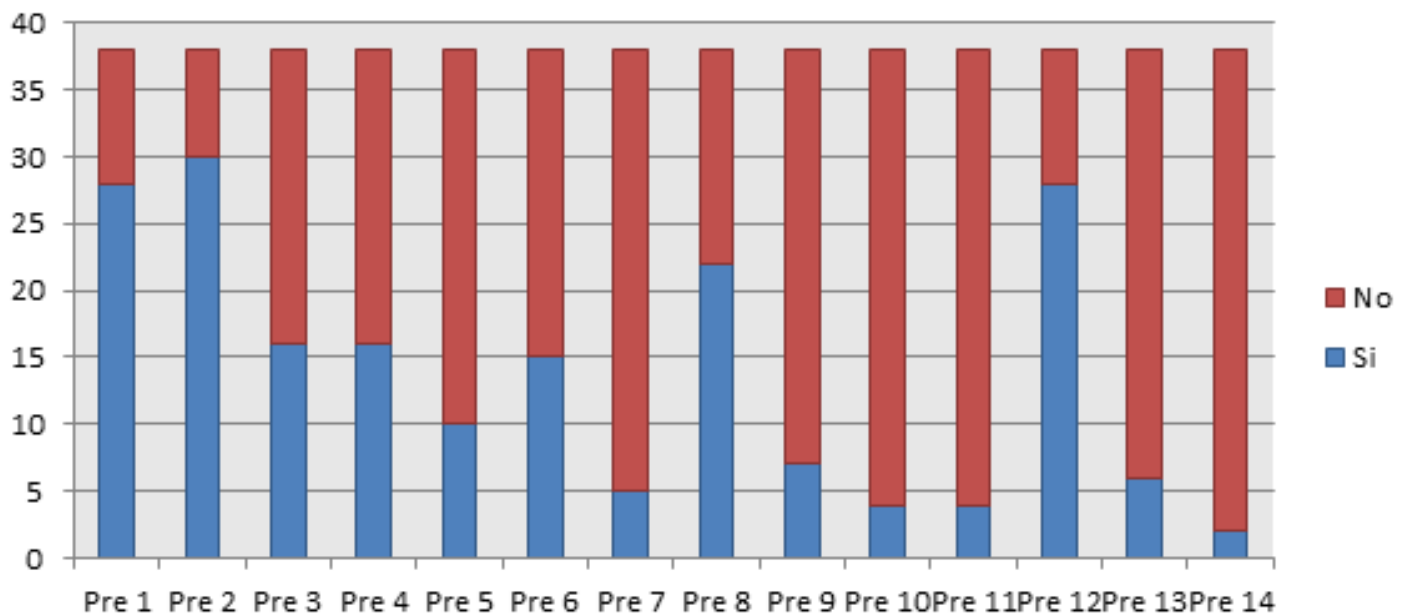
**Tabla 2**

*Guion preguntas encuesta*

Categoría		Acoso escolar ( <i>Bullying</i> )	
Subcategorías		Maltrato verbal	Técnica Instrumento
		Exclusión social	Encuesta preguntas
Pre 1	¿Alguna vez ha escuchado la palabra bullying?	Pre 5 Cuando ha presenciado violencia en su colegio, ¿acude a los directivos?	Pre 9 ¿Usted ha excluido a alguno de sus compañeros?
Pre 13	¿Usted ha presenciado violencia en su hogar?		

Pre 2	¿Usted ha sufrido alguna agresión verbal en el colegio?	Pre 6	¿Usted ha participado de alguna agresión?	Pre 10	¿Usted ha sido excluido por algún docente?	Pre 14	¿Usted ha sufrido violencia en su hogar?
Pre 3	¿Usted ha sufrido alguna agresión física en el colegio?	Pre 7	¿Usted ha solucionado problemas, con actos de violencia?	Pre 11	¿Usted se ha sentido intimidado por algún docente?		
Pre 4	¿Usted ha presenciado alguna agresión en el colegio?	Pre 8	¿Usted ha sido excluido por sus compañeros?	Pre 12	¿A usted le han brindado charlas sobre la prevención del acoso escolar?		

**Figura 2**  
 Resultados Encuesta



Una vez se aplicó la encuesta, se hizo el vaciado en gráficas, proceso que consistió en verificar cada pregunta y mirar los porcentajes de respuestas, en las cuales se pudo encontrar que la mayoría de los estudiantes tiene conocimiento de la problemática a analizar. Se pudo evidenciar que un gran porcentaje en el grupo sujeto de estudio sufrió alguna vez de acoso; algunos lo percibieron a través de una mala palabra o gesto y otros, experimentaron agresiones físicas por parte de sus compañeros;

varios de ellos han observado esta problemática de violencia escolar y, como nos indican los estudios recabados en esta investigación, no son muchos los que ponen en sobre aviso a los directivos; por el contrario, toman por lo general, el perfil de observadores pasivos.

Así mismo, se encontró estudiantes que han participado en agresiones hacia sus pares, por determinadas diferencias o, por la misma reacción de sentirse intimidados en el contexto



escolar; por otro lado, una cantidad mínima ha utilizado la violencia para tratar de solucionar problemas, tomando el papel de victimarios. Análogamente, se mira un gran porcentaje de escolares que están sufriendo exclusión por parte de sus compañeros, los cuales viven en un contexto de rechazo e indiferencia.

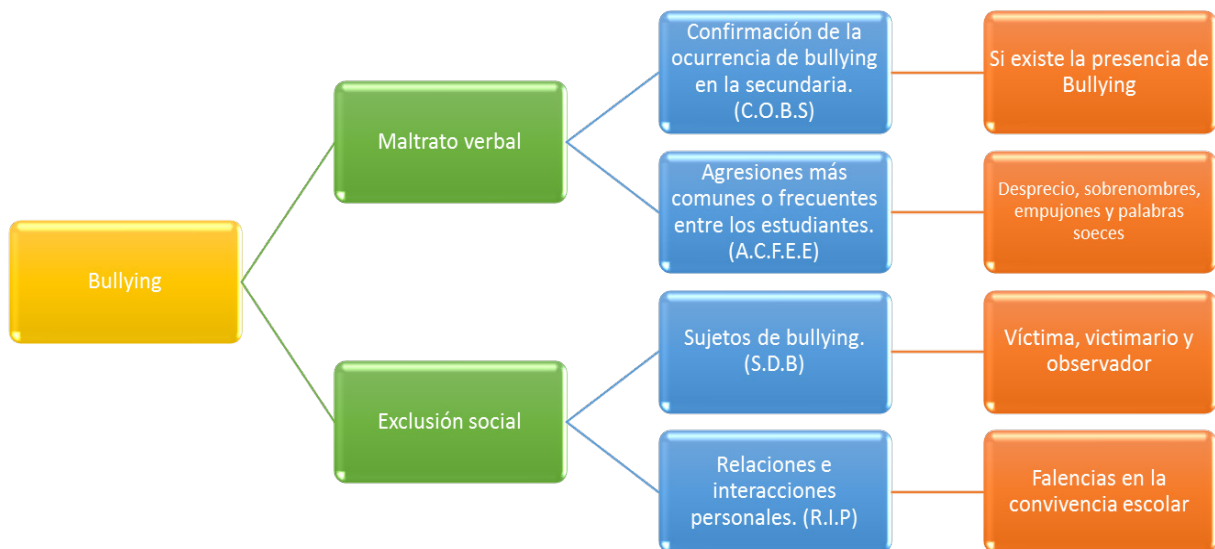
De forma semejante, se indagó sobre la violencia familiar, para tratar de establecer el punto de origen que da pie a la problemática, en la cual se evidencia unos porcentajes muy bajos. Por otra parte, se encuentra que son muchas las charlas que se brinda a los estudiantes, pero que lastimosamente no trascienden como solución ante esta problemática, ya que los instrumentos aplicados denotan que la problemática sigue más vigente que nunca.

Se utilizó una entrevista centrada en las relaciones e interacciones de los estudiantes con relación a la ocurrencia de acoso, para analizar su presencia respecto al ámbito escolar desde una perspectiva docente. Para desarrollar la entrevista fue necesaria la implementación de un guion conformado por preguntas respecto a la problemática. Cabe mencionar que la entrevista fue aplicada por una plataforma virtual (Zoom) para, posteriormente, descargar toda la información en una matriz abierta y dar paso a su análisis.

En primera instancia, la entrevista quiso confirmar la ocurrencia del acoso escolar o matoneo en la sección secundaria (C.O.B.S) de la I.E., la cual arrojó que, efectivamente, se presenta, por factores como las características físicas, diferencias por género y debilidades motrices; hay inconvenientes en las relaciones entre estudiantes, ya que algunos de ellos permanecen aislados, solitarios y son poco participativos. También se indagó sobre las agresiones más comunes o frecuentes entre los estudiantes (A.C.F.E.E), identificando acciones como: desprecio, sobrenombres, utilización de palabras soeces, agresiones verbales y físicas y, empujones, indicando, por parte de los docentes, que esta problemática puede surgir porque no hay unas buenas orientaciones desde el hogar y por la poca tolerancia que hoy en día tienen los educandos, que los lleva a reaccionar airadamente, realizando conductas inadecuadas.

Ahora, centrémonos en los sujetos de *bullying* (S.D.B) que, fue otro apartado de gran importancia en la entrevista, donde se halló diferencias entre la víctima, el victimario y el observador. Las víctimas son los estudiantes tímidos y excluidos, los cuales se esconden y tratan de pasar por desapercibidos; por lo general, son de estatura pequeña, contextura

**Figura 3**  
 Matriz axial entrevista



muy delgada u obesa, diferente color de piel, con una postura encorvada y mucha timidez. Los victimarios, en su mayoría, son los que están en constante agresión hacia sus compañeros, acorralándolos y tratando siempre de intimidarlos; tienen una contextura de cuerpo grande, son atléticos, son personas de mayor edad, hábiles en el desempeño de actividades, con rasgos faciales de rigidez y cortes de cabello extravagantes. En cuanto a los observadores, algunos estudiantes acuden y siguen ese parámetro y otros callan, dejando pasar desapercibida esta problemática.

Para terminar, se hizo preguntas encaminadas a las relaciones e interacciones personales (R.I.P), evidenciando que las relaciones no son las mejores y que los estudiantes tienen muy definidos sus grupos de trabajo, en los cuales se mira el acople y armonía; pero, al momento de relacionarse con otros compañeros, se nota gestos de disgustos, de no querer trabajar, de rechazo entre ellos y, la misma agresión verbal. La víctima muy pocas veces se acerca a comentar lo sucedido; por el contrario, trata de esconderse; cuando alguien se acerca a indagar, no da respuesta. Los victimarios siempre realizan estas acciones de intimidación cuando el docente no los está mirando; en algunas ocasiones en las que se ha observado estos actos, los victimarios se asustan y tratan de esconderse.

El abuso logra dividir a los estudiantes, llevándolos a vivir lapsos muy amargos que no les dejan estar tranquilos; es una problemática más grande de lo que parece, que puede estar presente en cualquier momento de la vida, dejando secuelas por largo tiempo; es un detonante para que haya deserción escolar y, como se ha visto, muchas personas incluso han decidido terminar con su vida, para no seguir viviendo este calvario de maltrato escolar.

**Subcategorías: 'Maltrato Verbal' / 'Exclusión social'.** El ser humano es un ser íntegro, con diversas necesidades, así como también, con potencialidades y capacidades, por lo que es esencial brindarle el apoyo y el cuidado necesario para lograr un progreso óptimo que permita alcanzar un bienestar emocional. Es a raíz de esto que toma gran relevancia el buen trato en estudiantes, lo cual

constituye una condición esencial para que se dé una educación de calidad, específicamente un buen clima en la convivencia escolar. Barudy y Dantagnan (2009) afirman que, el buen trato implica "relaciones recíprocas y complementarias, provocadas por la necesidad, la amenaza o el peligro y, sostenidas por el apego, el afecto y la biología" (p. 25).

Cuando la vida social se basa en dinámicas de buenos tratos, las personas gozan de ambientes afectivos nutrientes, reconfortantes y protectores y, esto mismo ocurre en la clase de Educación Física ya que, si se proporciona esas dinámicas bien tratantes, se forma contextos de enseñanzas afectivos que permiten motivar, generar sensaciones placenteras y de seguridad al momento de aprender.

Las relaciones humanas basadas en el buen trato son recursos biológicos que influyen en la vida y que, al mismo tiempo, son influidos por ella. El cuidado mutuo y los buenos tratos son una tarea humana de vital importancia que moldea y determina la personalidad, el carácter y la salud. (Navarro, 2012, p. 28)

Por su parte, Turner (2020) expresa:

El respeto es la noción de que todas las personas tienen valor y todas las ideas deben ser compartidas y tomadas en serio. El respeto también se refiere a comprender que a todo el mundo se le da bien algo y que todos tienen un lugar en la sociedad. (p. 46)

El respeto es el valor base de la vida de toda sociedad humana; este valor define las relaciones humanas armoniosas en una sociedad y, en este caso, de una sociedad estudiantil. En esta dinámica, el respeto se manifiesta de diversas maneras; por ejemplo, en el trato que cada estudiante da al otro, reconociéndole como persona, en la forma cómo le describe, utilizando términos de valores para dar indicaciones; cuando, al momento de corregir, lo hace a través de buenos términos. Es evidente que esta actividad correlaciona ese buen trato con el respeto.

La convivencia está formada por una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituyen la cotidianidad de la escuela. Las relaciones personales y sociales

concretas y observables que constituyen la convivencia escolar provienen, al menos parcialmente, de los valores que se propone 'formar'. Se asume que la convivencia se logra mediante la 'formación en valores' y, la violencia es expresión de 'ausencia' de ellos en los educandos y, de tensiones vividas en una familia y en una sociedad compleja, también violenta y en crisis recurrente (Mena y Huneus, 2017).

Lo anterior permite reafirmar la importancia del buen trato en los estudiantes, como uno de los ejes fundamentales en cualquier ser humano, dado que contribuye a una mejor interacción con cualquier persona, sin importar el contexto en el que se encuentre, aportando valores que desarrollan su personalidad y permiten entablar conversaciones que generan diversión, alegría y aprecio por sí mismo o por la otra persona, de tal manera que orienta al educando para que éste pueda tratar a su pares de la mejor manera, con la intención de crear una sociedad mediante la cual se pueda convivir en amor, paz e integridad para el buen desarrollo personal.

En estos espacios de trabajo y reflexión es donde se puede transformar e incluir la creatividad, imaginación, expresión de sentimientos, como desarrollo del proceso creativo y del potencial de cada individuo y, de la mano de diversas estrategias didácticas, lograr el cometido. Además, se nota que esta estrategia ha generado un contexto cultural permitiendo que, como grupo, construyan su proyecto, lo que desean ser, promoviendo que, tanto en el aula como por fuera de ella, puedan poner práctica estos principios que permiten un avance social en pro de este ideal de educación y participación para todos, sin exclusión.

Finalmente, la convivencia escolar debe ser comprendida como uno de los elementos fundamentales para trabajar al interior de las I.E. y, sobre todo, en el área de Educación física, puntualizando en prácticas de respeto y conocimiento. Para ello se busca el compromiso y la inclusión de todos los miembros, como se pudo evidenciar con el grupo sujeto de estudio.

**Categoría 'Juego'.** El juego tiene un gran dominio socializador, puesto que ayuda al ser humano a encontrarse consigo mismo y

a relacionarse con los demás, a respetar las normas que llevan a una buena convivencia, a compartir y a cuidar lo que le rodea. Hoy en día, el juego lúdico es infinito, partiendo desde la casa hasta el colegio, que es el punto de observación, donde es la herramienta más importante para pensar en el otro y transmitir valores. Jiménez (2003) sostiene que, enseñar a través del juego, es el más viejo sueño de la pedagogía. Para Locke (citado por Silva, 2013), el arte supremo de la educación es procurar que todo lo que los alumnos tienen que hacer, sea para ellos un juego y un deporte. El mismo Rousseau recuerda en El Emilio, que Platón solo educaba a los niños en los juegos (Montero, 2009).

En este sentido, el juego es aquel en el que todos los participantes tienen un objetivo común y, para conseguirlo, necesariamente deben ayudarse; y es por esta razón que todos los estudiantes son respetados dentro de la actividad que se dispone a desarrollar. De este modo, las actividades propuestas les proporcionan un alto grado de satisfacción personal, puesto que cada uno de ellos será importante para el desarrollo de la estrategia. Este hecho ha de ser, sin duda, un punto de partida para las buenas relaciones, ya que las actividades están dirigidas a un contexto de felicidad de los alumnos, teniendo en cuenta que, si los participantes se sienten más satisfechos con el juego, actuarán con mayor empatía. Estos juegos incrementan la interacción social con los compañeros, mejorando el ambiente en el grupo dentro de la clase de Educación física.

De esta manera, la calidad de las interacciones influirá positivamente sobre el aprendizaje de valores, actitudes y, sobre todo, en la adquisición de competencias de carácter social y en el sentimiento de la integración, como uno de los componentes más importantes que se presenta en las relaciones personales de los estudiantes.

**Subcategorías 'Juegos lúdico-cooperativos'.** El juego es una pieza fundamental para tener un desarrollo óptimo tanto en niños como en adolescentes, aportando en la parte emocional, social, física, cognitiva y el bienestar de los individuos; asimismo, posibilita integrar a los padres y a

los diferentes miembros de la familia, creando así un ambiente de buenas relaciones en el contexto familiar. Por otro lado, cabe resaltar que el juego es una herramienta fundamental para el aprendizaje de valores, teniendo en cuenta los cambios que se van presentando en el transcurrir de la vida, tanto a nivel social, como afectivo y, permite desarrollar la aceptación de sí mismo y de los demás.

La lúdica va más allá de jugar; es un instrumento de enseñanza y aprendizaje eficaz, tanto individual como colectivo; se establece de forma sistemática e intencional, pero, especialmente, de forma creativa, brindando el mayor número de interrelaciones entre los sujetos y los contenidos de aprendizaje. La metodología de nuestra estrategia con los estudiantes orientó las acciones educativas y de formación en pro del establecimiento de un 'clima lúdico'. Estas actividades lúdicas contemplan el acto educativo como mediador en el proceso de aprendizaje y en las experiencias realizadas bajo un ambiente de creatividad, alegría y libertad.

Yturralde (2012) manifiesta que:

El concepto de lúdica es tan amplio como complejo, pues se refiere a la necesidad del ser humano, de comunicarse, de sentir, expresarse y producir en los seres humanos una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que nos llevan a gozar, reír, gritar e inclusive llorar, en una verdadera fuente generadora de emociones. [...] Lo lúdico crea ambientes mágicos, genera ambientes agradables, genera emociones, genera gozo y placer. (párr. 6)

...como el agradable compartir entre estudiantes, conllevando sentir bienestar consigo mismos. Desde estos puntos de vista, se hace necesario ampliar los territorios cognitivos de los sujetos a través de la lúdica para que, como mínimo, exista una transformación de las miradas y se pueda comprender el mundo de forma natural y con placer, como fue evidente a través de la estrategia implementada, donde se afianzó lo expresado y se demostró que el individuo, en este contexto, tiene una gran brecha con relación a sentir ese disfrute y diversión.

Las actividades cooperativas dentro del área de Educación Física han hecho referencia a la colaboración; el juego cooperativo ha sido el referente más frecuente en el contexto de las clases. Por su condición de juego, se caracteriza por propiciar una actividad a realizar, por poseer un sistema de reglas que le dotan de coherencia como actividad física organizada y, por implicar el desarrollo de estrategias de actuación, conservando de forma paralela, el carácter propio de las actividades lúdicas.

Para finalizar, es indispensable mencionar la importancia que tienen los juegos en el campo educativo, ya que brindan a los estudiantes, situaciones que les permiten fortalecer relaciones. La práctica de valores invita a la inclusión y a la solución de problemas, contribuyendo a un mejor convivir dentro y fuera de las I.E. Como menciona Campo (2004), los juegos cooperativos enseñan a los participantes que la mejor forma de conseguir un objetivo es la colaboración. En este juego no importa ser el primero ni ser el mejor, sino ayudarse entre dos, para lograr el éxito.

**Categoría 'Relaciones personales'.** Es esencial destacar que las relaciones personales permiten al ser humano, establecer vínculos tanto físicos como emocionales, generados entre dos o más personas a través de sus formas de comunicación, razón por la cual estas relaciones son de gran importancia para la evolución de la sociedad y, en este caso, la convivencia escolar, de suerte que el hombre, para poder sobrevivir, necesita de otras personas, por lo que le es imposible vivir sin establecer relaciones personales.

En las relaciones personales que se dan en el contexto escolar, producto de las interacciones entre los diversos integrantes de la comunidad educativa -estudiantes, docentes, directivos-, se debe rescatar y fortalecer los principios y valores éticos del comportamiento, aceptando las diferencias, reviviendo modales desde el seno familiar como primer educador, teniendo en cuenta que todos somos importantes e iguales, con los mismos derechos como seres humanos capaces de relacionarnos con los demás, buscando que prime el bien común, como herramienta para salir adelante y transformar el contexto, siendo útiles a la sociedad.

Ramírez (2019) afirma que “las relaciones personales son cruciales para nuestro desarrollo como personas” (p. 35). En un primer lugar, los seres humanos percibimos las interacciones sociales que se dan en nuestro entorno, siendo las relaciones con nuestros progenitores y cuidadores, nuestros primeros modelos; posteriormente, se amplía el contexto al relacionarnos con otros adultos, otros iguales y con los medios de comunicación. Pero, percibir no significa necesariamente aprender; estos valores son experimentados y, con base en estas experiencias, cada individuo finalmente interiorizará y hará suyas unas estrategias u otras, unos valores u otros.

**Subcategorías ‘Relaciones inter e intra personales’.** Es aquí donde se da a conocer las relaciones interpersonales. Soria (2004) expresa que, “cada participante refiere al otro su acción y la acción del otro a sí mismo” (p. 38), con la intención de permitir al ser humano establecer una conexión entre dos o más personas, basándose en las emociones y sentimientos, resaltando aquí, las actividades sociales, las interacciones y formas colaborativas en el hogar, destacando que estas relaciones pueden ser trabajadas en diversos contextos, como se hizo con las actividades del presente proyecto de investigación, cuya finalidad es establecer un papel fundamental en el desarrollo integral del estudiante y que, a través de ellas, éste obtenga importantes refuerzos sociales en su entorno de forma inmediata, lo que favorecerá su adaptación e integración en un determinado grupo.

Ahora, se da paso a las relaciones intrapersonales, las cuales según Villanueva (2013) son: “la comunicación, relación (mentalmente) para conocer nuestras propias emociones, ideas y deseos de nuestro propio Yo. Las relaciones intrapersonales son aquellas que una persona establece en su interior, que tienen como objetivo, fortalecer su yo individual” (p. 53). Por este motivo, se las toma como una de las más importantes en la vida del ser humano, permitiendo hacer una autorreflexión en su conciencia, considerando sus capacidades y limitaciones, dando como resultado lo que somos y lo que anhelamos, con la capacidad de tomar decisiones equilibradas en nuestro diario vivir, de modo tal, que aporten en nuestro desarrollo como seres humanos.

Es relevante destacar que, la relación interpersonal se refiere a la posibilidad de identificar y establecer distinciones entre los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de las personas que se encuentran alrededor. Alviárez (2009) señala que este tipo de inteligencia posee las siguientes competencias intelectuales básicas: 1) Evaluar adecuadamente las emociones, intenciones y capacidades de los demás y, 2) Actuar correctamente según las normas establecidas. La inteligencia interpersonal, como certifica Gardner (2005), es la que permite entender a los demás; este tipo de inteligencia es más importante en la vida diaria, que la brillantez académica, porque es la que determina la elección de pareja, los amigos y, en gran medida, el éxito en el trabajo o el estudio. En tal sentido, se basa en el desarrollo de dos grandes tipos de capacidades: la empatía y la capacidad de manejar las relaciones interpersonales.

Estas relaciones se dan desde el primer día de nuestra existencia; es por eso que el ser humano es un ser sociable que se vincula entre dos o más personas, basándose en sus emociones, sentimientos, intereses y actividades sociales; así, se trabajó en la investigación con las actividades lúdico-cooperativas, buscando mejorar las relaciones interpersonales con los estudiantes, ya que se permitió desarrollarlas en distintos contextos como el familiar, entre amigos y en la escuela deportiva, presenciando un punto muy alto en la interacción, creando una conexión más profunda con los otros individuos, comprendiendo los distintos grados de afecto, confianza, solidaridad, amistad, que se observó en las diferentes actividades.

Este tipo de relación hace referencia al conocimiento de los aspectos internos de una persona, el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos. “Una persona con una buena relación intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí misma” (Sáenz-López et al., 2019, p. 40).

Como se ha demostrado, la relevancia de trabajar las relaciones intrapersonales en los estudiantes permitió que se conocieran entre ellos, evaluando la forma de actuar

frente a diferentes situaciones, conociendo y reconociendo las emociones y sentimientos, haciendo uso de ellas para cuando las necesitaran; por eso, se implementó juegos mediante los cuales se aportó significativamente en lo relacionado con su autoestima, de tal manera que, al llevar a cabo una determinada acción, se sintieran seguros de sí mismos en cualquier momento de su vida, desarrollando habilidades y destrezas que los hicieran sentir importantes en un determinado grupo, dentro del contexto escolar.

Las relaciones intrapersonales garantizan el acceso a la vida sentimental propia, a los afectos y a las emociones más íntimas, posibilitando un conocimiento profundo de las debilidades y las fortalezas personales; "admiten el manejo de las propias emociones, sentimientos, intereses, capacidades y motivos; aprovechan la riqueza de su vida interna" (Gil y Melo, 2017, p. 10).

Es vital destacar que las relaciones intrapersonales son la base esencial en la interacción que existe entre los seres humanos, dando hincapié al fortalecimiento de las habilidades sociales en el grupo sujeto de estudio, siendo éste el propósito de la investigación, mediante la cual, con las actividades propuestas, se notó una mejora en los estudiantes, en cuanto a la manifestación de sus emociones y sentimientos. Igualmente, cuando llegó el momento de que ellos hicieran sus comentarios, se pudo evidenciar la seguridad que habían adquirido para expresar los acontecimientos, seguridad que posibilitó, al mismo tiempo, fortalecer su autoestima, no solo en su contexto familiar sino en el escolar, para alcanzar un mejor desarrollo en cualquier etapa de su vida.

Es necesario resaltar que la inteligencia intrapersonal se considera como la inteligencia que permite al ser humano entenderse a sí mismo; no está asociada con ninguna actividad concreta, sino con la posibilidad de acceder a la propia vida interior. Se le considera esencial para el autoconocimiento, porque permite la comprensión de las conductas y las formas propias de expresión. En torno a la inteligencia intrapersonal, Alviárez (2009) enumera entre sus competencias intelectuales básicas, las siguientes:

- Reconocer sus propios estados de ánimo y sus sentimientos.
- Manejar las emociones, intereses y capacidades propias.
- Permite formar un modelo preciso y verídico del individuo mismo, así como, utilizar dicho modelo para desenvolverse de manera eficiente en la vida.

#### 4. Discusión

El análisis del *bullying*, las relaciones personales y la convivencia escolar, fue posible gracias a los resultados encontrados que enaltecen la investigación, respondiendo al objetivo general; igualmente, los antecedentes internacionales, nacionales y regionales que, si bien es cierto no representan la realidad del contexto de este estudio, sirven como andamiaje al momento de corroborar o contradecir estos resultados.

En la clase de Educación Física se pudo detectar con toda claridad el acoso escolar, ya que en esta área los estudiantes expresan mayor número de emociones y, de la misma forma, hay mayor interacción entre ellos. Olweus (1998) considera el acoso escolar como negativo, porque puede realizarse a través de contacto físico brusco, malintencionado, con palabras, gestos o comportamiento excluyentes de un grupo. Blaya et al., (2006) reafirman esta teoría y, se refieren al abuso escolar, como una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación, injustamente agresiva, a otro compañero, sometiéndolo a: agresiones, hostigamiento, amenazas, aislamiento, exclusión, aprovechándose de su inseguridad y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse.

El acoso o matoneo es una realidad para los estudiantes de octavo grado de la I.E. Policarpa Salavarrieta en el ámbito escolar, debido a que las relaciones interpersonales no son las idóneas, como señalan Guimarães y Prat (2008), quienes lo definen como:

Todas las formas de actitudes agresivas, intencionales, repetidas (de manera insistente y perturbadora) y continuada (puede durar semanas, meses y también

años) que ocurren sin motivación evidente y de forma oculta, siendo adoptadas por uno o más estudiantes contra otro(s), dentro de una relación desigual/asimétrica de poder (generando así un desequilibrio de fuerzas), que pueden ocurrir en clases y actividades curriculares de la Educación Física, en actividades deportivas durante los recreos escolares (muchas veces como consecuencia de actitudes iniciadas en las clases de Educación Física) y en los espacios y actividades extracurriculares de esta asignatura (como paseos/excursiones a parques temáticos de ocio, torneos y campeonatos escolares) y externos al centro escolar (ámbito extraescolar, clubes y juegos en la calle). (p. 5)

Se observa que, algunos estudiantes rechazan a sus compañeros y, del mismo modo, los compañeros que participan en diferentes actividades deportivas, se han dividido o establecido diversos grupos de trabajo y no se les permite interactuar con otras personas. Mendoza (2012) plantea que "la exclusión social son acciones que se realizan para excluir socialmente a una persona de un grupo. Además de no dejar participar, ignorar, aislar o marginar, desprestigiar o difamar" (p. 10).

Este tipo de exclusión se evidenció en la clase, cuando un grupo de estudiantes trataba de aislar a un compañero, siendo éste ignorado y no tenido en cuenta para ninguna actividad; además, hacían constantes comentarios negativos. También se observó un frecuente abuso verbal, pues la gran mayoría de ellos son llamados por apodos, asignados por sus características físicas. Los estudiantes que no tienen buenos gestos motrices son ridiculizados con ataques verbales, limitándolos al desarrollo de la práctica; son constantes los golpes con el material deportivo y, por la misma competitividad, hay empujones, lanzamientos y jalones. Mendoza (2012) ratifica estos comportamientos: "el maltrato verbal son acciones orales que producen daño emocional en quien las recibe. Se definen conductualmente como: amedrentar, denigrar, burlarse, insultar, hablar mal de otros" (p. 9). Los estudiantes involucran palabras soeces como calificativos que ayudan a producir miedo, intimidando, atemorizando o amenazando,

buscando denigrar al compañero, con opiniones negativas.

Dentro de la implementación de esta estrategia se confirma que la lúdica va más allá del juego, y se convierte en una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje eficaces, tanto de forma individual como colectiva, ofreciendo un mayor número de interrelaciones entre los sujetos y los contenidos de aprendizaje. Estas actividades lúdicas dirigieron a los estudiantes a un buen clima en el proceso de aprendizaje, así como en las experiencias realizadas bajo un ambiente de creatividad, alegría y libertad. Escalante et al. (2014) respaldan esta apreciación: "Lúdica: ludens significa lúdica o condición inherente al hombre que involucra cognición y emoción asociada al disfrute en un contexto de interacción social" (p. 4). En el campo de la Educación física se miró reflejada en la parte emocional del individuo, conllevando un contexto de disfrute respecto a sus semejantes y, Campo (2004), por su parte, afirma que "lúdica es una dimensión humana de carácter natural que integra tanto la disposición como la actitud y la necesidad existencial de diversión, entretención y goce" (p. 16). Así, la lúdica fue la base para desarrollar los objetivos, enmarcados en el disfrute y diversión, para favorecer las relaciones personales de los estudiantes, de la mano de la parte cooperativa, para el desarrollo integral.

El desarrollo personal se basa en actividades de buenos tratos; los estudiantes evidenciaron ambientes afectivos, reconfortantes y protectores ya que, al proveerles de dinámicas bien tratantes, se pudo formar ambientes de enseñanza afectivos que permitieron motivar, generar sensaciones placenteras y de seguridad, al momento de aprender. Así mismo, se notó que esta estrategia les brindaba el espacio para que pudieran forjar su cráter.

Revalidando esta apreciación, se aprecia que los juegos lúdicos-cooperativos brindaron un gran escenario para poder afrontar esta problemática. Tanto la parte lúdica como la cooperativa apuntaron a que los integrantes no se sintieran discriminados y excluidos; por el contrario, favoreció que tuvieran un parte de tranquilidad y diversión, demarcando el valor de aportar un bien en general. Campo (2004) refiere que "los juegos cooperativos enseñan

a los participantes que, la mejor forma de conseguir un objetivo es la colaboración. En este juego no importa ser el primero ni ser el mejor; lo que importa es ayudarse entre dos para lograr el éxito” (p. 57).

Igualmente, se presencié el acto de incluirse entre compañeros, amigos y diferentes miembros de su familia, al igual que la capacidad de expresar sus emociones y las de los demás, acogiendo las diversas opiniones que se logró en el desarrollo de las actividades, conllevando el aceptar a los demás. Es evidente que los estudiantes fortalecieron sus vínculos de amistad y mejoraron su convivencia escolar, teniendo un acercamiento propicio tanto físico, como emocional y verbal.

Lo más relevante siempre será el desarrollo integral; fue muy grato notar que, a través de la estrategia, el estudiante obtuvo importantes refuerzos sociales en su entorno de forma inmediata, lo que favoreció su adaptación e integración, partiendo del bienestar en un determinado contexto. Hubo buenas relaciones, ya que ninguno se mostraba a la defensiva, como se pudo observar en las distintas actividades y, partiendo de sus relaciones, se consiguió un buen ambiente interpersonal. Salm (2018) declara que al estudiar las actividades, actitudes, conductas e interrelaciones que se dan en el trato entre personas y grupos, se pretende alcanzar “la comprensión, aceptación y participación en la sociedad, con el fin de satisfacer intereses y aspiraciones de forma inmediata” (p. 33).

Soria (2004) enmarca “las relaciones interpersonales en el hecho por el cual cada participante refiere al otro su acción y la acción del otro a sí mismo” (p. 16). Mediante las actividades diseñadas para el área de Educación física, los estudiantes se sitúan en espacios deportivos, interactuando, se vuelven uno hacia el otro, sus actos se interpretan y, en consecuencia, se vuelven recíprocos. Se hizo hincapié en el fortalecimiento de las habilidades sociales en el grupo sujeto de estudio, cumpliendo el propósito de la investigación, notando una mejora en los estudiantes, debido a que se percibió emociones, sentimientos y acciones positivas propias de cada uno. Cabe resaltar que, en el tratamiento de los juegos lúdico-cooperativos se percibió motivación

individual y expresiones físicas favorables, como gestos, postura corporal y comunicación entre los miembros del grupo, generando buenas relaciones personales; igualmente, se pudo observar risas, abrazos y palabras de cariño que subieron la autoestima, siendo ésta importante para llevar una vida plena y sentirse capaces de enfrentar dificultades y alcanzar logros en cualquier contexto.

Es significativo destacar que, trabajar las relaciones intrapersonales en los estudiantes se buscaba su bienestar. Soria (2004) hace referencia a que la relación intra tiene lugar dentro de uno mismo; ocurre al interior de un individuo; consiste en lo que la persona se dice a sí misma, el concepto propio; por eso, se trabajó y se desarrolló momentos en los cuales se les permitió a los estudiantes, hacer una reflexión de sus propias capacidades, para que comprendieran quiénes eran y cuáles eran sus aspiraciones, de suerte que llegaran a conocerse, mediante un autoanálisis, ayudándoles a potencializar su mente. Así, pudieron aprender, entender, razonar y tomar decisiones.

## 5. Conclusiones

La reflexión sobre el quehacer pedagógico debe ser una tarea continua del docente, para garantizar que permanezca en constante actualización y búsqueda de alternativas. La reflexión pedagógica abre la posibilidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación emocional y social dé lugar a transformaciones significativas y a hacer de la clase de Educación física, un espacio lúdico, creativo y cambiante.

Teniendo presente el objetivo de esta investigación, relacionado con favorecer las relaciones personales de los estudiantes del grado noveno a través de los juegos lúdico-cooperativos en pro de una sana convivencia escolar, la aplicación de esta estrategia pedagógica permitió reflejar un mejor manejo de sus relaciones personales a través del juego, contribuyendo con el desarrollo de una sana convivencia en la clase de Educación física.

Esta investigación aportó un ideal sobre los conceptos y autores del acoso escolar, para



empezar así a armar una estructura sólida en el campo teórico con el cual se soporta este trabajo, partiendo de la historia con un paralelismo del vivir del estudiante y una forma de mitigar eso con la práctica pedagógica. Se destaca que la clase de Educación física es la asignatura en la cual se puede vivenciar los más altos niveles de acoso escolar, por la interacción social que ésta ofrece y, del mismo modo, porque se convierte en el puente para disminuir este tipo de violencia, por medio del juego y las actividades cooperativas. Esta área ofrece interactuar desde la realidad; será más sencillo para el docente, intervenir con el grupo de investigación, aplicando estrategias necesarias que permitan al estudiante tener una buena relación social.

Los educandos, en su gran mayoría, reemplazaron las actitudes negativas que venían presentando al interior de la institución y en especial en el área de Educación física, por comportamientos más amables, cariñosos y tolerantes, generando la aceptación del otro, como la mejor forma de crear una convivencia pacífica, tan necesaria en la I.E. como en otras instituciones.

El acoso o abuso escolar es un problema que está inmerso en toda la sociedad, especialmente en los centros educativos; es una contrariedad con el buen vivir y con la formación integral de los estudiantes. Este tema golpea la puerta de muchos estudiantes diariamente y les acarrea, en ocasiones, la muerte. Ellos experimentan maltrato psicológico, verbal o físico, que convierte el acto en una verdadera pesadilla emocional que conlleva problemas de interacción social, académicos y familiares y les hace pensar que no hay escapatoria. Con la intención de erradicar esta problemática aplicando diferentes estrategias, en la presente investigación se tomó los juegos lúdico-cooperativos, como medio estratégico para favorecer las relaciones personales de los estudiantes.

A nivel nacional se puede aseverar que, el acoso escolar ha irrumpido en Colombia, dejando cifras alarmantes de un sin número de casos de agresiones, sin mirar raza, sexo, clase social, observando con tristeza cómo los derechos humanos son atropellados y cómo esta problemática avanza más y más,

sin que nadie le ponga un alto. Partiendo de este argumento, ha surgido la idea de que los estudiantes tomen conciencia de que el acoso escolar es una de las armas más destructivas para el individuo y, tomando como referencia el fortalecimiento de las relaciones sociales, se busca poner en un contexto diferente a cada individuo, para que perciba las sensaciones de sus compañeros y busque así, el bien grupal, donde incluya el buen trato.

Las relaciones personales fueron los cimientos que permitieron el avance de este trabajo y, sirvieron de modelo para tratar la problemática que tienen en común la I.E. Policarpa Salavarrieta y otras instituciones. Considerando que la problemática se trató en el área de Educación Física, se observó una gran contribución que facilitó el desarrollo de la misma.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Alviárez, L., (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117.
- Arias, L.A. (2017). *El acoso escolar entre pares en una institución educativa privada de Bogotá: estudio de caso cualitativo* [Trabajo de Maestría, Universidad Nacional]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59505>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2009). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, (339), 293-315.
- Campo, G.E. (2004). *El juego en la educación física básica. Juegos pedagógicos y tradición*. Editorial Kinesis.
- Cárdenas, K. (s.f.). Origen del acoso escolar. [https://www.academia.edu/27900255/Origen\\_del\\_acoso\\_escolar](https://www.academia.edu/27900255/Origen_del_acoso_escolar)
- César, R. (2015). Investigación en Ciencias Sociales en el siglo XXI. <https://acortar.link/vbHMy9>
- Contreras, Á.P. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(2), 100-114. <https://doi.org/10.22335/rlct.v4i2.195>
- Escalante, E.L. Coronell, M. y Narváez, V. (2014). *Juego y lenguajes expresivos en la primera infancia. Una perspectiva de derechos*. U.N. Universidad del Norte.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Editorial Paidós.
- Gil, N.E. y Melo, Y.E. (2017). *Incidencias del desarrollo interpersonal e intrapersonal en las relaciones sociales de los niños y niñas de tres años del Jardín Infantil Carrusel de la Alegría* [Tesis Doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7618/1/UVDT.EDI\\_GilMalaverNidiaEsperanza\\_2017.pdf](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7618/1/UVDT.EDI_GilMalaverNidiaEsperanza_2017.pdf)
- Guimarães, R. y Prat, M. (30 de junio de 2008). Bullying en clases de Educación Física: Propuestas de intervención a partir de la educación en valores. *VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Ávila. <https://docplayer.es/12375547-Bullying-en-clases-de-educacion-fisica-propuestas-de-intervencion-a-partir-de-la-educacion-en-valores.html>
- Jiménez, C.A. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia S. L.
- León Moreno, V. (2015). *El bullying o acoso escolar en la Educación Secundaria. La Educación Física y el deporte como medios de prevención e intervención* [Tesis de Pregrado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32872/TFG-0194.pdf>
- Mariotti, F. (2011). *La recreación y los juegos*. Editorial Trillas.
- Mena, M.I. y Huneus, M.R. (2017). Convivencia escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad*, 8(2), 9-20.
- Mendoza, B. (2012). *Bullying, los múltiples rostros del acoso escolar: Estrategias para identificar, detener y cambiar la agresividad y la violencia a través de competencias*. Editorial Brujas.

- Montero, M.S. (2009). El Emilio: niño y educación. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3324464.pdf>
- Moreno, J.L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Editorial Paidós.
- Musri, S. (2012). *Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio*. Universidad Tecnológica Intercontinental.
- Navarro, G. (2012). *Moralidad y responsabilidad social: bases para su desarrollo y educación*. Universidad de Concepción.
- Niño, V.M. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Ramírez, A. (2019). *Compartiendo y jugando mis relaciones personales voy mejorando* [Tesis de Especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://acortar.link/ID4vPR>
- Ramírez, E. (2009). La investigación educativa. *Comunicación, Cultura y Política*, 1(1), 23-37.
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Universidad de Deusto.
- Sáenz-López, B., Fernández-Ozcorta, E.J., Almagro, B.J. y De las Heras, M.A. (2019). Formación del profesorado y estrategias para desarrollar la inteligencia intra e inter personal en las aulas. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 15(1), 79-90.
- Salm, R. (2018). *La solución de conflictos en la escuela*. Editorial Magisterio.
- Silva, C. (2013). John Locke, pensamientos sobre la educación. *Diáonia*, 58(71), 184-187.
- Silveira, M. (2015). *El arte de las relaciones personales*. Alba Editorial.
- Soria, V.M. (2004). *Relaciones humanas* (2.ª ed.). Editorial Limusa.
- Turner, J. (2020). ¿Qué es el respeto? *Los principios de la democracia*. Rosen Publishing Group, Inc.
- Villanueva, E.R. (2013). Inteligencia Emocional y Conceptos Afines: Autoestima Sana y Habilidades Sociales. <https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/IE,%20AE,%20HS.%206p.pdf>
- Yturralde, E. (2012). Lúdica. <https://ireneladocente.weebly.com/la-ludica.html>

### Contribución:

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

# Concepciones del desarrollo de la tarea escolar, para un aprendizaje significativo

Adriana Maribel Díaz-Masmuta<sup>1</sup>  
Seidi Paola Vargas-Rosero<sup>2</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Díaz-Masmuta, A. M. y Vargas-Rosero, S. P. (2022). Concepciones del desarrollo de la tarea escolar, para un aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 40(1), 76-91. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art4>

**Fecha de recepción:** 08 de abril de 2021  
**Fecha de revisión:** 26 de mayo de 2021  
**Fecha de aprobación:** 25 de octubre de 2021

## Resumen

La presente investigación buscó analizar las concepciones que tienen los docentes y estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús del corregimiento del Ingenio, municipio de Sandoná, acerca del desarrollo de las tareas escolares en la búsqueda del aprendizaje significativo en la asignatura de Biología, para generar acciones de mejoramiento a través de una guía con alternativas didácticas. Se utilizó un paradigma cualitativo, con enfoque hermenéutico y de tipo descriptivo. La recolección de información se realizó por medio de la entrevista semiestructurada dirigida a docentes, entrevista grupo focal a estudiantes, análisis documental: lista de chequeo a los cuadernos de la asignatura de Biología y taller de reflexión diagnóstica y evaluación a estudiantes, con el fin de ahondar en la relación de las tareas escolares y el aprendizaje significativo que conlleva su realización. El procesamiento de la información se aplicó con la teoría fundamentada, a través de un método de vaciado en matrices de proposiciones, triangulación de instrumentos y categorías inductivas, codificando y reduciendo por recurrencias. En síntesis, al hablar de concepciones acerca del desarrollo de las tareas escolares en los docentes, se hace referencia a obtener nuevos conocimientos y reforzar temáticas; sin embargo, se evidencia que no presentan una planeación de la tarea escolar en aspectos como tiempo, propósito, lugar y materiales. Por otra parte, entre las concepciones que se destaca en los estudiantes, está el reconocer la tarea escolar como un deber hacia el docente, a través de una nota valorativa, limitando la actitud, la apropiación de conocimientos y motivación frente a ésta, refiriendo un escaso aprendizaje significativo al momento de desarrollarla.

*Palabras clave:* Concepciones; tareas escolares; aprendizaje significativo; pedagogía.



Artículo resultado de la investigación titulada: Concepciones acerca del desarrollo de la tarea escolar en la búsqueda del aprendizaje significativo, desarrollada desde enero de 2019 hasta marzo de 2021, en la ciudad de San Juan de Pasto, departamento de Nariño, Colombia.

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental; Magíster en Pedagogía. E-mail: [adrianamaribel18@gmail.com](mailto:adrianamaribel18@gmail.com)

<sup>2</sup> Psicóloga. Magíster en Pedagogía. E-mail: [s.paola.vargas@gmail.com](mailto:s.paola.vargas@gmail.com)

## Conceptions of the development of homework for meaningful learning

### Abstract

This research wanted to analyze the teachers and students from ninth grade's conceptions about homework development in order to get meaningful learning in Biology subject in Educational Institution Sagrado Corazón de Jesús, located in El Ingenio, Sandoná, in order to apply the improving actions through a didactic activities guide. For this reason, it is used a qualitative paradigm addressed a hermeneutical approach which is descriptive. The information collection was carried out through a semi-structured interview directed at teachers, a focus group interview with students, documentary analysis: a checklist of the Biology subject notebooks, and a diagnostic and evaluation reflection workshop in order to delve into the relationship between homework and the meaningful learning involved in carrying out these tasks. Also, it is implemented a data processing applying a grounded theory by using an information dump method through the matrix of propositions, instrument triangulation, and inductive categories. Summarizing, to talk about the conceptions in the scholar tasks development on teachers, it is evident that they do not present planning of the homework in aspects such as time, purpose, place, and materials. On the other hand, among the conceptions that stand out in the students, is to recognize the homework as a duty towards the teacher through an evaluative note, limiting the attitude, appropriation of knowledge and motivation in front of them, referring to scarce meaningful learning at the time of developing them.

*Key words:* Conceptions; homework; significant learning; pedagogy.

---

## Concepções do desenvolvimento de trabalhos escolares para uma aprendizagem significativa

### Resumo

A pesquisa buscou analisar as concepções de professores e alunos da nona série sobre o desenvolvimento de tarefas escolares na busca de aprendizagens significativas na disciplina de Biologia, na Instituição Educacional Sagrado Corazón de Jesús do corregimento do Ingenio, município de Sandoná, para gerar ações de melhoria por meio de um guia com alternativas didáticas. Foi utilizado um paradigma qualitativo, com abordagem hermenêutica e de tipo descritivo. A coleta de informações foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada direcionada aos professores, entrevista em grupo focal com alunos, análise documental: checklist dos cadernos da disciplina Biologia e oficina de reflexão diagnóstica e avaliação de alunos, para aprofundamento na relação entre o dever de casa e a aprendizagem significativa envolvida em fazê-la. O processamento da informação foi aplicado com base na teoria fundamentada, através de um método de fundição em matriz de proposições, triangulação de instrumentos e categorias indutivas, codificação e redução por recorrências. Em síntese, quando se fala em concepções sobre o desenvolvimento das tarefas escolares nos professores, refere-

se à obtenção de novos conhecimentos e tópicos de reforço, porém, fica evidente que não apresentam planejamento da tarefa escolar em aspectos como tempo, finalidade, local e materiais. Por outro lado, entre as concepções que se destacam nos alunos, está o de reconhecer a tarefa escolar como um dever para com o professor por meio de uma nota avaliativa, limitando a atitude, apropriação do conhecimento e motivação diante deles, referindo-se a uma escassa aprendizagem significativa na hora de desenvolvê-los.

*Palavras-chave:* Concepções; trabalhos escolares; aprendizagem significativa; pedagogia.

## 1. Introducción

La educación es un tema que se encuentra en la agenda de la sociedad; por lo tanto, es importante actualizarse en cada uno de sus ámbitos, para que sea de calidad, además de fortalecer el desarrollo de competencias de todos los estudiantes, eliminando las distintas brechas que surgen en una sociedad, para que de esta manera, pueda ser accesible a todas las poblaciones, incluyendo las más diversas y vulnerables, con el fin de educar con pertinencia e incorporar innovación para una sociedad competitiva. Por ende, el Estado y las instituciones educativas (I.E.) deben asumir un papel que permita transformar las prácticas dentro y fuera de ella. Según Becerra (2010):

En Colombia, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, las tareas escolares han sido estudiadas como problemática por diferentes modelos pedagógicos; por ejemplo, en la escuela tradicional se imponían como un conjunto de actividades; en la escuela activa se asumían como parte de una actividad investigativa; en la tecnología educativa, las tareas representaron una herramienta de conducta y, por último, el constructivismo las reconoce como un conjunto de actividades significativas. (p. 51)

En este orden de ideas, la institución, en su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2018), cuenta con un modelo pedagógico tradicional, donde su educación se basa en la acumulación de contenidos, transmisión y repetición de temáticas; por ello, la investigación se centró particularmente en analizar las concepciones de

docentes y estudiantes frente al desarrollo de las tareas escolares para obtener un aprendizaje significativo o, son solo representaciones que se limitan a la utilización de la memoria como un recurso para repetir contenidos.

Para el análisis fue fundamental identificar las concepciones que tienen los docentes acerca del desarrollo de las tareas escolares y, como resultado se obtuvo que, la finalidad es aprender y reforzar, mientras para los estudiantes es un deber y una obligación reflejada en una nota valorativa. Realizar el contraste permitió ampliar la visión y obtener una mayor profundidad con relación al tema.

De este modo, se evidenció el vacío en cuanto a la planificación adecuada, conllevando la desmotivación y la poca apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes, donde se demostró un bajo aprendizaje significativo, limitándose solo a un refuerzo escolar, razón por la cual, como investigadoras, diseñamos una propuesta con acciones de mejoramiento a través de una guía física y virtual con alternativas didácticas para orientar las concepciones de manera positiva acerca del desarrollo de las tareas escolares y que así, se dé el vínculo con el aprendizaje significativo. En consecuencia, las concepciones, las tareas escolares y el aprendizaje significativo, se convirtieron en los protagonistas de este estudio, retomando autores e investigaciones como sustento para la creación de nuevos conocimientos.

## 2. Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo. Según Hernández et al. (2014), éste “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 358). Por esto fue fundamental la observación de las características propias de los docentes y estudiantes, partiendo del consentimiento informado de cada uno de los entes para recolectar y analizar las concepciones que se forman a partir del desarrollo de las tareas escolares. La recolección de los datos fue posible por medio del contacto con los sujetos, a través de grupos focales dirigidos a trece estudiantes divididos en dos grupos; una entrevista semiestructurada a docentes, análisis documental a los cuadernos de la asignatura de Biología y talleres de reflexión diagnóstica y de reflexión de evaluación realizado por los estudiantes, con el fin de contrastar después del desarrollo de una tarea escolar y saber si se daba un aprendizaje significativo o no. El análisis se realizó de modo inductivo, donde se obtuvo conclusiones que parten de hechos particulares y permiten un análisis exhaustivo en la interacción del investigador y la población.

En cuanto al enfoque utilizado, fue hermenéutico porque permitió interpretar la realidad y construir momentos para comprender y dar sentido a una realidad social; por lo tanto, las concepciones de docentes y estudiantes acerca del desarrollo de las tareas escolares, fueron entendidas a través de su propio contexto institucional, de manera cuidadosa y detallada, a través de acciones de procesos libres.

Se empleó un tipo de investigación descriptivo, debido a que es un tema poco estudiado e investigado en la I.E. De ahí su interés de carácter práctico centrado en la interrelación de la parte educativa, social y acción humana, transformando la realidad educativa que conlleve la mejora de los procesos internos de la institución.

La unidad de análisis y de trabajo fue seleccionada al azar con un grupo de dos docentes y trece estudiantes pertenecientes al grado noveno que cursan la asignatura de Biología. Se

determinó este tipo de muestreo, por el grado de participación y disposición para el desarrollo de la investigación. En líneas generales, durante la recolección de información, las docentes y estudiantes se caracterizaron por su proactividad y cooperación, permitiendo un proceso organizado, cercano y relevante.

Para el procesamiento y análisis de la información se tuvo en cuenta la metodología de Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), la cual parte de la transcripción de los datos, para después categorizar, codificar y organizar cada aspecto obtenido durante la investigación. Es así como, en un inicio se realizó el vaciado de la información, proceso que ayudó a identificar y reconocer aquellas percepciones de la población participante; posteriormente, se efectuó la recurrencia otorgando códigos de aquellas descripciones relevantes y constantes. Para continuar con el proceso, la información recolectada se codificó en la matriz de proposiciones, permitiendo la protección, organización y reconocimiento; luego, con la matriz de triangulación de instrumentos y matriz de categorías inductivas, se facilitó el ejercicio pertinente y completo del análisis de toda la información obtenida, relacionándolo con la teoría y las reflexiones de las investigadoras.

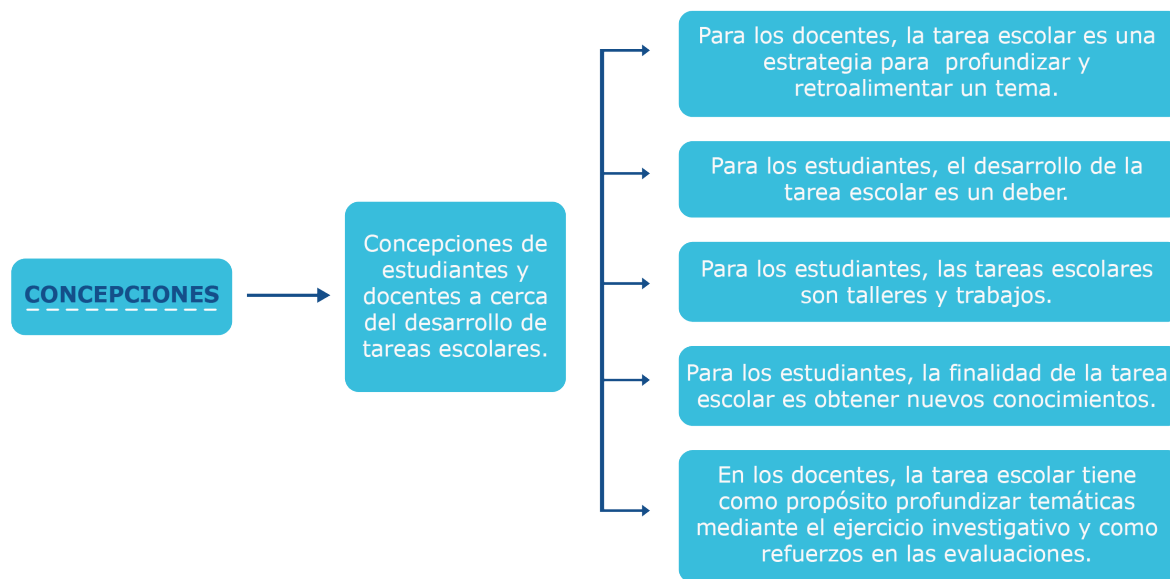
## 3. Resultados

Durante esta sesión se visualiza los resultados obtenidos en el desarrollo de la investigación, con el objetivo general de analizar las concepciones que tienen los docentes y estudiantes del grado noveno acerca del desarrollo de las tareas escolares en la búsqueda del aprendizaje significativo en la asignatura de Biología. Para su interpretación, se abordó desde los objetivos específicos, determinando las categorías deductivas, subcategorías y categorías inductivas que surgieron durante el proceso de sistematización de resultados.

### 3.1 Categoría deductiva: Concepciones

**Figura 1**

*Taxonomía de concepciones de docentes y estudiantes*



**Nota:** La figura muestra las categorías inductivas de las concepciones de docentes y estudiantes.

Fue importante reconocer la concepción de los docentes con respecto a qué entienden por tarea escolar; manifestaron que son actividades que el estudiante realiza para adquirir nuevos conocimientos. Estas concepciones se relacionan, como afirma Arbeláez (2008): “toda concepción tiene dos componentes: qué y cómo se concibe, los cuales conforman marcos de referencia para el actuar del ser humano y son el prisma del cual percibe el contexto sobre el cual procesa la información” (p. 4).

Por lo anterior, se infirió que las concepciones que tienen los docentes frente a las tareas escolares, son creencias y pensamientos particulares que se forman a partir de la experiencia y del contexto; por lo tanto, cuando manifestaron que las tareas escolares son una estrategia para profundizar y retroalimentar, entran en consonancia con lo que define el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), respecto a que son “actividades que tienen como propósito, el fortalecimiento de las capacidades, puestas en acción durante el proceso de construcción del aprendizaje en el aula y como refuerzo o aplicación de dichos aprendizajes en casa” (p. 2). En esta medida, se dedujo que los docentes de la institución

relacionan de una manera clara, consecuente y particular su concepción con el concepto de tarea escolar, permitiendo secuenciar, segmentar el contenido de forma coherente y funcional, orientando de manera adecuada los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para un estudio más minucioso que relacionara todas las partes, fue esencial identificar las percepciones de los estudiantes con relación a qué entienden por tarea escolar; refirieron que son deberes como cumplimiento al docente, con fechas específicas. Esta idea se la relaciona con lo que plantea Thompson (citado por Da Ponte, 1999), quien caracteriza las concepciones como “una estructura general mental, abarcando creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, referencias y gustos” (p. 43). Por lo tanto, se analiza que la concepción presente en los estudiantes frente al desarrollo de la tarea escolar corresponde a pensamientos deducidos de manera personal que se relacionan con el gusto y afinidad de forma individual, a través de su propia experiencia. Conciben las tareas escolares, como un compromiso u obligación para cumplir con el docente, en términos de tiempo y preparación; saben que, de no ser cumplidas a cabalidad, existen consecuencias posteriores;



para algunos es la verificación del aprendizaje. Se recalca la discrepancia que existe entre docentes y estudiantes frente a qué entienden por tarea escolar, vista como estrategia para profundizar y retroalimentar; por otro lado, como deberes y obligaciones; por lo tanto, las concepciones varían del contexto, percepción, experiencia y motivación de cada persona.

Asimismo, se identifica otra concepción que se forma en los estudiantes y es que, entienden las tareas escolares como talleres, trabajos o actividades que imparte el docente para visibilizar los aprendizajes, reforzar lo aprendido y corroborarlo en las evaluaciones. Con el análisis documental se contrastó que, los docentes realizan una serie de talleres y trabajos para que el estudiante refuerce sus conocimientos y sirvan como bosquejo para la evaluación escolar; al ser planteada de esta forma, sirve como medio de apoyo, resaltando nuevamente que es un deber y un compromiso para sacar buenas calificaciones en las evaluaciones, sin generar otro aporte significativo.

En cuanto a la finalidad de la tarea escolar para los estudiantes, consideran que es obtener nuevos conocimientos. Se entendió que esta concepción surge desde la comprensión que el sujeto ha desarrollado sobre un término específico a través de la propia experiencia que nace desde su visión. Según Betancourt (1996), los talleres educativos son "unidades productivas de conocimientos a partir de una realidad concreta, para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla" (p. 12), por lo cual se infirió que estos presentan un constructo adecuado y solo deben ser redirigidos de tal forma, que puedan ser útiles en su formación.

En el análisis documental realizado en los cuadernos en la asignatura de Biología, a través de los mapas conceptuales, guías didácticas, entre otras, se evidenció que se trata de vincular y afianzar los nuevos conocimientos, con las tareas escolares. Según los teóricos, corresponde a cierto tipo de tarea que tiene este propósito, como lo propone Laconte (citado por Sarmiento y Teófilo, 2017): tareas escolares de práctica "son aquellas en las que se refuerzan las habilidades o los conocimientos recién adquiridos en clase; sirven para estimular las habilidades e información previa de cada

estudiante y para aplicar el conocimiento reciente de manera directa y personal" (p. 19). Esto quiere decir que, si la tarea escolar es adecuada y justificada, se puede sacar muchas ventajas, sin que sea vista como una actividad tediosa y solo por cumplir.

Los docentes conciben la finalidad de las tareas escolares, como un apoyo que sirve para reforzar temáticas vistas en clase, retroalimentar los conocimientos, observar dificultades o deficiencias en sus aprendizajes, brindando la corrección necesaria para mejorar su desempeño; esto se reveló en el análisis documental en las notas valorativas y observaciones realizadas en los cuadernos de Biología. Además, manifestaron que puede develarse como un proceso investigativo, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que les permita un mejor proceso educativo y así, obtener un aprendizaje significativo; esto se relaciona con lo planteado en el marco de antecedentes por Chrobak (2017): "el pensamiento crítico involucra plantearse preguntas, analizar y emitir juicios de valor basados en la información presentada. Todas estas características lo convierten en una de las habilidades primordiales adquiridas por los estudiantes en todos los niveles educativos" (p. 1). Esto da a entender que, al aplicar estos procesos en la realización de una tarea escolar, se puede lograr habilidades y generar recursos de aprendizaje significativo.

Al analizar las desventajas de la tarea escolar, entre tantas, se encontró que el tiempo y el no desarrollarlas tienen como consecuencia, una mala nota, generando en ellos unas concepciones negativas. En este sentido, se dedujo que una planeación inadecuada conlleva generar percepciones poco significativas en los estudiantes; por lo tanto y, como lo afirman Murillo et al., (2011), "es importante que el docente estructure la enseñanza, la distribución del tiempo, las actividades que asigna, los recursos educativos, las estrategias, mecanismos de evaluación y sus propias expectativas de la clase, como perspectivas pertinentes de una enseñanza eficaz" (p. 111). Así, es esencial una buena organización que permita desarrollar actividades con sentido y estructurar de manera armoniosa los objetivos, metas, recursos, metodologías, entre otras,

para brindar respuestas a las necesidades del contexto educativo, además de observarla como una herramienta de utilidad al comprender los elementos que la contienen y convertirse en una guía indispensable en la labor docente.

La postura de los docentes y estudiantes, al desarrollar la tarea escolar, depende de la motivación. A través del análisis documental se evidenció una serie de notas y reconocimientos por parte del docente, que motivan al estudiante a esforzarse y a aprender, al desarrollarla; también se identificó, como parte del seguimiento al proceso educativo que, la motivación principal de los estudiantes es sacar buenas notas, no repetir las tareas escolares y no perder la asignatura. Según Rodas (2012), es necesario reevaluar el significado de las funciones de la tarea escolar; "no es lo decisivo que las funciones de la tarea se cumplan a rajatabla, sino que el valor de la tarea no se pierda en aras de sus funciones" (p. 22). En este sentido, los docentes deben tener un conocimiento amplio de su grupo de clase con relación a sus necesidades para el proceso de aprendizaje; por ello, es importante que en la planeación didáctica se tenga en cuenta el antes, durante y después de la tarea escolar, con relación a los tipos de tareas, tiempos, diversidad y propósitos, aspectos motivadores que no solo apunten a una nota valorativa, sino a un aprendizaje en general.

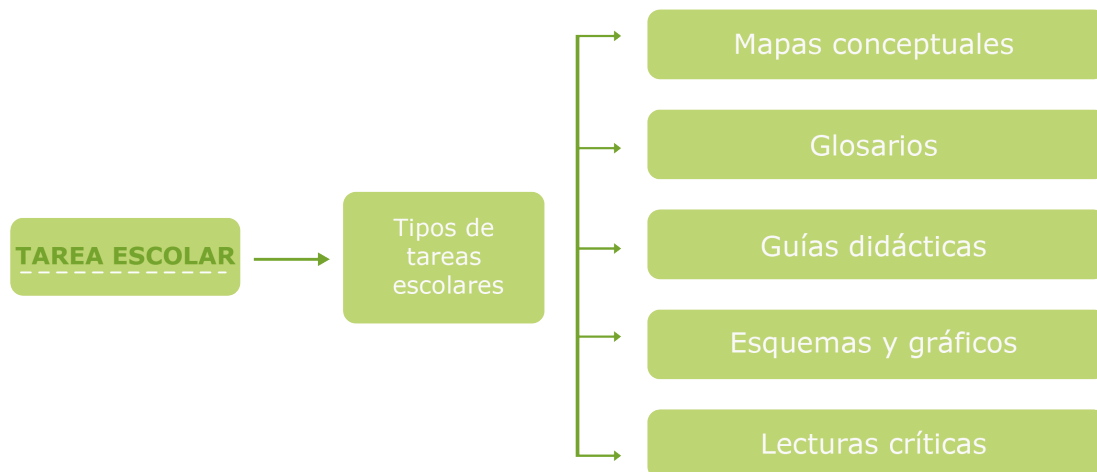
En este orden de ideas, se desprende la importancia del desarrollo de una tarea escolar de Biología; se parte, en primera instancia, de la relación que existe entre docente y estudiante y, en segunda instancia, el objetivo, el cual de una forma anticipada indica el resultado a alcanzar con una determinada acción. En esta medida, al examinar las concepciones de docentes y estudiantes, se encontró que lo fundamental del desarrollo de las tareas escolares de Biología es aprender, reforzar conocimientos y conocerse a sí mismo con su entorno. Se infirió que, tanto docentes como estudiantes comparten un objetivo en común y entran en consonancia entre lo que buscan los primeros y lo que aprenden los segundos; de ahí su importancia para realizar la tarea escolar. En definitiva, el docente, como agente planeador de la tarea escolar, plantea objetivos definidos con alternativas que motiven al

estudiante y lleven a identificar su importancia para realizarla.

### 3.2 Categoría deductiva: Tareas Escolares

Esta categoría se propuso con el fin de analizar, desde las concepciones que tienen docentes y estudiantes acerca del desarrollo de la tarea, hasta cómo fluye en su quehacer diario; por ello, al describir las tareas escolares utilizadas en la asignatura de Biología del grado noveno, se trató de hacer una aproximación a los pensamientos, creencias e ideas y cómo estos se representan en su hacer. En esta medida, la recolección de información se hizo mediante la entrevista semiestructurada a docentes, el grupo focal a estudiantes y la observación con lista de chequeo a los cuadernos de Biología, para contrastar y analizar de manera holística todas las partes.

**Figura 2**  
Taxonomía de tipos de tareas escolares



**Nota:** la figura muestra los tipos de tareas escolares más utilizados por docentes y estudiantes.

Durante el desarrollo de la investigación se identificó que, los tipos de tareas que utilizan más frecuentemente los docentes son: mapas conceptuales, lecturas críticas y guías didácticas, porque por sus características, ayudan a reforzar y profundizar temáticas, mientras que los estudiantes hacen uso de esquemas, glosarios y gráficos que les posibilitan organizar la información y evaluar el conocimiento que adquirieron.

A razón de lo anterior, como lo expresa Laconte (citado por Sarmiento y Teófilo, 2017) "según la finalidad, hay tres tipos de tareas escolares: de práctica, de preparación y de extensión" (p. 19). Cabe notar que, según esta clasificación, las tareas que se presenta con mayor frecuencia en el grado noveno para la asignatura de Biología, son de tipo práctico, debido a que se aproximan a la finalidad de reforzar habilidades o conocimientos recién adquiridos en clase. En esta medida, se observó que los docentes y estudiantes utilizan varios tipos de tareas y que, entre sus concepciones, manifiestan que son alternativas que les ayudan a reforzar y a aprovechar conocimientos; sin embargo, al contrastar la observación con la lista de chequeo, se infirió que estos tipos de tareas no tienen una organización donde se aprecie la planificación y se proponga los resultados que se espera alcanzar, sino que se da prioridad a la temática y, muchas veces, se deja un tipo de tarea escolar al azar, con el fin de evaluar

los conocimientos. Por esto, se enfatizó en conocer las características y tener una buena conceptualización de los referentes, para saber realmente el propósito que se quiere lograr con cierto tipo de tarea escolar y, no se torne en actividad tediosa, causando en el estudiante un hacer sin sentido.

En cuanto a los materiales que se utiliza para el desarrollo de las tareas escolares, están: libros, fotocopias de guías y lecturas, las cuales ayudan a los estudiantes a guiarse y aprender. Así pues, es conveniente mencionar a Moreno (2015), quien sostiene que "la selección y la organización de los materiales ha de ser cuidadosa y consensuada, ya que serán estos recursos los que garantizarán el aprendizaje, reforzando la adquisición de la autonomía e independencia" (p. 18). Por tanto, se consideró que los materiales para el desarrollo de las tareas escolares son un punto clave a la hora de utilizarlos, sin que estos se conviertan en limitantes sino más bien, ayuden y faciliten la adquisición, refuerzo o profundización de conocimientos por parte de los estudiantes. Esto se evidencia en el análisis documental, donde se utiliza de forma permanente los mismos materiales, sin observar alguna innovación para el desarrollo de las tareas escolares. En resumen, la labor docente se centra en seleccionar los materiales adecuados de acuerdo con el propósito establecido, de forma que sirvan y orienten el proceso de enseñanza

de una manera significativa, despertando el interés, la autonomía y el pensamiento crítico.

En lo concerniente con las estrategias, se tiene en cuenta las de enseñanza, que son dirigidas por parte del docente y, las de aprendizaje, que atañen al estudiante. Bajo este entendimiento, se menciona a Díaz y Hernández (2005), quienes afirman que las "ayudas al aprendizaje con la intención de facilitar un procesamiento más profundo de la información nueva, se constituyen como estrategias de enseñanza" (p. 139). Monereo (1999), por su parte, afirma que "las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo" (p. 14). A partir de esta conceptualización de los autores y la información suministrada, se consideró que las estrategias son utilizadas como herramientas para complementar y ayudar a entender los temas que se da en el aula de clase, como por ejemplo, el subrayado de palabras, para entender mejor sus significados y estructurarlo en un glosario, facilitando su organización y, posteriormente, ubicarlo en futuras búsquedas; además, en lo que se refiere a los docentes, los mapas conceptuales ayudan a esquematizar y estructurar los saberes. Asimismo, utilizan la investigación permanente para facilitar y potencializar la adquisición de conocimientos.

De igual importancia, se hace referencia a elementos como tiempo, frecuencia y lugar, los cuales influyen de manera significativa en el desarrollo de la tarea escolar. Para empezar, Lahoz (2007) teoriza que:

El tiempo de referencia que podemos considerar como razonable en función de la edad, durante los cinco días hábiles de la semana, puede ser: -Educación primaria (hasta los 12 años). El tiempo debería oscilar entre una media hora diaria en el primer curso y una hora y cuarto en el último curso. -Educación secundaria (entre los 12 y 16 años). El tiempo oscilaría entre una hora y media en el primer curso y dos horas en el último. (p. 1)

Por ello, se infirió que, los estudiantes sí utilizan el tiempo necesario para desarrollar las tareas escolares según su edad; no obstante, por parte de los docentes, en la planificación, no hacen ninguna referencia en este aspecto. Retomando a Lahoz (2007) "el tiempo de estudio personal en casa debe ser planificado con criterios de economía de tiempo y de aprovechamiento eficaz" (p. 1). En otras palabras, al tener claro el tiempo de duración, éste es más productivo e incluso genera en el estudiante, hábitos de estudio y responsabilidades a la hora de realizar sus quehaceres.

En consecuencia, el docente, como planificador de la tarea escolar, entre los aspectos a considerar debe tener en cuenta el tiempo; al predeterminarlo, ayuda al estudiante a tener un horario fijo en el que se aproveche al máximo su atención y recordar que tiene que dejar un espacio para otras actividades que también ayudan a su formación. Con respecto a la frecuencia, se visibilizó que son muy recurrentes, lo que conlleva que las tareas escolares se tornen repetitivas y, al no limitar el tiempo, cansan al estudiante y no se obtendrá aprendizajes realmente significativos.

El lugar donde desarrollan las tareas escolares es, generalmente, en la casa, pero, en ocasiones, las realizan en el aula de clase. Esto indicó que, al ser la mayoría de las veces en la casa, se debe mantener un lugar acorde, sin distracciones como la radio o la televisión y, que haya una iluminación adecuada que facilite la concentración y ayude a que el estudiante logre el objetivo de reforzar o aprender nuevas cosas. En definitiva, al tener clara la función de estos aspectos dentro de la tarea escolar, se puede obtener muchos beneficios, empezando por la planificación, para que su desarrollo y finalización fluyan de tal forma que todo esté en armonía, facilitando un verdadero aprendizaje significativo.

De igual modo, habitualmente las tareas escolares se realizan de manera individual; los estudiantes encuentran la necesidad de desarrollarla y, si no la entienden, buscan alternativas que les ayuden a su comprensión, como el uso de internet o libros; se observa claramente el compromiso frente al objetivo, que puede ser, aprender u obtener una buena nota. En este sentido, se evidenció la relación

entre la descripción de los testimonios, con lo que propone Montuy (2012), quien considera que las tareas escolares “permiten inculcar en los niños, hábitos y actitudes importantes: la capacidad de trabajar por su cuenta (autonomía e independencia), y un sentido de responsabilidad por el aprendizaje, autodisciplina y manejo del tiempo” (p. 30). Por ello, fue factible inferir que la tarea escolar propicia momentos que incitan al estudiante a trabajar por su propia cuenta, haciéndose partícipe de su aprendizaje y buscando alternativas que le ayuden a su realización. Cabe destacar que, en ocasiones solicitan ayuda, pero se debe a la complejidad de la tarea escolar; y se identificó que solo buscan explicaciones para entender cómo desarrollarlas y luego las hacen por sí mismos.

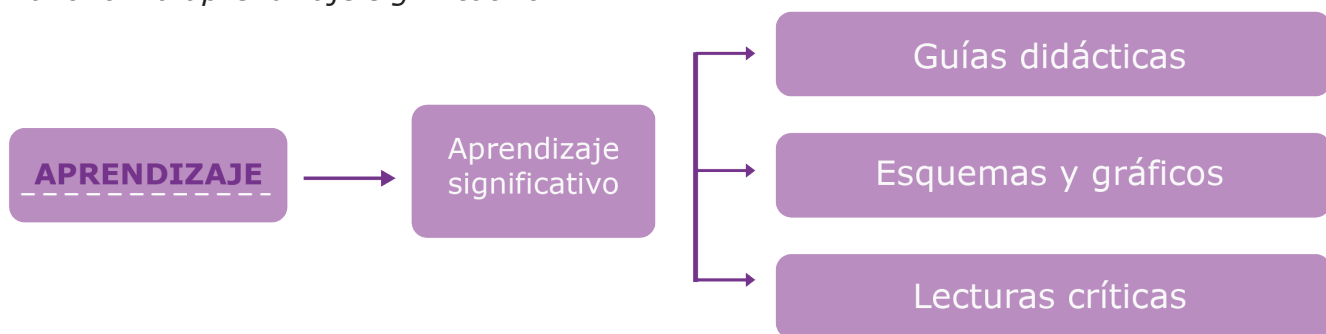
Finalmente, se enfatizó que, dentro de la planeación se debe reflexionar sobre este aspecto, para que de una manera concreta el estudiante sepa qué y cómo desarrollar la tarea escolar, sin dar paso a divagaciones que pueden hacer perder la finalidad real de lo que se quiere lograr. También, insistir que la revisión y retroalimentación representan un papel importante, como lo plantea Sadler (2010),

quien señala que una “retroalimentación, no debe medirse solo por la cantidad de información entregada, sino que se caracteriza por las explicaciones, descripciones sobre la calidad del trabajo, el diagnóstico de debilidades y fortalezas y la entrega de sugerencias para mejorar las deficiencias” (p. 10), indicando que es necesario, para que el estudiante tome una forma participativa y activa en su propio aprendizaje.

### 3.3 Categoría deductiva: Aprendizaje Significativo

Con relación a la categoría de aprendizaje y subcategoría de aprendizaje significativo, se buscó con el objetivo tres, verificar si las concepciones sobre el desarrollo de las tareas escolares contribuyen al aprendizaje significativo. De esta manera, a través de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, se aplicó los talleres de reflexión diagnóstica y de reflexión de evaluación, que permitieron generar un espacio de reflexión y contrastar los conocimientos que tenían antes del desarrollo de una tarea escolar y el después, con la adquisición de nuevos conocimientos que podrían reflejarse en el aprendizaje significativo.

**Figura 3**  
 Taxonomía aprendizaje significativo



**Nota:** la figura muestra la realización de las tareas escolares y el aprendizaje significativo.

Es importante aclarar que, aunque exista una estrecha relación entre las tareas escolares y el aprendizaje, los estudiantes las ven como un deber u obligación, por lo cual no existe una afinidad y gusto por realizarlas; el tiempo, la extensión, la escasa innovación, el aburrimiento, entre otras, impiden que se motiven a hacerlas. Por otra parte, desconocen

su relevancia y mencionan que, si bien permiten reforzar y aprender nuevos conocimientos, no hay una adecuada planeación didáctica que conlleve internalizar la idea para aprender, reforzar lo aprendido en el colegio y establecer un vínculo entre la tarea escolar, la motivación y el aprendizaje.

Por lo anterior, se reflejó poca relación entre las tareas escolares y el aprendizaje significativo en los estudiantes, debido a la deficiente motivación frente a temas específicos que solo refuerzan conocimiento, mas no conllevan un aprendizaje significativo al momento de articular la información, como lo postula Ausubel (citado por Díaz, 2002): "para que realmente sea significativo el aprendizaje, debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la motivación, actitud, materiales y contenido" (p. 21). Es decir, el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tiene.

Teniendo en cuenta el análisis documental, se observó que los tipos de tareas escolares más utilizados por los docentes son los mapas conceptuales, lecturas críticas, imágenes, crucigramas, experimentos caseros y la investigación permanente. Al realizar la comparación del taller de evaluación diagnóstica con el taller de evaluación de reflexión en el tema de biotecnología, a través de la tarea escolar mediante un mapa mental, se evidenció en su gran mayoría, una adecuada apropiación del tema y mayor refuerzo de lo aprendido.

Entonces se concluye que, sí existe un refuerzo de conocimientos al utilizar estrategias como los mapas mentales y demás, como también el uso de fotocopias y guías educativas impartidas por el docente. Ausubel (citado por Díaz, 2002), con relación a la presentación del material, sugiere que éste permite potencializar y ampliar conocimientos; sin embargo, no genera un aprendizaje significativo, ya que para ello se debe tener en cuenta la actitud y motivación de los estudiantes, quienes se vieron poco motivados por realizar las tareas escolares; por lo tanto, es importante una adecuada planeación didáctica para desarrollar un proceso educativo con sentido y pertinencia.

Entre las consecuencias de no realizar las tareas escolares para los estudiantes, está el no aprender y, obtener una mala calificación; para los docentes implica que los estudiantes no se apropien del tema o profundicen la temática, por lo cual unos y otros comparten igualmente, la concepción de

consecuencias; esto conlleva que no exista un aprendizaje significativo para los primeros. Tal y como lo mencionan Ausubel et al., (1993) "el aprendizaje significativo representa la integración constructiva que hace al individuo competente; es una interacción entre docente, estudiante y materiales educativos, en el cual se conjugan sus responsabilidades" (p. 33). No existe conjugación de responsabilidad con relación a la motivación y actitudes de los estudiantes frente al desarrollo de la tarea escolar, debido a que ésta es vista como un deber y una obligación.

Fue fundamental reconocer que, tanto docentes como estudiantes, manifiestan que la investigación puede darse con el desarrollo de las tareas escolares, debido a que facilita la adquisición de nuevos conocimientos, generando aprendizajes significativos que pueden hacer visible la participación dentro del aula de clase. Esto sugiere que los participantes tienen ciertas nociones; sin embargo, la investigación tiene otros aspectos que hacen de ella algo funcional, como sostiene Marín (2018):

La investigación en este campo permite que el estudiante adopte herramientas para fortalecer no solo el investigar, sino también su vida cotidiana. La aplicación de las disciplinas que aprende se involucra en proyectos, haciendo de la enseñanza una actividad abierta y creativa que nace de sus intereses y motivaciones. (p. 35)

Esto quiere decir que, en las concepciones que presentaron los docentes y estudiantes y el postulado del autor, se reconoció que la investigación, orientada dentro del desarrollo de las tareas escolares, estimula en los estudiantes la capacidad creativa e innovadora de construir nuevos conocimientos, donde ellos son partícipes de su propio aprendizaje. Así, los docentes, al manejar este aspecto dentro de la tarea escolar, deben proporcionar esa armonía entre el aprender e investigar, con el fin de lograr empatía por descubrir e indagar problemas cotidianos y no, la aversión, limitándose a una calificación; pero también, identificar que investigar no solo se limita a la consulta de ciertos temas, sino a profundizar, observando problemas y proporcionando posibles soluciones a los mismos.

Por otra parte, Ausubel (citado por Díaz, 2002) argumenta que “el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (p. 39). Por consiguiente, se infiere que las tareas escolares cumplen con la función de retomar las ideas previas con las que cuenta el estudiante y, contrastarlas con el nuevo conocimiento adquirido durante la clase; además, sirven como vínculo para reforzar otros talleres y exámenes. En particular, se realizó el taller de reflexión diagnóstica, el cual buscaba identificar un antes del aprendizaje que haya adquirido el estudiante con la temática nueva y un después, en el taller de reflexión de evaluación; de este modo, se percibió que existen mejoras sustanciales debido a que, con la tarea escolar, relaciona las ideas previas con la nueva información presentada, de tal forma que la asimila y la aplica en otros contextos.

Finalmente, para lograr aprendizajes significativos con el desarrollo de una tarea escolar, se analizó otro aspecto: el trabajo en equipo, con el cual varios estudiantes y docentes se mostraron identificados. En este punto, es conveniente resaltar lo considerado por la Secretaría de Educación del Distrito (Barrios et al., 2004): “trabajar en equipo supone identificar las fortalezas y debilidades del conjunto y no solo de las partes, y buscar mecanismos para mejorar continuamente la dinámica que se da entre las personas que lo conforman” (p. 16). En efecto, el trabajo en equipo es una estrategia factible para utilizar en el desarrollo de las tareas escolares, puesto que, al relacionarla con los resultados encontrados, favorece que los estudiantes, al hallarse entre sus pares, comprendan mejor un tema, aclarando dudas y resolviendo inquietudes. No obstante, se identificó que, al no direccionar el trabajo en equipo basado en valores como la responsabilidad y el compromiso, ésta se limita a la copia de la información, para cumplir con un requisito, sin causar un impacto positivo.

De este modo se descubrió que, la función de una tarea escolar está en la proyección que el docente quiera lograr y en la manera como la presente ante los estudiantes, para que estos le den la importancia que merece, se apropien de ella y puedan aprovechar todas sus características.

#### 4. Discusión

En esta sección se presenta los hallazgos más sobresalientes; se parte de un plano

interpretativo que permite llegar a un análisis profundo, considerando cada uno de los objetivos. Se resalta que, dentro de este marco, se propone tres categorías deductivas de investigación: Concepciones, Tareas escolares y Aprendizaje significativo, las cuales orientan adecuadamente, el desarrollo de la investigación.

Al mencionar las concepciones, se hace referencia a una estructura general mental donde, a través de significados o conceptos, se genera una idea previa frente a un tema determinado, por lo cual la concepción de docentes y estudiantes no cuenta con una postura clara acerca de la definición real de tarea escolar y talleres, lo que implica desconocer el propósito de la tarea escolar, generando confusión en la planeación didáctica y en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de estudiantes como de docentes.

Una vez que se reconoció las concepciones tanto de docentes como de estudiantes, fue necesario remitirse a la parte práctica del desarrollo de las tareas escolares, a través del segundo objetivo, que consistió en describir las tareas escolares utilizadas en la asignatura de Biología, para entender si estos aspectos se integran o se desligan del proceso de aprendizaje. Fue evidente que, los docentes, al planear una tarea escolar, muestran aciertos, pero faltan aspectos que permitan observar que es una herramienta didáctica donde el estudiante aprende; por ejemplo, el tipo, el tiempo, el lugar, el propósito, los factores primordiales que permiten motivarlos y hacerlos partícipes del proceso de aprendizaje. Además, se destacó que los estudiantes realizan la tarea escolar como un deber que se presenta al docente y así, obtener una buena calificación, mas no se identifica que se busque generar un aprendizaje significativo, haciendo evidente lo que propone Kohn (2014): “las tareas son el principal y mayor extinguidor de la curiosidad infantil” (p. 30). La planeación se vuelve un factor primordial a la hora de realizar una tarea escolar, en la cual se determine y se detalle aspectos con estrategias pedagógicas que, eventualmente, ayudarán al estudiante a otorgar la importancia de entender para qué realiza una tarea escolar, sin limitar, sino para fortalecer, sus procesos educativos.

Ahora bien, en cuanto al tercer objetivo de verificar si las concepciones sobre el desarrollo de las tareas escolares contribuyen al aprendizaje significativo, se hizo su análisis con base en el siguiente esquema:

#### Figura 4

Relación entre concepciones de las tareas escolares con el aprendizaje significativo



**Nota:** esta figura muestra la relación entre las concepciones de las tareas escolares, con el aprendizaje significativo.

Es conveniente precisar que la concepción que poseen docentes y estudiantes se relaciona con la planeación y el desarrollo de la tarea escolar respectivamente, de tal forma que, si estos aspectos no se dan adecuadamente, esta relación se ve interrumpida, afectando los procesos de enseñanza- aprendizaje. En otras palabras, en lo que concierne al docente dentro de su concepción, se nota que la tarea escolar es una herramienta que utiliza para que el estudiante aprenda y adquiera conocimientos; sin embargo, se hizo la reflexión y se enfatizó en la organización y la planeación adecuadas, para que ésta realmente pueda cumplir con este propósito.

Respecto a los estudiantes, sus concepciones frente al desarrollo de la tarea escolar se vieron limitadas debido a que se la toma como un deber, afectando de manera contraria a lo que se refiere con aprendizaje significativo, en donde el deseo de aprender ayuda a relacionar los conocimientos previos con la nueva información, resaltando la creatividad, imaginación e interés de investigar. También se vislumbró que la concepción que se genera depende de la motivación y actitud; si el docente logra fortalecer estos aspectos y da a entender la importancia de realizar la tarea escolar, el estudiante adquiere otras posturas, involucrándose en su propio aprendizaje; además, busca y construye su propio conocimiento. Esto se logró identificar con la observación y el taller de reflexión de diagnóstico y de evaluación, donde la docente propuso la tarea escolar a través de

un estudio de caso, permitiendo al estudiante tomar posturas frente al tema, apropiándose y asimilando la temática abordada.

En virtud de lo anterior, fue oportuno reafirmar la labor del docente y tener en cuenta que, para cualquier estrategia o método que use dentro del aula de clase, es conveniente preguntarse para qué, cómo, cuándo, con qué y dónde se va a desarrollar dicha actividad. En el caso de la tarea escolar, es conveniente subrayar que ésta se convierte en una buena herramienta, si es planeada apropiadamente, identificando aspectos y contextos; además, es un buen vínculo para relacionar y fortalecer los lazos de escuela y familia, puesto que los padres de familia a veces se sienten ajenos a los procesos de aprendizaje de sus hijos, sabiendo que son parte fundamental para su desarrollo, como lo afirma Núñez (citado por Álvarez et al., 2019): “el seguimiento de las tareas escolares por parte de la familia es de gran ayuda para la autorregulación, la creación de rutinas y hábitos de estudio en el alumnado” (p. 78).

La información recolectada y el análisis que se realizó tuvieron un marco teórico en el cual ciertos autores entran en relación y otros discrepan; esto permitió reconocer y clarificar aspectos de tal forma que llevaron a plantear una propuesta con una guía didáctica, la cual reúne aspectos de planeación y ejemplificación de una tarea escolar que permita un aprendizaje significativo. Hernández (citado por Sánchez, 2012) expresa:

Las tareas escolares son utilizadas para reforzar y poner a prueba aquello que el niño aprendió. Se debe a, un aprendizaje significativo para mejorar la calidad de su proceso educativo. Por ejemplo, ayudan a formar hábitos de estudio que lo acostumbrarán al trabajo independiente y le enseñarán a ser responsable. (p. 27)

Hernández da luces sobre la planificación de las tareas escolares, las cuales se encuentran en la vida escolar y cuya orientación adecuada hace que sirvan de apoyo y no de retroceso en el aprendizaje de cada estudiante. Para finalizar, conviene mencionar la concepción del docente y el estudiante frente al desarrollo de las tareas escolares con la emergencia sanitaria del COVID-19, dado que ha cambiado la forma



como se imparte la educación, generando cambios en los pensamientos, emociones, comportamientos y aptitudes, lo cual deja en pie el papel de las concepciones de las tareas escolares para futuras investigaciones sobre este cambio, desde la presencialidad a la virtualidad, como nuevo desafío de la calidad educativa.

## 5. Conclusiones

A causa de los hallazgos encontrados en el presente estudio, es fundamental comprender las concepciones del desarrollo de la tarea escolar con relación al aprendizaje significativo, desde dos aspectos importantes: la planificación y la motivación, las cuales se vuelven ejes fundamentales para que se dé una correlación significativa para los estudiantes y su aplicabilidad en la vida cotidiana.

Las concepciones que se forman del desarrollo de la tarea escolar parten de la diferenciación de términos; mientras los docentes sostienen que es una herramienta para aprender nuevos conocimientos y generar aprendizajes significativos, los estudiantes la conciben como un deber para entregar; esto conlleva una contradicción en su propósito, limitando su verdadero significado y eliminando aspectos que pueden ser favorables en el aprendizaje significativo a través de este medio.

Las concepciones acerca del desarrollo de las tareas escolares en la asignatura de Biología se forman tras visualizar la realidad y el contexto; por ello, al presentar alternativas didácticas en las tareas escolares para el aprendizaje significativo, se vuelven positivas. En este orden de ideas, la funcionalidad se adquiere cuando se planea y se enfatiza en la motivación del estudiante, implicándolo en su proceso de aprendizaje y no en memorizar o retener saberes que restan tiempo en otras actividades, generando apatía frente a éstas.

En función de las concepciones de los estudiantes se puede afirmar que no les gusta realizar las tareas escolares de Biología, por aspectos como el tiempo, la extensión y la escasa innovación; sin embargo, reconocen que a través de ellas pueden aprender, conocer

y obtener nuevos conocimientos; por ello, se enfatiza en la planeación adecuada de estos aspectos, para que puedan tener fundamento y se reconozca la importancia de las tareas escolares en el aprendizaje y aplicación significativa del conocimiento.

Finalmente, el presente estudio amplió la perspectiva de la práctica pedagógica, comprendiendo las concepciones de las tareas escolares para mejorar, mantener o implementar nuevos procesos institucionales que brinden respuesta a las necesidades e intereses de la población y, por consiguiente, adquiere relevancia la formación continua de los docentes, ya que ellos son los implicados en la planeación y en generar motivación hacia el aprender.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Álvarez, L., Ruiz, B. y González, R. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: la visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84.
- Arbeláez, R. (2008). En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. *Revista UIS*, 4-10. <https://acortar.link/Gd05yM>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1993). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Barrios, N.E., Castillo, M.C., Fajardo, F., Rojas, J.H. y Nova, A. (2004). *El aula, un escenario para el trabajo en equipo* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/229/edu27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Becerra, A. (2010). El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea: una arqueología histórica en Colombia entre 1968 y 2006. *Pedagogía y Saberes*, (33), 51-61.
- Betancourt, A. (1996). *El taller educativo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- 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.
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencia de la Educación*, 11(12), 1-10.
- Colegio Sagrado Corazón de Jesús. (2018). Proyecto Educativo Institucional 2019-2020. <https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/12650/ProyectoEducativo12650.pdf>
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros, como un tema fundamental en formación de maestros. <https://acortar.link/txGaqz>
- Díaz, F. (2002). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. McGrawHill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Kohn, A. (2014). *El mito de los deberes: ¿por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Kaleida Forma.
- Lahoz, D. (2007). El trabajo escolar en casa. [http://profesores.sanvalero.net/~w0053/archivos/curso\\_0607/el\\_trabajo\\_escolar\\_en\\_casa.pdf](http://profesores.sanvalero.net/~w0053/archivos/curso_0607/el_trabajo_escolar_en_casa.pdf)
- Marín, J. (2018). *Investigar en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/01/guia\\_sugerencias\\_tareas\\_2016.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/01/guia_sugerencias_tareas_2016.pdf)
- Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó.
- Montuy, C.C. (2012). *La importancia de la tarea escolar en el aprovechamiento de los alumnos de la escuela primaria* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/11773>
- Moreno, F. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil. *Vivat Academia*, (133), 12-25. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752885002.pdf>
- Murillo, F., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790002.pdf>
- Rodas, M.C. (2012). *Las tareas escolares extraclase y su incidencia en el rendimiento de los estudiantes del tercer año de educación general básica de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear de la parroquia Turi, Cantón Cuenca* [Tesis de Pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. [https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/3580/1/tebp\\_2012\\_684.pdf](https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/3580/1/tebp_2012_684.pdf)

- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sánchez, S. (2012). Las tareas escolares como medio para obtener un aprendizaje significativo. <https://es.scribd.com/document/357541322/Las-Tareas-Escolares-Como-Medio-Para-Obtener-Un-Aprendizaje-Significativo>
- Sarmiento, C. y Teófilo, W. (2017). *Relación entre el nivel del cumplimiento de las tareas escolares y el rendimiento escolar de estudiantes de la Institución Educativa Benjamín Franklin del Cercado* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4430>

### Contribución:

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

# Fortalecimiento de escucha y habla a través del aprendizaje basado en proyectos

Liseth Guadalupe Cifuentes-Riascos<sup>1</sup>  
Yenni Lorena López-Montaño<sup>2</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:** Cifuentes-Riascos, I. G. y López-Montaño, Y. L. (2022). Fortalecimiento de escucha y habla a través del aprendizaje basado en proyectos. *Revista UNIMAR*, 40(1), 92-113. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art5>

**Fecha de recepción:** 27 de abril de 2021  
**Fecha de revisión:** 25 de mayo de 2021  
**Fecha de aprobación:** 18 de octubre de 2021

## Resumen

El presente artículo expone los resultados del trabajo investigativo que tuvo como objetivo general, fortalecer las habilidades lingüísticas de escucha y habla a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados 10° y 11° de dos instituciones educativas públicas de Nariño. Para ello se hizo una revisión de la problemática, observando que los estudiantes de estos grados tienen dificultad para el manejo de estas habilidades, evidenciando falencias para entender, interpretar y responder información en inglés, de modo que se abordó un estudio mixto, empleando la prueba estandarizada PET para la escucha y el habla, analizadas cuantitativamente y, una entrevista cuyos resultados fueron procesados cualitativamente mediante la codificación. En el caso de la prueba PET, se realizó al inicio y al finalizar la aplicación de los proyectos, permitiendo demostrar la factibilidad de la propuesta al generar mejoras en la escucha y habla de los sujetos.

*Palabras clave:* Escucha; habla; aprendizaje basado en proyectos.

## Strengthening listening and speaking through project-based learning

### Abstract

This article presents the results of the research, whose general objective was to improve the linguistic skills of listening and speaking through Project-Based Learning in two high schools located on Nariño. This project was done on the 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> courses because these students had some difficulties managing these skills when comprehending, interpreting, and answering English information.



Artículo Resultado de Investigación.

<sup>1</sup> Licenciada en Lengua Castellana e Inglés, Universidad de Nariño. E-mail: [lisethgu.cifuentes@umariana.edu.co](mailto:lisethgu.cifuentes@umariana.edu.co)

<sup>2</sup> Licenciada en Lengua Castellana e Inglés, Universidad de Nariño. E-mail: [yenilo.lo@umariana.edu.co](mailto:yenilo.lo@umariana.edu.co)

For this reason, the research had a mixed approach. The instruments were a standardized PET test for listening and speaking analyzed quantitatively, and an interview whose results were analyzed qualitatively. The PET test was applied at the beginning and the end of the research; it demonstrated the feasibility of the proposal because the students improved in the mentioned linguistic skills.

*Keywords:* Listening; speaking; project-based learning.

## Fortalecimiento da capacidade de escuta e fala por meio da Aprendizagem baseada em projetos

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa, cujo objetivo geral foi aprimorar as habilidades lingüísticas de escuta e fala por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos em duas escolas de ensino médio localizadas em Nariño. Este projeto foi realizado no 10º e 11º cursos porque esses alunos tiveram algumas dificuldades em gerenciar essas habilidades na compreensão, interpretação e resposta a informações em inglês. Por esse motivo, a pesquisa teve uma abordagem mista. Os instrumentos foram um teste PET padronizado para ouvir e falar, analisado quantitativamente, e uma entrevista cujos resultados foram analisados qualitativamente. O teste PET foi aplicado no início e no final da pesquisa; demonstrou a viabilidade da proposta porque os alunos melhoraram nas referidas competências lingüísticas.

*Palavras-chave:* Escuta; fala; aprendizagem baseada em projetos.

### 1. Introducción

Las habilidades lingüísticas hacen que las personas entiendan lo que escuchan, comprendan lo que leen y, por ende, puedan expresarlo a través de la palabra. Por tanto, el desarrollo de las habilidades lingüísticas es fundamental en la adquisición de una lengua, específicamente en el idioma inglés como segunda lengua (Beltrán y Mejía, 2017). La enseñanza de estas habilidades requiere la implementación de diversas estrategias metodológicas, así como el uso de recursos didácticos que faciliten el aprendizaje de estas destrezas en los estudiantes y les posibiliten la comprensión de textos y audios, al igual que la producción oral y escrita en inglés (Chandía, 2015).

No obstante, el aprendizaje de una lengua extranjera puede ser percibido como desmotivador y antinatural por los estudiantes, debido a que la aplicación directa de los conocimientos obtenidos puede ser

casi inexistente en la vida real, puesto que, como sostienen Mora y Camacho (2019), la comunicación en sus entornos cercanos se presenta en su lengua materna, el español, lo que implica que, las habilidades lingüísticas sean difíciles de enseñar, bajo contextos de apatía y desinterés de los estudiantes; por lo tanto, se busca que desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se fomente el interés para desarrollar una segunda lengua, de forma que los estudiantes conecten los contenidos y las habilidades aprendidas con sus propios intereses, opiniones y contextos (Mora y Camacho, 2019).

Entre los recursos lúdicos y pedagógicos se encuentran las tareas de producción oral en las cuales los estudiantes deben comprender, negociar y expresar ideas, con el fin de alcanzar algún objetivo (Granda, 2015); es decir, estas actividades permiten la simulación de contextos reales en los que los estudiantes estarían inmersos y para lo que deberían implementar las habilidades lingüísticas aprendidas.

Así, el presente artículo se adentra en el diseño e implementación de estrategias didácticas relacionadas con el ABP, donde se fortalece las habilidades de escucha y habla en estudiantes de 10° y 11° de dos instituciones educativas (IE) públicas de Nariño. Cabe mencionar que la temática se enmarcó en la línea de investigación de las estrategias de enseñanza y en el área temática, con la didáctica disciplinar y mediática; en este sentido, se fomenta la reflexión docente frente a las estrategias de enseñanza que se está empleando para fortalecer las habilidades de escucha y habla en estos estudiantes. Además, favorece el proceso de toma de decisiones, para avanzar en las respectivas estrategias, que permitan a los estudiantes afianzar sus habilidades y sus saberes previos, con el fin de lograr incrementar su fluidez comunicativa.

### **El problema de la enseñanza del inglés en colegios hispanohablantes**

La enseñanza del inglés en colegios hispanohablantes se desarrolla, la mayoría de las veces, a través de una asignatura dentro del currículo, en la que se enseña diferentes tópicos de la lengua inglesa (Montoya, 2015); no obstante, los requerimientos actuales de los ámbitos profesionales, académicos y personales requieren del manejo competente del idioma sobre el manejo de contenido, lo que ha implicado un cambio de perspectiva de la enseñanza hacia el desarrollo por habilidades o competencias (Soldevilla, 2017).

Empero, la enseñanza de habilidades en cualquier área tiene diferentes retos para la implementación dentro de modelos tradicionales de educación. En primer lugar, como sugieren Tumino y Bournissen (2016), implica que el alumno genere competencias que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, porque se requiere personas con capacidad de adaptación a los constantes cambios de la sociedad; es por esto, que las nuevas estrategias de enseñanza necesitan una contextualización, sin olvidar que el contexto se encuentra en permanente cambio, lo que implica una flexibilidad de los conocimientos, para que sean efectivamente aplicables en la realidad.

Con esto en mente, se observa que, en el caso específico de las dos IE en las cuales se realizó

el estudio, hay una dificultad en los jóvenes de grados 10° y 11° para el manejo adecuado de las habilidades lingüísticas de escucha y habla, que se evidencia en su dificultad para entender, interpretar y responder a información en inglés presentada en forma oral; es decir, que los estudiantes presentan falencias a la hora de poner en práctica habilidades de escucha y habla con el lenguaje de inglés en diferentes contextos; por ende, se consideró oportuno trabajar en el fortalecimiento de estas habilidades.

Relacionado con esto, Montoya (2015) expone que en la etapa de adolescencia el aprendizaje de una segunda lengua es favorable debido al desarrollo del razonamiento abstracto en los estudiantes. Es por esto que se considera una población de interés para la intervención y el mejoramiento de estrategias didácticas de enseñanza, ya que están en una etapa y en un entorno fructífero para aprender las habilidades lingüísticas que no han podido desarrollar actualmente.

Así, es razonable considerar intervenciones en función de la mejora en las habilidades en esta sección poblacional, puesto que, de no intervenir, podría reducir el potencial de aprendizaje actual de la población de estudio, convirtiéndose en un limitante en su carrera profesional, pues diversas universidades como la de Nariño y Nacional de Colombia, exigen a sus futuros graduados un nivel de inglés preintermedio que corresponde a B1 y, si se trata de programa de idiomas, su nivel será de C1, para otorgarles su título profesional. Esta afirmación se hace con base en lo descrito en los Estatutos Estudiantiles, Acuerdos No. 009 de 1988 (p. 36) y 102 de 2013 (p. 2) del Consejo Superior Universitario de las dos universidades mencionadas.

Por lo tanto, se considera importante que los estudiantes dominen una lengua extranjera y, también, que puedan hacer uso de ella en su formación académica superior. Para ello es vital fortalecer las habilidades de escucha y habla desde su paso por la secundaria y la media, para que se sientan atraídos por el aprendizaje y motivados para avanzar en sus conocimientos, lo cual se verá reflejado en su fluidez en la comunicación en el otro idioma.

Cabe mencionar que la elaboración del proyecto fue factible, al acogerse a la innovación constante que el docente debe hacer para mejorar la enseñanza; además, el ABP es una

herramienta que los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden usar con facilidad, por partir de un tema de utilidad y cercano para los estudiantes, que se convierte en una actividad llamativa y aplicable, haciendo de los docentes y estudiantes unos sujetos investigadores, pues deben extraer información de diversas fuentes para que la consecución del trabajo se pueda llevar a cabo sin ningún inconveniente (Cobo y Valdivia, 2017).

En este sentido, se puede afirmar que los beneficiados de este proyecto fueron, en primer lugar, los estudiantes de grados 10° y 11° de las dos IE, pues son ellos los actores principales, quienes tuvieron la posibilidad de mejorar sus habilidades lingüísticas paulatinamente. En segundo lugar, se contribuyó con los docentes quienes, al utilizar una técnica diferente, crecen profesionalmente en su quehacer diario.

Teniendo en cuenta la problemática de las dos IE, se busca fortalecer las habilidades lingüísticas de escucha y habla a través del ABP en los grados 10° y 11°, mediante la identificación de las fortalezas y debilidades que poseen los estudiantes en cuanto a estas habilidades; en segundo lugar, a través de la implementación de cinco mini proyectos para el fortalecimiento de estas habilidades y, finalmente, mediante el análisis de los resultados obtenidos después de la aplicación de la estrategia del ABP en los grados mencionados.

Con el fin de enriquecer esta investigación, se tuvo en cuenta algunas investigaciones que coinciden en cierta parte de su proceso con este proyecto investigativo, como, la tesis elaborada por Francia Cañas entre 2015 y 2016, titulada "Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): una estrategia para la enseñanza de calidad" realizada en 4° curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la cual le permite concluir que el uso y la aplicación del ABP fue gratificante, por ser una experiencia innovadora para todos los actores implicados en el proceso.

En segundo, la tesis de maestría realizada por Martín-Roldan en el año 2016, titulada "Aprendizaje Basado en Proyectos: un modelo innovador para incentivar el aprendizaje de la química" en los estudiantes de grado once de la IE La Merced del municipio de Mosquera,

Cundinamarca. En su trabajo resalta que el ABP fue una estrategia innovadora para desarrollar el aprendizaje de la química, porque generó cambios en el aprendizaje de los estudiantes, creando un puente entre los conocimientos propios de la disciplina y los conocimientos que poseen para reestructurar y crear nuevas conceptualizaciones, que permitieron construir y reconstruir su conocimiento escolar, el cual estuvo relacionado con su contexto, puesto que ellos estuvieron inmersos en su propio aprendizaje, intereses, motivaciones y experiencias que les ayudan a la interacción entre saberes previos y nuevos.

Y tercero, un artículo científico presentado por Bastidas y Muñoz (2020), como resultado de una investigación llevada a cabo en San Juan de Pasto, Colombia, denominada "Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia", investigación en la cual los autores se propusieron analizar los factores internos y externos que influyen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, encontrando que tanto docentes como estudiantes ven influenciado su aprendizaje, por el ambiente de aprendizaje en el aula.

## Teoría Lingüística

Con relación a la teoría lingüística que soportó el estudio en cuestión, se encontró la pragmática, la cual varios estudiosos de la lengua han intentado definir; en primera instancia se encuentra Morris (citado por Lada, 2001) quien intenta definirla como "la ciencia de la relación de los signos con sus intérpretes o, el estudio del significado de los enunciados para usuarios e intérpretes" (p 70). Una segunda definición es la de Crystal (como se citó en González, 2015), que dice:

La pragmática es el estudio del lenguaje desde el punto de vista de los usuarios, especialmente de las elecciones que ellos hacen, las restricciones que ellos encuentran al usar la lengua en la interacción social y, los efectos que el uso del lenguaje causa a otros participantes en el acto de comunicación. (p. 84)

En este sentido, la pragmática está presente en las conversaciones y, el objetivo principal

en una conversación es poder hacer de la comunicación, un acto agradable y entendible; para que esto suceda, es necesario que los implicados en la interacción compartan o tengan conocimiento sobre el sistema lingüístico de la lengua que van a usar, lo cual les permite entender el mensaje con su sentido literal y lo implícito que contenga la intención comunicativa en contexto. Visto de esta forma, la pragmática se encarga de examinar el lenguaje, estableciendo una relación entre el significado literal y la intención inmersa en el mensaje; esto hace que los seres humanos puedan relacionarse entre sí en contextos situacionales, comportamentales, culturales y sociopolíticos (Senft, citado por González, 2015).

González (2015) reafirma que, "cuando conversamos, queremos comunicar algo más de lo que realmente significan nuestras palabras; es posible también que, a veces, con nuestras palabras comuniquemos algo totalmente distinto, e incluso lo contrario de lo que esas palabras significan literalmente" (p. 84). En otras palabras, cuando una conversación se lleva a cabo, no solo hay transmisión y recepción de información, sino también una interrelación social humana.

De ahí la importancia de la pragmática en este proyecto, dado que se pretendió desarrollar las habilidades lingüísticas en lengua extranjera, logrando una comprensión auditiva y una fluidez en la comunicación a través del ABP; esto hizo que los aprendices tuvieran un propósito comunicativo; en este caso específico, la comunicación de situaciones reales en las cuales sintieron la necesidad de indagar, para resolver un problema y luego darlo a conocer.

### Adquisición de una segunda lengua

En este apartado se aborda las hipótesis de Krashen (1985), ligadas directamente al fortalecimiento de las habilidades lingüísticas de escucha y habla, las cuales además, permitieron fortalecer este trabajo investigativo, brindando bases para el diseño del material apoyado en proyectos, teniendo en cuenta que el modelo del monitor abarca no solo los aspectos que influyen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera,

sino también el manejo de los temas de clase para promover un aprendizaje que vaya cada vez un paso adelante del conocimiento actual del estudiante.

Krashen explica el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, desarrollando cinco hipótesis:

1. Hipótesis de aprendizaje y adquisición: se establece una diferencia entre adquisición y aprendizaje en una segunda lengua, siendo el primero un proceso automático que se desarrolla por la necesidad de comunicación, a diferencia del aprendizaje, que es un proceso consciente e intelectual donde el aprendiz es capaz de explicar las reglas que rigen el idioma que está aprendiendo.
2. Hipótesis del orden natural: en ella se instaura que "existe un orden previsible en la adquisición de estructuras gramaticales de la lengua extranjera y un orden en la adquisición de reglas de la lengua materna; así, algunas reglas son internalizadas antes que otras" (p. 1).
3. Hipótesis de monitor: Krashen explica que, si una persona tiene habilidad para producir frases en otro idioma, es porque ha adquirido una competencia; pero, el conocimiento que tiene de las reglas gramaticales, es un proceso consciente; es decir, el aprendizaje funciona como un monitor para hacer correcciones cuando no haya relación con lo aprendido.
4. Hipótesis del 'input comprensible': una lengua se adquiere, pero no se aprende y solo sucede cuando el 'input' está por encima del nivel de competencia adquirida hasta ese momento y que puede ocurrir cuando el aprendiz siente la necesidad de usar la lengua para comunicarse.
5. Hipótesis del 'filtro afectivo': los estudiantes sin motivación, con ansiedad e inseguros de sí mismos, crean un filtro afectivo que les impide la adquisición de la lengua y, por ende, evitan su uso



natural porque el 'input' de la lengua no penetra en la parte de su cerebro que corresponde a la adquisición del conocimiento.

Con base en lo expresado, el reto docente es proponer ambientes donde los estudiantes se sientan cómodos, tratando de eliminar las situaciones tensas, pero sí es necesario que estén expuestos a un 'input' abundante para que los aprendices sientan la necesidad de usar la lengua para ser partícipes de la conversación que se está gestando.

En este sentido, el aprendizaje es un proceso humano mediante el cual se adquiere conocimiento para poder sobrevivir y tomar un rol fundamental en la sociedad; este aprendizaje puede provenir de diversas fuentes como el autónomo, formal, tecnológico o experiencias cotidianas como afirma Driscoll (citado por Zapata, 2015): el aprendizaje es "un cambio persistente en el desempeño humano o en el desempeño potencial... [el cual] debe producirse como resultado de la experiencia del aprendiz y su interacción con el mundo" (p. 79). Esto sugiere que una persona, al observar, practicar y estudiar, aprende, mejorando de esta manera sus conocimientos y sus habilidades comunicativas que, para efectos de esta investigación, es preciso mencionar:

### **Habilidades lingüísticas: Escucha y Habla**

Con referencia a las dos habilidades centrales que se desea fortalecer, se puede argumentar la importancia de un tratamiento aparte de las otras dos habilidades, debido a que los estudiantes deben, en un futuro no lejano y a nivel de educación superior, demostrar el dominio del idioma inglés; de esta forma, las habilidades que se estudia cobran gran importancia y de ahí que, sean revisadas en esta sección.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (García, 2002), las habilidades en el aprendizaje de una lengua extranjera enfatizan en "los procesos comunicativos de la lengua que, según el papel que desempeñan en la comunicación, pueden ser de producción y de comprensión" (p. 88) y agrega que, la

habilidad auditiva se refiere a la interpretación del discurso oral, en el que intervienen procesos lingüísticos que abarcan la interpretación del discurso a partir de la decodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y valoración personal por lo que, además de su carácter receptivo, requiere la participación del oyente.

De esto se deduce que, para que haya diálogo e interacción, es de suma importancia que tanto el emisor como el receptor involucren sus procesos lingüísticos para entender lo que están escuchando y, de la misma manera, responder coherentemente a su interlocutor en un acto social del lenguaje.

En la enseñanza de una lengua extranjera se resalta la importancia de las dos habilidades comunicativas mencionadas, puesto que hay varias fuentes que emiten su información de manera acústica y, en algunos casos, el interlocutor necesita de una respuesta que solo puede ser conseguida si el receptor entendió el mensaje.

El oyente interpreta el mensaje con mayor rapidez si antes, ha tenido experiencias contextuales en situaciones particulares. De acuerdo con Galvin (citado por Córdoba et al., 2005), "el receptor activa todas sus experiencias y vivencias para decodificar lo que acaba de escuchar y decide qué hacer con el mensaje, el cual culmina con una respuesta" (p. 8). Es así como la comprensión auditiva (escucha) complementa a la comprensión oral (habla) en el sentido de que sirve para entender el mensaje y, decodificarlo para luego emitirlo en un evento comunicativo. Rost (2002) dice que:

La habilidad de escucha es un proceso por el cual el receptor recibe lo que el emisor en realidad expresa, permitiéndole construir, representar y negociar el significado con el emisor y responderle a través de la participación, la imaginación y la empatía. La escucha es un proceso de interpretación activa y compleja en la cual la persona que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él o ella. (p. 2)

Con esto se infiere que, en el desarrollo y uso de estas habilidades intervienen diversos procesos como la recepción, la construcción

del significado y su transformación. El reto del docente de lengua extranjera es hacer que sus estudiantes puedan comunicarse en la lengua nueva y, que tengan la capacidad para entender y responder acertadamente a su interlocutor; para ello se apoya en herramientas como el ABP, que propenden al desarrollo y mejoramiento de las habilidades lingüísticas, en este caso de escucha y habla, donde coordina, guía, orienta las actividades, para que se produzca el aprendizaje.

## Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El ABP, según Warlick (1999): *"a student-centered approach, is developing skills and content by engaging in logical tasks that involve the skills and content to be learned, have personal relevance for students, and provide real world context for learning"* (p. 206); esto implica que el estudiante debe buscar diferentes percepciones que le aporten a su proyecto y, así, hacer algunas modificaciones a los ítems planteados al principio, ya que tiene más apropiación y conocimiento del tema; así fortalece su autonomía en el aprendizaje, pues la búsqueda de información relevante hace que los involucrados desarrollen de forma eficaz su proyecto.

En este ABP se considera al docente como un guía u orientador, quien deja de lado la enseñanza tradicional y se centra en otras estrategias que le permiten fortalecer las capacidades de los aprendices, como afirman Guven y Gulay (2007): *"durante los proyectos, profesores y niños trabajan juntos en la selección del tema del proyecto, planean las actividades a realizar para buscar información sobre el tema y, finalmente, comparten su aprendizaje después de completar estas actividades"* (p. 77), lo cual sugiere que haya compromiso tanto de los que aprenden como del que guía, además de los entornos de aprendizaje que deben ser acogedores y contextualizados.

Por tal razón, el ABP hace que los estudiantes construyan su conocimiento a través de la acción, con temáticas escogidas por ellos mismos y, que puedan vivenciar sus procesos de aprendizaje inmersos en tareas y situaciones

flexibles pero concretas, al momento de lograr una meta individual y colectiva. Cuando se realiza un proyecto se invita a los estudiantes a buscar en su diario vivir una herramienta para interesarse en el aprendizaje y el conocimiento, tratando de encontrar una solución a sus problemas cotidianos, como reafirma Torres (citado por García, 2002), cuando dice que un proyecto se debe *"desarrollar en consecuencia, con la finalidad de dar solución a los problemas que chicos y chicas se plantean en su vida cotidiana y que necesitan resolver llevando el aprendizaje de las aulas al contexto donde los estudiantes pueden reflexionar"* (p. 82).

De esta forma, el ABP se convierte en un elemento de interacción fundamental que beneficia a estudiantes y docentes, porque el aprendizaje es bidireccional, resaltando que es una forma diferente de aprender y responsabilizarse del trabajo, desde sus inicios hasta la obtención de resultados, desarrollando su autonomía y construyendo sus saberes a través de la investigación, con temas que experimentan día tras día.

## 2. Metodología

La investigación se apoyó en el paradigma sociocrítico, dado que parte de la reflexión, el cambio y la transformación, con el fin de despertar en los estudiantes de los grados participantes, un mayor acercamiento hacia el dominio del idioma inglés. Al respecto, Alvarado y García (2008) señalan que:

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y la transformación social. (p. 190)

...permitiendo así, comprender la realidad no solo desde la teoría sino desde su práctica, integrando el conocimiento con la acción para conocer y comprender la actualidad.

El enfoque que correspondió al estudio fue la investigación mixta, para la cual Creswell

(2008, citado por Pereira, 2011), manifiesta que es un proceso que permite recolectar, analizar y vincular datos tanto cuantitativos como cualitativos dentro de un mismo estudio o de una serie de investigaciones, con el fin de dar respuesta a un determinado objeto de estudio.

Con base en lo expuesto, este estudio se direccionó mediante el diseño dominante o principal de la investigación mixta, como fue el enfoque cualitativo, el cual Goyes y Uscátegui (1999) definen como “el estudio de los fenómenos sociales y humanos a partir de los significados de sus propios actores y con el propósito de lograr su comprensión, interpretación o transformación” (p. 12); por lo tanto, se establece que una de las principales características de este enfoque es que no es medido en cantidad, sino que se concibe como una cualidad del ser humano, dado que permite obtener información que evidencie las falencias de los estudiantes objeto de estudio para, posteriormente, diseñar e implementar una propuesta de solución, con el fin de demostrar su comportamiento y utilidad dentro del contexto observado, fortaleciendo así los niveles de conocimiento del idioma extranjero – inglés, específicamente las habilidades de escucha y habla en los grados 10° y 11°, tomando como estrategia el ABP, con el fin de involucrarlos en el idioma y mejorar su nivel de inglés.

### Tipo de investigación

Teniendo en cuenta que el enfoque de estudio fue de carácter mixto, se presenta los dos tipos de investigación dentro de los cuales se enmarcó: en primer lugar, el descriptivo, para lo cual Danhke (citado por Hernández et al., 2014), manifiesta que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 117); es decir, permitió calcular la información obtenida sobre el nivel de inglés que poseen los estudiantes de grado 10° y 11° de las dos IE, para luego describir, analizar e interpretar de forma sistémica las características del fenómeno estudiado, partiendo de la realidad

del contexto en el cual se desarrolla, con el fin de lograr fortalecer las habilidades de escucha y habla.

En segundo lugar, se seleccionó la investigación - acción (I.A.), debido a que el docente-investigador trabaja sobre una situación problema de la realidad educativa, con el propósito de transformarla, puesto que investigó desde sus prácticas, la implementación de una propuesta pedagógica con los estudiantes, como actores fundamentales para la obtención y análisis de los resultados, como también desde la reflexión y la búsqueda de respuestas.

Según Elliott (1990), la I.A. se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, en vez de los ‘problemas teóricos’ definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber; puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se la encarguen; además, se pretendió que los estudiantes participaran activamente, modificaran sus pensamientos, hábitos y formas de aprendizaje mediante la aplicación de proyectos y, que desde sus contextos interactuaran tanto dentro como fuera del aula de clase, fortaleciendo así las habilidades de escucha y habla.

### Población

De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2004), “la población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (p. 114). Por lo tanto, la población seleccionada para esta investigación fueron 189 estudiantes de género femenino y masculino, pertenecientes a dos instituciones públicas de Nariño, cuya característica común es el aprendizaje del idioma extranjero inglés; por otra parte, las edades promedio de la población seleccionada oscilan entre los 11 y los 17 años.

### Muestra

Se seleccionó aleatoriamente y estuvo conformada por los 29 estudiantes de grados 10° y 15 estudiantes del grado 11° de las dos I.E. públicas de Nariño, para un total de 44

estudiantes, de los cuales 27 son mujeres y 17 son hombres.

## Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Las técnicas e instrumentos fueron seleccionados teniendo en cuenta la metodología de la investigación que, para este caso, fue mixta. A continuación, se menciona los instrumentos:

### Test estandarizado (PET)

Como lo mencionan Hernández et al. (2014), el test es una técnica compuesta por un listado de preguntas con el objetivo de recolectar información pertinente en cuanto a las variables que presentan en la investigación; en este caso el test estaba conformado por las cuatro habilidades: Escucha, Habla, Lectura y Escritura, el cual se subdivide en las siguientes partes:

- Lectura (*Reading*): compuesta por cinco partes, para un total de 35 preguntas.
- Escritura (*Writing*) compuesta por tres partes, siete preguntas.
- Escucha (*Listening*) compuesta por cuatro partes, 25 preguntas.

- Habla (*Speaking*) compuesta por cuatro partes.

Para efectos de la investigación, se tuvo en cuenta únicamente las habilidades lingüísticas de escucha y habla, con las cuales se pretendió conocer el nivel que, al respecto, poseen los estudiantes de 10° y 11° de las dos IE.

### Entrevista

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes de grados 10° y 11° de dos instituciones públicas de Nariño, para la cual se desarrolló una guía de temas a tratar y un orden. En ellas, el moderador tuvo libertad de incorporar preguntas, comentarios o temas adicionales que considere relevantes en cada sesión.

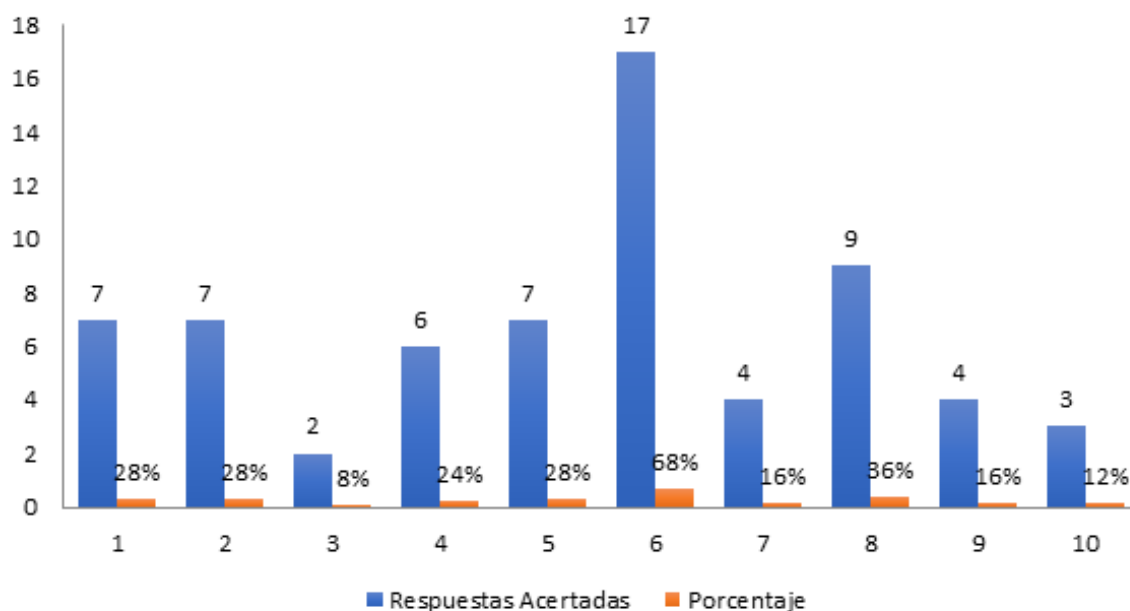
## 3. Resultados

### Para la habilidad de escucha

Los resultados de la prueba de entrada para las dos IE demuestran que los estudiantes, tanto de grado 10° como de grado 11°, se encuentran en un nivel bajo; es decir, ninguno de los participantes obtuvo un puntaje igual a 25 puntos, que lo ubicaría en un nivel satisfactorio, como se puede evidenciar en las Figuras 1, 2, 3 y 4.

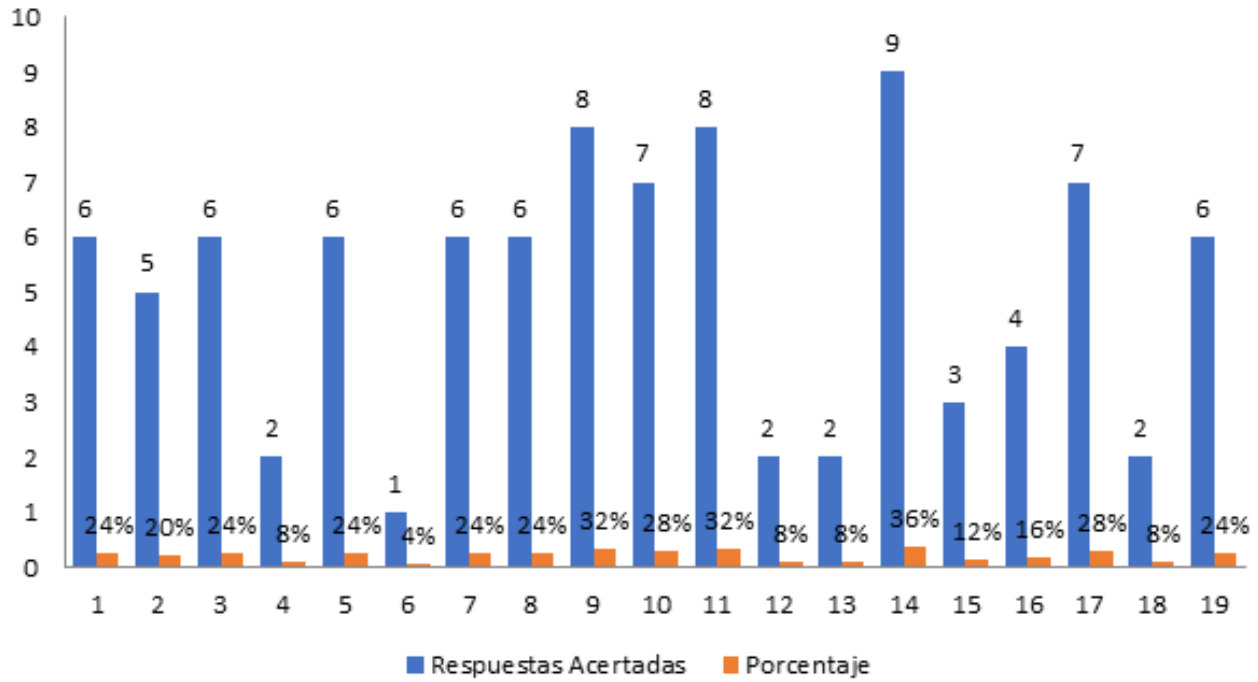
**Figura 1**

Resultados prueba de entrada de escucha, estudiantes grado 10°, institución No. 1, año 2020



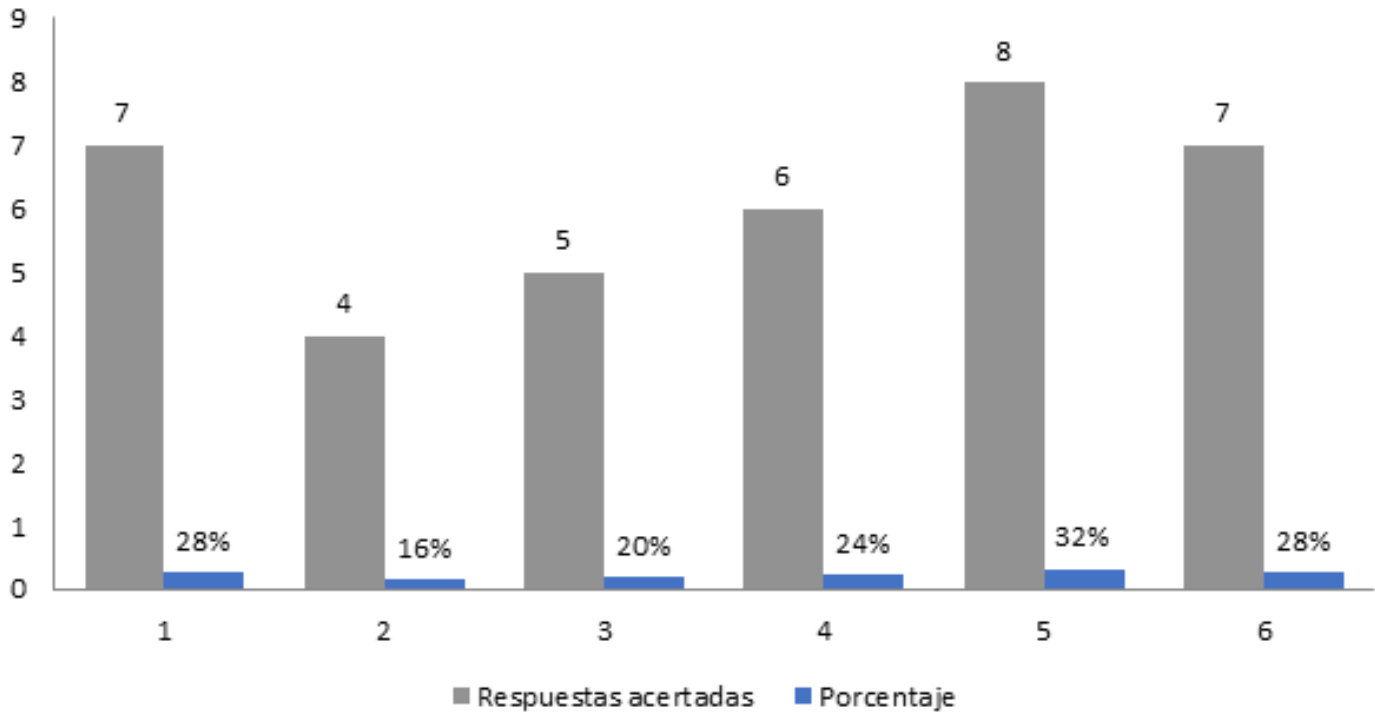
**Figura 2**

Resultados prueba de entrada de escucha, estudiantes grado 10°, institución No. 2, año 2020



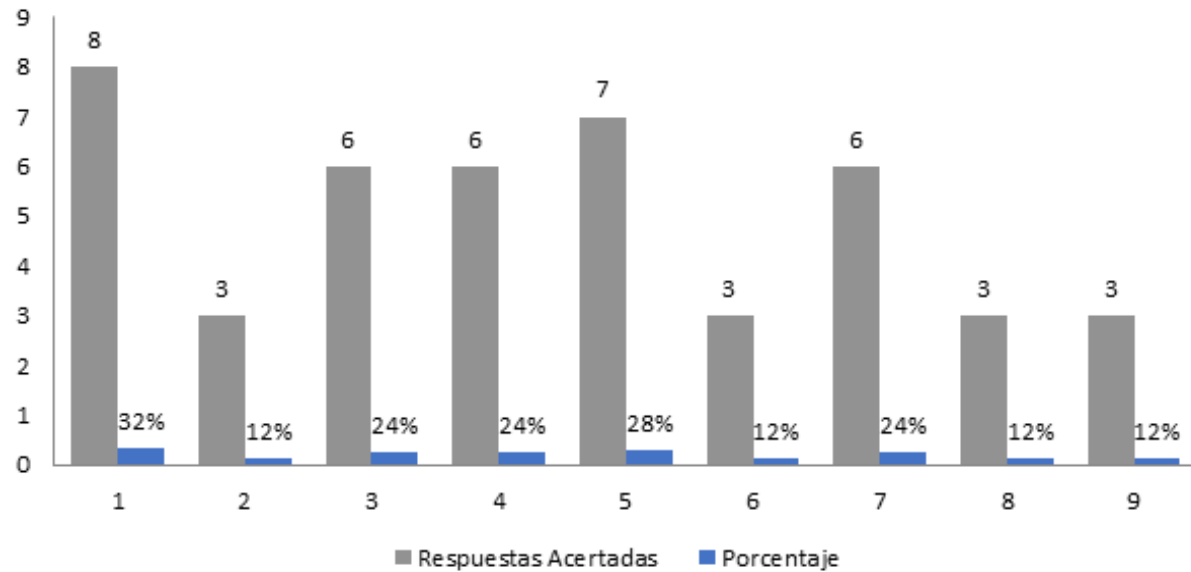
**Figura 3**

Resultados prueba de entrada de escucha, estudiantes grado 11°, institución No. 1, año 2020



**Figura 4**

Resultados prueba de entrada de escucha, estudiantes grado 11°, institución No. 2, año 2020

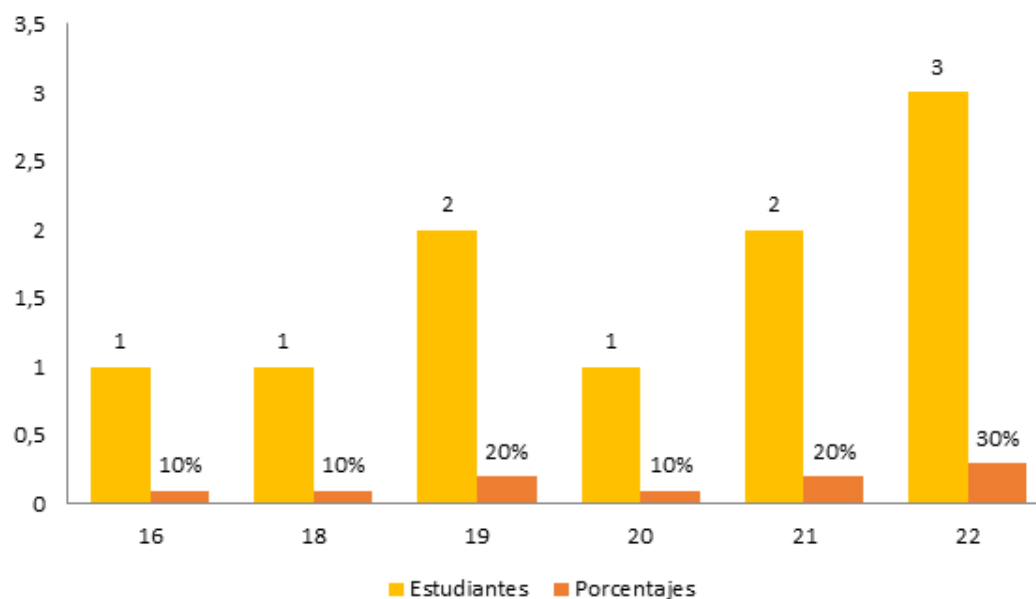
**Para la habilidad de habla**

Para analizar esta habilidad se tiene en cuenta dos aspectos: la fluidez (*fluency*) y la precisión (*accuracy*). La primera es entendida como la capacidad para desarrollar ideas, expresarse, hacerse entender de manera comprensible y, la segunda, hace referencia a la capacidad de dominar un idioma haciendo uso adecuado de pronunciación, vocabulario y gramática (Torres, 2000).

En cuanto a la prueba de entrada para el habla, se evidencia que los estudiantes de ambas instituciones están en igualdad de conocimiento en cuanto a las subcategorías de fluidez y precisión, como se puede ver en las Figuras 5, 6, 7 y 8, respectivamente. Se espera que luego de la aplicación de la estrategia de ABP se alcance un mayor nivel.

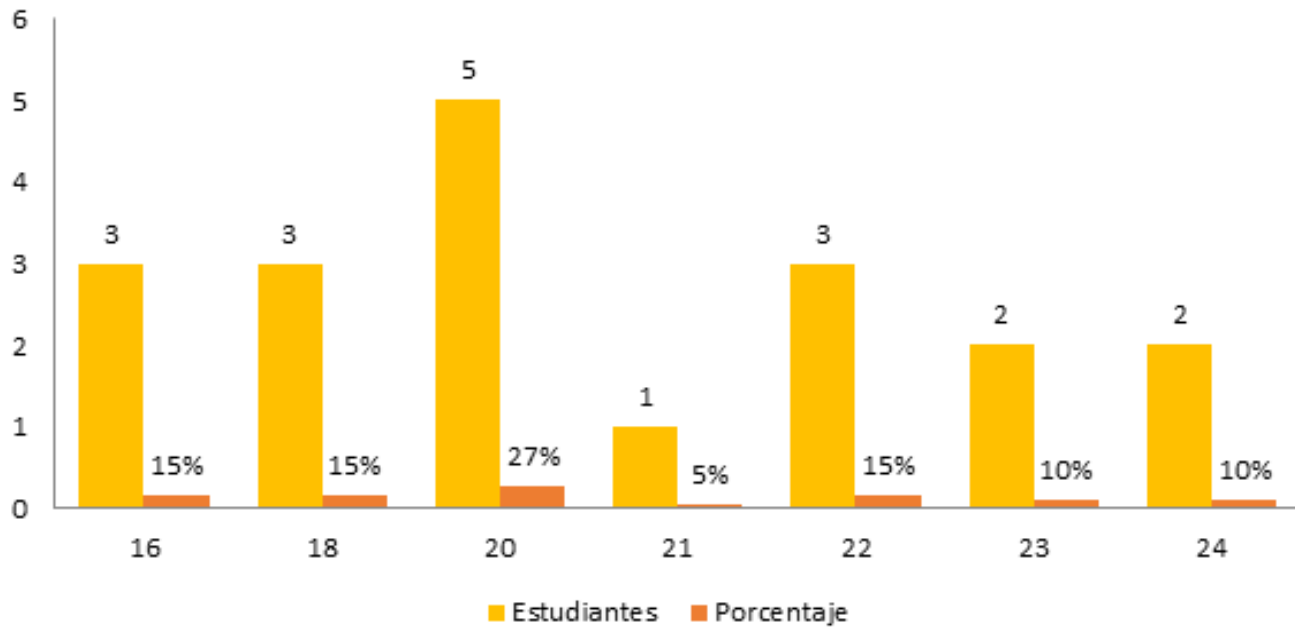
**Figura 5**

Resultado prueba de entrada de habla (fluidez y precisión), estudiantes de grado 10°, institución No. 1, año 2020



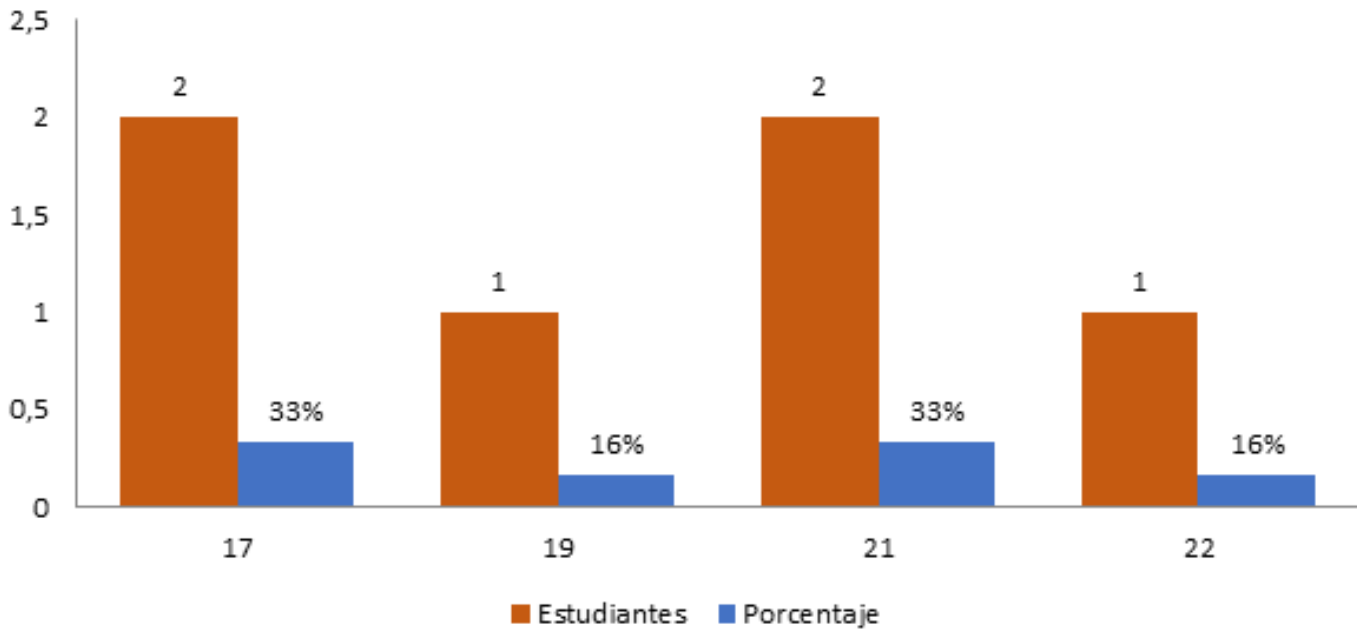
**Figura 6**

Resultado prueba de entrada de habla (fluidez y precisión), estudiantes de grado 10°, institución No. 2, año 2020



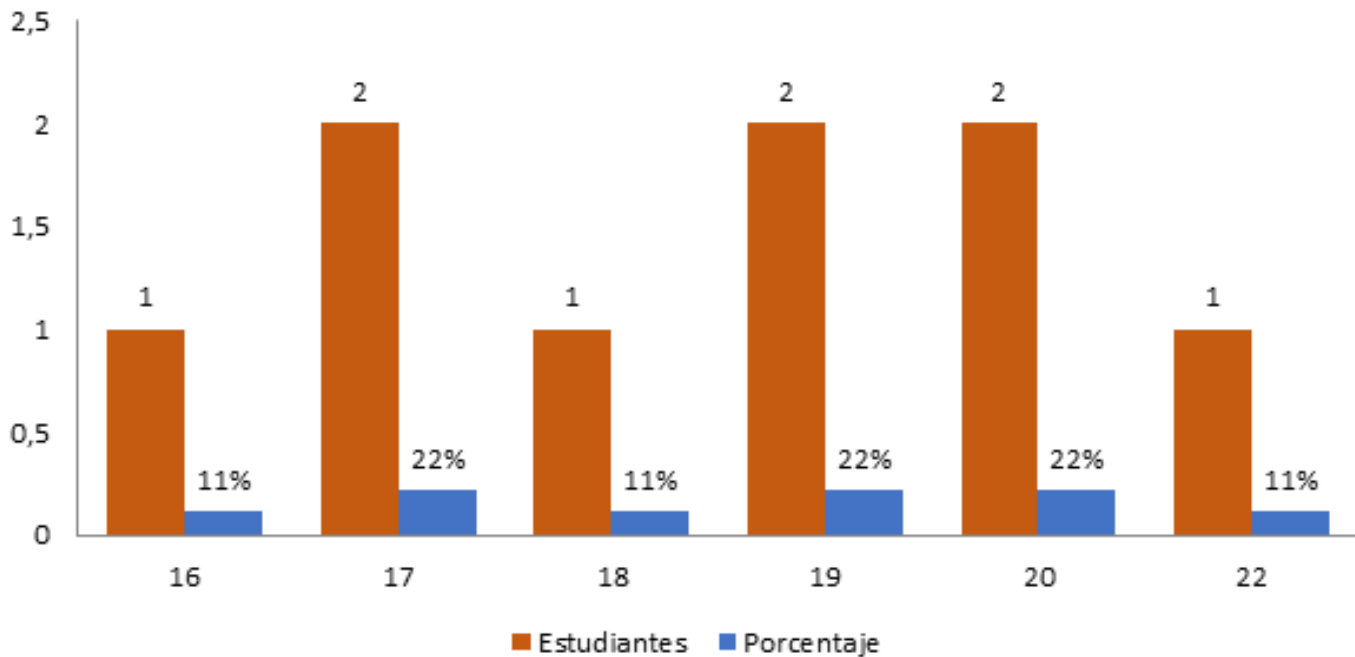
**Figura 7**

Resultado prueba de entrada de habla (fluidez y precisión), estudiantes de grado 11°, institución No. 1, año 2020



**Figura 8**

Resultado prueba de entrada de habla (fluidez y precisión), estudiantes de grado 11°, institución No. 2, año 2020



Después de revisar los resultados obtenidos por todos los estudiantes, se infiere que hay deficiencia en la habilidad de Habla, puesto que la mayoría de ellos se encuentra en un nivel inferior al B1, en el cual, según lo establecido en el Marco Común Europeo, se puede establecer conversaciones sobre temas familiares o de interés personal que surgen regularmente en el trabajo, el colegio; además, puede describir experiencias, acontecimientos, sueños, esperanzas y ambiciones, puede ofrecer explicaciones y dar opiniones.

### **Análisis de la implementación de los cinco mini proyectos**

Se implementó cinco mini proyectos en los grados 10° y 11° de las dos IE, los cuales fueron desarrollados semanalmente en cada grado, bajo la orientación y acompañamiento constante de las investigadoras. Con los temas trabajados en cada uno se buscó generar impacto en los estudiantes; su enfoque estaba en situaciones cotidianas, sociales y culturales aplicables a su entorno rural; por lo tanto, los estudiantes, en sus diferentes grupos de trabajo realizaron una búsqueda de información en

diversos formatos, enriqueciendo de esta manera, su léxico en lengua extranjera y, fortaleciendo también, las habilidades de escucha y habla, mediante una forma creativa de la presentación de cada uno de estos mini proyectos.

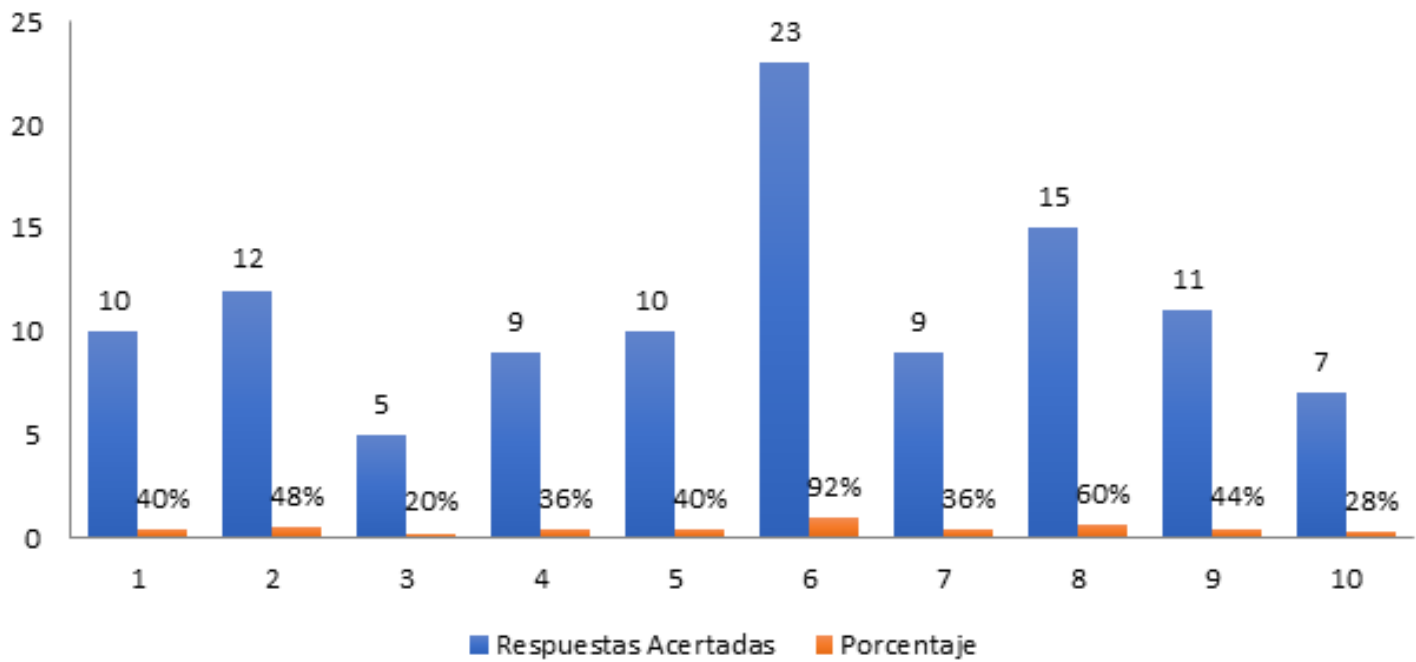
Después de llevar a cabo los mini proyectos se evidenció que, en los grupos de trabajo, tanto de grado 10° como de grado 11° de las dos IE, hubo una gran fortaleza en la mayoría de los criterios evaluados, dejando en evidencia el gusto de los estudiantes por la estrategia aplicada; su afán de búsqueda de información permitió entender su deseo de aprender de una forma diferente, a la vez que fue posible observar el interés que los mini proyectos despertaron en ellos.



## Análisis Prueba de Salida

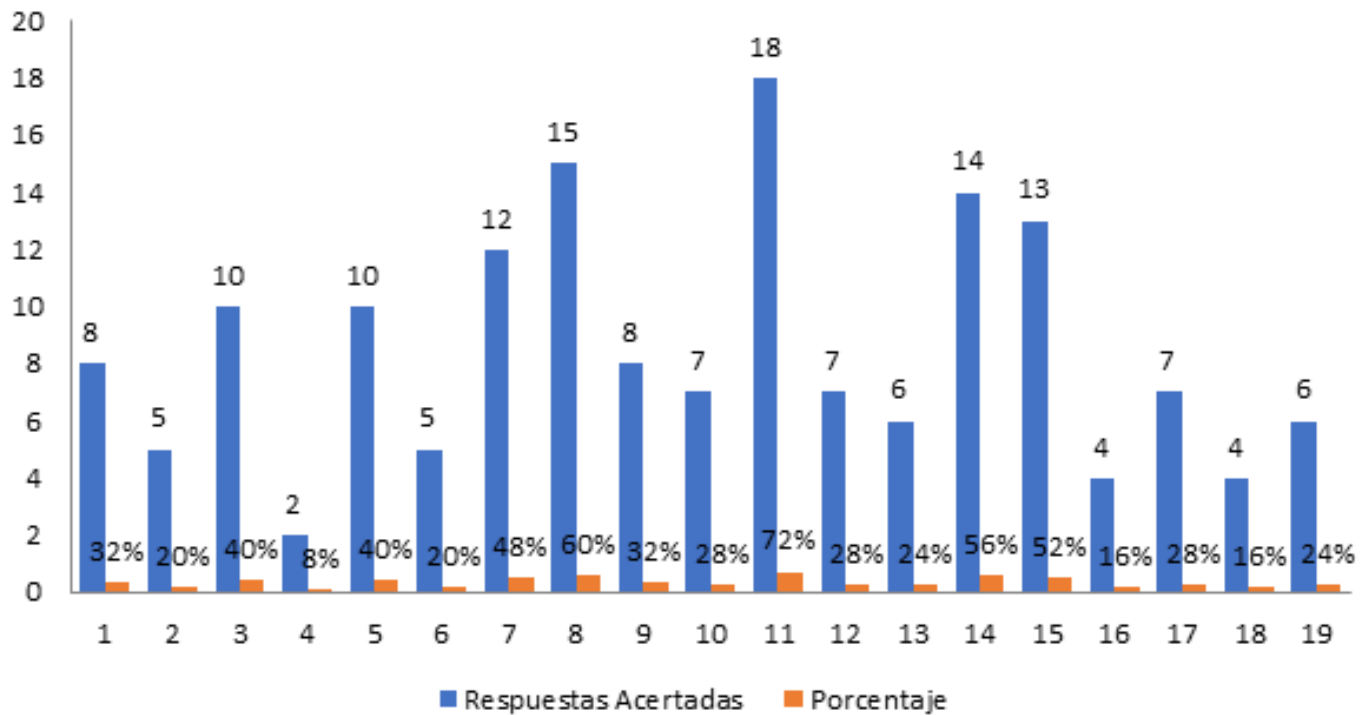
**Figura 9**

Resultados prueba de salida de escucha, estudiantes grado 10°, institución No. 1, año 2021



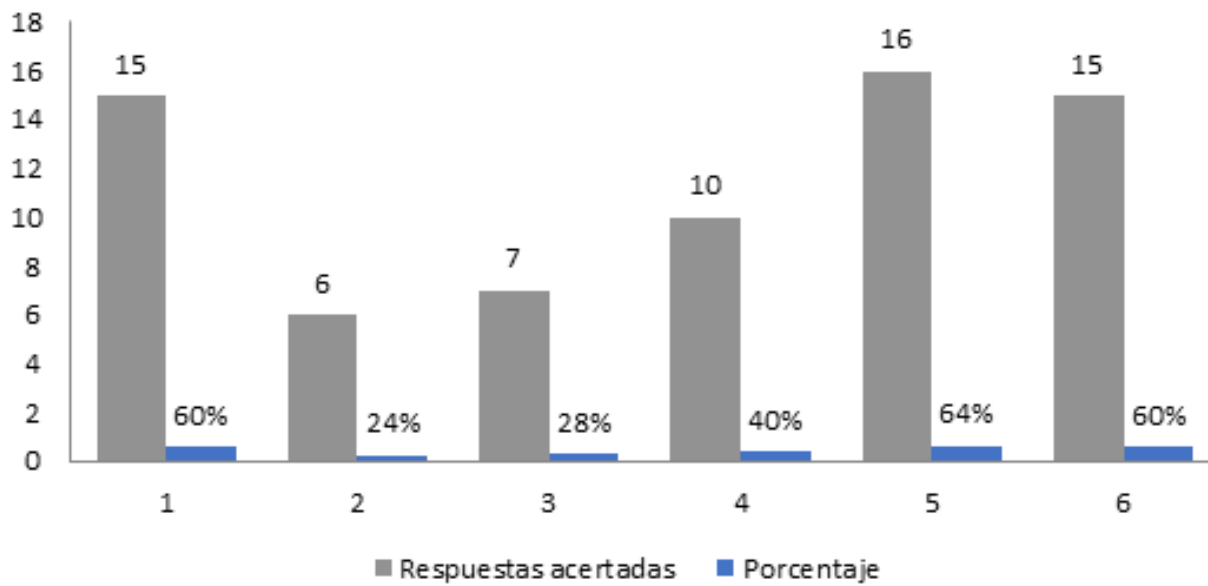
**Figura 10**

Resultados prueba de salida de escucha, estudiantes grado 10°, institución No. 2, año 2021



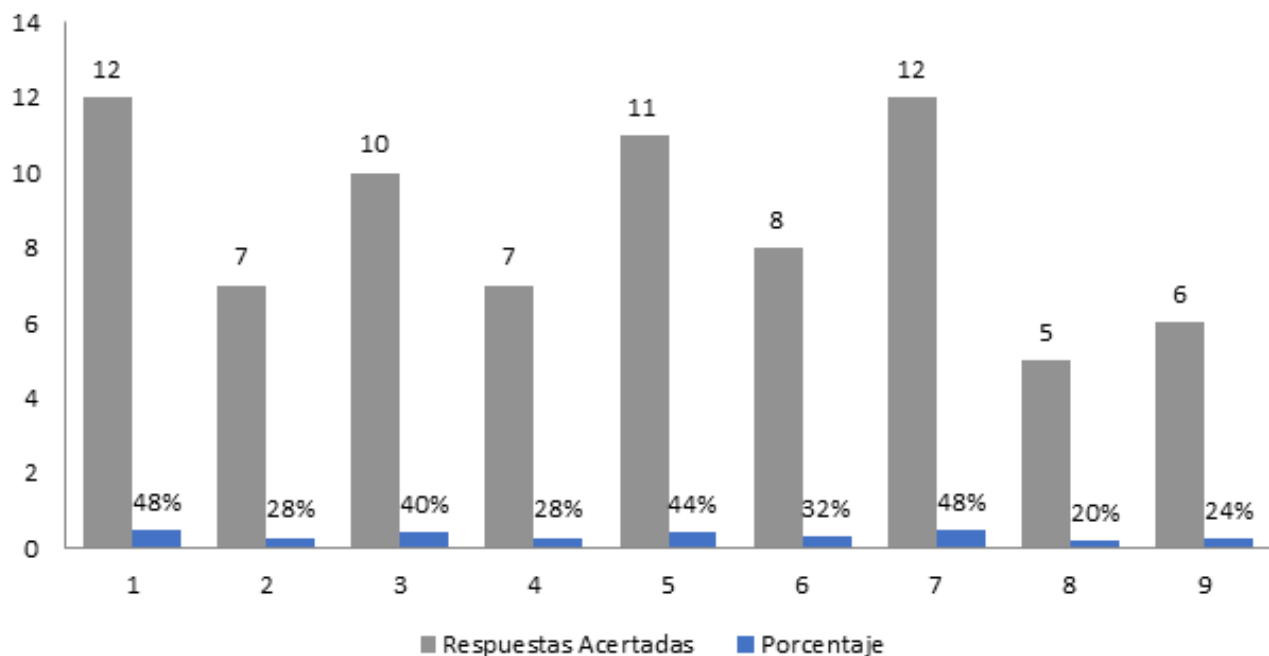
**Figura 11**

Resultados prueba de salida de escucha, estudiantes grado 11°, institución No. 1, año 2021



**Figura 12**

Resultados prueba de salida de escucha, estudiantes grado 11°, institución No. 2, año 2021

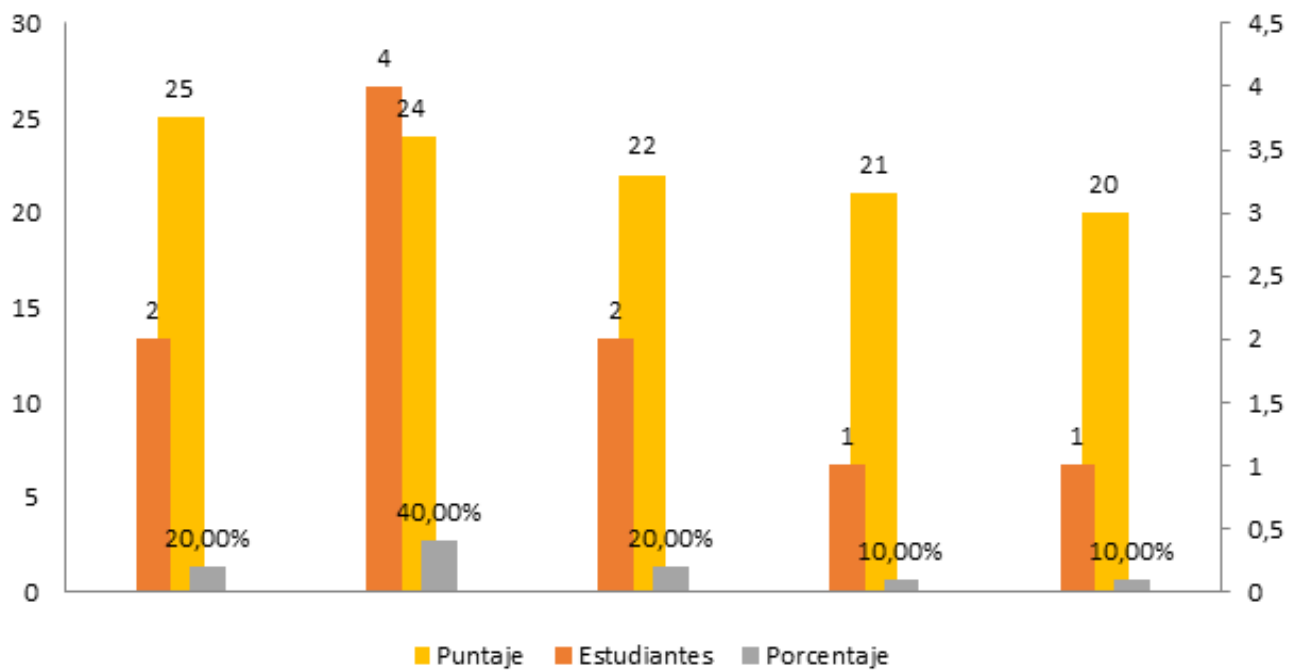


De acuerdo con el resultado porcentual presentado en las figuras 9, 10, 11 y 12, se puede inferir que los estudiantes de las dos IE de ambos grados tuvieron una importante mejora en la habilidad de Escucha, pues su nivel de comprensión aumentó, logrando un mejor desempeño con relación a la prueba de entrada.

El resultado obtenido encuentra relación cohesiva con lo expresado en el marco teórico, donde se expone que el ABP es una estrategia que invita al estudiante a sumergirse en el aprendizaje, con el propósito de mejorar en sus saberes teóricos y prácticos.

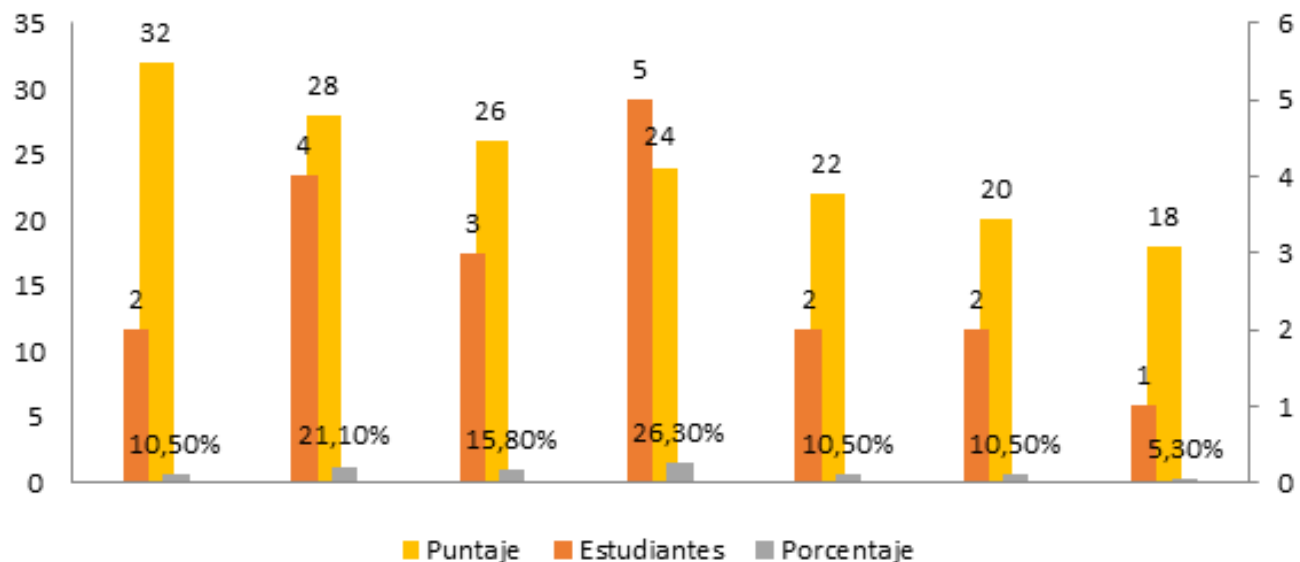
**Figura 13**

*Resultado prueba de salida de habla (fluidez y precisión), estudiantes grado 10°, institución No. 1, año 2021*



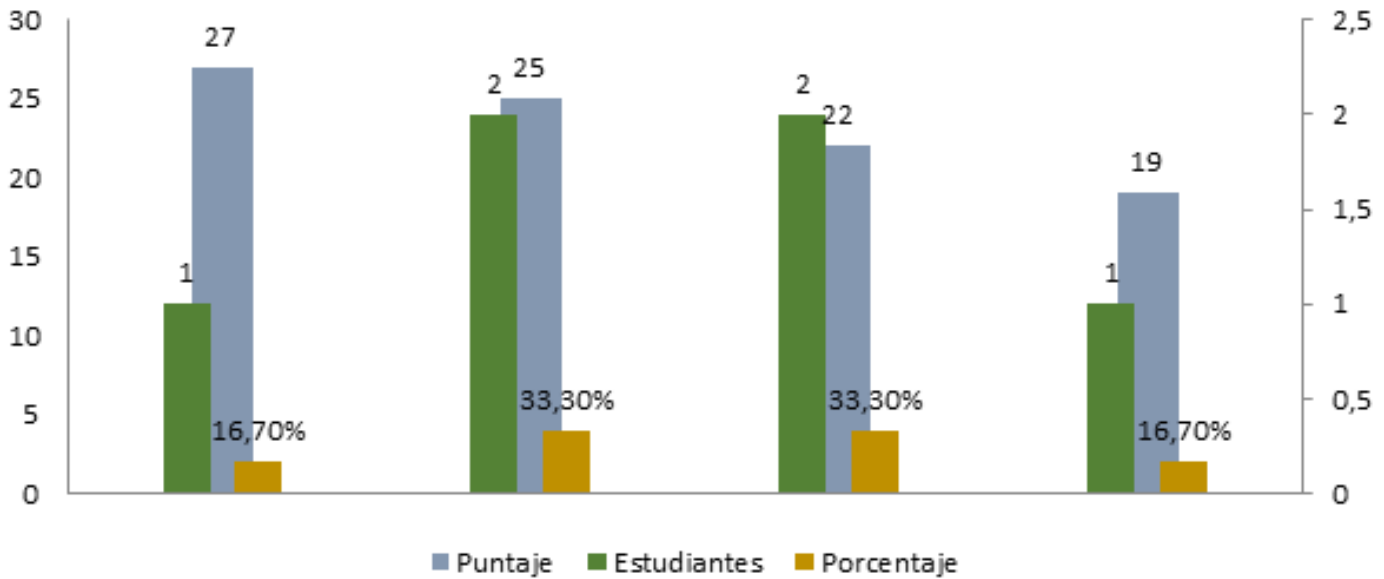
**Figura 14**

*Resultado prueba de salida de habla (fluidez y precisión), estudiantes grado 10°, institución No. 2, año 2021*



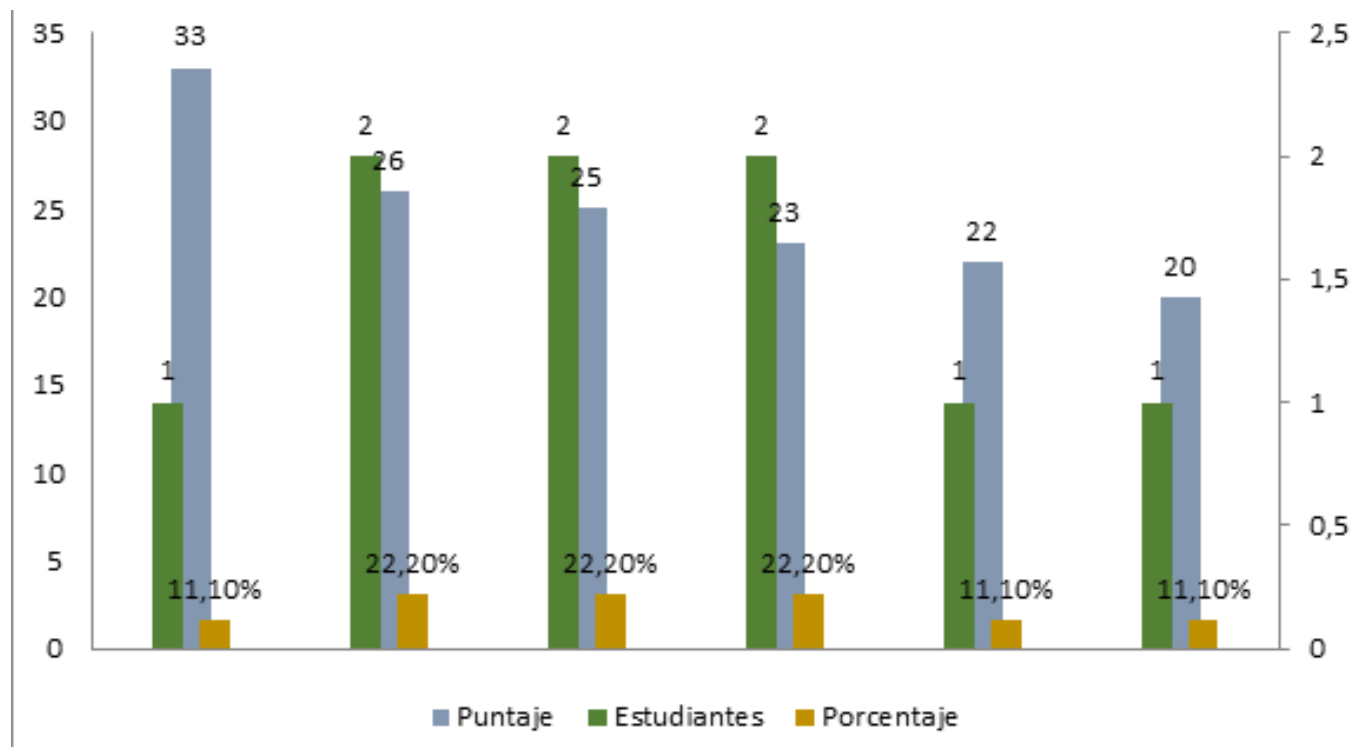
**Figura 15**

Resultado prueba de salida de habla (fluidez y precisión), estudiantes grado 11°, institución No. 1, año 2021



**Figura 16**

Resultado prueba de salida de habla (fluidez y precisión), estudiantes grado 11°, institución No. 2, año 2021



Las gráficas anteriores exponen el resultado de la prueba de salida de los estudiantes de grados 10° y 11° de las dos IE de Nariño, evidenciando un logro significativo en atención a la subcategoría Fluencia y precisión, por cuanto el puntaje de entrada fue de 22 y 30 puntos respectivamente; en consecuencia, la implementación de la estrategia del ABP ha sido muy productiva, esperando que para una próxima aplicación pueda elevarse aún más el puntaje.

De lo expresado puede inferirse que la estrategia del ABP fue efectiva, pero se debe considerar los factores que han incidido para mediar el resultado obtenido. El resultado enunciado en torno a las dos IE y grados se encuentra fundamentado en lo establecido en el marco teórico, donde según Chiluzia et al. (2017), los estudiantes utilizan los saberes previos sobre el aprendizaje de su lengua. Llevando el constructivismo al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se puede decir que los estudiantes pueden elaborar una representación propia del aprendizaje, siendo ellos sujetos activos constructores del conocimiento.

En torno a lo expuesto, las investigadoras consideran que la fluidez y la precisión en el aprendizaje de la lengua inglesa son determinantes en un acto comunicativo, puesto que la lengua es el instrumento esencial e imprescindible en el desarrollo de cualquier proceso de comunicación.

Considerando esto y, con el fin de indagar más sobre las fortalezas y debilidades en las habilidades de escucha y habla en los estudiantes de grados 10° y 11° de las dos IE de Nariño, se planteó una entrevista semiestructurada mediante la cual se codificó la información, llegando así a obtener los siguientes resultados:

### **Resultados de la entrevista semiestructurada Codificación abierta:**

Proceso de fragmentación, examinación, comparación, conceptualización y categorización de los datos. En esta clase de codificación se identifica dos subcategorías y, en ellas, sus tópicos generativos:

1. Factores que inciden en el aprendizaje de escucha y habla: aquellos aspectos que influyen en el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades lingüísticas, permitiendo así evidenciar las fortalezas y debilidades de los estudiantes.

Tópico generativo:

- Motivación
- Logros
- Avances
- Barreras
- Limitantes

2. Estrategias pedagógicas para fortalecer escucha y habla: determinan las acciones que realiza el docente, con el propósito de facilitar la formación y aprendizaje de estas dos habilidades lingüísticas.

Tópico generativo:

- Didáctica
- Estructura
- Contenidos

Para la codificación axial se determina que, tanto los estudiantes de grado 10° como los de grado 11° de las IE Fátima - Tablón de Gómez y San Alejandro - Guaitarilla, presentan fortalezas y debilidades respecto a las habilidades de escucha y habla.

## **4. Discusión**

Los resultados cualitativos y cuantitativos fueron analizados, permitiendo proceder a interpretar y discutir aquéllos arrojados en el test (PET) y la entrevista estructurada, atendiendo los aspectos más relevantes, además de confrontarlos con teorías que versan sobre lo aquí abordado.

En este sentido, ha quedado evidenciado que los estudiantes de ambos grados e instituciones, antes de aplicada la estrategia del ABP tenían un nivel muy bajo de comprensión y fluidez del inglés como lengua extranjera. A tal efecto queda de manifiesto que, para el momento de la prueba de entrada, poseían debilidades severas para escuchar y expresarse en inglés,

lo que demuestra que era inminente trabajar su competencia comunicativa, debido a que las estrategias empleadas en el aula no eran significativas, además de no cumplir con la función dinamizadora y estimuladora para ellos.

Posteriormente, se realizó la prueba de salida, la cual cambió significativamente el panorama, por cuanto los estudiantes de ambos grados en las dos IE aumentaron su capacidad para escuchar y para hablar.

En este orden de ideas, cabe señalar que las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes deben estar encaminadas a las necesidades de los estudiantes y sus contextos, permitiéndoles tener un aprendizaje significativo, desarrollando las habilidades lingüísticas del inglés; es por ello que se requiere una revisión constante y continua desde el proceso de planeación hasta los procesos de evaluación, los cuales permiten una reflexión amplia sobre la praxis y lograr así un aprendizaje adecuado para los estudiantes.

Así pues, la enseñanza del inglés por medio de proyectos como el de la presente estrategia pedagógica, se considera un factor y un medio importantes dentro del aprendizaje de los estudiantes de los grados 10° y 11° de las dos IE, puesto que despertó el interés y el potencial de cada uno, debido a que los contenidos abordados nacieron de sus propias expectativas, demostrando que cuando se aplica herramientas dinámicas, los resultados de los participantes incrementan, alcanzando de esta manera unos prerrequisitos mínimos para el dominio del inglés como lengua extranjera.

Al comparar los resultados obtenidos en los estudiantes que constituyen la muestra, queda de manifiesto que el bajo nivel de comprensión del inglés es producto de estrategias poco dinámicas que propendan hacia la interacción del estudiante con el contexto. Al respecto, es de señalar que el aprendizaje debe estar en relación con la vida cotidiana en sociedad y, trabajar las destrezas del nuevo idioma de forma integrada.

De este modo, la propuesta desarrollada se centró en cinco mini proyectos basados en actividades dirigidas al aprendizaje del inglés, como una oportunidad para que el estudiantado, como verdadero protagonista del proceso de

enseñanza-aprendizaje, pueda apropiarse de los contenidos, sin que esto represente una actividad retórica y forzada, y se convierta en un proceso formativo, a través del desarrollo de la capacidad y la posibilidad de expresarse en el nuevo idioma en cualquier situación.

Dentro de lo esperado, resulta determinante desarrollar la capacidad de estructuración del lenguaje, trabajando el significado de cada palabra y su utilidad en el contexto; para ello se debe llevar a cabo actividades diversas, enfatizando sobre la estructura lógica del discurso; igualmente, abordar la cohesión y la coherencia, para que el estudiante comprenda lógicamente la hilatura del discurso, ejecutando para ello, actividades como: ciclo de preguntas, conversaciones, ciclos de lectura comentada, entre otras actividades. Los cinco mini proyectos constituyeron una estrategia positiva para mejorar la capacidad de escucha y habla del idioma inglés en los estudiantes de ambas IE.

En consecuencia, el objetivo es que los estudiantes adquieran competencias que les permitan comprender y transmitir el mensaje, haciendo uso correcto del inglés, englobando el componente lingüístico dentro del contexto social; ello pone de manifiesto la pertinencia de la referida estrategia, siendo ésta de gran valor didáctico, porque permite simular situaciones lingüísticas verbales que puede darse en la vida cotidiana.

Por último, es de agregar que los estudiantes deben hacerse partícipes de su propio aprendizaje, el cual debe estar basado en situaciones reales y cotidianas que les resulten útiles para la vida; de esta forma, es determinante que el profesor promueva el desarrollo de las potencialidades del alumno, no solo a nivel académico, sino social y comunicacional. Es preciso exaltar la autorrealización, la creatividad y el dinamismo; basado en ello, es necesario permitirle al alumno, conocer sus debilidades y fortalezas, así como, incentivar su crecimiento personal; este tipo de estrategias debe adecuarse a la realidad de las aulas, para que surta su efecto.

## 5. Conclusiones

La implementación de la estrategia del ABP ha servido como herramienta para afianzar en los estudiantes el proceso de habla del idioma inglés, como un acto de interrelación esencialmente social.

Se infiere que los problemas de comprensión del idioma inglés radican, en gran parte, en la didáctica utilizada, ya que se encuentra fundamentada en una actividad rutinaria y poco útil, que no resulta motivadora a los aprendices.

Los proyectos aplicados representan el inicio de una práctica pedagógica que, bien encauzada, propende hacia la mejora de las habilidades lingüísticas permitiéndole al estudiante, poner de manifiesto su lenguaje oral, dentro de un contexto social.

Para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se sugiere aplicar un método que atienda la realidad y el contexto donde se desenvuelven los estudiantes; en consecuencia, los métodos o procedimientos deben ser dinámicos y creativos, para que les resulten interesantes.

La aplicación de la prueba de salida reporta una mejora significativa; en la prueba de entrada fue evidente que tanto los estudiantes de 10° como de 11° tenían dificultades para escuchar y expresarse en inglés, sobre todo en contexto, aunque no se puede negar que aún las tienen.

Según los resultados de la prueba aplicada, el nivel actual de los estudiantes de grado 11° es similar a los de grado 10° en las dos IE con relación al dominio de las habilidades de escucha y habla.

El aprendizaje del inglés constituye una herramienta de comunicación y acercamiento cultural a nivel global, generando en los estudiantes de grado 10° y 11° de las IE Fátima y San Alejandro, mayor motivación por aprender un idioma nuevo, el cual les será productivo tanto en el plano personal como profesional.

La puesta en práctica de la estrategia pedagógica del ABP representa una innovación en materia de recursos para el aprendizaje de

un idioma extranjero, porque no solo se trata de decodificar un léxico, sino de comprenderlo, para poder establecer un diálogo que le permita al estudiante integrarse socialmente y discernir sobre cualquier temática que se aborde.

Con respecto a ello, en Colombia se estableció el dominio de otra lengua, pero no para conocer ciertos aspectos, sino con la intención de escuchar, hablar, leer y escribir correctamente, ya que el sentido de lo expresado es que el estudiante egrese con un perfil bilingüe y, para tal fin, fue seleccionado el inglés, por ser el idioma universal.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias, realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Bastidas, J.A. y Muñoz G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, (51), 163-181. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8676>
- Beltrán, D.C. y Mejía, L.J. (2017). *Creación de estrategias lúdicas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en inglés para niños de 4 a 6 años* [Trabajo de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/17212>
- Chandía, J. (2015). *Enseñanza de las habilidades lingüísticas en el segundo idioma: un estudio a partir de los relatos de los actores participantes de la clase de inglés comunicacional de una institución de educación superior* [Trabajo de Maestría, Universidad del Bío-Bío]. [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1154/1/Chand%C3%ADa\\_Cabas\\_Jimena.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1154/1/Chand%C3%ADa_Cabas_Jimena.pdf)
- Chiluiza, W., Parra, S., Castillo, D. y Sanguña, S. (2017). *El constructivismo: estrategias metodológicas para el aprendizaje del inglés y francés*. EDICIEEM.
- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos. <https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/07/5.-aprendizaje.pdf>
- Córdoba, P., Cotto, R. y Ramírez, M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 2-17.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Francia-Cañas, R. (2016). *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): una estrategia para la enseñanza de calidad* [Tesis de Maestría, Universidad de la Rioja]. <https://es.scribd.com/document/385012357/ABP>
- García, Á. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/bremen\\_2004/03\\_garcia.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/bremen_2004/03_garcia.pdf)
- González, A.R. (2015). *Estrategias de enseñanza del idioma inglés utilizando la producción oral* [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. [https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626572/Alma\\_Rosa\\_Gonz%C3%A1lez\\_Hinojosa\\_.pdf?sequence=1](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626572/Alma_Rosa_Gonz%C3%A1lez_Hinojosa_.pdf?sequence=1)
- Goyes, I. y Uscátegui, M. (1999). *Investigación y Pedagogía*. Ediciones Unariño.
- Granda, I. (2015). *Optimización de la estrategia del role-play y su integración en el aula de inglés de turismo para la mejora de la producción oral* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED]. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Igranda/GRANDA\\_ROSSI\\_Isabel\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Igranda/GRANDA_ROSSI_Isabel_Tesis.pdf)
- Guyen, Y., & Gulay, H. (2007). Project-based learning for children with mild mental disabilities. *International Journal of Special Education*, 22(1), 77-82.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. Longman.
- Lada, U. (2001). La dimensión pragmática del signo literario. *Estudios filológicos* (36), 61-70.
- Martín-Roldan, L.A. (2016). *Aprendizaje Basado en Proyectos: un modelo innovador para incentivar el aprendizaje de la química* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1078/TO-19913.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Montoya, B. (2015). Enseñanza de la segunda lengua: enfoques y experiencias desde un colegio hispanohablante. *Revista de Educación y Pensamiento*, (22), 7-17.
- Mora, M. y Camacho, J. (2019). Classcraft: English and role play. *Apertura*, 56-73.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Longman.
- Soldevilla, S. (2017). *Uso de videos educativos como recurso didáctico para el desarrollo de habilidades lingüísticas productivas en estudiantes de inglés intermedio* [Tesis Doctoral, Universidad de San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/3049>
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica* (4.ª ed.). Limusa, Noriega Editores.
- Torres, F.S. (2000). Testing accuracy and fluency in speaking through communicative activities. *HOW, A Colombian Journal for English Teachers*, 5(1), 95-104.
- Tumino, M. y Bournissen, J. (2016). Conectivismo: hacia el nuevo paradigma de la enseñanza por competencias. *European Scientific Journal*, 121-128.
- Warlick, D. (1999). *Raw materials for the mind*. The Landmark Project.
- Zapata, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo". *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102.

### Contribución:

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

# Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural para el nivel de transición

Ángela María Moya-Rodríguez<sup>1</sup>  
Sandra Irene Moya-Lora<sup>2</sup>  
Vieda Rosa Habib-Murgas<sup>3</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Moya-Rodríguez, Á. M., Moya-Lora, S. I. y Habib-Murgas, V. R. (2022). Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural para el nivel de transición. *Revista UNIMAR*, 40(1), 114-135. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art6>

**Fecha de recepción:** 19 de mayo de 2021  
**Fecha de revisión:** 13 de septiembre de 2021  
**Fecha de aprobación:** 15 de octubre de 2021

## Resumen

El presente artículo tuvo como objetivo, fortalecer la identidad cultural enfocada al conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar, con niños de transición del Jardín Infantil Gabush. Metodológicamente se enmarcó en el paradigma cualitativo, bajo el método de la investigación acción pedagógica, cuyo diseño se desplegó en tres fases: la primera fue la desconstrucción; la segunda la reconstrucción y, la tercera, la evaluación de la efectividad de la práctica. La población la conformaron 20 estudiantes. Los instrumentos fueron: un cuestionario y el diario de campo; la estrategia didáctica se basó en una cartilla llamada 'Conociendo los monumentos culturales de mi ciudad', orientada a estimular y propiciar el desarrollo integral del niño y la niña en edad de preescolar en su ámbito social-cultural. Los resultados indicaron que su aplicación fue exitosa, dado que los estudiantes conocieron los monumentos culturales de su ciudad y fortalecieron su identidad cultural.

*Palabras clave:* Métodos de enseñanza; identidad cultural; educación infantil; infancia; estrategia didáctica.

## Didactic strategy for the strengthening of cultural identity for the transitional level

### Abstract

The objective of this article was to strengthen the cultural identity focused on the knowledge of the cultural monuments of the city of Valledupar with transition children of the Gabush Kindergarten. Methodologically it was framed in the



Artículo resultado de la investigación titulada: 'Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural enfocada al conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar con niños de transición del Jardín Infantil Gabush' desarrollada desde el 8 de noviembre de 2019 hasta mayo de 2021 en el municipio de Valledupar – Cesar, Colombia.

<sup>1</sup> Magíster Pedagogía, Licenciado en Arte, Folclor y Cultura. Docente Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Colombia. E-mail: [anmamoro@hotmail.com](mailto:anmamoro@hotmail.com)

<sup>2</sup> Magíster en Pedagogía; Licenciada en Contaduría Pública. Sinergia Plus E.U. y COMFACESAR. E-mail: [sairmol@hotmail.com](mailto:sairmol@hotmail.com)

<sup>3</sup> Magíster en Pedagogía; Licenciada en Arte y Folclor. E-mail: [expresionartistica@gmail.com](mailto:expresionartistica@gmail.com)

qualitative paradigm, under the method of pedagogical action research, whose design was deployed in three phases: the first was the deconstruction, the second was the reconstruction and, the third, the evaluation of the effectiveness of the practice. The population consisted of 20 students. The instruments were a questionnaire and a field diary; the didactic strategy was based on a booklet named 'Knowing the cultural monuments of my city', oriented to stimulate and promote the integral development of preschool children in their social-cultural environment. The results indicated that its application was successful, since the students learned about the cultural monuments of their city, strengthening their cultural identity.

*Keywords:* Teaching methods; cultural identity; childhood education; childhood; teaching strategy.

## Estratégia didática para o fortalecimento da identidade cultural para o nível de transição

### Resumo

O objetivo deste artigo foi fortalecer a identidade cultural centrada no conhecimento dos monumentos culturais da cidade de Valledupar com crianças em transição do Jardim de Infância Gabush. Metodologicamente foi enquadrado no paradigma qualitativo, sob o método da pesquisa de ação pedagógica, cujo desenho foi implantado em três fases: a primeira, a desconstrução; a segunda, a reconstrução; a terceira, a avaliação da eficácia da prática. A população consistia de 20 estudantes. Os instrumentos foram um questionário e um diário de campo. A estratégia didática foi baseada em um livreto intitulado 'Conociendo los monumentos culturales de mi ciudad' (Conhecendo os monumentos culturais de minha cidade), com o objetivo de estimular e promover o desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar em seu ambiente social e cultural. Os resultados indicaram que sua aplicação foi bem sucedida, já que os estudantes aprenderam sobre os monumentos culturais de sua cidade, fortalecendo sua identidade cultural.

*Palavras-chave:* Métodos de ensino; identidade cultural; educação infantil; infância; estratégia de ensino.

### 1. Introducción

Nada más terrible para los hombres y para los pueblos que, no tener rostro, no tener imagen, no tener esa parte tan importante que los define, que los caracteriza, que permite identificarse y que da un sello distintivo ante los demás hombres y los demás pueblos. (Grass, s.f., citado por Zambrano, 2017, párr. 9)

Con esta afirmación se ratifica la importancia de fortalecer la identidad cultural, enfocada a

los monumentos culturales en los estudiantes. Según Zambrano (2017):

Dentro de las causas más fuertes que han causado sin duda la pérdida de identidad cultural en nuestro país, están el colonialismo y la globalización, los cuales, en su afán por obtener riqueza y capital, son capaces de pasar por encima de una cultura establecida. Los grandes afectados ante esta situación, son las comunidades indígenas que aún continúan establecidas, por el abandono del Estado, la violencia

y nuestra indiferencia ante las grandes problemáticas que padecen. (párr. 9)

Igualmente, la indiferencia del sistema educativo está trayendo como consecuencia, que paulatinamente se vaya perdiendo la riqueza de la diversidad cultural colombiana, porque se está instaurando en el imaginario colectivo, valores y creencias ajenas a la cultura propia de los pueblos colombianos, por lo que se está desdibujando y perdiendo vigencia e importancia, los elementos culturales propios de las diversas culturas en los distintos contextos de las comunidades de los pueblos de Colombia.

Si bien la cultura y la identidad dan para un análisis profundo y una discusión extensa, esta investigación se centra en el conocimiento de los monumentos de la ciudad de Valledupar. En el ámbito educativo, específicamente en el nivel de transición, según Plog y Bates (citados por Martínez, s.f.), "la cultura lleva implícito un proceso de aprendizaje que se desarrolla en dos dimensiones: el de aprender y el de transmitir. Se aprende y se transmite todo el sistema de creencias y valores culturales" (p. 4).

Al respecto, Morante (2012) manifiesta que, fenómenos como la globalización y la revolución tecnológica que, en una concepción sesgada podrían ser entendidos como factores limitantes para el rescate y conservación de los valores y manifestaciones auténticas de una región o país, han sido favorablemente asimilados por maestros y maestras; se han convertido en medios que facilitan y optimizan la promoción, difusión masiva y efectiva de todo el conjunto de saberes, costumbres, tradiciones y expresiones artísticas que acercan a nuestros niños y niñas al entorno cultural del cual son parte; sin embargo, les es ajeno y extraño, como consecuencia de la indiferencia con la que siempre en las instituciones educativas (I.E.) se ha abordado el problema de la falta de identidad y compromiso de la población con su región y país.

Sostiene Morante (2012) que,

la escuela de hoy, en nuestro país, está comprendiendo y reconociendo la urgente necesidad de formar ciudadanos capaces valorar y reconocer su diversidad cultural y

de responder de manera eficiente y eficaz a los grandes retos que cada día surgen, como consecuencia del mismo progreso y avance del hombre en todos los campos y ramas del saber universal. Asimismo existe la convicción de asumir que uno de los pilares que se debe fortalecer en el seno de una comunidad, es la autoidentificación y aceptación de sus orígenes que les permita asimilar todas las tendencias que el mundo de hoy impone, sin el temor ni las sombras de sentirse avasallado, alienado y dependiente; por lo contrario, valerse de ellas para que nuestros estudiantes conozcan y disfruten al vivenciar ese vasto saber que nace del pueblo y se transmite de generación en generación. (párr. 4)

Por esta manifestación de conciencia, existen I.E. del nivel transición que han asumido responsable y decididamente, el compromiso de inculcar en sus niños el amor a su tierra, la identificación de sus orígenes y el cultivo de valores culturales para contribuir a fortalecer su identidad regional y nacional; sin embargo, Pino y Pino (2016) expresan que aún queda mucho trabajo por hacer, por cuanto se evidencia en muchas instituciones, el desconocimiento sobre la identidad cultural y una pobre valoración de las raíces ancestrales de los pueblos colombianos; esto hace que los educandos no se cuestionen ni se interesen por iniciativa propia, a saber de dónde proviene su identidad cultural.

Si se ubica esta problemática en el nivel de transición, la situación se torna más delicada, pues las tempranas edades de los niños los hacen más vulnerables a la transculturización; por ello, es imperante comenzar a trabajar para corregir esta debilidad. En esta dirección, se hace pertinente crear estrategias que promuevan el acercamiento de los estudiantes a través de materiales de expresión visual que se relacionan, en gran medida, con la exploración del contexto cultural, para que fácilmente puedan desplegar un sinnúmero de posibilidades expresivas que, al ser aplicadas por los docentes, conlleven el conocimiento de los elementos culturales de su entorno.

Esta realidad llevó a las investigadoras a buscar una línea de acción para propiciar en los estudiantes de transición, el conocimiento

de los elementos culturales de la ciudad de Valledupar, que apuntan a que los niños, desde la edad preescolar, los reconozcan, simbolizados por los múltiples y diversos monumentos que representan todo el folclor, cultura e historia de la región del Cesar, en especial del municipio de Valledupar.

Estas consideraciones dejan entrever que es necesario implementar una propuesta que posibilite el conocimiento de los valores culturales del municipio de Valledupar, aprovechando los monumentos que cuentan la historia de la ciudad, para despertar el interés de los niños por la cultura a través de la gran riqueza de los materiales que se puede utilizar y de las múltiples técnicas que se logra desarrollar, con lo cual se puede llevar al rápido conocimiento de la identidad cultural de los niños de transición del Jardín Infantil Gabush de Valledupar.

Según la problemática descrita, se plantea la necesidad de resolver la siguiente interrogante de investigación: ¿Cómo se fortalece la identidad cultural de los niños de transición del Jardín Infantil Gabush a través del conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar, Cesar? Para dar respuesta se requiere formular las subpreguntas:

- ¿Qué conocimientos que tienen los niños de transición del Jardín de Infantil Gabush sobre los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar?
- ¿Cuáles son los aspectos teóricos que caracterizan una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural y el conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar?
- ¿Cómo aplicar una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural enfocada al conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar en los niños de Transición del Jardín Infantil Gabush?
- ¿Cuáles son los logros de la aplicación de una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural enfocada al conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de

## Valledupar en los niños de Transición del Jardín Infantil Gabush?

Para su respuesta se planteó como objetivo general, fortalecer la identidad cultural de los niños, enfocada al conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar; y, como específicos, describir el conocimiento que estos tienen sobre los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar, caracterizar teóricamente los aspectos referidos a una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural y el conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar, aplicar una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural enfocada en el conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar y, analizar los logros de la aplicación de una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural enfocada en el conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar en los niños de transición del Jardín Infantil Gabush.

Manzano (2018) manifiesta que "la pérdida de identidad de un pueblo incide directamente con la falta de arraigo y por tanto, con el abandono de los pueblos" (párr. 4), y de su identidad cultural; por ello, los valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan dentro de un grupo social, conforman el reconocimiento y apropiación de los elementos culturales y, en las personas, forman el sentido de pertenencia, para que éste perdure en el ideario colectivo y sea recordado siempre. Con base en esa reflexión, se plantea la estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural enfocada al conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar con niños de Transición del Jardín Infantil Gabush.

En este ámbito de ideas, resulta relevante que los niños de cinco años de edad, al ingresar a la educación formal, comiencen a ser orientados en el proceso de fortalecer su identidad cultural; cobra sentido aplicar entonces, una estrategia didáctica que vincule ambos aspectos, con el propósito de llevar al estudiante a "reconocer que es parte de un contexto cultural, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones" (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2016, p. 8), como lo establecen

los Derechos Básicos de Aprendizaje de este nivel de transición.

En este sentido, las investigadoras se proponen implementar una estrategia didáctica para valorar y aprovechar el contexto donde se desenvuelven diariamente los niños de transición, en la cual se puede apreciar una serie de elementos que pueden fortalecer la identidad cultural enfocada en el conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar.

Adicionalmente, la investigación se justifica desde el ámbito teórico, ya que permite revisar las posturas de los teóricos para sustentar los eventos en estudio, además de proporcionar las posibles herramientas y estrategias para que los niños fortalezcan la identidad cultural enfocada en los monumentos de Valledupar, en un proceso de interiorización dentro de su formación inicial, razón por la cual se dio especial importancia al uso de una cartilla como estrategia didáctica para lograr consolidar en los niños de transición, su esencia cultural.

La investigación incluye temas pedagógicos, metodológicos y curriculares que contribuyen a fortalecer la identidad cultural enfocada a los monumentos culturales de Valledupar, que puede ser utilizada por los niños en la institución, de manera que se pueda lograr la aplicación básica de los conocimientos adquiridos en la producción de ideas propias. De igual forma, los resultados de la investigación pueden ser implementados por cualquier otra I.E. interesada en incluir los beneficios de poner en práctica la estrategia didáctica.

Del mismo modo, la investigación permite a la Universidad Mariana, cumplir con los lineamientos emanados por el MEN (1998) en la promoción de investigaciones que estimulen la actividad intelectual creadora, además de ayudar a buscar estrategias para despertar la curiosidad en la búsqueda de soluciones positivas para el progreso de la identidad cultural de la ciudad de Valledupar.

Continuando con el proceso investigativo, se realizó una revisión del estado del arte en los ámbitos internacional, nacional y local, iniciando con Quiroz (2017), quien tuvo como propósito, correlacionar y describir la identidad nacional y las estrategias de gestión cultural

que se realizó en la I.E. 'Jesús Redentor', ubicada en el distrito de San Miguel, en Perú. Los resultados obtenidos le permiten afirmar que existe relación significativa positiva entre la identidad nacional y las estrategias de gestión cultural en los estudiantes del quinto grado de secundaria, demostrada con la prueba de Spearman (Sig. Bilateral=.000). Estas últimas incidieron en la formación de los estudiantes, para que se sientan identificados con su país y, como consecuencia, faciliten el reconocimiento de crear conciencia respecto al valor que tiene el patrimonio cultural material e inmaterial, para lo cual crearon espacios para el intercambio y la cohesión social, mediante la celebración de la diversidad de creencias religiosas y expresiones culturales como testimonio de respeto y diálogo entre comunidades y sociedades.

Este estudio fue relevante, dado que abordó una problemática similar a la de esta investigación, en tanto que su autor expresa que en el Perú existe carencia de reconocimiento de la cultura por la falta de valores culturales y la creciente transculturización a la que estén siendo sometidos los niños y los jóvenes, por el fenómeno de la globalización y el desarrollo de las tecnologías; además, en el trabajo se planteó una estrategia para una verdadera toma de conciencia de un sentimiento de pertenencia e identificación con el contexto. Siendo Perú un país multicultural, multirracial, multilingüe, etc., con una geografía muy variada, se necesita una educación que integre estos elementos.

De igual forma, se revisó la investigación realizada por Sierra y Flores (2018), cuyo objetivo fue fortalecer la identidad cultural de niños y niñas de 9 a 10 años a través de una experiencia agradable con la lectura, enfocada en la investigación cualitativa, haciendo uso de la investigación-acción, en una población de 27 estudiantes del grado tercero.

Las autoras concluyen que la identidad cultural integra no solo un área del conocimiento, sino que repercute en la formación del ser desde diversos ámbitos como la historia, la geografía, las ciencias sociales, la antropología y, evidentemente, las ciencias humanas que convergen en sus tradiciones, donde están presentes su identidad y sus formas

de comportarse ante su contexto, para el reconocimiento de la identidad cultural.

La contribución de este estudio se centró en el similar hacer investigativo, donde se observó un avance con relación a la prueba diagnóstica inicial, en la planificación de las acciones y la posterior aplicación; luego de esto, los estudiantes tenían una concepción distinta sobre el significado de ser colombiano.

En el ámbito local se ubicó el estudio realizado por Del Toro y Molina (2019), enmarcado metodológicamente en el paradigma cualitativo en la Investigación Acción Pedagógica (IAP) que se desarrolló en tres fases: Deconstrucción, Reconstrucción y Evaluación. La unidad de trabajo fueron 25 estudiantes del grado Transición y sus acudientes. Los instrumentos que utilizaron fueron un cuestionario para los acudientes y uno para los estudiantes y un diario de campo. Concluyen que la aplicación del software educativo favoreció el trabajo docente y fomentó el reconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes del municipio de Valledupar.

La investigación resalta en importancia, por cuanto se utilizó la misma metodología que el presente estudio: la IAP. Adicionalmente, el contexto se refiere al grado de transición y a la aplicación de una estrategia que logre consolidar en los estudiantes, el reconocimiento y apropiación de los elementos culturales, además de su impacto cognitivo, educativo, social y cultural, porque los estudiantes conocieron la ciudad, los monumentos, su historia, resaltando la importancia en su identidad cultural.

De igual forma, fue importante cimentar la investigación y darle un carácter científico, a través de la postura de diferentes temáticas, entre ellas, estrategias didácticas que tienen como objeto, optimizar el empleo del tiempo y maximizar el uso de los recursos para lograr prácticas de aula exitosas que involucren a los actores en el proceso y faciliten la enseñanza y el aprendizaje.

Para Díaz y Hernández (2010), el término 'estrategia' se emplea para referirse a "procedimientos flexibles, heurísticos y adaptables, en los cuales se debe considerar aspectos fundamentales antes de emplearlos,

el contexto, el nivel de desarrollo cognitivo del aprendiz, los saberes previos, el seguimiento de los procesos y la intencionalidad del agente educativo" (p. 140), de lo que se deduce que, existe un alto porcentaje de autonomía por parte del maestro en la selección de las estrategias que va a utilizar en sus prácticas de aula, pero enmarcada dentro de las características, necesidades y expectativas específicas del grupo con el cual desempeñe su labor.

Por su parte, García y Tobón (2009) conciben las estrategias didácticas como "construcciones lógicas pensadas para orientar el aprendizaje y la enseñanza de las competencias en los diversos niveles educativos" (p. 16), por lo cual recomiendan a los maestros en formación, estudiarlas y aplicarlas para apropiarse de éstas. El maestro es quien asume un papel protagónico en el proceso de planificación y selección de las herramientas que considere acordes con los programas que debe desarrollar, los métodos que emplea, los recursos disponibles y los propósitos de su quehacer pedagógico.

Considerando lo anterior, se afirma que el maestro es un productor de ideas, pero, además, es un fabricante de recursos y materiales con una intención pedagógica, para responder a unas necesidades específicas que pueden ser reales o virtuales, cuando se aprovecha las posibilidades que ofrece la tecnología. En este sentido, Díaz y Hernández (2010) definen las estrategias como "medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos" (p. 118).

Referente a la identidad cultural, se observa en los planteamientos de las Naciones Unidas (1948), que es el conjunto de referencias culturales por el cual una persona o un grupo se definen, se manifiestan y desean ser reconocidos; implica las libertades inherentes a la dignidad de la persona e integra en un proceso permanente, la diversidad cultural, lo particular y lo universal, la memoria y el proyecto; es una representación intersubjetiva que orienta el modo de sentir, comprender y actuar de las personas en el mundo.

El reconocimiento cultural es parte integrante de la identidad cultural; debe ser entendido, según Daes (1997), como todo aquello que forma parte de la identidad característica de un pueblo, que puede compartir, si lo desea, con otros pueblos. Para el Ministerio de Cultura (s.f.), la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial son los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes, que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos, reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su integración con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y, contribuyendo a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

En este mismo orden de ideas, la apropiación de los elementos culturales significa la adopción o uso de elementos que les son comunes a los miembros de un lugar y que han tenido un gran peso en el desarrollo de las civilizaciones. Campos (2018) expresa que es el compromiso afectivo con la historia de la región, a partir del cual puede construirse un proyecto común que subsana la conflictividad; la identidad cultural regional "implica un compromiso afectivo vital con el pasado, presente y futuro de los procesos económicos, sociales y culturales que acaecen en una localidad o región" (p. 208). Este compromiso vital, entonces, es una fuerza social para asumir el proyecto de desarrollo compartido por los actores, al que pueden subsumirse los intereses del colectivo.

En el reconocimiento de los monumentos culturales, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2001), ha definido a la cultura como:

El conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (párr. 6)

Esto ha dado origen a que la cultura haya dejado de ser únicamente una acumulación de las obras y conocimientos que produce una sociedad determinada, y no se limite al acceso a los bienes culturales, sino que es, a la vez, una exigencia de un modo de vida que abarca también el sistema educativo. Por su parte, la cultura tradicional y popular fue definida por la UNESCO (1989) en la recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular, como:

el conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que, reconocidamente, responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes. (párr. 39)

En el preámbulo de la mencionada recomendación se afirma que "la cultura tradicional o popular forma parte del patrimonio universal de la humanidad y que es un poderoso medio de acercamiento entre los pueblos y grupos sociales existentes y de afirmación de su identidad cultural" (párr. 6). Los dos conceptos citados (cultura y cultura tradicional y popular) enuncian que no existe una sola cultura sino una multiplicidad de culturas que comparten o no, un determinado tiempo y espacio. "Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad" (UNESCO, 2001, párr. 3)

Otra temática relevante la conformó el estudio de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar. La página Valledupar Turística (2012) los identifica como parte importante de su cultura, los cuales adornan las avenidas de la ciudad; entre ellos están: El Obelisco, Escultura de Hernando de Santana, Los Gallos de pelea (Homenaje a los galleros del mundo), La María Mulata, Los Poporos, La Revolución en Marcha, Homenaje al Viajero, La Sirena de Hurtado, La Pilonera Mayor, Alfonso López, entre otros.



La cartilla didáctica fue creada con el fin de facilitar el aprendizaje en los niños, de la manera más creativa posible, pues sus diversas herramientas capturan su atención total mediante un contenido novedoso y motivador. Es importante señalar que se ha visto también como un instrumento eficaz para contribuir en la función que tienen los docentes en el acompañamiento y responsabilidad de la educación y formación de cada uno de los infantes. La cartilla realmente aporta al proceso de reflexión que deben hacer los docentes, como herramienta útil para la generación de contenidos propios desde las organizaciones, la sistematización de las prácticas y su traducción en propuestas comunicacionales idóneas para formar y promover la reflexión (Cajón de herramientas, 2012, citado por Pedreros, Solano y Bolaños, 2016).

Por otro lado, Giraldez et al., (2005) definen la cartilla didáctica como "folletos informativos que incluyen los contenidos mínimos, de una forma clara, concisa y gráfica del tema tratado. Así mismo deben estar diseñadas de manera adecuada teniendo en cuenta los destinatarios" (p. 49). Las anteriores consideraciones dan cuenta de la importancia de articular una estrategia tan valiosa como la cartilla, a una necesidad formativa dispuesta por la conceptualización de infancia. Es por ello que se asume como referentes fundamentales, la creatividad, la información y la practicidad, como partes esenciales en su construcción. Ahora bien, el ejercicio no puede estar ausente de un norte pedagógico que entrega el diseñador del material; en consecuencia, se pasa a delimitar la estructura pedagógica que sostiene los dos apartados anteriores.

## 2. Metodología

Las investigaciones siempre responden a un rigor metodológico que valida el conocimiento; por ello, están estrechamente relacionados con las propiedades de los paradigmas donde destacan los métodos para poder tratar los atributos con los que cuenta. Tomando esta reflexión, la presente investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo, el cual, según Herrera, Pacheco y Suazo (1989) 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. 4)

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 IAP reconoce a 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.

Adicionalmente, el trabajo se encuadra en la IAP, pues ésta busca aportar formas de generar conocimiento y soluciones en realidades cuyos contextos son complejos. Dugarte (2006) expresa que su orientación sitúa a la persona y al acontecimiento en su tejido social, 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 tejido social, de modo que las soluciones a los acontecimientos-problema sean producidas bajo el enfoque de pensamiento complejo.

Según Vargas (2009), el docente, en el proceso de didactizar la práctica pedagógica, se ocupa de profundizar en las raíces teóricas de las temáticas, para lograr organizarlas de manera racional, criticándolas para mejorarlas intencionalmente, de acuerdo con sus propósitos, todo esto en el ámbito de los escenarios educativos que aspira intervenir, para solucionar la problemática que ha observado, realidad que es compleja y como tal, debe planificar para su transformación; por ello, también el docente se plantea

herramientas específicas, técnicas y métodos e instrumentos necesarios para transformar la realidad abordada, desde la reflexión, en primer lugar, según Smith (2001, citado por Restrepo, 2004) “acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación” (p. 51). En segundo lugar, “la planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de la captura de datos sobre la aplicación de la acción” (p. 51) y, tercero, 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” (Restrepo, 2004, p. 51). La segunda es “la reconstrucción de la práctica: la propuesta de una práctica alternativa más efectiva” (p. 51) 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 los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad. (p. 51)

Al respecto, Restrepo (2004) 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 (enseñar) así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer)” (p. 48). Lo anterior motivó a las investigadoras a realizar una autorreflexión de su práctica pedagógica, reconociendo de esa forma, sus debilidades y fortalezas para poder transformar su hacer pedagógico, modificándolo para adaptarse a la realidad que les es imperante, para que los niños de transición del Jardín Infantil Gabush fortalezcan su identidad cultural a través del conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar.

Para la investigación se seleccionó como unidad de análisis, los 50 niños de transición del Jardín Infantil Gabush de Valledupar, Cesar. En concordancia con el tipo de muestreo seleccionado (no probabilístico) de tipo intencionado, de ellos se escogió a 20.

En el hacer investigativo, la interacción es 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 de la aplicación de la cartilla, con el propósito de sistematizar la información relevante que luego se utiliza en la evaluación del proceso de intervención a través de la IAP. Para la valoración inicial de la situación de los estudiantes de transición (primera fase) se aplicó un cuestionario a los niños, de preguntas abiertas que, según Schuman y Presser (2017), se utiliza esencialmente para conocer el contexto del sujeto que contesta, especialmente cuando no se puede presumir con antelación, las posibles opiniones y reacciones de la población a la que se va a aplicar el cuestionario.

En la etapa de la aplicación de la intervención, esto es, la recolección de la información, se utilizó la técnica de la observación que, según Díaz (2010), es cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar y, posteriormente, lo ordena utilizando la sistematización. De igual forma, la observación, según comenta Martínez (2006) “son los registros escritos de lo observado, para producir descripciones de calidad” (p. 74). El instrumento a través del cual se desarrolló la descripción de la aplicación de la estrategia fue el diario de campo, definido por este mismo autor como, “un instrumento que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p. 77)

Sobre esa afirmación, el diario de campo es una estrategia de recolección de información muy adecuada a la investigación acción; entre sus bondades está, que permite la recolección de observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido, por lo que aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro, es un

compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica. Si bien llevar un diario de campo requiere tiempo, la contrapartida está en que permite reflexionar, describir y evaluar los eventos diarios. "El diario fuerza al profesorado o al estudiantado a asumir una actitud reflexiva. No solo se reflexiona sobre acontecimientos, sino que se produce la confrontación física con el diario" (Latorre, 2003, p. 62).

En la tercera fase de la investigación se utilizó la sistematización de experiencias como forma de interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo (Jarra, 2015). Es decir, se concibe la sistematización, como la reconstrucción y reflexión analítica de una experiencia mediante la cual se interpreta lo sucedido, para comprenderlo; por lo tanto, permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente y así, contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica. Sistematizar, para Barnechea y Morgan (2010) es detenerse, mirar hacia atrás, ver de dónde se viene, qué se ha hecho, qué errores se ha cometido, cómo se los corrige para orientar el rumbo y luego, generar nuevos conocimientos, producto de la crítica y la autocrítica, para transformar la realidad.

### 3. Resultados

En este inciso se presenta los resultados obtenidos durante la aplicación de la estrategia didáctica para el conocimiento de los monumentos culturales de Valledupar, la cual se basó en una cartilla que se denominó *Conociendo los monumentos culturales de mi ciudad*, apoyados en las distintas fases de la metodología de la IAP. De igual modo, se realizó un análisis detallado de cada uno de los aspectos utilizados para la realización de la investigación, teniendo presentes todos los elementos que están inmersos en la matriz

de categorías, teniendo en cuenta para ello, la relevancia de la sistematización como una herramienta científica para la investigación cualitativa, la cual hizo parte de todo el proceso en este apartado.

#### 3.1 Descripción del conocimiento que tienen los niños de transición sobre los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar

##### **Primera fase: Deconstrucción de la práctica**

Para deconstruir la práctica con respecto al conocimiento de los niños sobre los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar, se hizo cinco sesiones de observación de estos, donde los niños realizaron una autoevaluación marcando con una carita feliz si conocían el monumento y con una carita triste si no lo conocían. Los resultados indicaron que, para el ítem '¿Cómo se llama la ciudad dónde vives?', todos ellos respondieron correctamente, manifestando: Valledupar. Para la interrogante '¿Sales a pasear con tu familia? Si es Sí, colorea de amarillo la carita feliz y si es No colorea de azul la carita triste', solo tres niños dijeron que no, en tanto los otros 17 manifestaron que sí lo hacen.

Ante la interrogante '¿Para dónde te gusta ir a pasear?', todos los niños manifestaron que al río y a los centros comerciales; 15 expresaron que les gustaría visitar los monumentos, tres niños opinaron que han salido a pasear muy poco en familia. Para la interrogante '¿Tus papás te han hablado de los monumentos?', 17 dijeron que No y, tres niños no respondieron la interrogante. Para la pregunta '¿Cuáles monumentos de Valledupar identificas?' las respuestas fueron las siguientes: seis mencionaron la Sirena de Hurtado, otros seis la Revolución en Marcha y, cinco niños reconocieron el monumento La Pilonera Mayor.

Los resultados indicaron que los estudiantes de transición del Jardín Infantil Gabush desconocen los monumentos culturales de la ciudad, desconocimiento que implica ausencia de identidad cultural, debido a que los padres no les transmiten la importancia de los valores culturales, lo que amerita entonces, aplicar una estrategia didáctica basada en una cartilla que contenga los monumentos culturales de

la ciudad de Valledupar, para fortalecer la identidad cultural de los niños.

Para el desarrollo de la caracterización teórica de los aspectos referidos a una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural, en la fase 'Reconstrucción de la práctica', fue necesario documentar los aspectos teóricos en los cuales las docentes investigadoras se apoyarían para impartir sus enseñanzas, lo que implicó un cambio por haber tenido una experiencia personal y directa con el objeto de estudio. Por ello, se investigó sobre la apropiación de los elementos culturales con base en el documento de la UNESCO (2001), resaltando la importancia de mantener la tradición cultural de un pueblo como expresión de su identidad cultural y social; por ello, la cultura forma parte del patrimonio universal de la humanidad y, es un poderoso medio de acercamiento entre los pueblos y grupos sociales existentes y, de afirmación de su identidad cultural.

Para el estudio de la identidad cultural, se consideró relevante abordar los aspectos teóricos relacionados con los derechos humanos. Daes (1997), Villapolo (2001, citado por Ruiz, 2007), Campos (2018), Fortoul (2003) y Ruiz (2007) coinciden al manifestar que la apropiación de los elementos culturales de una región, recogiendo las palabras de Amtmann (1997) es:

El compromiso afectivo con la historia de la región, a partir del cual puede construirse un proyecto común que subsana la conflictividad respecto a la identidad cultural regional; es decir, implica un compromiso afectivo vital con el pasado, presente y futuro de los procesos económicos, sociales y culturales que acaecen en una localidad o región. (p. 9)

Por su parte, Farías (2002) sugiere que:

Para comprender con claridad de lo que la teoría habla cuando habla de observación de la sociedad sobre sí misma, proponemos la distinción entre autoobservación de la sociedad y heterobservación de la sociedad. Esta distinción, que se puede deducir del especial carácter de la sociedad en cuanto sistema, será ligada a una serie de otras distinciones propuestas por Luhmann como

por ejemplo: sistema-entorno / elemento-relación; entorno externo / entorno interno; cultura como memoria / cultura como temas; etc. (p. 3)

Lo que coincide con la opinión de Jáuregui y Garzón (2017), quienes sostienen que es importante hablar de la observación de la sociedad sobre sí misma. "Esta opacidad operativa sólo puede ser superada por la autodescripción semántica de la sociedad. Por lo mismo la denominación como cultura de tales procesos operativos es contingente a la semántica propia de la contemporaneidad" (Farías, 2002, p. 3).

Al abordar los monumentos, fue preciso revisar la concepción generalizada propuesta por la UNESCO (1972), al expresar que son símbolos importantes, lo que les hace susceptibles de protección por parte de los Estados, de la comunidad internacional cuando fuere necesario y, sobre todo, de la ciudadanía de la región. Estos elementos también requieren ser reconocidos como representativos por parte de los pueblos en donde se encuentran ubicados; esto es, su valoración depende, como en el ámbito cultural, de una aceptación y reconocimiento por los grupos humanos.

Sobre los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar, en la página Valledupar Turística (2012) se puede leer cómo estos adornan las avenidas de la ciudad, entre los cuales sobresalen: El Obelisco, Escultura de Hernando de Santana, Los Gallos de Pelea, Los Poporos, La Revolución en Marcha, Homenaje al Viajero, La Sirena de Hurtado, La Pilonera Mayor, Alfonso López, El Caracol, La Maraca, La Caja, La Chicamaya. En cada uno de ellos se estudió los elementos que los componen, su autor, la importancia para la ciudad, el significado, el año de su inauguración.

**Tabla 1***Características de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar*

<b>Monumento</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Autor</b>	<b>Importancia y significación</b>
Escultura de Hernando de Santana	Plazoleta de la ciudad en la avenida Salguero, barrio San Jorge en la calle 21 #7-92, Valledupar, Cesar	Jorge Maestre	Es muy importante porque recuerda el hecho heroico de nuestro fundador, además de dar un recorrido por la numerosas hazañas que tuvo que sortear nuestro héroe para la ciudadanía, ya que representa gran parte de la historia, además de adornar una de las plazoletas más importante de la ciudad, con una ubicación bastante visitada por los ciudadanos. Este monumento enmarca las creencias e historia de Valledupar.
La Revolución en Marcha	Plaza Alfonso López, en el centro de la ciudad de Valledupar.	Rodrigo Arenas Betancourt	Es una obra figurativa que muestra la plasticidad del cuerpo con la tradicional figura desnuda. Las figuras masculina y femenina se elevan en un pedestal que representan las chimeneas de las industrias. Es uno de los más interesantes e importantes en la ciudad ante la técnica realizada.
La Pilonera Mayor	Por el puente Hurtado, al norte de la ciudad, av. Simón Bolívar	Amilkar Ariza	Rinde homenaje a la cacica Consuelo Araújo Noguera y a las primeras bailadoras del pilón.
Alfonso López Michelsen	Está ubicado en el costado oriental de la Alcaldía de Valledupar	Escultura donada por el artista Héctor Lombana	Alfonso López Michelsen fue el primer gobernador del departamento del Cesar, cuyo mandato fue entre los años 1967 y 1968. Fue gestor del Festival de la Leyenda Vallenata junto a la exministra de Cultura, Consuelo Araújo Noguera y el reconocido compositor Rafael Escalona. Ejerció como presidente de la República en los años 1974 y 1978.
La Sirena de Hurtado	Está ubicada en una de las rocas en la orilla izquierda del río Guatapurí	Jorge Maestre Ramírez	La sirena representa una de las leyendas de mayor arraigo y tradición en la mitología vallenata.
El Caracol	Av. 18d-169, calle 44 #18d-91	Elsa Marina	La escultora recrea el momento de la creación de la música que inicia con el caracol, el primer instrumento sonoro que usaron los indígenas de esta región, para luego pasar por las gaitas hembra y macho, la tambora, el llamador, el tambor de dos parches, las maracas, la guitarra, los cuatro aires, la guacharaca, la caja y, finalmente, el acordeón.
La Maraca	Está ubicado en Av. 18d-169, calle 44 #18d-91	Elsa Marina	
La Caja	Está ubicado en Av. 18d-169, calle 44 #18d-91	Elsa Marina	

El Obelisco	Situado a la entrada de Valledupar en la vía que lleva a Barranquilla	Construido por Helcias Castilla y diseñado por Carlos García.	El monumento tiene un valor patrimonial y, una de las motivaciones para la construcción en el punto donde se encuentra, fue la de darle una connotación más cargada de urbanismo a la entrada de la ciudad, lugar que significa 'un punto de referencia importante desde el ámbito arquitectónico'.
Los Gallos de Pelea	Ubicado en la intersección de la avenida Simón Bolívar con la transversal 16C.	Elma Pignalosa	Representa la afición gallística tradicional de Valledupar. Es representativa de la piquería vallenata como símbolo de la vallenata, invitando a las comunidades a que se apropien de dicha simbología como preservación y divulgación del patrimonio cultural inmaterial.
Los Poporos	Está ubicado en la avenida Juventud, frente al Coliseo Cubierto Julio Monsalvo Castilla	Jorge Maestre Ramírez	Encierra las raíces ancestrales de la región, al evocar a los indígenas que habitan la Sierra Nevada: Arhuacos, Koguis y Wiwas.
Homenaje al Viajero	Está ubicado cerca del barrio del Novalito, en la carrera 9 con calle 12.	Se realizó en la Escuela de Bellas Artes de Valledupar con un equipo de estudiantes orientados por la señora Edith Castro Rodríguez.	Es un símbolo innegable de los cambios que ha conocido esta ciudad. Valledupar ha ido creciendo a lo largo de los años con la llegada de inmigrantes procedentes de distintas zonas del país y del extranjero. El Viajero representa la soledad frente a la prosperidad, el atrevimiento y la necesidad, la búsqueda de soluciones y la simpatía de un ser que deja detrás de él, recuerdos inolvidables.
Cacique Upar	Situado en la glorieta que queda frente al Terminal de Transporte	Jorge Maestre Ramírez	Es un homenaje al Gran Cacique Upar, Jefe de Jefes del país de los Chimilas, tribu gobernada por un Supremo Cacique en quien descansaba la organización y orientación de toda la región.

La creación de los monumentos se caracteriza por integrar los elementos que identifican a Colombia y su costa: el componente humano, la mezcla de etnias, los animales y la fauna; además, representan una parte muy importante de la tradición de la ciudad. Estos monumentos hacen homenaje y reconocimiento a quienes han forjado una imagen de pueblo musical y, al mismo tiempo, se convierte en fuente de ingresos. Si no se les hace un monumento, es posible que con el tiempo sean olvidados. Hacer el monumento es hacer memoria.

Para la aplicación de la estrategia, las investigadoras consideraron idóneo construir

una cartilla con el fin de facilitar el aprendizaje en los niños, de la manera más creativa posible, pues se buscó que sus diversas herramientas captaran su atención total. Su contenido estuvo basado en actividades centradas en los monumentos culturales: Hernando de Santana, Revolución en Marcha, La Pilonera Mayor, Alfonso López, La Sirena de Hurtado, Los Poporos, El Caracol, La Maraca, La Caja, El Obelisco, Los Gallos, El Viajero y El Cacique Upar.

A través de este contenido, se construyó una estrategia didáctica que fue eficaz para que los niños de transición logran conocer todos los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar. En la elaboración de la estrategia didáctica

hubo dudas con respecto a la organización del material, por lo que las investigadoras realizaron discusiones sobre cómo organizar la secuencia didáctica de la misma. Aunado a esto, la cartilla aportó un proceso de reflexión sobre la importancia de generar estrategias didácticas propias para la formación de los infantes, dado que parten de la realidad contextual, por lo que son especialmente útiles para organizar conocimiento, según las necesidades e intereses de los estudiantes.

La historia de la localidad o del entorno ayuda a fomentar, reconstruir la identidad social y cultural de una población, a recrear valores, tradiciones y creencias que, en cada sociedad son consideradas trascendentes y, de este modo, no perder ni desvalorizar la identidad cultural; prepara a los estudiantes para la vida adulta, ayudándoles a entender la realidad social, para usar críticamente la información; promueve el reconocimiento y apreciación de los elementos propios de la localidad, a desarrollar habilidades que se requiere para reconstruir el pasado. Se enriquece las otras áreas del currículo, puesto que la historia abarca gran parte del conocimiento y puede ayudar a fortalecerlas; de hecho, hay algunas materias que es preciso conocer a partir de la historia, lo cual despertaría el interés por el pasado de los escolares, por investigar en sus raíces, pero, no sirve de nada estudiar y memorizar fechas y acontecimientos, sin establecer relaciones o, marcar una finalidad.

Aunado a esto, la cartilla aportó un proceso de reflexión sobre la importancia de generar estrategias didácticas propias para la formación de los infantes, dado que parten de la realidad contextual, por lo que son especialmente útiles para organizar conocimiento de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes. La cartilla fue diseñada con el programa *Adobe Indesign*, herramienta para llevar a cabo todo tipo de proyectos, desde la creación de revistas, libros de todo tipo (físicos o electrónicos) o periódicos, a la creación de un *flyer* o tríptico promocional.

Para la elaboración de la cartilla se siguió los siguientes pasos: 1. Se tomó en cuenta los resultados del instrumento aplicado a los niños. 2. Se buscó los monumentos culturales que formarán parte de la cartilla. 3. Se ubicó los

indicadores de logros curriculares. 4. Se extrajo un boceto de cada uno de los monumentos a estudiar. 5. Se organizó las actividades para el logro de la identificación de los monumentos y del fortalecimiento de la identidad cultural. 5. Se seleccionó el programa *Flipsnack*.

A continuación, se presenta algunas imágenes de las actividades de la cartilla 'Conociendo los monumentos culturales de mi ciudad'.

**Figura 1**  
 Principales imágenes de la cartilla



La estrategia didáctica consistió en la aplicación de la cartilla a los niños de transición; su desarrollo fue paulatino, dando inicio a la presentación de la actividad, que consistió en presentarles el monumento, para conocer sus saberes previos. Las docentes preguntaron si conocían las imágenes; los niños manifestaron de manera general que no; solo algunas fueron conocidas, como la Sirena de Hurtado y la Pilonera Mayor; luego las docentes relataron una breve historia de cada monumento; a medida que iban presentando los monumentos y su ubicación geográfica, realizaban preguntas para confirmar que los niños comprendieran el relato de cada monumento mostrado.

El desarrollo de las actividades de la cartilla tiene como primera finalidad, conocer los

monumentos y, la segunda, reforzar el aprendizaje de las competencias cognitivas del grado de transición en las diferentes áreas de su desarrollo psicomotor, con actividades como pintar a través de las coloras de manera dactilar, recortar, armar, pegar, escribir, leer, contar, sumar, restar, reconocer, diferenciar, con cada uno de los monumentos estudiados.

Entre los logros, se puede mencionar que los niños y las niñas alcanzaron la dimensión corporal, debido a que mantuvieron una postura correcta en sus sillas al realizar el trabajo; mostraron armonía corporal en la ejecución de las tareas motrices; trabajaron con orden y aseo. En la dimensión comunicativa fueron capaces de expresar sus sentimientos, de formular y responder preguntas, de incorporar nuevas palabras a su vocabulario

entendiendo su significado. En la dimensión cognitiva pudieron realizar comparaciones y cuantificaciones de objetos; establecieron las relaciones más, menos, igual, muchos, pocos, interpretaron imágenes y distinguieron el lugar y las funciones de los bloques de texto escrito, aún sin leerlo convencionalmente. Iniciaron los procesos formales de lectura y escritura reconociendo y combinando las vocales y las consonantes; también lograron los procesos aritméticos formales de adición y sustracción, el recortado y armado del rompecabeza con destreza, lo que permitió que, a medida que se trabajaba con el monumento, podían conocerlo, afianzando con ello su identidad cultural. No se observó limitaciones, pero sí entusiasmo, porque estaban descubriendo los monumentos de su ciudad.

**Tabla 2**

*Triangulación de la aplicación de la cartilla didáctica 'Conociendo los monumentos culturales de mi ciudad'*

Acciones/Logros	Reflexiones de las Investigadoras	Postura de los Teóricos
<p>Las acciones realizadas fueron: pintar con témpera, lápices de colores, recortar y pegar el rompecabezas, escribir y pintar, sumar y restar, leer y seleccionar, que permitieron que los niños pudieran identificar los monumentos de la ciudad de Valledupar.</p> <p>Entre los logros adquiridos por los niños y niñas fue el conocimiento de los monumentos de la ciudad, tales como: Hernando de Santana, La Revolución en Marcha, La Pilonera Mayor, Alfonso López, Los Poporos, Los Instrumentos Musicales, El Caracol, La Caja, Las Maracas, El Obelisco, La Chichamaya, Los gallos, El Viajero, El Cacique Upar. Además, los niños mantuvieron la postura correcta durante la realización de los trabajos, manifestaron sus emociones, expresando opiniones y respondiendo preguntas, lo que permitió el desarrollo de las habilidades comunicativas.</p>	<p>El aprendizaje de los monumentos en las diversas actividades permitió el conocimiento de cada personaje por parte de los niños, posibilitando afianzar su identidad cultural.</p> <p>Durante este proceso, las investigadoras reflexionaron en su hacer, con el fin de insertar actividades motivadoras para que los estudiantes estuvieran atentos a las clases y de esta manera lograr conocer los monumentos culturales y su importancia como parte de la identidad cultural.</p>	<p>La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) considera la identidad cultural como el conjunto de referencias culturales por el cual una persona o un grupo se definen, se manifiestan y desean ser reconocidos; implica las libertades inherentes a la dignidad de la persona, e integra en un proceso permanente, la diversidad cultural, lo particular y lo universal, la memoria y el proyecto. Es una representación intersubjetiva que orienta el modo de sentir, comprender y actuar de las personas en el mundo.</p> <p>La UNESCO (2001) afirma que la cultura tradicional o popular forma parte del patrimonio universal de la humanidad y que es un poderoso medio de acercamiento entre los pueblos y grupos sociales existentes y, de afirmación de su identidad cultural.</p>



Para analizar los logros de la estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural relacionada con la tercera fase del proceso metodológico, se procedió a la aplicación de la cartilla didáctica; se estudió cada uno de los monumentos, se hizo una evaluación que permitió comprobar el aprendizaje de los niños cuando pudieron identificarlos como propios del entorno de la ciudad, estableciendo lazos entre el pasado y el presente al leer la historia de cada uno de ellos, mostrando interés por conocer los detalles, aspecto de gran significación, dado que, cuando se conoce su origen, se recupera el sentido de pertenencia por el lugar donde se nace, reforzando así, la identidad cultural.

Al vincular las actividades de la cartilla que desarrollaron los niños, también se puede resaltar, respecto a los indicadores de logro curriculares, que los niños se orientaron en el espacio al ubicar los sitios donde se encuentran los monumentos culturales; contestaron preguntas y narraron sus experiencias al trabajar con las actividades, donde ampliaron su vocabulario y comunicaron sus sentimientos al conocer los monumentos de la ciudad de Valledupar.

Otro aspecto que vale la pena resaltar como reflexión de las investigadoras al evaluar su praxis, es que en el contexto de la ciudad de Valledupar hay muchos temas culturales que se puede rescatar para que los estudiantes fortalezcan su identidad cultural. Adicionalmente, la aplicación de la cartilla didáctica permitió a los niños y niñas un mayor dominio de las dimensiones: corporal, comunicativa, cognitiva, ética, actitudes y valores, estética y espiritual, porque mostraron armonía corporal en la ejecución de las formas básicas de movimientos y tareas motrices; se orientaron en el espacio y ubicaron diferentes objetos relacionándolos entre sí y consigo mismos; afianzaron los hábitos de orden y aseo; comprendieron textos orales de diferentes monumentos y sus descripciones; fueron capaces de formular y responder preguntas; incorporaron nuevas palabras a su vocabulario y, entendiendo su significado, mostraron curiosidad por conocer el mundo físico, el natural y el social a través de la observación, exploración, comparación,

confrontación y reflexión; fueron capaces de emitir una solución a problemas y situaciones; interpretaron imágenes y distinguieron el lugar.

Lograron leer textos escritos de manera no convencional; relacionaron conceptos nuevos con otros ya conocidos; iniciaron los procesos formales de lectoescritura, reconociendo y combinando las vocales y las consonantes; reconocieron los números de cero a cincuenta; iniciaron los procesos aritméticos formales de adición y sustracción de dígitos; tomaron decisiones a su alcance y, por iniciativa propia, demostraron sensibilidad e imaginación en su relación espontánea y cotidiana con los demás, con la naturaleza y con su entorno; exploraron diferentes lenguajes artísticos para comunicar su visión particular del mundo, utilizando materiales variados, identificando los sentimientos de respeto, amor y tolerancia, respetando las opiniones de los demás, valorando su trabajo y el de los compañeros, afianzaron los valores de solidaridad y empatía y, compartieron triunfos. Además, demostraron sentimientos de amor en su convivencia diaria, lo que indica que fortalecieron el punto de apoyo relacionado con su identidad cultural.

#### 4. Discusión

La discusión de la investigación se basó atendiendo los resultados del diagnóstico y la secuencia de los objetivos de la investigación, con la finalidad de discutir la coherencia, así como las contradicciones fundamentales de los datos obtenidos para evaluar el surgimiento de nuevos conocimientos, para ofrecer una respuesta al problema planteado.

Las respuestas indicaron el desconocimiento de la historia y la significación simbólica de los monumentos; se comprobó que los niños y niñas requieren de la orientación de los adultos para identificarlos y relacionarlos con las experiencias de su diario vivir, lo que reveló la falta de intención pedagógica en las salidas que los padres hacen con sus hijos, e indica que desaprovechan esas oportunidades para fortalecer la identidad cultural de los niños.

Estos resultados difieren de los planteamientos de la UNESCO (2001), quien ha definido la cultura, como el conjunto de rasgos distintivos

espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarcan, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias; esto ha dado origen a que la cultura haya dejado de ser únicamente una acumulación de las obras y conocimientos que produce una sociedad determinada, y no se limita al acceso a los bienes culturales, sino que es, a la vez, una exigencia de un modo de vida que abarca también el sistema educativo. De igual forma, se observa diferencia en lo emitido por la página Valledupar Turística (2012), quien identifica los monumentos de su cultura, los cuales adornan las avenidas de la ciudad, como patrimonio que permite afianzar la identidad cultural de vallenato.

En la revisión del estado del arte, los resultados del diagnóstico y los logros obtenidos con la aplicación de las estrategias tienen similitud con el estudio realizado por Del Toro y Molina (2019), quienes concluyen que la aplicación del software educativo gen-vallenato favoreció el trabajo docente y fomentó el reconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes del municipio Valledupar.

En cuanto a la caracterización teórica de los aspectos referidos a una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural y el conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar, se pudo realizar una revisión exhaustiva de las teorías que cimentaron la investigación, estudiando teorías como las estrategias didácticas, las cuales, según Díaz y Hernández (2010), son empleadas para referirse a procedimientos flexibles, heurísticos y adaptables, en los que se debe considerar aspectos fundamentales antes de emplearlos, el contexto, el nivel de desarrollo cognitivo del aprendiz, los saberes previos, el seguimiento de los procesos y la intencionalidad del agente educativo, de lo que se deduce que existe un alto porcentaje de autonomía por parte del maestro en la selección de las estrategias que va a utilizar en sus prácticas de aula, pero enmarcada dentro de las características, necesidades y expectativas específicas del grupo con el cual desempeñe su labor.

De igual forma, se estudió la identidad cultural a través del conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar, con relación a lo emitido por Huertas (2017), quien concluyó que la identidad cultural es un factor indispensable para el desarrollo cultural de los estudiantes. Así mismo, que la integración estudiantil genera un sentimiento de pertenencia con su cultura local.

Otro aspecto relevante asumido por las investigadoras fue, con base en los aportes de los distintos autores, reconocer la importancia que tiene la identidad cultural para un pueblo, por lo cual trabajaron arduamente para lograr que los niños del Jardín Gabush asumieran la identidad cultural de su ciudad a través del reconocimiento cultural de los monumentos, lo que va en similitud con los planteamientos de Daes (1997), quien manifestó que es todo lo que forma parte de la identidad característica de un pueblo, que puede compartir, si lo desea, con otros pueblos. Para el Ministerio de Cultura (2003), el patrimonio cultural inmaterial (PCI), son:

Los usos, prácticas, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos, espacios culturales y naturales que les son inherentes–, así como por las tradiciones y expresiones orales, incluidas las lenguas, artes del espectáculo, usos sociales, rituales y actos festivos, conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo, y técnicas artesanales, que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos, reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural. (párr. 1)

Este PCI, que se transmite de generación en generación, es:

Recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su integración con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así, a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (párr. 2)

Para el estudio de los monumentos culturales se consideró los aportes de la UNESCO (1972), quien considera que el patrimonio cultural

está formado por monumentos, conjuntos y lugares. Define los monumentos como "obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte, de la ciencia" (p. 2), lo que quiere decir que son símbolos importantes, que les hace susceptibles de protección por parte de los Estados y de la comunidad internacional, cuando fuere necesario.

La cartilla didáctica fue creada con el fin de facilitar el aprendizaje en los niños, de la manera más creativa posible, pues sus diversas herramientas capturan su atención y, su contenido está pensado para ese propósito. Es importante señalar que el fin no son solo los pequeños, pues se ha visto también como un instrumento eficaz para contribuir en la función que tienen los docentes en el acompañamiento y responsabilidad de la educación y formación de cada uno de los infantes. Las cartillas aportan realmente al proceso de reflexión que deben hacer los docentes; son "una herramienta útil para la generación de contenidos propios desde las organizaciones, la sistematización de nuestras prácticas y su traducción en propuestas comunicacionales idóneas para formar y promover la reflexión" (El Cajón de Herramientas, 2015, párr. 1).

La aplicación de la estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural enfocada al conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar fue muy nutrida; los estudiantes participaron activamente en las actividades, logrando conocer los monumentos, mediante una secuencia didáctica que los llevó a identificar cada uno de ellos, a ejercitar la lectura, escritura, adiciones, sustracciones, además del desarrollo de la motricidad fina mediante el recortado, la pintura, el rasgado y las esferas de papel trabajados en los monumentos.

## 5. Conclusiones

Las conclusiones y recomendaciones que vienen a continuación, parten de los resultados obtenidos en el desarrollo de los objetivos específicos de la investigación, atendiendo los

distintos actores del proceso educativo que hicieron vida en el estudio.

Para el objetivo específico relacionado con identificar los elementos culturales de la ciudad de Valledupar por medio de las artes plásticas en niños de transición del Jardín Infantil Gabush de Valledupar, Cesar, los resultados obtenidos a través de la aplicación de la prueba diagnóstica indicaron que los estudiantes desconocen los elementos culturales de su ciudad, ocasionando debilidad en la identidad del vallenato. La prueba demostró la necesidad de implementar una estrategia didáctica que conlleve fortalecer la identidad cultural enfocada a este propósito.

Al abordar el objetivo relacionado con caracterizar teóricamente los aspectos referidos a una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural enfocada a los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar, los resultados indicaron que los aspectos teóricos considerados en el estudio fueron pertinentes, además de las estrategias, indicando con esto que es factible insertar en el aprendizaje, contenidos prácticos mediante el uso de una estrategia adecuada, para lograr aprendizajes significativos y motivadores.

En cuanto al objetivo de aplicar una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural enfocada al conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar, los resultados indicaron que la cartilla didáctica 'Conociendo los monumentos culturales de mi ciudad' fue pertinente y eficaz, dado que los niños y niñas lograron reconocer y apropiarse de los monumentos de su ciudad; además, desarrollaron la destreza fina, la coordinación visual-motora, alcanzaron a aumentar las competencias comunicativas, lograron acercarse a la lectura, escritura, cálculo y la secuencia numérica, aprendieron a valorar su trabajo y el de sus compañeros, respetando las opiniones; también, formularon y respondieron preguntas, incorporaron nuevas palabras a su vocabulario entendiendo su significado, permitiendo estas secuencias de actividades en el reconocimiento de los monumentos, así como el fortalecimiento de su identidad cultural.

Para el objetivo de analizar los logros de la aplicación de una estrategia didáctica para

el fortalecimiento de la identidad cultural enfocada al conocimiento de los monumentos culturales de la ciudad de Valledupar en los niños de Transición del Jardín Infantil Gabush, los resultados indicaron que su aplicación fue exitosa, dado que ellos conocieron los monumentos culturales de su ciudad, fortaleciendo de esta forma su identidad cultural a través de las múltiples actividades realizadas.

## 6. Recomendaciones

A los rectores: Motivar a los docentes para que construyan cartillas didácticas que atiendan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; para que incluyan en su planificación, el aprendizaje de los monumentos de la ciudad de Valledupar y, para que fortalezcan en sus estudiantes, a través del aprendizaje significativo, la identidad cultural y el patrimonio de la región.

A los docentes: Elaborar cartillas didácticas que contemplen las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes en las diversas áreas.

Utilizar los monumentos de la ciudad como referentes en las diversas áreas del saber para que los niños y niñas se vayan apropiando de los elementos culturales de la ciudad de Valledupar.

Dar a conocer a los estudiantes, la historia de cada uno de los monumentos de la ciudad y del resto del patrimonio cultural.

A los padres y acudientes: Transmitir de forma oral las tradiciones culturales de Valledupar y llevar a sus hijos a conocer los diferentes monumentos de la ciudad, que representan la historia cultural de la misma.

## 7. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Amtmann, C. (1997). Identidad regional y articulación de los actores sociales en procesos de desarrollo regional. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (1), 5-14.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-52.
- Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>
- Campos, H. (2018). Estudio de la identidad cultural mediante una construcción epistémica del concepto identidad cultural regional. *Cinta de Moebio, Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (62), 199-212.
- Daes, E.I. (1997). Protección del patrimonio de los pueblos indígenas. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r912.pdf>
- Del Toro, N. y Molina, E. (2019). *Gen-vallenato: software educativo como estrategia didáctica para el reconocimiento de la identidad cultural del municipio de Valledupar en estudiantes del grado Transición en la Institución Educativa Bello Horizonte sede Villa Yaneth* [Tesis de Maestría no publicada, Universidad Mariana].
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mc Graw-Hill.
- Díaz, L. (2010). *La observación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dugarte, A. (2006). Repensar en la investigación educativa de la nueva era. *Ciencias de la Educación*, (27), 99-108.
- El Cajón de Herramientas. (2015). Cartillas pedagógicas. <https://cajondeherramientas.com.ar/index.php/2015/06/02/cartillas-pedagogicas/>
- Farías, I. (2002). Elementos para el estudio de la cultura. *Revista Mad*, (6), 1-36.
- Fortoul, F. (2003). Identidad y desarrollo. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 5-16.
- García, J. y Tobón, S. (2009). *Estrategias didácticas para la formación en competencias*. Universidad Complutense de Madrid.
- Giraldez, E.L., López, M.P. y Demonte, M.Á. (2005). Implementación de cartillas educativas y redes conceptuales: una experiencia innovadora en la Cátedra de Parasitología. *Revista Aula Universitaria*, 1(7), 46-54. <https://doi.org/10.14409/au.v1i7.1015>
- Herrera, C., Pacheco, P. y Suazo, J. (1989). *Fundamentos de educación*. Ediciones CEAC S. A.
- Huertas, D.D. (2017). *Análisis de la identidad cultural de los estudiantes de 5º grado de secundaria de la IE Fe y Alegría N°10 respecto a la cultura Colli en la actualidad* [Tesis de Pregrado, Universidad San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/3347>
- Jarra, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico y transformador. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf>
- Jáuregui, M. y Garzón, L. (2017). *Rescate y recuperación de las tradiciones a través de la educación artística*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Manzano, I. (2018). ¿Por qué es importante trabajar la identidad cultural de cada pueblo? <https://almanatura.com/2018/05/por-que-importante-trabajar-identidad-cultural-cada-pueblo/>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.

- Martínez, N. (s.f.). Identidad cultural y educación. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2055/1/3.%20Identidad%20cultural%20y%20educacion.pdf>
- Ministerio de Cultura. (s.f.). Política de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. [https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/salvaguardia-patrimonio-cultural-inmaterial/Documents/03\\_politica\\_salvaguardia\\_patrimonio\\_cultural\\_inmaterial.pdf](https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/salvaguardia-patrimonio-cultural-inmaterial/Documents/03_politica_salvaguardia_patrimonio_cultural_inmaterial.pdf)
- Ministerio de Cultura. (2003). Patrimonio Cultural Inmaterial. <https://acortar.link/5OwyEh>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos generales de procesos curriculares*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Morante, P. (2012). Promoviendo la identidad cultural desde el jardín de infantes. <http://www.redem.org/boletin/boletin150312b.html>
- Naciones Unidas. (UN). (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1989). Proyecto de recomendación a los Estados Miembros sobre la salvaguardia del folklore. <https://bibcultura.bage.es/bib/12732>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2001). Declaración universal sobre la diversidad cultural. <https://acortar.link/6K9pWT>
- Pedreras, P., Solano, S. y Bolaños, V. (2016). Creación de la cartilla didáctica 'Ser niños y niñas, mi mundo, tu mundo', un espacio de reflexión pedagógica para la formación docente, en el marco de la estrategia de cero a siempre. *Itinerario Educativo*, 30(67), 81-102. <https://doi.org/10.21500/01212753.2890>
- Pino, C.A. y Pino, M.N. (2016). *Las TIC como estrategia didáctica para la enseñanza de la identidad cultural en los estudiantes del grado octavo de la institución educativa rural La Blanquita Murrí*. [Tesis de Especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/951/PinoDavidMar%C3%ADANanci.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Quiroz, N.A. (2017). *Identidad nacional y estrategias de gestión cultural en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa 1086 'Jesús Redentor', distrito de San Miguel, 2013* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/21590>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Ruiz, O. (2007). El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas y las minorías nacionales. Una mirada desde el sistema interamericano. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 40(118), 193-239.
- Schuman, H. y Presser, S. (2017). *Preguntas y respuestas en las encuestas de actitud: experimentos con formatos de preguntas, redacción y contexto*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sierra, M.I. y Flores, H.P. (2018). *Fortalecimiento de la identidad cultural colombiana a través de textos literarios en estudiantes de grado cuarto* [Tesis de Pregrado, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/15692?show=full>
- Valledupar Turística. (2012). Monumentos de Valledupar (Colombia). <http://valleduparturistica.blogspot.com/2012/05/monumentos-de-valledupar-colombia.html>

Vargas, Z.R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, 33(1), 155-165.

Zambrano, M.A. (2017). Pérdida de la identidad cultural en Colombia. <https://medium.com/@mayraz026/p%C3%A9rdida-de-la-identidad-cultural-en-colombia-c38ad4e16f25>

### Contribución:

**Ángela María Moya Rodríguez:** Organizadora de los talleres de comprensión lectora, elaboró la introducción, la metodología, los resultados.

**Sandra Irene Moya Lora:** Organizadora de los talleres de comprensión lectora, elaboró la introducción, la metodología, los resultados.

**Vieda Rosa Habib Murgas:** Organizadora de los talleres de comprensión lectora, elaboró la introducción, la metodología, los resultados.

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

# Educación sexual integral en la escuela

Deyci Patricia Cabrera-Fajardo<sup>1</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Cabrera-Fajardo, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136-151. DOI:https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7

**Fecha de recepción:** 21 de mayo de 2021  
**Fecha de revisión:** 14 de septiembre de 2021  
**Fecha de aprobación:** 20 de octubre de 2021

## Resumen

La educación sexual como parte de la educación formal y su importancia en la formación integral de niños y adolescentes, es el objeto de estudio en este artículo de revisión bibliográfica. Para su desarrollo se realizó la búsqueda, organización y análisis de estudios y artículos relacionados con el tema, cuya publicación estuviera comprendida entre los años 2006 y 2021 desde bases de datos o repositorios tales como: Dialnet, PubMed, Library, Scielo, Elsevier, Google Académico, Scopus, y los sitios web de la Organización de Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud y la UNICEF. Fueron analizados más de 90 artículos, de los cuales 75 cumplieron con los criterios de selección. Con base en esta revisión, se estableció que la educación en sexualidad debe tener como objetivo, formar individuos capaces de tomar decisiones libres de estereotipos, con el criterio para reconocer sus cambios naturales y asumir su identidad; esta meta se logra si los niños y adolescentes conocen su cuerpo, se valoran, conocen su anatomía y toman decisiones responsables basadas en el respeto y la autoestima, por lo cual se debe fortalecer, desde la escuela, los conocimientos en la función biológica y otras estrategias que permitan el manejo de aspectos psicológicos y sociales que están relacionados con la sexualidad. Esta revisión abrirá el espacio para la generación de proyectos educativos inclusivos que garanticen el desarrollo integral de los educandos.

*Palabras clave:* Sexualidad; educación; escuela; derechos.

## Comprehensive sexual education at school

### Abstract

Sex education as part of formal schooling and its importance in training comprehensive children and adolescents is the object of study in this article of bibliographic review. For the development of this article was needed the organization and analysis of studies and papers related to this topic whose publications were between the years 2006 and 2021 from databases or repositories such as Dialnet, PubMed, Library, Scielo, Elsevier, Google Scholar,

Scopus, and the websites of the United Nations Organization, the World Health



Artículo de Revisión.

<sup>1</sup> Doctorando en Pedagogía. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Especialista en Administración de la Informática Educativa Profesional Química. Nariño, Colombia. E-mail: deycabrera@umariana.edu.co





Organization and UNICEF. More than 90 articles were reviewed but only 75 met the selection criteria. Based on this review it was established that sexuality education should aim to train individuals capable of making decisions free of stereotypes recognizing their natural changes and assuming their own identity. This goal will be achieved if children and adolescents know their bodies, value themselves, know their anatomy and make responsible decisions based on respect and self-esteem. For those reasons, it must be strengthened from school their knowledge in biological function and other strategies that allow the management of psychological and social aspects that are related to sexuality. This review will open the space for the generation of inclusive educational projects that guarantee the integral development of learners.

*Keywords:* Sexuality; education; school; rights.

## Educação sexual integral na escola

### Resumo

A educação sexual como parte da escolaridade formal e sua importância na formação integral de crianças e adolescentes é o objeto de estudo deste artigo de revisão bibliográfica. Para o seu desenvolvimento foi necessária a organização e análise de estudos e artigos relacionados a este tema cujas publicações foram entre os anos de 2006 e 2021 a partir de bases de dados ou repositórios como Dialnet, PubMed, Library, Scielo, Elsevier, Google Scholar, Scopus, e os sites da Organização das Nações Unidas, Organização Mundial da Saúde e UNICEF. Mais de 90 artigos foram revisados, mas apenas 75 preencheram os critérios de seleção. A partir dessa revisão estabeleceu-se que a educação em sexualidade deve ter como objetivo, formar indivíduos capazes de tomar decisões livres de estereótipos, reconhecendo suas mudanças naturais e assumindo sua própria identidade. Esse objetivo será alcançado se as crianças e os adolescentes conhecerem seu corpo, se valorizarem, conhecerem sua anatomia e tomarem decisões responsáveis baseadas no respeito e na autoestima. Por esses motivos, deve-se fortalecer desde a escola seus conhecimentos sobre a função biológica e outras estratégias que possibilitem o manejo dos aspectos psicológicos e sociais que estão relacionados à sexualidade. Esta revisão abrirá espaço para a geração de projetos educacionais inclusivos que garantam o desenvolvimento integral dos educandos.

*Palavras-chave:* Sexualidade; educação; escola; direitos.

### 1. Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS, citada por Alvarado, 2013), define la sexualidad como:

Un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad,

la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. (p. 3)

La educación sexual integral se refiere al desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes para la sexualidad positiva; además, representa un papel central en la preparación de los niños y adolescentes para una vida

segura y productiva, sin generar riesgos para su bienestar; sin embargo, debido a los claros problemas sociales que existen en la actualidad, como embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, deserción escolar, violencia de género y discriminación, pocos de ellos reciben la preparación adecuada que les permita tomar el control sobre su sexualidad.

En las últimas décadas se ha buscado una educación sexual que facilite, entre las personas, el desarrollo de relaciones afectivas respetuosas de la diversidad sexual, los roles de género, la afectividad, la autoestima, la comunicación y el autocuidado. Esto solo es posible con el esfuerzo, compromiso, responsabilidad y participación de todos los integrantes de la comunidad educativa (Montero, 2011; Holguín et al., 2013).

A nivel mundial, los gobiernos han promulgado diferentes normativas para incluir en la escuela la educación sexual. En las décadas de los 70 y 80, con la aparición de la 'adolescencia' en el contexto de la 'revolución sexual' (Oficina Regional de la OMS para Europa de la Organización Mundial de la Salud, 2010), se dio inicio a cambios que permitieron ver la sexualidad desde otra perspectiva, no solo desde el punto de vista de la reproducción y el erotismo, sino en cuanto a que ésta incluye también, los sentimientos, los valores y el placer, como aspectos fisiológicos y naturales del ser humano. En el mundo, la falta de una educación sexual contextualizada y acorde a las necesidades de los niños y adolescentes, hace a estos, vulnerables ante amenazas como la explotación sexual, el abuso, los embarazos a temprana edad, las enfermedades de transmisión sexual (ETS) y el acoso, entre otros.

En nuestro país se ha observado una disminución progresiva en la edad de inicio de la actividad sexual, principalmente en mujeres de menor nivel socioeconómico, registrando promedios de edad de inicio de 13,8 años (Noguera y Alvarado, 2016); por lo tanto, la educación sexual formal basada en evidencias clasificadas de acuerdo con la edad y el desarrollo, planes de estudio, materiales y programas de enseñanza, se presenta como insumo importante para el desarrollo de iniciativas que beneficien esos contextos

sociales en los que se desenvuelven las comunidades educativas. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) no contempla la educación sexual como área o asignatura formal, aunque dentro de la institución se establece el proyecto pedagógico obligatorio de "educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía" (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2008), el cual no es eficaz en la mayoría de casos o, no se encuentra vigente; por ende, es esencial implementar una educación sexual acorde al contexto de cada institución, que permita tomar decisiones asertivas y responder a las diversas problemáticas y necesidades de los estudiantes y de la comunidad (Roa y Osorio, 2016).

## 2. Método

Este artículo constituye una primera aproximación al tema de investigación de la tesis doctoral, consistente en la revisión de producciones investigativas precedentes sobre el tema de interés; se presenta de forma narrativa; está orientado hacia la búsqueda de información acerca de la educación sexual integral en la escuela, para una posterior fundamentación del proyecto de investigación que se perfila desde el paradigma cualitativo, con enfoque etnográfico reflexivo, dado que este paradigma se orienta a la comprensión de aspectos de la realidad que tienen mayor dominio en la dimensión subjetiva de la realidad, a la que es posible llegar mediante el diálogo y el lenguaje; por ello, utiliza como herramientas de recolección de datos, las entrevistas, las notas de campo, transcripción de audios y videos, fotografías, entre otros (Maldonado, 2018).

Con este fin, se llevó a cabo el rastreo, organización, sistematización y análisis de documentos, producto de una exploración en la literatura digital de artículos de investigación originales, artículos académicos, leyes, libros y tesis doctorales que abordan el tema de la educación sexual, seleccionados entre los años 2006 y 2021 desde bases de datos o repositorios como: Dialnet, PubMed, Library, Scielo, Elsevier, Google Académico y Scopus, además de los sitios web de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la OMS y la UNICEF. Se seleccionó documentos en inglés, español y

portugués, de corte internacional y nacional, verificando la credibilidad y experiencia de los autores en la materia y, que el resumen y los resultados fueran pertinentes para obtener mayor impacto con relación al tema de estudio.

### 3. Desarrollo

El inicio de la vida sexual activa a temprana edad se ha convertido en una interacción social inadecuada, como resultado de muchos factores que involucran roles de género, información errónea, falta de diálogo y toma de malas decisiones (González, 2009; Castaño et al., 2014). Informar y educar a los niños y adolescentes en cuanto a salud sexual y reproductiva se convierte en una responsabilidad social, razón por la cual las instituciones deben diseñar e implementar acciones encaminadas a solucionar las problemáticas que se presentan en el contexto educativo, estableciendo espacios de comunicación críticos entre los actores de la comunidad educativa.

La "orientación técnica internacional sobre educación sexual" (UNESCO, 2018) proporciona información de la educación integral en sexualidad, definida como un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en un plan de estudios sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad, que permita que los niños y adolescentes sean capaces de tomar sus propias decisiones responsables frente a aspectos como su salud, bienestar, dignidad, relaciones sociales y sexuales a través de sus conocimientos previos, habilidades, actitudes y valores. El concepto de la sexualidad está influenciado directamente por el contexto cultural, creencias religiosas y por personas que, muchas veces, no están capacitadas para educar en sexualidad. La educación sexual se ha impartido siempre con restricciones, basadas en estereotipos y tabúes que inhiben a los educandos para expresar sus emociones y sentimientos, lo cual hace que, con el pasar del tiempo, estos comportamientos adquieran un reconocimiento social por gran parte de la población y sean considerados correctos o normales (García, 2016; Causado y Pacheco, 2020); este tipo de enfoque dado a la educación sexual puede llevar a los individuos a tomar decisiones que ponen en riesgo el

desarrollo favorable al interior de su entorno social y familiar (Fernández y López, 2012; Cardona et al., 2015).

Bernal, Noriega y Cuevas (2018) investigaron la manera como los integrantes de una institución cumplen un rol específico en el proceso de formación y cómo la sexualidad debe ser impartida desde los primeros años de escolaridad, abordando esta temática de acuerdo con las edades y los contextos educativos, enfocando así la educación en cada etapa de la vida. La educación sexual no solo debe tener como fin educar para regular la sexualidad o la reproducción, sino educar para la vida, afrontando el reto de aprender a aceptarse a sí mismo y relacionarse con los demás, respetando las diferencias (Bhardwaj, 2016); por esta razón, es necesario que los contenidos estén acordes a las necesidades de los niños y adolescentes, para que los apoyen positivamente en su desarrollo e influyan en sus expresiones afectivas, en la forma como expresan sus sentimientos y afrontan los conflictos (Díaz, 2019).

En cuanto al ámbito internacional, Rodríguez (s.f.) menciona que, en 1932 en México se incluyó la educación sexual en grados superiores, pero la Iglesia y las familias conservadoras derribaron esta iniciativa, aduciendo pérdida del pudor y la moralidad. Así mismo, Lomelí-Parga et al., (2016) evidenciaron los factores que permiten, a las generaciones jóvenes, llevar a cabo de manera efectiva sus proyectos de vida, planteándose metas a corto, mediano y largo plazo; identificaron también, la autoestima, motivación e inteligencia emocional, como factores incidentes en la construcción de un buen proyecto de vida, permitiéndoles a los jóvenes tomar decisiones asertivas, autónomas y responsables. Fue así como la educación sexual se convirtió en un tema fundamental en la educación de jóvenes (Rojas et al., 2016).

Por otra parte, Chau et al., (2016) realizaron en Portugal, la inclusión de la educación sexual dentro del plan de estudios en primaria y secundaria, adquiriendo nuevos conocimientos que ayudaron a adoptar comportamientos saludables, introduciendo formas de educación más integrales y estableciendo vías eficaces para su implementación en otros países. En Cuba, Gómez et al. (2015) desarrollaron un

trabajo investigativo abordando el tema de las necesidades de aprendizaje sobre sexualidad de los adolescentes, destacando la importancia del papel de la escuela en su formación sexual. Esta investigación ratifica lo relevante que es para la escuela, formar a los jóvenes desde todas sus dimensiones, especialmente en la dimensión sexual, ayudándoles a tomar decisiones acertadas sobre su presente y su futuro, contribuyendo en la construcción de su proyecto de vida.

En Argentina, Romero (2020) estudió la forma de impartir la educación sexual dentro de colegios católicos, evidenciando que el abordaje de este tema en este tipo de instituciones es restringido; al afrontar la idea de educar en sexualidad, existía la posibilidad de perder el empleo. Lo anterior hace que, para el Estado, sea notable la falta de la capacidad y la voluntad para hacer cumplir en estos colegios una política pública que ha sido duramente rechazada por las más altas autoridades religiosas católicas. Fernández (2019) estudió la educación sexual integral dentro de colegios públicos, como un conjunto de prácticas innovadoras por fuera de las asignaturas comprendidas en el plan de estudios, identificando el compromiso y el interés de los estudiantes al recibir charlas de sexualidad y que, lo dialogado y aprendido en el espacio escolar, podía traducirse en herramientas para la vida.

Esto demuestra que, las costumbres, los estereotipos y los credos han marcado históricamente a los seres humanos como seres binarios, limitando su desarrollo físico, psicológico y, oprimiendo las sexualidades divergentes; así mismo, se abre espacios para la discriminación y la violación de los derechos sexuales y reproductivos. El mantenimiento de estos binarismos y fundamentalismos en las prácticas pedagógicas que oprimen las sexualidades divergentes en el modelo heteronormativo, limita la garantía de los derechos sexuales y reproductivos. Es en este contexto, donde la sexualidad ha dejado de estar fundamentada en un discurso religioso de pecado y ha pasado a ser definida mediante un discurso científico de naturaleza (Hidalgo y Quevedo, 2017).

En Colombia, en los años 60 se incluyó en el currículo del área de Ciencias naturales y

Comportamiento y salud, temáticas relacionadas con el control de natalidad. En los 80, el MEN (2008), con el apoyo del UNFPA, editó unos manuales para abordar la sexualidad, tratando otros temas como la fecundidad, estructuras poblacionales, mortalidad y migraciones, entre otros aspectos.

En los años 90, con la Constitución Política de Colombia (1991) se contempló, en el capítulo 2, la enseñanza de los derechos sexuales y reproductivos, como derechos fundamentales, sociales, económicos y culturales. Con la Resolución 3353 de 1993 y la Ley 115, llamada Ley General de Educación, en el artículo 14, literal e, se da el carácter de obligatoriedad a la educación sexual en Colombia, la cual se debe impartir de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos, según su edad. Luego, el Decreto Reglamentario 1860 de agosto de 1994, incluye la educación sexual como proyecto pedagógico, el cual se deberá desarrollar a través del plan de estudios de cada institución educativa.

Entre 2006 y 2007 el MEN (2008) propuso el proyecto piloto de 'Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía' (PESCC) que, en la actualidad se desarrolla como proyecto obligatorio en todas las instituciones del país; posteriormente, fueron establecidos los lineamientos y estrategias para la formulación y desarrollo del mismo, cuyo propósito es favorecer prácticas pedagógicas que apunten al desarrollo de competencias para que los niños reconozcan sus derechos sexuales y reproductivos y los ejerzan de manera responsable e informada. Para 2014, el Ministerio de Salud y Protección Social publicó la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos (PNSDSR).

Dicho proyecto transversal tiene como objetivo, abordar la sexualidad desde todas sus dimensiones, tanto biológica como psicológica, social y ética, para conseguir que se vea reflejado en la salud y el bienestar de cada individuo.

Todo lo anterior ha sido ratificado por diferentes sentencias, donde queda claro que, a las instituciones les corresponde garantizar el desarrollo integral de los niños y adolescentes,

como, por ejemplo: la Sentencia T-268 de 2000 de la Corte Constitucional:

Dentro del ámbito de la autonomía personal, la diversidad sexual está claramente protegida por la Constitución, precisamente porque la Carta, sin duda alguna, aspira a ser un marco jurídico en el cual puedan 'coexistir las más diversas formas de vida humana'. Debe entenderse que la sexualidad es un ámbito fundamental de la vida humana que compromete no sólo la esfera más íntima y personal de los individuos, sino que pertenece al campo de su libertad fundamental y de su libre desarrollo de la personalidad, motivo por el cual el Estado y los particulares no pueden intervenir en dicha esfera, a menos de que esté de por medio un interés público pertinente. (p. 1)

De aquí que, las instituciones educativas (IE) deben trabajar como una comunidad que propende hacia el desarrollo y la formación de los niños y adolescentes, dirigida no solo desde lo académico, sino también desde otros aspectos como la sexualidad y así, fortalecer los proyectos de vida y la expresión libre.

De acuerdo con lo planteado, los docentes, como parte de una comunidad educativa, deben estar conscientes que pertenecen a una sociedad del conocimiento; por tanto, ésta exige una cantidad de competencias y habilidades tecnológicas en su desarrollo personal y profesional que les permita diseñar e implementar didácticas y estrategias pedagógicas para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. La educación actual requiere docentes capaces de afrontar la tarea educativa; que sean verdaderos profesionales del saber científico, que logren en el alumno un desarrollo integral que le permita insertarse exitosamente en el contexto en el que se encuentra; de aquí la importancia de una buena formación y permanente actualización por parte del docente de hoy (Aguilar y Velásquez, 2018).

Como se observa, la educación sexual es un derecho del educando, que permite brindarle oportunidades, aprender en un ambiente inclusivo y libre de estereotipos; por tanto, es una responsabilidad del docente, incorporar en la tarea pedagógica, una serie de propuestas que involucren el abordaje del tema, adoptando una actitud crítica, tolerante, respetuosa y

responsable, que permita comprender que la sexualidad es algo que se vive día a día, generando espacios y momentos en los que niños y adolescentes puedan reflexionar acerca de los estereotipos, roles y relaciones de poder, para que de esta manera comprendan y fortalezcan sus conocimientos en sexualidad y puedan llevar así una vida saludable (Manzano y Jervez, 2015; 2017; Posada et al., 2017).

En las escuelas existe cierta prevención a la hora de abordar la sexualidad, la cual se limita a la explicación en ciertas áreas y asignaturas sobre el funcionamiento de los órganos reproductores femenino y masculino, dejando de lado otros aspectos de la sexualidad iguales o más importantes para el desarrollo de los jóvenes, como el erotismo, la salud sexual, la toma de decisiones responsables, el respeto por la diferencia y la autoestima, entre otros. El no abordar estos aspectos puede llevar a que los chicos tengan dificultades para expresar sus sentimientos, emociones, se sientan excluidos, muchas veces enfrentando situaciones de acoso estudiantil por su orientación sexual y la forma como expresan su sexualidad que, al final, desenlaza en situaciones que afectan su salud y su vida en general, como la depresión, bajo rendimiento académico, deserción escolar y, en los casos más complejos, hasta el suicidio. Por esta razón, es necesario que los proyectos de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía de cada institución estén integrados a los PEI, como ejes transversales, articulados con el abordaje de los derechos humanos y los derechos sexuales y reproductivos (Castelar, 2015; España, 2015).

Bajo este entendimiento, es esencial resaltar lo escrito por Castelar y Lozano (2018):

Que no se hable de sexualidad en la escuela no quiere decir que ésta no se haga presente y permee las esferas de aprendizaje, al ser un factor organizador de roles y tareas diferenciadas en clave de género. De tal suerte que, la diversidad en el campo de la escuela sí existe, pero bajo la forma de la amenaza, del riesgo de crisis, de la amenaza de injuria. Si la heterosexualidad es la norma, lo es en tanto que la homosexualidad, el afeminamiento (la pérdida de la virilidad) y la masculinización de la mujer (en forma de independencia, fuerza, agresión) no se produzcan. (p. 13)

De acuerdo con Nogara et al. (2016), en cuanto a los docentes, se sugiere incorporar debates por parte de las escuelas, sobre el tema de género, sexualidades y diversidades, acompañadas de un proceso continuo de formación y sensibilización con educadores. También destacan la necesidad de utilizar materiales didácticos específicos que puedan ayudarles a trabajar sobre el tema de la sexualidad en las escuelas, ya que estos se convierten en una limitante debido a que los pocos materiales didácticos que proveen los programas de gobierno no se adaptan a todos los contextos educativos ni a todas las necesidades de la población estudiantil. En este sentido, es muy importante el fomento de la capacitación docente, ya que en el contexto de la mayoría de las escuelas colombianas no existe un maestro especializado en impartir la educación sexual; hay biólogos, químicos, licenciados en ciencias naturales y otras especialidades, quienes se deben enfrentar al desarrollo de la sexualidad de los niños y adolescentes; esto en los mejores casos, ya que en escuelas unitarias y aquellas que se encuentran ubicadas en zonas rurales apartadas o zonas de conflicto, el docente de primaria es quien asume toda la educación de los niños; por esto, es necesario que el gobierno, aparte de generar políticas públicas en educación, asegure la capacitación docente en educación sexual, para disminuir los problemas ocasionados por la falta de formación en este campo (Amayuela-Mora, 2019).

Ahora, el hecho de que los docentes estén capacitados, los posibilita para hacer procesos investigativos que fortalezcan el desarrollo y avance de la educación sexual en nuestro país, conllevando la solución de las problemáticas presentadas en este aspecto. Acorde con Salas y Salas (2016), la promoción de la empatía está dirigida a reconocer a la otra persona y sus necesidades, lo cual tiene un impacto positivo ya que les permite a los individuos ponerse en el lugar de los demás. Un docente capacitado ayuda a construir los sueños de miles de jóvenes, como expresa Freire (citado por Cid, 2016): "la educación como experiencia de construcción de sujetos autónomos y potentes, actores centrales de la construcción de una cultura que nos permita reconocernos en y con los otros" (p. 17).

Por otro lado, es indudable el papel de la familia dentro de la educación sexual de sus hijos, ya que el apoyo, el cuidado, la confianza y los límites que ellos impongan, van a fortalecer la autoestima de los jóvenes, dándoles mayor seguridad a la hora de tomar decisiones con respecto a lo que buscan en una relación afectiva y cuando necesiten expresarse tal y como son (Cabrera et al., 2016).

Las ideas anteriores se refuerzan con lo establecido en la "orientación técnica internacional sobre educación sexual" (UNESCO, 2018): la educación integral en sexualidad representa un papel central en la preparación de los jóvenes para una vida segura, productiva y plena. La violencia de género y la desigualdad de género aún plantean graves riesgos para el bienestar de los niños y adolescentes. Sin embargo, a pesar de las claras evidencias de los beneficios que trae consigo la educación integral sexual (EIS) basada en el currículo, pocos de ellos reciben preparación pertinente para sus vidas, que les permita tomar el control en las decisiones sobre su sexualidad y las relaciones afectivas. Muchos jóvenes se acercan a la edad adulta influenciados a través de mensajes conflictivos, negativos y confusos sobre la sexualidad y consideran que la educación que reciben en la escuela es limitada, obligándolos a resolver sus dudas a través de amigos, conocidos y la internet, cuya información no siempre es la correcta; además, la información que reciben del sector salud, la escuela y la familia no se encuentra articulada y, en algunas ocasiones, es descoordinada; incluso, puede llegar a ser contradictoria, generando un impacto negativo en los jóvenes y su educación sexual (Obach et al., 2017; Martínez et al., 2011; Preinfalk, 2015).

En sus informes, la UNESCO (2018) señala que,

Cada año, unos 246 millones de niños en el mundo son víctimas de alguna forma de violencia por razones de género, fundamentalmente de maltrato, acoso, violencia psicológica y acoso sexual en la escuela o en el camino de ésta. El 25 % de los niños han padecido alguna forma de violencia física y el 36 % de maltrato psicológico. (párr. 3)

Los datos anteriores solo pueden ser contrarrestados con una educación para la sexualidad pertinente y oportuna, combatiendo algunos comportamientos culturales fundamentados en pensamientos machistas que hacen que las niñas busquen, como único proyecto de vida, el casarse y tener hijos. Si la escuela, las familias y la sociedad contribuyen para que esto cambie a través de una educación de calidad, los jóvenes podrán fortalecer su proyecto de vida, sin dejar de lado el amor, el respeto y la responsabilidad consigo mismos y con su entorno (Rodríguez et al., 2021).

Según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2021),

Una buena salud sexual y reproductiva es un estado general de bienestar físico, mental y social en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo. Entraña la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos y de procrear, y la libertad para decidir hacerlo o no, cuándo y con qué frecuencia. Para mantener la salud sexual y reproductiva, las personas necesitan tener acceso a información veraz y a un método anticonceptivo de su elección que sea seguro, eficaz, asequible y aceptable. Deben estar informadas y empoderadas para autoprotegerse de las infecciones de transmisión sexual. Y cuando decidan tener hijos, las mujeres deben disponer de acceso a servicios que las ayuden a tener un embarazo adecuado, un parto sin riesgo y un bebé sano. Todas las personas tienen derecho a elegir sus opciones preferidas en el ámbito de la salud sexual y reproductiva. (párr. 1)

De ahí la relevancia de una educación sexual en los jóvenes, así como también el acceso a información y servicios de salud. Dentro de este enfoque se debe implementar una educación sexual que garantice el conocimiento e información sobre los riesgos sexuales y reproductivos, el uso de métodos anticonceptivos y barreras de protección contra embarazos a temprana edad, interrupción de embarazos y ETS y así, contribuir a su disminución (Herrera-Zuleta et al., 2018).

González et al. (2015) realizaron una investigación acerca de la educación sexual

integral en el contexto escolar, como uno de los pilares fundamentales para prevenir embarazos e infecciones de transmisión sexual en adolescentes, encontrando que el 92,8 % de los estudiantes chilenos tiene algún conocimiento sobre sexualidad y que, el 51,6 % reconoce que el colegio ha sido su principal fuente de información sobre métodos anticonceptivos, que ha dado como resultado, un inicio sexual más tardío. Mendoza et al., (2016) determinaron que “un 81 % de adolescentes ha usado un método anticonceptivo alguna vez en su vida, pero sólo un 10 % los usa en su primera relación sexual, siendo éste uno de los determinantes más importantes para embarazos precoces” (p. 246). Actualmente, hay tres de los problemas médico-sanitarios más importantes que afectan al adolescente; estos son, las infecciones de transmisión sexual (ITS), el embarazo no deseado y la violencia de género. En este sentido, es evidente la necesidad de la educación sexual integral en la escuela, pues si los chicos reciben la información adecuada frente al manejo de su sexualidad, van a poder actuar frente a situaciones de riesgo derivadas de sus relaciones de pareja.

Como expresan San Segundo y Codina-Canet (2019), en todos los niveles educativos se ha de ejecutar acciones preventivas que involucren problemáticas que afectan directamente a niños y adolescentes, como la violencia de género, por lo que se hace necesario enseñar y fortalecer los valores de la igualdad y el respeto por la diferencia, permitiendo la inclusión de perspectiva de género en distintas asignaturas y, la inclusión de nuevos modelos comunitarios y participativos más igualitarios.

La violencia de género es una de las problemáticas que está enmarcada en los estereotipos y culturas; es más: con el tiempo se ha acentuado y fortalecido con muchos agravantes como la pobreza, la marginación y la violencia, que generan mayor vulnerabilidad.

La UNESCO (2015) define la violencia de género en el ámbito escolar, como aquellos actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, debidos a una dinámica de desigualdad en el poder.

La violencia de género se puede manifestar con actos como el matoneo, el acoso verbal o sexual, la violación, los castigos físicos y todos los actos de discriminación. La mayoría de estas prácticas violentas relacionadas con el género en la escuela son actos que se manifiestan con mucha frecuencia, ya que están reforzados por estereotipos y creencias de inferioridad que son más marcadas hacia las mujeres.

Esta clase de violencia se puede manifestar de diversas formas: física, sexual y/o psicológica; además, cambia de acuerdo con el contexto donde se encuentre la víctima; en la escuela es común que los agresores estén presentes en cualquier ámbito. Cárdenas (2015) menciona que hay un creciente número de evidencias que indican que la mayoría de los estudiantes LGBT (lesbianas, gais, bisexuales y transexuales) reportan haber experimentado acoso, matoneo o violencia, motivados por su orientación sexual y su identidad/expresión de género. La violencia de género en la escuela es un fenómeno que afecta muchos aspectos de la vida escolar de los jóvenes, entre los que se encuentra el bajo rendimiento académico y la deserción escolar, lo cual les priva de la oportunidad de mejorar su calidad de vida, haciendo que el trabajo de la educación sexual represente un papel muy importante para construir ambientes más equitativos, de respeto, de tolerancia hacia la diferencia, contribuyendo al fortalecimiento de los valores y la construcción de buenos ciudadanos.

Entenza (2016) expresa que la educación sexual integral con perspectiva de género y de derechos, es un pilar fundamental para la promoción de comportamientos no sexistas y para contribuir a la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo. El derecho a la educación sexual integral ha sido reconocido como un derecho fundamental tan indispensable como la salud, el derecho a la información y los derechos sexuales y reproductivos. En Colombia, se trata de garantizar los derechos sexuales libres de violencia, en igualdad, libertad, autonomía y sin discriminación por sexo, edad, etnia, orientación sexual, identidad de género, discapacidad, religión o, por haber sido víctima de conflicto armado, lo cual es imprescindible para la promoción de relaciones de género igualitarias (Ministerio de

Salud y Protección Social, 2014; Córdova-Pozo et al., 2017). Sin embargo, las situaciones de pobreza extrema, de conflicto armado, de vivir en zonas rurales muy alejadas y de difícil acceso, impiden que se pueda garantizar los derechos sexuales y reproductivos en todo el territorio colombiano.

La OMS (2020) sugiere que, simplemente con el hecho de ofrecer a los niños una educación adecuada y contextualizada, se puede ayudar a prevenir la violencia. No obstante, es claro que existen condiciones especiales que hacen a una población más vulnerable que otras y que impiden que se alcance la equidad educativa. Las IE se constituyen en un punto de apoyo y el lugar desde donde se puede proteger a los niños y a los jóvenes, promoviendo la asistencia a sus aulas. Cuando en la escuela se brinda educación de calidad, se puede fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes, asegurando que cuando sean adultos, tengan mejores oportunidades laborales, además de garantizar una formación en valores que evite, a futuro, actos de violencia generados por factores como la intolerancia.

Fernández de Juan (2014) manifiesta que, en el marco de la desnaturalización de la violencia, sobre todo entre las parejas jóvenes, hay que priorizar el trabajo preventivo, incorporando por igual a ambos sexos, donde también se evidencie que la identidad masculina no requiere de un modelo de maltrato y de negación de sus emociones, para una interacción equitativa con la pareja y con el entorno en el que se desarrolla. Es necesario el trabajo dirigido por los docentes, a través de actividades dirigidas, alternando el trabajo en equipo y mixto, reforzado por ayudas de aprendizaje. Los docentes deben conocer muy bien el contexto social y educativo, para crear un clima escolar adecuado, donde se incluya las necesidades de los dos géneros (Trejo et al., 2015).

En Colombia, con la firma de los acuerdos de paz, se ha concebido a las escuelas como escenarios o territorios de paz donde, a través de la aplicación de didácticas y prácticas pedagógicas adecuadas, se educa a los niños en la prevención y mitigación de la violencia. A partir de esto se construye una comunidad educativa donde sus miembros practican y



fomentan la tolerancia y donde la influencia positiva generada no solo llega al educando sino a su familia mediante proyectos pedagógicos pensados estratégicamente, para llevar sus enseñanzas hasta el interior de los hogares.

Por otro lado, las ITS son consideradas un grave problema de salud pública, por las repercusiones en la salud individual y comunitaria, que afectan negativamente en aspectos biológicos, psicológicos, sociales y económicos de quienes las padecen, al igual que de la familia y de la sociedad. El sentido común permite observar que la excesiva permisibilidad, promiscuidad y descuido, lleva a los jóvenes a asumir conductas de riesgo que pueden terminar en el contagio de enfermedades de transmisión sexual. Es de suma importancia conocer estos temas, dada su magnitud, trascendencia y repercusión para el paciente, la familia y la sociedad (Martínez et al., 2017; Pinzón y Vernaza, 2017). Las ITS afectan a todos los grupos sociales, económicos y, a casi todos los grupos de edades, aunque con mayor frecuencia a los adultos jóvenes. La mayoría de estas enfermedades tiene cura, y casi no causan complicaciones si son diagnosticadas y tratadas a tiempo, pero pueden transmitirse a otros y dejar secuelas graves como la infertilidad y embarazos ectópicos, considerándose el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA) como la enfermedad infecciosa más catastrófica (Mora et al., 2017; Malpartida, 2020).

El embarazo no deseado es otro aspecto que se debe involucrar en la educación sexual, especialmente en los adolescentes. El estudio de Mendoza et al., (2012) reveló que el 21 % de las mujeres colombianas entre 15 y 19 años ya son madres o, están embarazadas de su primer hijo, lo que significa que una de cada cinco adolescentes ya ha iniciado su ciclo de reproducción. La problemática del embarazo en adolescentes está determinada por un conjunto de factores relacionados, en su mayoría, con la posibilidad de ejercer a cabalidad los derechos sexuales y reproductivos.

Otros factores que incrementan el riesgo de un embarazo adolescente son, la falta de acceso a los métodos anticonceptivos, la falta de empoderamiento de la mujer, la violencia o coacción sexual, los matrimonios precoces, la baja escolaridad de las adolescentes, la

maternidad vista como proyecto de vida, la educación insuficiente en salud sexual y reproductiva y, el escaso conocimiento en temas de planificación familiar (Pinzón et al., 2018). De otra parte, Mazuera et al., (2017) determinaron que el 69 % de las adolescentes en el departamento de Norte de Santander, Colombia, considera que la falta de educación sexual está asociada al embarazo no planificado; el 66 % reconoce que los embarazos no planificados pueden ser prevenidos con el uso de métodos anticonceptivos, pues los embarazos indeseados son la principal causa de deserción escolar para el 62 % de las adolescentes. Es necesario destacar que la educación sexual no fomenta la actividad sexual, sino que busca extender el inicio de la vida sexual, reducir el número de parejas sexuales y mejorar las prácticas seguras (Yakubu et al., 2019).

#### 4. Discusión

Los artículos mencionados en esta revisión bibliográfica están fundamentados en la educación sexual y sus implicaciones e importancia en la vida de todos los niños y adolescentes; sus autores cuestionan si, entre el personal docente de las IE existe la preparación adecuada para orientar los procesos pedagógicos que tienen que ver con la formación en educación sexual, la cual puede ayudar a combatir problemáticas presentes en los entornos escolares, tales como la deserción escolar, la discriminación a la orientación sexual, violencia de género, embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual, falta de un proyecto de vida claro, entre muchos más. Al analizar estas problemáticas, se descubre que conllevan factores que las agravan, como la pobreza extrema, las zonas rurales apartadas, las zonas de conflicto armado, entre otras, que dejan a los niños y adolescentes, en especial aquellos pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes como las poblaciones más vulnerables ante su afectación, convirtiéndolas en víctimas de abuso Vásquez (2017).

La influencia positiva que puede tener una comunidad educativa en la educación sexual de los niños y jóvenes es fundamental, ya que asegura que ellos conozcan los derechos sexuales y reproductivos; pero, estas acciones

no pueden ser esporádicas y desarticuladas; deben existir lineamientos claros, concretos y contextualizados que permitan formar individuos responsables, amorosos, respetuosos de la diferencia y con autoestima suficiente para aceptarse y vivir una sexualidad libre, responsable y sana (Castelar y Lozano, 2018; Calero et al., 2017; Alvarado, 2015).

Por lo anterior, es importante que las escuelas se vuelvan entornos protectores, donde los jóvenes sean preparados para su futuro, reconozcan sus derechos y deberes dentro de la sociedad y tengan la capacidad de tomar buenas decisiones, respetando sus diferencias y aceptándose como son. El hecho de que cada individuo se acepte tal y como es, con sus defectos, virtudes y con capacidad de expresar sus emociones, sentimientos y su sexualidad sin prejuicios, miedo y en completa libertad, es posible si, desde la escuela se toma acciones dirigidas hacia una educación sexual pertinente; cuando esto ocurre, todos los individuos desarrollarán la capacidad de respetar a los demás. Una buena educación sexual en la cual se involucren no solo los docentes, sino también las familias y las entidades de salud pública, permitirá que los jóvenes actúen de manera responsable frente a su sexualidad. Las familias son importantes porque es ahí donde se adquiere los valores y principios básicos de la vida, que luego son fortalecidos en la escuela (Cárdenas, 2015).

## 5. Conclusiones

La sexualidad se constituye, sin lugar a dudas, en un importante desafío para la educación integral de calidad. En este sentido, la educación sexual tiene como objetivo, el mejoramiento de la calidad de vida, así como el lograr que los individuos puedan asumir responsablemente su vida sexual y reproductiva, tanto a nivel de pareja, como al interior de las familias.

Dentro de las IE se está desarrollando el proyecto pedagógico de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, el cual exige que se plantee teniendo en cuenta las condiciones propias del contexto educativo, para brindar a los estudiantes una educación sexual integral que vaya acorde a las edades y necesidades de los estudiantes.

En las IE, no todos los docentes que tienen a su cargo la formulación de proyectos en educación sexual tienen la formación y las didácticas adecuadas para hablar sobre sexualidad, ya que muchos de ellos todavía se ven influenciados por sus creencias religiosas, culturales y diversos estereotipos, que los condicionan a la hora de abordar aspectos como el erotismo, las divergencias sexuales y las relaciones afectivas, entre otros.

El conocimiento y comprensión de los derechos sexuales y reproductivos por parte de los niños, niñas y adolescentes en el contexto educativo permite que estos se conviertan en individuos autónomos y responsables de sus decisiones, con un alto sentido de autoestima, que los proteja ante diferentes problemáticas que afectan a la sociedad actual.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Aguilar, N. y Velásquez, A.M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Rmie*, 23(78), 937-961.
- Alvarado, J.E. (2013). Educación sexual preventiva en adolescentes. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (29), 25-42.
- Alvarado, J.E. (2015). *Educación sexual preventiva en adolescentes* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED]. <https://acortar.link/yY5geI>
- Amayuela-Mora, G., Ubillus-Saltos, S.P. y Colunga-Santos, S. (2019). Educación sexual: reto actual de todos los educadores. *Luz*, 18(3), 42-52.
- Bernal, M., Noriega, S. y Cuevas, M. (2018). *Abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares: experiencias y prácticas pedagógicas de docentes distritales*. Taller de Edición Rocca S.A.S.
- Bhardwaj, A. (2016). Importance of education in human life: a holistic approach. *International Journal of Science and Consciousness*, 2(2), 23-28.
- Cabrera, V., Docal, M., Manrique, L., Cortés, J. y Tobón, C. (2016). Familia y escuela: contextos asociados al inicio de la actividad sexual de los adolescentes colombianos. *Revista de Salud Pública*, 20 (3), 279-285. <https://doi.org/10.15446/rsap.v20n3.60386>.
- Calero, E., Rodríguez, S. y Trumbull, A. (2017). Abordaje de la sexualidad en la adolescencia. *Humanidades Médicas*, 17(3), 577-592.
- Cárdenas, J.E. (2015). La educación sexual como estrategia de inclusión en la formación integral del adolescente. *Praxis*, 11(1), 103-115.
- Cardona, D.V., Ariza-Gerena, A., Gaona-Restrepo, C. y Medina-Pérez, O.A. (2015). Conocimientos sobre sexualidad en adolescentes escolares en la ciudad de Armenia, Colombia. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 19(6), 568-576.
- Castaño, J.J., Castro, C., Viviana, G.V., García, M.K., Morales, L., Rivera, B., Rocha, J. y Zapata, M. (2014). Conocimientos sobre sexualidad y prácticas sexuales en adolescentes de 8 a 11 grado en una institución educativa de la ciudad de Manizales (Colombia). *Salud Uninorte*, 30(3), 392-404.
- Castelar, C. (2015). Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Revista Educación y Ciudad*, (26), 77-86. <https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>
- Castelar, A.F. y Lozano, J.A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *CS*, (25), 51-79. <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i25.2220>
- Causado, R. y Pacheco, M. (2020). La radio escolar como herramienta pedagógica para la educación sexual y la salud reproductiva. *Revista Cedotic*, 5(1), 59-78. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2378>
- Chau, K., Traoré, A., Chandra, V., & Svanemyr, J. (2016). Up sexuality education in Senegal: integrating family life education into the national curriculum. *Sex Education*, 16(5), 503-519. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1123148>
- Cid, S. (2016). Educación para la diversidad sexual y de género. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 10(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200002>.

- Córdova-Pozo, K., Córdova-Pozo, G., Monza, A., Píriz, G., Moreno-López, D. y Cárdenas, I. (2017). Derechos sexuales y reproductivos para la anticoncepción en Bolivia, Colombia y Uruguay en el marco de los derechos humanos. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 41. 10.26633/RPSP.2017.140
- Corte Constitucional de Colombia. (7 de marzo de 2000). Sentencia T-268/00. [MP Alejandro Martínez Caballero]. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/t-268-00.htm>
- Decreto Reglamentario 1860 (1994, agosto de 1994). Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061\\_archivo\\_pdf\\_decreto1860\\_94.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf).
- Díaz, L.E. (2019). Educación para la salud sexual: una mirada a los componentes integradores de la didáctica. *Avances en Enfermería*, 37(2), 208-216.
- Entenza, A. (2016). *Violencia de género en las escuelas: caminos para su prevención y superación. Cartilla*. UNESCO, Health and Education Resource Centre.
- España, C. (2015). *Diversidad sexual en la educación primaria: actitudes y análisis de recursos* [Tesis de Pregrado, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6868/EspañaChicoCelia.pdf?sequence=1>
- Fernández de Juan, T. (2014). La educación sexual y de género vs. el maltrato en la pareja: Escenario sobre la violencia en jóvenes de Baja California. *Estudios Fronterizos*, 15(30), 73-96.
- Fernández, C. y López, L. (2012). La educación sexual como tema transversal de las instituciones públicas educativas de la básica primaria en Armenia, Colombia. *Revista Cultura del Cuidado*. 8(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3926984>.
- Fernández, E.J. (2019). Trabajo social y educación sexual integral. Entre rutinas y prácticas innovadoras. *Intervención*, 9(1), 98-114.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2021). Salud sexual y reproductiva. <https://www.unfpa.org/es/salud-sexual-y-reproductiva>
- García, C. (2016). Sexualidad infantil: información para orientar la práctica clínica. *Acta Pediátrica de México*, 37, 47-53.
- Gómez, R.T., Díaz, M., Sainz, E., Gómez, K. y Machado, R. (2015). Acciones educativas sobre aspectos de la sexualidad dirigidas a adolescentes. *Revista Cubana de Salud Pública*, 41(1), 57-66.
- González, E., Molina, T. y Luttes, C. (2015). Características de la educación sexual escolar recibida y su asociación con la edad de inicio sexual y uso de anticonceptivos en adolescentes chilenas sexualmente activas. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 80(1), 24-32. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262015000100004>.
- González, J. (2009). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre la sexualidad en una población adolescente escolar. *Revista de Salud pública*, 11(1), 14-26.
- Herrera-Zuleta, I.A., Reyes-Salazar, J.F., Rojas-Velasco, K.P., Tipán, M.L., Torres-López, C.A., Vallejo, L.M. y Zemanate-Ordoñez, L.F. (2018). Salud sexual reproductiva en estudiantes universitarios: conocimientos y prácticas. *Revista Ciencia y Cuidado*, 15(1), 58-70. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/1233>
- Hidalgo, A. y Quevedo, L. (2017). Ciencia y moral cristiana: fundamentos médicos para la promoción del discurso de la heterosexualidad en Colombia entre 1880 y 1930. *Historia y Sociedad*, (32), 139-165. <https://doi.org/10.15446/hys.n32.59832>.
- Holguín, Y.P., Mendoza, L.A., Esquivel, C.M., Sánchez, R., Daraviña, A.F. y Acuña, M. (2013). Factores asociados al inicio de la actividad sexual en adolescentes de Tuluá, Colombia. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 78(3), 209-219. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262013000300007>

- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Lomelí-Parga, A.M., López-Padilla, M.G. y Valenzuela-González, J.R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.4>
- Maldonado, J.E. (2018). *Metodología de la investigación social: paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Malpartida, M. (2020). Enfermedades de transmisión sexual en la atención primaria. *Revista Médica Sinergia*, 5. <https://doi.org/10.31434/rms.v5i4.405>
- Manzano, D. y Jerves, E. (2015). Educación sexual: la asignatura pendiente. *MASKANA*, 6(1). [10.18537/mskn.06.01.03](https://doi.org/10.18537/mskn.06.01.03).
- Manzano, D. y Jerves, E. (2017). Educación sexual: percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.5>
- Martínez, J.L., Orgaz, B., Vicario, I., González, E., Carcedo, R.J., Fernández, A.A. y Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Revista Miscelánea de investigación*, (24), 37-47.
- Martínez, J., Gutiérrez, O. y Morales, J. (2017). Prevalencia de vida por autorreporte y factores asociados de infecciones de transmisión sexual en estudiantes universitarios de Pamplona (Colombia), 2013, estudio SEXUNI. *Revista de Investigación en Salud, Universidad de Boyacá*, 4(1), 53-68. <https://doi.org/10.24267/23897325.198>.
- Mazuera, R., Trejos, A. y Reyes, L. (2017). Percepción del embarazo adolescente en el departamento Norte de Santander, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 19(6), 733-738. <https://doi.org/10.15446/rsap.V19n6.57679>
- Mendoza, L., Arias, M., Pedroza, M., Micolta, P., Ramírez, A., Cáceres, C., López, D., Núñez, A., y Acuña, M. (2012). Actividad sexual en adolescencia temprana: problema de salud pública en una ciudad colombiana. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 77(4), 271-279. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-75262012000400006](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75262012000400006)
- Mendoza, L., Claros, D. y Peñaranda, C. (2016). Actividad sexual temprana y embarazo en la adolescencia: estado del arte. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 81(3), 243-253. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262016000300012>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Programa de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía. Guía 1. <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/modulouno.pdf>.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos (PNSDSDR). <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%2010.pdf>
- Montero, A. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Revista Médica de Chile*, 139(10), 1249-1252. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011001000001>.
- Mora, M., Posada, M. y Rubiano, Y. (2017). Prevención de la infección por el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) en Colombia: brechas y realidades. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 16, 19-34. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps16-33.pivi>
- Nogara, A., Vieira, L. y Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas a diversidad sexual na escola. *Psicología Escolar e Educacional, SP*, 20(2), 291-301. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202968>

- Noguera, N. y Alvarado, A. (2016). Embarazo en adolescentes: una mirada desde el cuidado de enfermería. *Revista Colombiana de Enfermería*, 7, 151-160.
- Obach, A., Sadler, M. y Jofré, N. (2017). Salud sexual y reproductiva de adolescentes en Chile: el rol de la educación sexual. *Revista de Salud Pública*, 19(6), 848-854. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-00642017000600848](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642017000600848)
- Oficina Regional de la OMS para Europa de la Organización Mundial de la Salud. (2010). *Estándares de Educación Sexual para Europa: marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud*. Centro Federal de Educación para la Salud (BZgA).
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2010). Estándares de Educación Sexual para Europa. Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA. [https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user\\_upload/BZgA\\_Standards\\_Spanish.pdf](https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_Spanish.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Prevención de la violencia en la escuela. Manual práctico*. Organización Mundial de la Salud.
- Pinzón, M. y Vernaza, P. (2017). Riesgos para infecciones de transmisión sexual o VIH en adolescentes. *Revista Facultad Ciencias de la Salud, Universidad del Cauca*, 19(1).
- Pinzón, A., Ruiz, A., Aguilera, P. y Abril, P. (2018). Factores asociados al inicio de vida sexual y al embarazo adolescente en Colombia. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 83(5), 487-499. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-75262018000500487>
- Posada, N., López, N., Cubillos, T., Vásquez, A., Briceño, E., Buriticá, D., Villa, A., Díaz, D., Trujillo, M., Cárdenas, Y. y Almario, F. (2017). Estado del arte de documentos impresos de mediación pedagógica sobre sexualidad para profesores, niños y adolescentes, enviados por el Ministerio de Educación Nacional a instituciones de educación formal en Colombia (1990-2014). *Revista Científica General José María Córdova*, 15(20), 101-124. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v15n20/1900-6586-recig-15-20-00101.pdf>
- Preinfalk, M. (2015). Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual. *Revista Electrónica Educare EISSN*, 19, 85-101. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000100005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000100005&script=sci_arttext).
- Resolución 3353 de 1993. (1993). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-172453.html>
- Roa, P.A. y Osorio, A.P. (2016). Problematización de la educación sexual: reflexiones acerca de la sexualidad en la escuela colombiana. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 9(16), 23-29. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia23.29>
- Rodríguez, A., Vicuña, J. y Zapata, J. (2021). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 312-344.
- Rodríguez, G. (s.f.). ¿Cuáles son los beneficios de la educación sexual? <http://catedra-laicidad.unam.mx/sites/default/files/228.pdf>
- Rojas, R., Castro, F., Villalobos, A., Allen, B., Romero, M., Braverman, A. y Uribe, P. (2016). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública de México*, 59(1). <https://doi.org/10.21149/8411>
- Romero, G. (2020). La educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata, Argentina. Prácticas y discursos frente a los esfuerzos regulatorios del arzobispado. *Sociedad y Religión*, 54, 72-96.
- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>.

- San Segundo, R. y Codina-Canet, A. (2019). Enunciación de la violencia de género y marco educativo para su prevención. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 8(1), 26-47. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/generos/article/view/4000>
- Trejo, M.L., Llaven, G. y Pérez, H.G. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4(32), 49-61.
- UNESCO. (2015). La violencia de género en las escuelas y en sus alrededores impide que millones de niños de todo el mundo desarrollen plenamente su potencial académico. <https://acortar.link/mDPtf7>
- UNESCO. (2018). Educación integral en sexualidad para prevenir la violencia por razones de género. <https://es.unesco.org/news/educacion-integral-sexualidad-prevenir-violencia-razones-genero>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vásquez, C.C. (2017). *Estudio de la política de educación para la sexualidad dirigida a la reducción del embarazo adolescente en los colegios públicos y privados en Bogotá desde el marco de los derechos sexuales y reproductivos (2008-2014)* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/62088?show=full>
- Yakubu, I., Garmaroudi, G., Sadeghi, R., Tol, A., Yekaninejad, M.S., & Yidana, A. (2019). Assessing the impact of an educational intervention program on sexual abstinence based on the health belief model amongst adolescent girls in Northern Ghana, a cluster randomized control trial. *Reproductive health*, 16(1), 124. <https://doi.org/10.1186/s12978-019-0784-8>

### Contribución:

La autora elaboró el manuscrito, lo leyó y aprobó.

# Prácticas evaluativas del profesorado en los niveles de básica secundaria de las sedes de la Institución Educativa Pupo Martínez, La Paz-Cesar, Colombia

Sugeire Licet Cabana-Granados<sup>1</sup>  
Héctor Heiler Camargo-Hernández<sup>2</sup>  
María de las Mercedes Colina-Chacín<sup>3</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Cabana-Granados, S. L., Camargo-Hernández, H. H. y Colina-Chacín, M. (2022). Prácticas evaluativas del profesorado en los niveles de básica secundaria de las sedes de la Institución Educativa Pupo Martínez, La Paz-Cesar, Colombia. *Revista UNIMAR*, 40(1), 152-174. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art8>

**Fecha de recepción:** 27 de mayo de 2021  
**Fecha de revisión:** 17 de septiembre de 2021  
**Fecha de aprobación:** 11 de noviembre de 2021

## Resumen

El objetivo del estudio fue analizar la práctica evaluativa del profesorado en los niveles de básica secundaria en las sedes de la Institución Educativa Pupo Martínez del municipio La Paz, del departamento del Cesar, Colombia. Metodológicamente, se ubicó en el paradigma cualitativo, bajo el enfoque sociocrítico, en la investigación acción que se desarrolló en descripción de la situación problema, construcción de las bases teóricas, diseño metodológico, trabajo de campo, análisis e interpretación de los instrumentos, implementación de la propuesta, análisis final, recomendaciones y conclusiones. La unidad de trabajo fueron ocho docentes. Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario semiestructurado, el diario de campo y la lista de cotejo. Se concluyó que, el profesorado es consciente de su papel, llamado a transformar los escenarios educativos mediante la adopción de herramientas innovadoras, apoyadas en los círculos de acción docente, con una metodología que mejore su práctica pedagógica y los integre como equipo.

*Palabras clave:* Prácticas evaluativas; instituciones de básica secundaria; innovación; profesorado.



Artículo resultado de la investigación titulada: 'Prácticas evaluativas del profesorado en los niveles de básica secundaria de las sedes de la Institución Educativa Pupo Martínez', La Paz, desarrollada desde septiembre de 2019 hasta el 30 de mayo de 2021 en el municipio de La Paz, Cesar, Colombia.

<sup>1</sup> Magíster en Pedagogía; Licenciada en Bacteriología y Laboratorista Clínico. Docente Titular Institución Educativa Pupo Martínez, La Paz, Cesar, Colombia. E-mail: [sugecabana@gmail.com](mailto:sugecabana@gmail.com)

<sup>2</sup> Magíster en Pedagogía; Ingeniero Ambiental y Sanitario. Docente Titular de la I.E Las Vegas, Chimichagua, Cesar, Colombia. E-mail: [hectorcamargo02@gmail.com](mailto:hectorcamargo02@gmail.com)

<sup>3</sup> Doctora en Ciencias Gerenciales; Magíster en Psicología Educativa; Especialista en Dinámica de Grupo. Docente, Universidad Mariana, Valledupar. E-mail: [mercede3371@gmail.com](mailto:mercede3371@gmail.com)



## Evaluative practices of teachers in the basic secondary school levels of the **Ciro Pupo Martínez Educational Institution, La Paz, Colombia**

### Abstract

The objective of the study was to analyze the evaluative practice of teachers at the basic secondary levels at the **Ciro Pupo Martínez Educational Institution** in the municipality of La Paz of the department of Cesar, Colombia. Methodologically, it was located in the qualitative paradigm, under the socio-critical approach in the action research that was developed in the description of the problem situation, construction of the theoretical bases, methodological design - fieldwork, analysis, and interpretation of the instruments, implementation of the proposal, final analysis, recommendations, and conclusions. The work unit was eight teachers. A semi-structured questionnaire, a field diary, and a checklist were used to collect information. It was concluded that teachers are aware of their role, called to transform educational scenarios through the adoption of innovative tools, supported by teaching action circles with a methodology that improves their pedagogical practice and integrates them as a team.

*Keywords:* Evaluative practices; secondary school institutions; innovation; teaching staff.

## Práticas de avaliação do corpo docente nos níveis do ensino secundário básico na **Instituição Educacional **Ciro Pupo Martínez, La Paz, Colômbia****

### Resumo

O objetivo do estudo foi analisar a prática avaliativa de professores do ensino médio da **Instituição de Ensino **Ciro Pupo Martínez**** do município de La Paz do departamento de Cesar, Colômbia. Metodologicamente, localizou-se no paradigma qualitativo, sob a abordagem sociocrítica na pesquisa-ação que se desenvolveu na descrição da situação problema, construção das bases teóricas, desenho metodológico - trabalho de campo, análise e interpretação dos instrumentos, implementação da proposta, análise final, recomendações e conclusões. A unidade de trabalho era de oito professores. Para a coleta de informações, utilizou-se um questionário semiestruturado, diário de campo e uma lista de verificação. Concluiu-se que os professores têm consciência de seu papel, chamados a transformar cenários educacionais por meio da adoção de ferramentas inovadoras, amparados por rodas de ação docente com metodologia que aprimore sua prática pedagógica e os integre em equipe.

*Palavras-chave:* Práticas avaliativas; instituições de ensino médio; inovação; professorado.

## 1. Introducción

Los avances a nivel global han generado cambios, impactando el entorno; hoy en día se vive momentos inciertos, causados por grandes desafíos que se ocultan en el futuro, e invaden los espacios del presente. Las condiciones actuales han traído como consecuencia, esa incertidumbre un tanto desconcertante, pero observable en un sistema educativo que se desliza sobre arena movediza, sometido a dinámicas de transformación que exigen el urgente acople de las herramientas conceptuales, metodológicas y tecnológicas utilizadas por el profesorado, para conseguir un sentido sistémico a su práctica evaluativa.

Bajo este contexto, para Díaz y Hernández (2007), lograr otorgar un sentido sistémico a la práctica evaluativa requiere de la integración de concepciones teóricas, prácticas y tecnológicas condicionantes del proceso educativo; la integración de estos elementos se ha convertido en un desafío para gran parte del profesorado, que esquiva su rol protagónico como líder facilitador del desarrollo biopsicosocial del estudiante, por carecer de herramientas actualizadas que mitiguen el aislamiento social en el que se encuentran, trasladando su responsabilidad, a agentes externos. Por eso, se vuelve indispensable enmarcar la práctica evaluativa bajo parámetros de innovación y calidad alineadas con la evolución y los cambios constantes que vive el aprendizaje.

Acorde con estas interpretaciones, la complejidad de las prácticas evaluativas del profesorado se mueve en un contexto globalizado, competitivo y de permanente cambio; sus dinámicas se sitúan en un sistema relacional lleno de exigencias y formas de trabajo que invitan al docente a gestionar su desempeño personal, conocimiento e innovación, mejorando los ambientes de aprendizaje e incluso, lidiando con creencias que, en oportunidades, distan entre sí; sin embargo, son tan reales como la transformación de la vida misma.

Este panorama permite tomar la postura de Vargas (2014), quien define la práctica evaluativa como aquellas actividades que cumple el docente, desde la construcción de sus propias ideas cimentadas por su experiencia y el conocimiento enmarcado en un modelo

pedagógico, en disposiciones legales y en la capacidad de adaptación del mismo, para responder a las exigencias del sistema. Visto desde esta perspectiva, la práctica evaluativa se convierte en un proceso flexible que implica valorar el aprendizaje tanto del estudiante como del profesorado, porque son parte del mismo sistema.

Aunado a lo anterior, es necesario visualizar las perspectivas en esta etapa de transformación acelerada, donde los espacios educativos, que se ven ocupados por jóvenes *centennials* (centúricos) cobijados por el mundo de la virtualidad, caracterizados por su irrelevancia, avance tecnológico y curiosidad, requieren docentes comprometidos con el cambio, considerando una práctica evaluativa innovadora que valore los errores, a fin de favorecer un aprendizaje significativo que motive con resultados satisfactorios, mitigando las percepciones erróneas existentes en el área y enrolándolas hacia una conducta que responda a los objetivos propuestos.

Colombia, como país latinoamericano inmerso en esta realidad, presenta un sistema educativo regido por una autonomía escolar consagrada en los lineamientos de la Ley 115 de 1994, incluyendo en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), un sistema de evaluación estudiantil donde los docentes tienen la potestad para decidir las bases de sus prácticas evaluativas que les permiten verificar sus avances, así como el progreso de los estudiantes, dando lugar a la elaboración de estrategias que respondan a necesidades específicas de cada región y del país en general (Pizarro y Gómez, 2018). En este orden, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde 1996 apuesta por la calidad educativa, exigiendo a los formadores deconstruir y repensar algunas funciones de su profesión, de suerte que den cuenta de su experiencia pedagógica y su práctica evaluativa; incluso, el Decreto 1290 de 2009, en su Artículo N° 3, hace referencia a los propósitos de la evaluación institucional, destacando la importancia de las prácticas evaluativas e invitando al docente a identificar las características individuales de cada participante, de manera que le proporcione información sobre el desarrollo de su proceso.

De igual forma, los docentes colombianos tienen la posibilidad de generar propuestas con acciones ajustadas a la realidad, y fortalecer sus prácticas evaluativas para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, abarcando el área cognitiva y socioemocional del estudiante. Aun cuando la forma de enseñar de hoy requiera el uso de las tecnologías, tienen la capacidad de modificar sus estructuras mentales e integrar nuevos esquemas de aprendizaje y, de esta forma, armonizar su coherencia entre lo que hacen y lo que dicen. No es simplemente hablarle al estudiante sobre lo que debe hacer; es darse cuenta que están en una posición de modelo para ellos; por tanto, su adaptabilidad debe estar presente.

Esta situación de alerta en las prácticas evaluativas hace necesaria la utilización de círculos de crítica que marquen la reflexión docente, a fin de lograr un engranaje con los procesos de avance; de ahí que se requiere reinventar la forma de hacer docencia, con estrategias virtuales que vayan más allá de lo tradicional, en términos metodológicos, reevaluando la forma de trabajo y diseñando contenidos dinámicos e interactivos, en función de construir experiencias ajustadas a las interacciones, a la par del contexto, sucesos sociales y culturales y, reconociendo que algunos elementos serían imposibles de controlar.

Por lo anterior, se hace imprescindible anteponer un proceso innovador al resultado 'cuantificable' y, que potencie las prácticas evaluativas del profesorado; igualmente, cuando se establece estrategias evaluativas enfocadas en la innovación, se aporta experiencias con significado, que contribuyen directamente al desarrollo de las competencias en el saber específico y en el crecimiento de quienes se dedican a la carrera docente y formativa.

Uno de los problemas de la institución *Ciro Pupo Martínez* se refleja en la carencia de un sistema de seguimiento o monitoreo que permita al profesorado, verificar los avances de su práctica evaluativa y que sirva de impulso para prepararse y desafiar los cambios del sistema, con propiedad y autoridad. En este particular, una vez los docentes consideren la materialización del sistema de seguimiento

de las prácticas de forma sistemática con instrumentos que presentan indicadores de gestión, contextualizados a la institución, se puede verificar el avance y celebrar los pequeños logros, sin la necesidad de llegar al caos para resolver los desafíos que se presenten.

Asimismo, esta forma de intervenir las prácticas evaluativas contribuye a un cambio de actitud y abre camino para la aplicación de estrategias innovadoras enmarcadas en un entorno virtual, atendiendo las circunstancias de la experiencia y marcando la diferencia entre un antes y un después. A tal efecto, es fundamental proponer un sistema de seguimiento en la práctica docente, que represente acciones específicas, que sirva de base para evidenciar los avances en el quehacer evaluativo, que verifique y monitoree el ejercicio, que responda a las necesidades tanto del profesorado como de los estudiantes, así como también a las del entorno demandante de transformación, ofreciendo información detallada y conducente a un cambio de actitud, donde los sujetos se hacen responsables de cada acción ejecutada. Por consiguiente, las concepciones de la evaluación del aprendizaje se convierten en objeto gradual de las prácticas con adecuaciones oportunas, enriqueciendo paulatinamente, la estructura teórico-metodológica de la enseñanza y del aprendizaje.

Es crucial que las prácticas evaluativas sean replanteadas considerando la adaptación de estrategias tradicionales e innovando en otras, desde espacios virtuales, a fin de potenciar la efectividad del desempeño de los docentes y la apropiación de competencias con enfoques interactivos, constructoristas e interaccionistas. En consecuencia, se puede afirmar que, de continuar esta situación, podrían verse afectados los procesos formativos en los niveles de educación preescolar, básica y media técnica en las sedes de esta institución, considerando que el profesorado forma parte del sistema y es ejemplo para sus compañeros y estudiantes; protagonista, además, de nuevos escenarios académicos que trascienden en el acto pedagógico a favor del mejoramiento de la calidad de la educación impartida.

Consiguientemente, se hace necesaria una revisión pedagógica donde se pueda analizar

cómo es la práctica evaluativa del profesorado en los niveles de básica secundaria de las sedes de la Institución Educativa (IE) Ciro Pupo Martínez, describiendo los aspectos que condicionan la práctica evaluativa, para luego identificar los elementos que intervienen en ella y establecer estrategias de evaluación ajustadas a los entornos virtuales; de este modo y, partiendo de los resultados, proponer un sistema de seguimiento que aporte indicadores de gestión a fin de fortalecer el quehacer pedagógico del profesorado de la institución. Estos planteamientos conducen a formular los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo es la práctica evaluativa del profesorado en los niveles de básica secundaria de las sedes de la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez del municipio de la Paz Cesar?
- ¿Cómo son los aspectos que condicionan la práctica evaluativa?
- ¿Qué elementos intervienen?
- ¿Cuáles serían las estrategias en las prácticas evaluativas?
- ¿Cómo funcionaría el sistema de seguimiento?

En consecuencia, para poder responder a estas interpelaciones, se acudió al siguiente objetivo general: analizar la práctica evaluativa del profesorado en los niveles de básica secundaria; y, como específicos, describir los aspectos que condicionan la práctica evaluativa, identificar los elementos de las prácticas, establecer estrategias evaluativas y, proponer un sistema de seguimiento.

Una vez expuestos los argumentos que soportan la investigación, se justifica su ejecución porque pretende analizar la práctica evaluativa del profesorado. Cabe destacar que, para establecer una práctica evaluativa acorde a las situaciones de la actualidad, cada profesional debe tener presente qué aspectos condicionantes están presentes en la ejecución de sus funciones, considerando que su desempeño está sujeto a su experiencia, conocimiento, requerimientos del MEN, necesidades de los estudiantes, entre otros, situación que requiere la coherencia de su accionar, con los desafíos del milenio, en su quehacer pedagógico.

De igual manera, es importante resaltar que las prácticas evaluativas, durante un largo

tiempo se han configurado bajo estándares tradicionales, con la certeza de que el cambio tecnológico tardaría por llegar. Este escenario, aparentemente, mantenía a los actores en una zona de comodidad, ejerciendo su profesión con antiguas estructuras, carentes de resultados extraordinarios. Sin embargo, el año 2020 llegó para demostrar que todo puede cambiar de forma repentina, exigiendo al profesorado modificar su forma de trabajo y pasar de un proceso técnico de verificación de resultados a uno más humano, pero con características tecnológicas.

Esto podría originar que, algunos docentes caigan en crisis por la ausencia de herramientas apropiadas para llevar a cabo un proceso de enseñanza virtual, empujándolos al avance inmediato con lo que tengan a su disposición y aprendiendo en el transcurso de su labor. Por la complejidad del caso, esta investigación se justifica, pues va mucho más allá de un simple proceso de evaluación y, toca la gestión personal que tiene el docente frente al desafío de innovar en entornos virtuales que demandan conocimientos, actitud y adaptación al medio.

Destaca también, la fortaleza de cada uno de los docentes, al poder modificar su actitud y comportamiento, haciéndose responsables de su propio proceso, a fin de mantener la coherencia de su discurso con los estudiantes, sin dejar atrás la consideración de aquellos factores que intervienen negativamente para convertirlos a su favor y, poder adaptar las estrategias a la realidad actual a través de un sistema de seguimiento que permita formular indicadores de gestión, con la posibilidad de cometer errores, compartirlos con sus colegas y considerar, desde un trabajo colaborativo, el abordaje de alternativas para mejorar de forma permanente y continua, valorando su propio proceso.

Desde esta perspectiva, la investigación se justifica a nivel científico – teórico, porque se contrasta posturas de diversos autores y se considera investigaciones y antecedentes referidos al objeto de estudio que lo sustentan, brindando información actualizada y pertinente dentro del contexto educativo, que aporta orientaciones sobre la práctica evaluativa, sus elementos y las estrategias que la fortalecen. En consecuencia y, de acuerdo con Rodríguez

et al. (2017), la investigación pedagógica tiene una intención formadora donde los sujetos pueden reconstruir, en medio de una relación, sus formas de pensar, de sentir y de actuar, en un espacio donde se pone de manifiesto el conocimiento alcanzado en su proceso formativo específico y general.

En cuanto al área metodológica, la investigación se enmarca en un paradigma cualitativo post positivista, siguiendo el método de investigación acción (IA); de igual forma, se diseñan los instrumentos de recolección de datos, contando con la validación de un experto, los cuales, mediante su aplicación, permiten sistematizar las experiencias a través de la triangulación de los diferentes objetivos, respondiendo a la pregunta central: ¿Cómo es la práctica evaluativa del profesorado en los niveles de básica secundaria de las sedes de la IE *Ciro Pupo Martínez*?

Conjuntamente, el estudio orienta al profesorado a llevar una práctica evaluativa con una representación distinta al trabajo ordinario, incorporando un círculo de acción crítica, como una herramienta que permite establecer un constante monitoreo de reflexión, así como la retroalimentación positiva y dinamiza la experiencia, desde un sentido práctico y motivador, donde los actores involucrados consiguen el significado y lo pueden trasladar a diferentes escenarios.

Con relación al área educativa, se justifica puesto que, realizar un diagnóstico sobre los aspectos que condicionan la práctica evaluativa, permite al profesorado de la institución el encuentro con la realidad y, a partir de allí, puede tomar los correctivos necesarios para mejorar el proceso, establecer estrategias cónsonas a las necesidades y proponer un plan de seguimiento para verificar los logros y las oportunidades de mejora en un ambiente de aprendizaje presencial o virtual, lo cual repercute en la percepción del profesorado sobre las prácticas evaluativas.

Por otra parte, con el propósito de fundamentar la presente investigación, se realiza una revisión indexada electrónica de artículos y textos bibliográficos de diversos trabajos publicados a nivel nacional e internacional, que permiten sustentar el estudio con aportes

significativos para su desarrollo. En este aspecto, se localizó el estudio efectuado por Perero-Alonzo y Marcillo-García (2020), sobre prácticas evaluativas renovadas para mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes, efectuado en la Universidad Católica del Ecuador, cuyo objetivo fue examinar si las prácticas evaluativas renovadas por los docentes mejoraban el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como aporte, la investigación ratifica que la evaluación, como elemento indispensable para la enseñanza y el aprendizaje, está inmersa en la práctica pedagógica del docente, requiriendo del mismo, el compromiso de observar sus avances y los de sus estudiantes, para el logro de la excelencia educativa; además, permite conocer cuáles son los factores incorporados que contribuyen a mejorar las prácticas evaluativas en el proceso educativo.

En el ámbito nacional, Guerra (2018) realizó una investigación referida a las prácticas evaluativas para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa, en la Universidad de la Costa, cuyo objetivo general fue diseñar una propuesta de práctica evaluativa fundamentada en un cuerpo de instrumentos que contribuya al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa. Su aporte está dirigido a hacerles frente a los retos que tiene la sociedad en el ámbito educativo, definiendo las prácticas evaluativas desde los procesos de mediación didáctica, que constituyen el eje central del quehacer profesoral, para facilitar el aprendizaje estudiantil y, en efecto, mejorar la calidad.

En el contexto regional del Cesar, se localizó el estudio realizado por Padilla et al., (2009), centrado en generar prácticas evaluativas desde un enfoque pedagógico socio crítico e intercultural y, analizar la coherencia entre el enfoque pedagógico de la escuela y las prácticas evaluativas que implementan los docentes en el ciclo complementario.

Respecto a las prácticas evaluativas, que pueden ser entendidas como aquellas acciones pedagógicas que el profesorado ejecuta a fin de obtener información sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se evidencia

que están relacionadas directamente con la experiencia y el conocimiento, así como con el desarrollo de las habilidades y las destrezas puestas a favor del aprendizaje de los estudiantes. Para Villada (2002), representan la acción docente, al ser capaces de responder a las exigencias de un sistema educativo nacional e institucional, generando la construcción de estrategias, procedimientos, fundamentos y categorías que permiten realizar una evaluación con características de calidad y fijar sus puntos de vista para, finalmente, fortalecer un aprendizaje. Estas prácticas exigen al profesorado, potenciar su forma de hacer docencia, logrando otorgar un significado a su experiencia para, poder propiciar a los estudiantes, oportunidades acordes con las exigencias del entorno, respetando su rol activo y su diversidad y, además, abriendo espacios para la exploración de respuestas desde un intercambio social y de conocimiento.

El MEN (2006) plantea que los docentes, como profesionales educativos, en el desarrollo de sus prácticas evaluativas requieren de un repertorio específico de métodos, procedimientos, estructuras cognitivas, validación, aplicación y construcción de modelos, así como también componentes generales sobre pedagogía didáctica, comunicación y tecnología, para evitar obstáculos en el aprendizaje, y que posibiliten reforzar sus habilidades y reorganizar sus esquemas en el proceso de enseñanza, en caso de ser necesario. Visto desde esta perspectiva, la evaluación, como parte de la práctica pedagógica del profesorado, no se hace exclusiva de los estudiantes, sino que también incluye a los actores involucrados en el sistema; esta situación conlleva tener un panorama claro y de calidad, antes, durante y después del proceso educativo.

Bajo esta postura, las creencias y conocimientos que tiene el docente sobre su práctica evaluativa, otorgan sentido a su desempeño y, asimismo, a la evaluación que realiza; en este orden, lo que marca la diferencia de la efectividad en la gestión pedagógica y las prácticas evaluativas recae sobre la interpretación que se les otorga a las situaciones que se presentan en la cotidianidad. El sentido de la evaluación se origina a partir de las creencias, el conocimiento y las experiencias vividas por el docente,

que permiten la elaboración de constructos mentales e interpretativos, de acuerdo con las situaciones vividas. Ahora bien, desde una perspectiva didáctica, se asocia con los juicios valorativos que emiten los docentes sobre su trabajo y las acciones que tienen con los estudiantes (Pimienta, 2008).

De Camilloni et al., (1998) indican que, para otorgarle sentido a la evaluación, surgen cuestionamientos como: ¿Para qué se evalúa?, ¿Qué beneficios trae para el estudiante evaluar lo que se evalúa?, ¿Es acaso un juicio honesto sobre lo que se considera importante? De ahí que se pueda perder el sentido de la evaluación, pues el docente, frecuentemente, tiende a marcar sus indicadores sobre el resultado y no, sobre el proceso mismo de aprendizaje.

Cabe destacar que, el profesorado de básica secundaria de la institución *Ciro Pupo Martínez*, en sus prácticas evaluativas virtuales o presenciales, requiere flexibilizar sus actuaciones, soltando la rigidez que enmarca el contenido intelectual, de modo que pueda conectar con el sentido evaluativo y brindar la oportunidad de reconocer la necesidad de evolucionar al mismo ritmo que el entorno, donde sus pensamientos puedan ser nutridos en función de su crecimiento y del mejoramiento de la calidad educativa.

## 2. Metodología

Para llevar a buen término el presente estudio, se hace uso del paradigma cualitativo post-positivista, como un modelo flexible que permite al docente investigador cuestionar, comprender y analizar un fenómeno social determinado, dentro de su entorno original, verificando los factores implícitos que condicionan la práctica evaluativa, estableciendo relaciones entre la teoría estudiada y la realidad social analizada.

En función de lo anterior, esta investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, puesto que toma como problema central, las prácticas evaluativas del profesorado, surgiendo de las experiencias propias del quehacer educativo, potenciando la posibilidad de utilizar este enfoque para deconstruir y construir las categorías y subcategorías que derivan del objeto de estudio, especialmente porque están relacionadas directamente con el desenvolvimiento del ser humano en un

contexto real. En este caso, la investigación cualitativa contempla los hechos observables y externos e internos que condicionan la práctica evaluativa, así como también los significados, símbolos e interpretaciones que son elaborados a través de la interacción del profesorado con los estudiantes y su sistema en general, a fin de descubrir lo nuevo que puede suceder en un orden fenomenológico.

En consecuencia, la forma de hacer investigación cualitativa permite a los investigadores reconstruir, articular y reflexionar sobre el tema en cuestión, relacionándose directamente con su quehacer pedagógico, que se desarrolla bajo este enfoque y es ejecutado en los escenarios habituales donde se realiza el trabajo educativo, centrándose en los procesos que se generan mediante las relaciones con los estudiantes y la comunidad en general, pues pertenecen al mismo sistema.

Debido a la naturaleza del estudio y a los perfiles de los investigadores y, de acuerdo con el tema 'Prácticas evaluativas del profesorado', el método que marca el camino es la investigación acción pedagógica (IAP). Al respecto, Colmenares (2012) señala que:

La IA constituye una opción metodológica; por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación. (p. 104)

Atendiendo las exégesis anteriores, la concepción de Vargas (2009) sobre el método IA evidencia la práctica como objeto de estudio en sí misma, objeto de análisis, reflexión e intervención, con responsabilidad ética y profesional. Así pues, se hace relevante el desarrollo de procesos que favorezcan un análisis riguroso de lo que se produce, lo cual, a su vez, implica la búsqueda bibliográfica con el propósito de extraer de una teoría, los aspectos aplicables para la situación problema en una realidad contextual.

En lo que respecta a este trabajo, la IA es consecuente con los objetivos propuestos, constituyéndose como el mejor enfoque para intervenir las prácticas evaluativas del profesorado, comprendiendo, reflexionando y mejorando la forma de hacer docencia, porque actúa como una herramienta para generar

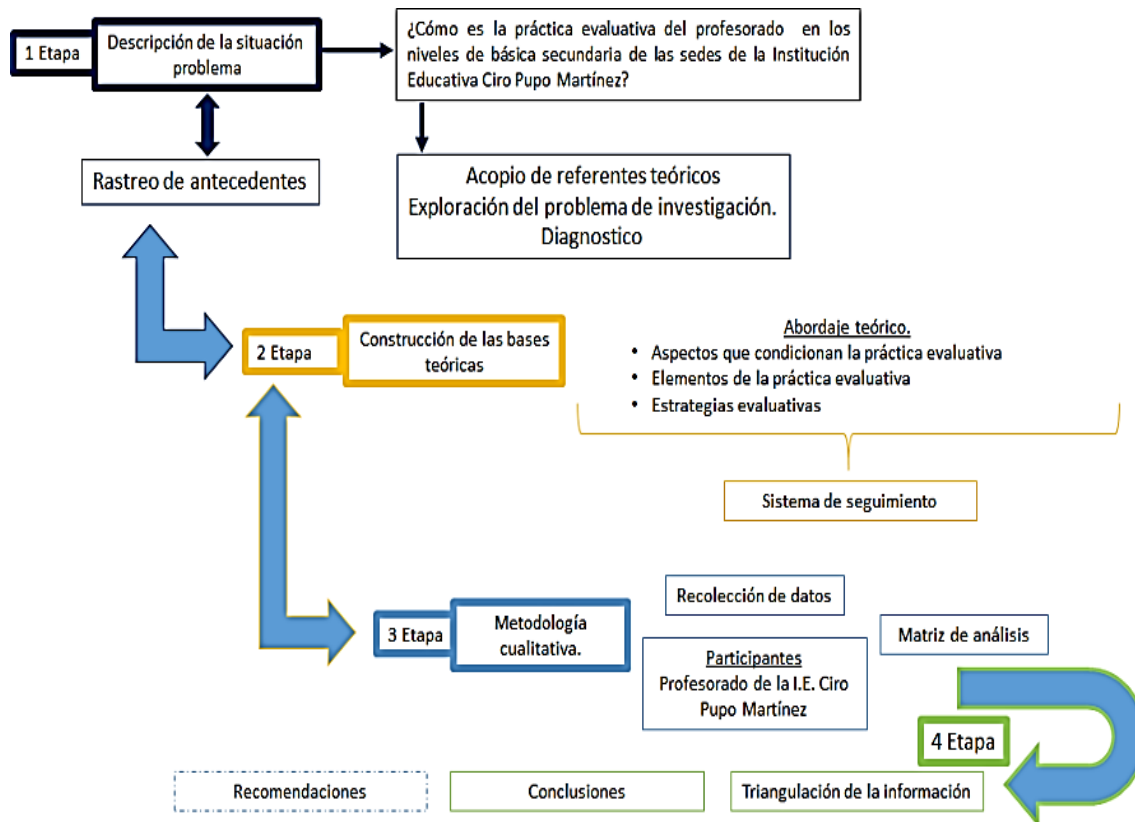
transformación, gracias a la exploración y el diálogo entre los participantes y, en consecuencia, construir significados distintos a los convencionales, fomentando una transformación paradigmática.

A tal efecto, la elección de un escenario que sirva de fuente de información y observación en la IAP, es clave para la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos que, desesempleados en la práctica evaluativa, mejorarían la calidad del quehacer educativo del profesorado. De ahí que los investigadores acuden a este método, enfocándose en la medra continua de las prácticas evaluativas, considerando los aspectos que las condicionan, así como el proceso que siguen, para luego proveerles estrategias y un sistema de seguimiento que fortalezca, no solo el conocimiento, sino también la forma de accionar, en un contexto susceptible a construcción y deconstrucción de los significados, así como en la transformación de los escenarios educativos, partiendo del análisis de su propia experiencia.

Por ende, las prácticas evaluativas del profesorado revelan información para llevar a cabo acciones sistemáticas que conlleven resolver el problema, formulando procedimientos consensuados y participativos a través de la elaboración de un sistema de seguimiento a las estrategias de evaluación propuestas. Con este enfoque, se busca que el docente reconozca el problema y fortalezca sus prácticas evaluativas, atendiendo las necesidades reales del presente y resuelva, además, las futuras eventualidades que puedan darse en su hacer pedagógico.

Ahora bien, el diseño de la investigación cualitativa, aun cuando es flexible, requiere una rigurosidad que mantenga una coherencia con el planteamiento del problema; por ello se tuvo en cuenta el modelo de Kurt (1946), que consta de las siguientes etapas: descripción de la situación problema, construcción de las bases teóricas, diseño metodológico, trabajo de campo, análisis e interpretación de los instrumentos, implementación de la propuesta, análisis final, recomendaciones y conclusiones, todo lo cual se ve representado en la Figura 1.

**Figura 1**  
Etapas del proceso de investigación



**Nota:** Tomado del modelo de Kurt (1946).

Así pues, en la investigación se seleccionó, como unidad de análisis, 48 profesores que hacen parte de las sedes de la I.E. *Ciro Pupo Martínez*: Las Delicias, Alfonso Araujo Cotes, 19 de Marzo y Sede central, con el propósito de intervenir el plantel educativo con el análisis de la práctica evaluativa, de tal modo que se pueda lograr transformar la realidad que preocupa a los investigadores.

Igualmente, la unidad de trabajo estuvo directamente relacionada con el contexto representativo del objeto de estudio; por ello, se elaboró un muestreo intencional y conveniente, de modo que se amoldara a los objetivos, al tipo de investigación y al contexto específico; en consecuencia, la unidad de trabajo se delimitó teniendo en cuenta las características del profesorado de la sede central, en virtud de que éstos se encuentran desarrollando su quehacer pedagógico en los niveles de básica secundaria y, su preparación subyace en un saber concreto.

En particular, en toda investigación es fundamental que los hechos y relaciones que se establece con los resultados obtenidos, tengan el máximo

grado de exactitud y confiabilidad; esto va a depender de las técnicas que se utilice; por eso, la selección fue no aleatoria y estuvo basada en el juicio de los investigadores; este tipo de muestreo permite seleccionar los casos más pertinentes, con el propósito de obtener mayor información, para lo cual se tomó los siguientes criterios de selección:

- Sede de la IE que posea una infraestructura y una dotación adecuada para capacitar a los docentes
- Sede de la IE con profesores nombrados con más de cinco años y que posean estudio de posgrado, profesores con área específica de conocimiento, dispuestos a participar como muestra de la presente investigación.

Por otra parte, las estrategias de recolección de información representan la forma como los investigadores proceden a recabar los datos necesarios para dar respuesta al objetivo de estudio; en este orden,



se consideró herramientas que permiten recolectar la información de las experiencias significativas vividas por el docente, a través de un diagnóstico inicial, con el propósito de sistematizar la información relevante que luego es utilizada en los talleres de reflexión, para el establecimiento de los elementos, estrategias e implementación del sistema de seguimiento de las mismas, como consecuencia de la IA (Galeano, 2014); para ello se hace necesario tomar en cuenta todas las etapas del proceso investigativo, los objetivos, categorías y unidades de análisis vinculadas a las unidades de trabajo.

Para la recolección de la información, en todas las fases se utilizó la sistematización. Según Jara (2003, citado por Antillón, s.f.), de la buena formulación de las preguntas iniciales, depende el buen desarrollo de una sistematización.

[Esta] representa una articulación entre teoría y práctica, lo cual nos coloca ante el reto de desarrollar un lenguaje que exprese, a nivel conceptual, toda la riqueza y la dinámica presentes en la práctica. [...] Una tarea permanente que facilita y consolida el carácter sistémico del hacer y del pensar de una organización, grupo o institución, contribuyendo fundamentalmente a la búsqueda y/o reafirmación del sentido de su práctica. (Antillón, s.f., pp. 2-3)

De acuerdo con esto, la sistematización de la información recolectada en el proceso de investigación se desarrolló en diferentes fases; para la construcción de la primera, se procedió a realizar la búsqueda de información, estimando trabajos anteriores con relación directa al tema; además, considerando referentes teóricos que apoyan el desarrollo de la investigación, concatenando con observaciones que facilitan el engranaje para realizar la entrevista con el propósito de sistematizar el cuerpo del trabajo de manera coherente y cuyos resultados permiten abordar el problema a través de las técnicas del taller reflexivo y cartografía conceptual, recurriendo a la IA con su respectivo instrumento (diario de campo) para, finalmente, abordar un sistema de seguimiento con una lista de cotejo que conduciría al profesorado de la Unidad Educativa a llevar un control sobre su práctica

evaluativa, verificar sus avances y corregir los posibles errores de su carrera, profesional y asertivamente.

Para la segunda fase, fueron construidos los antecedentes que reforzaron la construcción de las bases teóricas; de igual forma, fueron edificados los referentes legales, contextuales y éticos de la investigación. En cuanto al levantamiento de la tercera fase, se realizó el diseño y aplicación de los instrumentos, a fin de recolectar los datos que aportó el profesorado de la institución, previamente seleccionado, en el contexto de secundaria de la sede central.

Siguiendo con este proceso sistemático, en la cuarta fase se procedió a interpretar y analizar la información recabada, aplicando la técnica de triangulación, que permitió elaborar la propuesta del sistema de seguimiento para los docentes, lo cual podría fortalecer sus competencias profesionales. Para la quinta y última fase se elaboró las conclusiones, recomendaciones y presentación del trabajo final, para socializar a posteriori, los principales hallazgos y alcances de la investigación.

Bajo esta interpretación, la técnica utilizada para el primer objetivo estuvo orientada a la observación participante, constituyéndose como el primer paso del método y convirtiéndose en habilidad básica del investigador, que permite profundizar sobre los aspectos que condicionan la práctica evaluativa del profesorado en el contexto real donde interactúan. Al respecto, Valenzuela y Flores (2014) afirman que la observación participante se desarrolla en un contexto cualitativo. Hernández et al. (2014), por su parte, la describen como la oportunidad que tiene el investigador, de ahondar en situaciones sociales, donde mantiene un rol activo y una reflexión permanente en lo que sucede.

Cabe destacar que, para este estudio, la observación participante tuvo lugar en el momento mismo en el que los observadores (investigadores) identificaron las situaciones que inciden en la gestión de las prácticas evaluativas del profesorado de la institución, al involucrarse en las actividades de rutina que realizan en los entornos virtuales. En efecto, es una técnica muy conveniente para los investigadores, por cuanto brinda elementos

para la comprensión sobre cómo es la práctica evaluativa, recibiendo datos directos y descriptivos de los participantes.

En consecuencia, se hizo necesaria la aplicación de una entrevista semiestructurada que apoyase las observaciones realizadas por los investigadores, permitiendo identificar los aspectos que condicionan la práctica evaluativa del profesorado. Su finalidad primordial orienta a indagar sobre las perspectivas de los participantes, conocer sus creencias, opiniones y significados, así como de comprender sus sentimientos, percepciones, acciones y motivaciones sobre el tema de la investigación desde las experiencias propias. Así mismo, es conveniente para los investigadores, puesto que brinda la comprensión sobre las categorías preestablecidas, aspectos que condicionan la práctica evaluativa, los procesos de la evaluación y las estrategias evaluativas.

Siguiendo con la sistematización, para el segundo objetivo se empleó la técnica del taller reflexivo, que permite analizar las situaciones de manera real; además, potencializa la construcción de alternativas, cimentando la reflexión-acción en un grupo donde cada participante tiene la libertad de gestionar su transformación. Para Aguirre (2000), es una metodología que apunta a un aprendizaje consciente y a la búsqueda del saber de manera continua, lo cual implica la capacidad del docente para adaptarse a las distintas situaciones del entorno. A través de su dinámica, identifica los elementos de la práctica evaluativa, con la oportunidad de compartir un proceso pedagógico con el equipo de trabajo, tener una postura integradora sobre el tema y brindar soluciones, considerando la situación actual que se presenta en el quehacer docente.

En este sentido, Galeano (2014) asevera que, mediante los talleres reflexivos se construye metas comunes desde un trabajo colaborativo que permite al grupo docente ser más eficiente en su labor, integrando las necesidades e intereses propios, así como de los actores del proceso. En el caso de esta investigación, accede a responder qué elementos intervienen en las prácticas evaluativas del profesorado. Entre los principios más importantes de esta técnica se encuentra:

- **La relevancia**, que integra las necesidades de un contexto
- **El autotélico**, que promueve la motivación desde la misma actividad, considerando un ambiente de seguridad emocional
- **El productivo**, que maneja un aprendizaje con procesos prácticos adaptados a la realidad
- **El reflexivo**, orientado a reflexionar sobre las causas y las consecuencias de las acciones propias de las participantes
- **El aprender haciendo**, que implica el trabajo colaborativo y cooperativo; entre otros.

Consecuentemente, el instrumento que se utilizó para otorgar mayor veracidad a los talleres reflexivos, fue la bitácora o diario de campo, que permite a los investigadores hacer constar aquellos aspectos que consideran importantes, a fin de organizar, analizar e interpretar la información que se recoge sobre las observaciones referidas e identificar qué elementos intervienen en las prácticas evaluativas, cuyos hallazgos hacen posible soportar la construcción sistémica de seguimiento.

Adherido a ello, para el tercer objetivo, la presentación de la cartografía conceptual, con representaciones gráficas estructuradas y sistematizadas, permite la reflexión de los informantes, así como de los investigadores sobre el proceso, facilitando los descubrimientos de nuevas ideas y constructos sobre el tema y dando validez a las inferencias obtenidas al final de la investigación (Ortega-Carbajal, 2015). Por otro lado, para Tobón et al. (2010), orienta el análisis de la información mediante ejes esenciales relacionados con el problema, tomando como guía la definición de conceptos, categorización, diferencias, ejemplificación y articulación que dan identidad a los participantes. Estos elementos son abordados con preguntas orientadoras que son adaptadas al objeto de estudio y al contexto del mismo, permitiendo el análisis de la información que, al integrarse con la técnica, generan un conocimiento holográfico del constructo estudiado que, en el presente caso, accede

a responder cuáles serían las estrategias evaluativas de los profesores.

Por otro lado, Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) asumen que la lista de cotejo corresponde a una serie de características donde se puede evaluar contenidos, capacidades, habilidades, conductas, entre otros aspectos. Así, se considera como un instrumento de observación y verificación que actuaría como un mecanismo de revisión y avance para las prácticas evaluativas durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En esta investigación, la lista de cotejo es propuesta en el cuarto objetivo, a fin de que el profesorado pueda realizar un seguimiento de sus prácticas evaluativas. Consecuentemente, es una oportunidad que se le brinda a la IE *Ciro Pupo Martínez*, de manera que puedan lograr intercambiar conocimientos, experiencias y opiniones sobre las prácticas evaluativas, el proceso y las estrategias empleadas, enriqueciendo del mismo modo, el trabajo cotidiano y propiciando el cambio del paradigma en la forma como se concibe y se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de transformación y, por ende, poder enfrentar los desafíos con seguridad, flexibilidad, calidad, dinamismo y confianza.

### 3. Resultados

Con respecto a la categoría 'Aspectos que condicionan las prácticas evaluativas', la actividad planteada evidenció cómo la activa participación de los docentes aportó información valiosa que orientó las líneas de esta investigación, a pesar de las condiciones de un escenario pandémico que hizo necesario replantear la estrategia para realizar las entrevistas mediante las plataformas digitales, permitiendo llevar a término satisfactorio el objetivo.

Asimismo, partiendo de un primer encuentro con los docentes sujetos de estudio, se desarrolló la observación participante con miras a describir los aspectos que condicionan la práctica evaluativa del profesorado en las sedes de básica secundaria; además, se llevó a cabo la entrevista semiestructurada para validar, efectivamente, esos aspectos que están vinculados y condicionan el quehacer docente, en una atmósfera de confianza,

empatizando con cada uno de los participantes que se mantuvieron atentos sobre el tema, permitiéndoles expresarse de manera espontánea, logrando receptibilidad y grata disposición.

En lo que concierne a la categoría 'Elementos de las prácticas evaluativas', se ejecutó el taller reflexivo con los profesores pertenecientes a la unidad de trabajo, donde la participación se dio activamente, con disposición y puntualidad. De esta forma, partiendo del instrumento de monitoreo, se plasma de manera interpretativa las distintas intervenciones que se ejecuta durante la interacción de los investigadores con los sujetos de estudio, caracterizándose el encuentro por la postura de los participantes que, en todo momento estuvo marcada por la motivación, la colaboración y la apertura por recibir un nuevo conocimiento; asimismo, mostraron interés por conocer más detalladamente, algunos aspectos de la investigación, especialmente lo relacionado con la puesta en marcha de las estrategias evaluativas expuestas.

Cabe destacar que, durante el taller reflexivo, los docentes preguntaron, indagaron y expresaron sus posturas, referentes a cómo ejecutan sus labores y cómo consideran deben ser ejecutadas, manteniéndose abiertos a conocer otras formas de desarrollar la práctica evaluativa en ambientes virtuales.

Para la categoría 'Estrategias evaluativas', dando cumplimiento a la actividad programada, se pautó una presentación dinámica y participativa que mostró el beneficio que ofrece el uso y aplicación de pruebas escritas, lectura reflexiva, mapas, infografías, diagramas, talleres o ejercicios, solución de problemas, simulaciones y juego de roles a través de la cartografía conceptual. En función de lo expuesto, se empleó la técnica como una herramienta efectiva para promover la difusión de las experiencias vividas por el profesorado en sus prácticas evaluativas, constatando las estrategias que aportan positivamente a su labor.

Como instrumento de monitoreo se utilizó el diario de campo, donde se deja constancia de los hallazgos observados, sirviendo de apoyo para descubrir y anotar los hechos más resaltantes,

así como extraer las reflexiones e información útil para poder efectuar el respectivo análisis y triangulación. Las actividades efectuadas fueron planificadas y orientadas para recolectar datos que facilitarían la elaboración de un sistema de seguimiento que está avalado por una lista de cotejo, permitiéndoles evaluar el avance en sus funciones como educadores y actores activos en el funcionamiento del sistema.

Una vez se expuso todas las estrategias que se puede emplear de forma presencial y virtual, algunos de los docentes manifestaron que aun cuando eran interesantes y muy pertinentes para generar conocimiento interactivo y motivación en los estudiantes, la mayoría de la población estudiantil del colegio como tal, no cuenta con los recursos tecnológicos para interactuar a través de una plataforma.

**Tabla 1**  
*Triangulación. Categoría: Práctica evaluativa. Subcategoría: Gestión personal*

Fundamentos teóricos de las subcategorías	Respuesta	Postura de los investigadores
<p>Se definen como la capacidad que tiene el docente de adaptarse a las necesidades educativas y sociales que exige el entorno, transformándose a la par con el sistema en su labor pedagógica; así mismo, el docente, en su rol de líder formador y gestor de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiene la responsabilidad de velar por los factores que condicionan la institución y la praxis docente (Castillo y Rodríguez, 2014).</p>	<p>Las respuestas de los docentes permiten expresar que hubo reflexión en cuanto a la práctica evaluativa, indicando que ella propicia la motivación de los estudiantes para aprender recibiendo, leyendo, haciendo, participando, comprendiendo, escribiendo, durante el proceso educativo, coadyuvando al mejoramiento y crecimiento de cada uno de los estudiantes de manera integral, porque se evalúa varios aspectos como: cumplimiento, responsabilidad, organización, autonomía, participación, talento, atención, respeto y comunicación.</p> <p>También los resultados indicaron que la práctica evaluativa es un escenario donde se genera empatía hacia los estudiantes, para iniciar con una disposición óptima y así facilitar el proceso de orientación y evaluación en los estudiantes, mediante sus habilidades, destrezas y aptitudes de forma cualitativa, estando presente la evaluación diagnóstica, la heteroevaluación y la coevaluación, permitiendo constatar si se está alcanzando en los estudiantes, los propósitos planteados en el momento de elaborar la planeación.</p>	<p>El docente se apoya en los conocimientos que posee para llevar a cabo su práctica evaluativa virtualmente. Durante el escenario pandémico, se hizo uso del celular, mensajes de texto, mensajes de voz, videollamadas, mensajes por WhatsApp para ejecutar las evaluaciones; sin embargo, evidencian ausencia de conocimiento tecnológico que refuerce con eficacia la práctica evaluativa en espacios 100 % virtuales, lo cual genera un desaprovechamiento de las estrategias que impulsan el rendimiento del estudiante, estimulan su actitud y se traducen en resultados positivos para el sistema educativo.</p>

**Tabla 2**

*Triangulación. Categoría: Práctica evaluativa. Subcategoría: Gestión del conocimiento*

Fundamentos teóricos de las subcategorías	Respuestas	Postura de los investigadores
<p>Johnson et al., (1994) señalan que los procesos de la gestión educativa son transversales y favorecen el desarrollo integral del individuo, validando que las grandes ideas toman su tiempo para madurar y crecer, lo cual invita al profesorado a producir modos de cooperación, colaboración, reconocimiento y retroalimentación, que impulsen la generación de una perspectiva colectiva coherente con los procesos de innovación que vivimos.</p>	<p>La adaptación a los cambios ha proporcionado la capacidad de investigar sobre las herramientas tecnológicas; para las evaluaciones se utilizó plataformas como Kahhot, Quizizz, evaluaciones en línea ubicadas en sitios web. Los estudiantes que no podían realizarlas en línea, la recibían por medio de WhatsApp; por ello, las herramientas tecnológicas en este momento desempeñan un papel muy importante, pues a través de ellas se hace todo el proceso, incluyendo la práctica evaluativa, intentando hacer lo mejor posible. Para las evaluaciones se utilizó programas en el computador que permitieron realizar pruebas en línea; se utilizó el WhatsApp en el celular para recibir audios sobre conceptos relacionados con los temas vistos.</p> <p>Otro aspecto resaltante es que los docentes no han recibido asesorías para utilizar las herramientas tecnológicas, aspecto que ha frenado los procesos de formación y evaluación, pero se sigue luchando para seguir adelante en este proceso de cambio en la enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Dentro de los obstáculos que han tenido que enfrentar los docentes para desarrollar su práctica evaluativa, el principal recae sobre la nula formación en materia de estrategias de evaluación mediante herramientas virtuales; por una parte, porque anteriormente no les era imprescindible; por otra, porque no la han recibido de manos de las autoridades que dirigen el sistema educativo. A pesar de ello, se han vuelto autodidactas, han investigado y están abiertos al aprendizaje, apoyándose en aplicaciones fáciles y prácticas que han aportado efectiva y significativamente a su labor.</p>

**4. Discusión**

En atención a las características del tipo de investigación, autores como García (2014) plantean que, por medio del método del análisis, se comprende la naturaleza y el contexto que dirige el comportamiento social de los sujetos de estudio; es decir, las investigaciones cualitativas requieren un proceso interactivo donde participan el sujeto que investiga y el participante, dentro de un contexto que permite ver la realidad de forma objetiva y, reconstruirla.

En este sentido, la investigación presenta un corte social que implica indagar acerca de las diferentes situaciones que son interpretadas por la observación de un ser humano; en consecuencia, se explora integralmente el contexto, se describe y se comprende en función de los conocimientos y vivencias de los actores del proceso y no con base en suposiciones (Sánchez et al., 2004).

En cuanto a los aspectos que condicionan la práctica evaluativa y las acciones pedagógicas que un profesor ejecuta dentro de un salón de clase para obtener información sobre el proceso

de enseñanza y de aprendizaje, se observa una relación directa con su experiencia, conocimiento, así como con el desarrollo de sus habilidades y destrezas puestas a favor del aprendizaje de los estudiantes. Para Villada (2002), las prácticas evaluativas representan la acción docente, al ser capaz de responder a las exigencias de un sistema educativo nacional e institucional, generando la construcción de estrategias, procedimientos, fundamentos y categorías que le permiten realizar una evaluación con características de calidad y fijar sus puntos de vista para, finalmente, fortalecer un aprendizaje.

En función del anterior, mediante la observación realizada y los datos recolectados a través de la entrevista, se puede validar la pregunta: ¿Cómo son los aspectos que condicionan la práctica evaluativa del profesorado en los niveles de básica secundaria en las sedes de la Institución Educativa *Ciro Pupo Martínez* del municipio de la Paz, Cesar? Asimismo, los datos recolectados a través de la aplicación de la entrevista permiten determinar que, evidentemente, los docentes reconocen el valor de la innovación, la importancia de abrirse a nuevos conocimientos, así como de reestructurar la forma de enseñar y evaluar, de cara a escenarios virtuales; sin embargo, se constata la existencia de realidades innegables como el contexto donde se desarrolla la virtualidad que, en el caso de los estudiantes, en reiteradas ocasiones, imposibilita aplicar herramientas, recurriendo al uso de la tecnología.

Complementando la información, las respuestas orientan el resultado hacia la ausencia de capacitaciones de los ocho sujetos en estudio, sobre el uso y aplicación de las distintas plataformas tecnológicas para efectuar su práctica evaluativa de manera eficiente, productiva y significativa. Cuando se les propuso el sistema de seguimiento e innovadoras estrategias evaluativas, expresaron que, a pesar de no poseer el conocimiento necesario para aplicarlas eficientemente ni los recursos para formarse, reconocen la necesidad de apropiárselas; y, si bien ven poco factible su aplicación, como consecuencia de la baja conectividad de los estudiantes, se mantuvieron atentos y receptivos a la

capacitación. De igual forma, se determina que la realidad actual donde se desenvuelve el profesorado les exige que sus prácticas evaluativas emigren a un entorno virtual y contemplen, dentro de este nuevo escenario, el contexto interactivo de los estudiantes, como sujetos activos en la constitución de nuevas experiencias, ubicando el proceso de adecuación por encima del resultado final y, la práctica, sobre lo conceptual, en coherencia a sus necesidades y las del entorno.

Lo anterior se puede validar en la triangulación que visualiza cómo los docentes expresan que buscan hacer lo que pueden en estos tiempos de pandemia, manifestando su satisfacción porque, a pesar de no haber previsto este abrupto cambio en la forma de evaluar y de no contar con experiencia tecnológica, logran alcanzar y culminar un año escolar con muchos inconvenientes, pero con la satisfacción de haber podido llegar a la mayoría de los estudiantes con llamadas telefónicas, mensajes en WhatsApp y otras herramientas que poseen a la mano, y se adaptan a las circunstancias vividas.

Este panorama se afianza en la postura de Vargas (2014), quien define la práctica evaluativa como aquellas actividades que cumple el docente desde la construcción de sus propias ideas cimentadas por su experiencia y su conocimiento, enmarcadas en un modelo pedagógico, en disposiciones legales y en la capacidad de adaptación para responder a las exigencias del sistema. Visto desde esta postura, la práctica evaluativa se convierte en un proceso flexible que implica valorar el aprendizaje tanto del estudiante como del profesorado, dado que son parte del mismo sistema.

Según esto, el aprendizaje en estos momentos es compartido, donde tanto el docente como el estudiante se ven obligados a re-encuadrar la forma tradicional de efectuar la evaluación e introducir aplicaciones, herramientas y recursos que sirvan de apoyo en este proceso. De ahí que, desde la postura de los investigadores, es necesario que los docentes de básica secundaria de las sedes de la IE *Ciro Pupo Martínez*, además de hacer uso del conocimiento dado por su experiencia en un escenario marcado por la suspensión presencial

de las actividades académicas y migración a un entorno radicalmente virtual, busquen apoyo en las herramientas que tienen a su alcance, como el computador o el celular, con mensajes de texto o de voz, videollamadas, utilización de formularios Google, sitios web, aplicación Quizizz, Educaplay y Kahoot, para ejecutar las evaluaciones.

Sin embargo, se evidencia la ausencia de conocimiento tecnológico que refuerce con eficacia la práctica evaluativa en espacios virtuales, lo cual genera un desaprovechamiento de estrategias que impulsen el rendimiento del estudiante, estimulen su actitud y sean traducidas en resultados positivos para el sistema educativo. Asimismo, los docentes reconocen que las condiciones actuales les llevan a propiciar una gestión de la práctica evaluativa, tomando en cuenta un factor preponderante, como lo es, el contexto de los estudiantes, en vista de que los mismos, en algunas oportunidades, carecen del acceso a internet y otros no cuentan con los recursos para equiparse de herramientas como computadores o teléfonos inteligentes, por mencionar algunos aspectos, situación que les obliga a replantearse las estrategias mencionadas y contemplar las condiciones personales y sociales del estudiante, buscando con ello, mantener activa su participación, su motivación y compromiso con el proceso educativo.

Considerando las apreciaciones anteriores, esta etapa de transformación acelerada que viven las IE, donde los espacios de básica secundaria están ocupados por jóvenes centennials (centenarios) cobijados por el mundo de la virtualidad y con una natural inclinación hacia los avances tecnológicos, requiere docentes comprometidos con el cambio, bajo una práctica evaluativa innovadora que valore los errores y el contexto del estudiante, favoreciendo un aprendizaje significativo, de tal manera que se cultive la motivación, con resultados satisfactorios que soslayan las percepciones erróneas existentes y puedan orientar el proceso hacia los objetivos propuestos.

Las prácticas evaluativas constituyen actividades conjuntas, dinámicas y reflexivas que son realizadas a través de las interacciones

pedagógicas, las cuales están precedidas por la experiencia, el conocimiento y los atributos de los actores, que ocurren en la conectividad del salón de clase, antes, durante y después de cada actividad ejecutada (Zabala, 2000). García (2014) complementa esta postura e indica que el proceso relacional del docente debe responder a un marco curricular; sin embargo, está precedido por elementos condicionantes como creencias, conocimientos y el sentido de la evaluación, que se observa en la práctica e incide directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo en estudio en esta categoría se alcanza con la estrategia de recolección de información denominada 'Taller reflexivo', llevada a cabo a través de la plataforma Google Meet, la cual permite nutrir la investigación con experiencias significativas vividas por los docentes durante el proceso, e identificar los elementos que intervienen en sus prácticas evaluativas, plasmando los resultados en un diario de campo que posteriormente se emplea para la respectiva triangulación.

Entérminos generales, los resultados plasmados en la bitácora, sirven a los investigadores para recabar información sobre aquellos puntos, actitudes, comportamientos, expresiones y posturas que permiten organizar, analizar e interpretar la información, para construir metas comunes desde un trabajo colaborativo que facilita a los sujetos en estudio, ser más eficientes en su quehacer pedagógico. Estos resultados reflejan que el docente, dentro de su práctica evaluativa, ciertamente le otorga sentido a su desempeño, enmarcado en su conocimiento y sus creencias, las cuales se sostienen sobre la interpretación que éste les otorga a las situaciones que se presentan en la cotidianidad, definiendo categóricamente la efectividad en su gestión pedagógica.

En contexto, la interconexión de los elementos, creencias, conocimiento y sentido de la evaluación que establece el docente con sus prácticas, determina el rendimiento de los estudiantes, donde su responsabilidad como líder exige la gestión de los mismos para otorgarle un significado a su labor, en coherencia con el diseño curricular de la institución.

A grandes rasgos, se observa que los docentes están conscientes de que las creencias rígidas sobre cómo enseñar hoy en día dejan de aportar valor al proceso de aprendizaje; de ahí la necesidad de trascender las estructuras pre-existentes en su práctica evaluativa, flexibilizarse y amoldarse a la exigencia del contexto actual, existiendo casos donde expresan que, en algunas ocasiones, desconocen cómo evaluar a cada grupo de estudiantes, comprendiendo incluso que, en un mismo salón, se los debe evaluar de manera diferente, dependiendo de sus necesidades. Adicional a ello, reconocen que, mantenerse y aferrarse a la manera tradicional de evaluar, escrita y valorada solo la parte teórica, más que aportar a la formación, limita la forma de conectar con ellos y el desarrollo de sus habilidades, para que sean partícipes de un proceso evaluativo eficiente.

Lo expuesto confirma que, los tiempos actuales, marcados por una constante transformación, invitan al docente a reevaluar sus creencias, reforzar el conocimiento y revisar el sentido que le otorgan a su práctica evaluativa, haciendo imprescindible plantearse la construcción de nuevos constructos que se vuelquen en estrategias que faciliten el fortalecimiento de las destrezas, afianzando su quehacer pedagógico, situación que repercute en toda la comunidad educativa y en los espacios sociales del entorno donde se desenvuelve. Por ello, es esencial contextualizar el proceso evaluativo, identificando los elementos claves que intervienen en la práctica evaluativa para construir estrategias coherentes con el diseño curricular, alineadas a los valores y procedimientos de la institución y que, adicionalmente, contemplen las condiciones del estudiante, integrándolo como actor preponderante del proceso educativo.

Las estrategias de evaluación están influenciadas por los aspectos que condicionan la práctica evaluativa y permiten definir los métodos, las técnicas y los recursos que son utilizados en la valoración del aprendizaje de los estudiantes (Díaz y Hernández, 2007). En este sentido, los investigadores reconocen que un gran número de estrategias educativas están estructuradas en función de las prácticas evaluativas, buscando avivar el interés en

los estudiantes, a pesar de las creencias y el contexto donde se desenvuelve el docente; en algunos casos, dejan de lado la motivación, enfocándose solo en la reproducción y el control de los conocimientos; de ahí que la invitación esté dirigida a trabajar desde el constructivismo y rescatar la autenticidad, conectando con sus estudiantes y reflexionando en función de construir espacios significativos que se traduzcan en la resolución de problemas reales.

Estos procedimientos pueden ser empleados por los docentes para promover cambios y transformaciones en el proceso de evaluación de manera efectiva, acorde a los requerimientos del sistema (Tenutto, 2006). Dicho esto, para efectos del tercer objetivo, enfocado en establecer las estrategias en las prácticas evaluativas para el profesorado, se observó el comportamiento de los participantes, mediante el desarrollo de la cartografía conceptual llevada a cabo en el taller reflexivo, empleando la plataforma Google Meet y respondiendo a la pregunta que permite establecer cuáles serían las estrategias en las prácticas evaluativas.

En este particular se evidencia que el profesorado, de una u otra forma, se ve obligado a hacer uso, mayoritariamente, de instrumentos y estrategias de evaluación tradicional, construyendo guías de aprendizaje en casa para que los representantes de los estudiantes las retiren personalmente en las instalaciones de la institución y que, de esta manera, puedan presentar sus actividades. No obstante, manifiestan que seguirán empleando algunos recursos que durante la transición han dado resultado, como es el caso del WhatsApp, los mensajes de texto, las videollamadas, los correos electrónicos y las reuniones en Zoom o Meet.

Por tanto, cuando el docente emplea estrategias evaluativas innovadoras y de forma acertada, guía el proceso conjuntamente con sus estudiantes, hacia una ventana de nuevas experiencias que los conduce hacia la adquisición de conocimientos significativos, robusteciendo sus competencias blandas. Sin embargo, para poder aplicar dichas estrategias, es imperante que las condiciones mínimas necesarias existan; es decir, se requiere conectividad y equipamiento para ejecutarlas.



Teniendo clara la apreciación anterior, bajo la percepción de los investigadores, se hace necesario utilizar estrategias de evaluación orientadas al empleo de técnicas e instrumentos que contemplen la realidad del entorno social de los actores del proceso educativo, sentando las bases para desarrollar integralmente sus competencias, actitudes, aptitudes y valores de manera equilibrada, traduciéndolas en resultados óptimos y efectivos. Por otro lado, el MEN (2006) señala que las estrategias de evaluación requieren estar sustentadas en un método capaz de verificar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de acciones coherentes con el objetivo determinado en las planificaciones y con acciones tendentes a su consecución.

Se resalta, en este sentido, la disposición de los profesores, quienes indican que estas estrategias de evaluación se relacionan, desde su punto de vista, con el aprender haciendo, siendo partícipes de actividades que promueven la interacción del estudiante, permitiéndoles poner en práctica lo aprendido e incentivándoles hacia la ejecución de experimentos sencillos en casa, que no impliquen el uso de elementos tecnológicamente complejos, a fin de motivarlos a pensar y cuestionar lo establecido, favoreciendo la creatividad al emplear los recursos disponibles y, potenciar su formación.

Por consiguiente, lo descrito permite validar cómo las prácticas evaluativas del profesorado arrojan información contundente que marca la ruta de acción más eficiente para poder resolver el problema planteado en esta investigación. Igualmente, la elaboración de un sistema de monitoreo, vendría a constituirse como un elemento diferenciador que funge de termómetro para que el profesorado pueda reconocer las dificultades y afinar su labor, sintonizando con los actores principales del proceso; es decir, los estudiantes.

Cabe señalar que, en efecto, el entorno donde se desempeña el profesorado de la institución en estudio está marcado por cambios acelerados, así como por el avance de la ciencia y la tecnología, sobre todo, caracterizado por la emergencia sanitaria producto del virus COVID-19, realidad que les exige optimizar sus competencias en el mismo sentido y ritmo del proceso evolutivo;

esto es, requieren de un sistema que sea capaz de fungir como apoyo para lograr un proceso óptimo de sus prácticas, midiendo sus avances y trabajando ordenadamente, a fin de superar los obstáculos que se presente en el camino. Como señala CARE (2004), el sistema de seguimiento viene a constituirse en una forma organizada que le facilita al profesorado, poder evaluar con objetividad el alcance de su práctica evaluativa, así como el desplazamiento que logre obtener posterior a subsanar los obstáculos que el mismo proceso le presente, en función de alcanzar una visión clara del contexto y estructurar, tanto las estrategias como las acciones, en coherencia con los requerimientos propios del sistema.

A fin de llevar a término el proceso, se elabora la propuesta del sistema de seguimiento a través de la puesta en marcha de un espacio de retroalimentación denominado 'Círculos de acción docente', que busca generar posibilidades mediante la cooperación, para construir estrategias que logren encausar las acciones en forma significativa y superar los desafíos del sistema educativo (Contreras y Chacín, 1997). Estos círculos de acción docente buscan brindar al profesorado, la posibilidad de establecer conexiones significativas con las innovaciones de las estrategias o, en su defecto, hacer uso eficiente de las consideradas por ellos en los entornos virtuales, atendiendo las exigencias requeridas en el campo profesional. De igual forma, facilitar que los sujetos en estudio estén en capacidad de modificar en forma regular su observación de los hechos, a favor de efectuar las modificaciones que su gestión requiera y, poder dar cumplimiento al reto que han asumido como pilares fundamentales del proceso educativo, en un tiempo revestido por cambios profundos y trascendentales.

La metodología que se plantea para efectuar los círculos de acción docente inicia con el reconocimiento del problema, a fin de tener una idea clara del fenómeno que se aborda, identificando, posteriormente, el objetivo que se pretende alcanzar, con sus respectivas acciones, para ir validando, mediante revisiones constantes y periódicas lo que se hizo, lo que se está haciendo y lo que se va a hacer; así, todos los miembros del equipo pueden tener la misma información. En consecuencia, bajo la postura

de los investigadores, es necesario que los equipos de trabajo planifiquen los encuentros con tiempos cortos participativos, para que cada integrante pueda socializar de forma concreta los hallazgos más significativos de las actividades llevadas a cabo en el mes anterior, aquellas que están ejecutando en el momento y las que están pendientes por realizar, así como los requerimientos especiales que precisan para aligerar el proceso y solventar los obstáculos que impiden el logro de los objetivos.

Adicional a las reuniones mensuales que sirven para visualizar dónde estaban, dónde están y hacia dónde irán, se requiere que, dentro de ese periodo mantengan actualizada la planificación de sus estrategias, con el objetivo de abordar, desde el enfoque de la innovación y la creatividad, las acciones planificadas. Otro de los beneficios de esta técnica lo constituye el hecho de que cada docente puede lograr la documentación de sus avances, compartiéndolos con sus pares, exponiendo en forma abierta y con confianza sus dudas o sugerencias, a fin de optimizar los recursos y el logro de los objetivos, brindando la oportunidad de reconocerse como parte del sistema y permitiendo, a su vez, fortalecer la calidad de sus propios procesos de aprendizaje al mantener en alto la motivación, invitando al profesorado a ocupar su lugar como generadores de espacios de reflexión y de formación dentro del sistema educacional.

Para tal efecto, los investigadores proponen optimizar la práctica evaluativa mediante el uso de tres herramientas denominadas: 'Planilla de trabajo', 'Tablero de coordinación de acciones' y 'Lista de cotejo', las cuales reflejan, por un lado, los objetivos medibles, realizables y específicos que planteen y, por otro, las estrategias con sus acciones respectivas que indican cómo alcanzarlos, las cuales serán monitoreadas con indicadores que faciliten tener un punto de referencia del nivel de cumplimiento de las mismas.

De acuerdo con lo descrito se espera que, cuando el profesorado logre visualizar sus objetivos mediante el uso de esta herramienta, le sea más fácil flexibilizar sus acciones y estrategias, adaptándose a las condiciones del entorno, teniendo la posibilidad de introducir nuevos

conocimientos, deshaciéndose de estructuras rígidas y obsoletas; lo ideal es que propicien elevar el nivel de su función, reconociendo adicionalmente, la colaboración, como un elemento necesario para incrementar la confianza y la motivación de sus estudiantes, así como las de sus propios compañeros, identificando sus competencias, puestas al servicio del sistema educativo.

Estos retos denotan la relevancia de transformar la forma de llevar a cabo las prácticas evaluativas de manera ágil y, sobre todo, enmarcándola en una cultura sustentada en la apertura, creatividad, innovación, cooperación, colaboración, confianza, respeto, comunicación y transparencia, entre otros valores, que faciliten la entrega de un producto de calidad, generando valor al estudiante y produciendo satisfacción en la institución. En consecuencia, si los docentes se comprometen, responsablemente, a llevar un sistema de seguimiento, se puede hacer evidentes mejoras en sus prácticas evaluativas, con el valor agregado de permitir visualizar la dinámica de trabajo ajustada a cada grupo.

## 5. Conclusiones

Para validar el primer objetivo específico se evidencia que, el profesorado logra adaptarse a las condiciones sociales, caracterizadas por una coyuntura de emergencia sanitaria que obliga a recurrir a escenarios virtuales para poder ejecutar sus labores y, por el contexto social y personal de los actores del proceso.

En este sentido, la triangulación de la información demuestra que esta realidad demanda de ellos el uso de herramientas tecnológicas no empleadas antes, para ejecutar las evaluaciones; se observa el desaprovechamiento de dichas estrategias, al ver una ausencia significativa de conocimientos que refuercen con eficacia su práctica evaluativa en espacios virtuales.

En cuanto al segundo objetivo específico, los resultados obtenidos y descritos en el diario de campo permiten concluir que los docentes reconocen y están abiertos a introducir estrategias innovadoras en su forma de evaluar; sin embargo, no poseen el

conocimiento suficiente para materializarlas. Adicional a ello, se logra apreciar que, además del conocimiento pedagógico, ellos están en la obligación de mantener motivados e interesados a sus estudiantes, validando de este modo, la necesidad de robustecer su formación con elementos de innovación tecnológica que apoyen su práctica, impulsen el rendimiento del estudiante, estimulen su actitud y se traduzcan en resultados positivos para el sistema educativo.

En la misma línea, con el tercer objetivo específico se puede observar cómo los docentes denotan interés por emplear nuevas estrategias evaluativas que estén enfocadas hacia lo actitudinal y motiven al estudiante en los logros de los objetivos deseados, como lo muestran los resultados del taller reflexivo, que permiten inferir que, aplicaciones como el Kahoot y C-map tools son usadas con frecuencia. No obstante, la mayoría de ellos expresa la ingente limitante que representa el tema de la conectividad de los estudiantes, razón por la cual tienen que replantear la forma de poder llegar con facilidad a ellos, para dar cumplimiento a la planificación del proceso educativo.

De ahí que, con el cuarto objetivo específico, se concluye que existe la necesidad de introducir herramientas que faciliten al profesorado monitorear el nivel de su práctica y le permitan visualizar las mejoras que requiere, haciendo uso de las estrategias que, tanto el contexto como la realidad social del estudiante, le permitan.

Para concluir, en lo referente al objetivo general, argumentado en el acopio teórico que sustenta esta investigación y cotejado con los descubrimientos producto de la aplicación de los distintos instrumentos, se puede afirmar que el profesorado es consciente de su papel como sujeto educador y del llamado a ser partícipes de la transformación de los escenarios educativos mediante la adopción de herramientas innovadoras, creativas y motivadoras del conocimiento. No obstante, el mismo sistema donde desenvuelve su actividad, limita su accionar, presionándole a adecuarse a las dificultades y a la realidad de los involucrados, adquiriendo y recurriendo a formas creativas derivadas de métodos

tradicionales para evaluar, de manera que puedan alcanzar los resultados esperados, apoyados en los círculos de acción docente, como una estrategia que los comprometa responsablemente a adoptar una metodología que garantice optimizar su práctica pedagógica y los integre como equipo.

## 6. Recomendaciones

Respecto al primer objetivo, se sugiere un programa de capacitación para el profesorado, orientado al desarrollo de sus destrezas personales, de conocimiento e innovación, en función de que puedan gestionar su quehacer pedagógico de manera efectiva y con calidad, coadyuvando al aprendizaje significativo de los estudiantes. En caso de no contar con el respaldo de la institución, se les recomienda formarse de manera independiente, a fin de enriquecer su labor como docentes.

En cuanto al segundo objetivo, la recomendación está dirigida a ser conscientes de que, en las prácticas evaluativas, las antiguas formas de trabajar poco satisfacen las necesidades requeridas en la actualidad; por consiguiente, se debe integrar en el saber pedagógico, las características del contexto donde se desenvuelve la actividad, así como el contexto del estudiante, de suerte que conecten los intereses comunes para lograr los objetivos propuestos.

Con relación al tercer objetivo, es necesario que el docente integre, dentro de sus prácticas evaluativas, herramientas tecnológicas que le permitan facilitar su proceso de enseñanza y de aprendizaje del estudiante, teniendo en cuenta la realidad social y, en caso de presentarse la limitante de la conectividad, emplear el correo electrónico u otro medio de comunicación para hacer llegar las guías contentivas del material a evaluar, además de su reproducción en físico, a fin de facilitar la construcción del conocimiento a los estudiantes que no cuenten con condiciones de conectividad o recursos tecnológicos.

Concerniente al cuarto objetivo, se recomienda la implementación de los círculos de acción docente, como una herramienta que permite reflexionar sobre las acciones pedagógicas

que conducirían a mejorar los procesos de la institución, así como los que están orientados a la práctica evaluativa, los cuales podrán ser llevados a cabo en equipo, con el apoyo de los formatos denominados: 'Planilla de trabajo', 'Tablero de coordinación de acciones' y 'Lista de cotejo', que hacen posible llevar sus registros, verificando los avances y logros, de modo que construya actividades cónsonas a la planificación, con el fin de facilitar el seguimiento de su trabajo.

Para finalizar, con el objetivo general, la recomendación está dirigida a que los docentes mantengan la motivación y el interés por mejorar cada día su práctica evaluativa, atreviéndose a incorporar nuevas estructuras de diseño, compatibles con las condiciones del entorno y las necesidades de los estudiantes. Adicionalmente, se sugiere que apoyen su labor en los círculos de acción docente, pues permiten visualizar indicadores claves soportados en acciones concretas, con factibilidad de medición, que conducen a potenciar significativamente su labor.

## 7. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Aguirre, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Educere*, 4(11), 147-150.
- Antillón, R. (s.f.). La Sistematización: ¿Qué es?... ¿Y cómo se hace? Una propuesta de capacitación. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000455.pdf>
- 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.
- Camilloni de, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou, M.C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Editorial Paidós.
- CARE. (2004). *Guía para el Diseño, Monitoreo y Evaluación*. <https://es.scribd.com/document/453140665/01GuiaDisenoMonitoreoEvaluacion-pdf>
- Castillo, M.C. y Rodríguez, C. (2014). *Las prácticas evaluativas de los docentes del colegio Nuestra Señora del Rosario de Chocontá* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3052/Castillomaria2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colmenares, A.M. (2012). Investigación acción participativa: una metodología integradora de la acción y el conocimiento. *Voces y Silencios, Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Contreras, O. de y Chacín, S.L. (1997). *Material de apoyo sobre Círculos de Acción Docente*. CENAMEC.
- Decreto 1290. (2009). Ministerio de Educación Nacional (MEN). [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)
- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2.ª ed.). McGraw-Hill.
- Galeano, M. (2014). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- García, L.M. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2), 35-55.
- Guerra, L.M. (2018). *Prácticas evaluativas para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa* [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2927?show=full>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (G.Vitale, Trad.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kurt, L. (1946). *Acción-investigación y problemas de las minorías*. Editorial Graó.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ortega-Carbajal, M.F., Hernández-Mosqueda, J.S. y Tobón-Tobón, S. (2015). Impacto de la cartografía conceptual como estrategia de gestión del conocimiento. *Ra Ximhai*, 11(4), 171-180.

- Padilla, J.E., Jaimes, N.M., Pacheco, N.M. y Velásquez, D.L. (2009). Prácticas evaluativas desde un enfoque pedagógico sociocrítico e intercultural en el ciclo complementario de la escuela normal superior María Inmaculada de Manaure, Cesar. *Educación y Desarrollo*, 3(1), 9-20. <https://doi.org/10.18359/reds.858>
- Perero-Alonzo, V.E. y Marcillo-García, C.E. (2020). Prácticas evaluativas renovadas para mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 5(7), 1-24.
- Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender* (3.ª ed.). Pearson.
- Pizarro, E.A. y Gómez, S.S. (2018). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. *Praxis & Saber, Revista de Investigación y Pedagogía*, 71-88.
- Rodríguez, C., Imbernon, F., Sacristán, J.G. y Díez, E.J. (2017). Una nueva ley para un nuevo modelo educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, (479), 1-4.
- Sánchez, G., Ruiz, A., Betancourt, D., Jiménez, A., Ávila, R, y Atehortúa, A.L. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
- Tenutto, M. (2006). *Escuela para Maestros: Enciclopedia de Pedagogía Práctica*. Círculo Latino Austral S.A.
- Tobón, S., Pimienta, J.H. y García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Valenzuela, J.R. y Flores, M. (2014). *Fundamentos de investigación educativa. Volumen 1*. Editorial Digital, Tecnológico de Monterrey.
- Vargas, E. (2014). *Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud* [Tesis Doctoral, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160518045859/EdilmaVargas.pdf>
- Vargas, Z.R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165.
- Villada, D. (2002). *Evaluación pedagógica. Propuesta incorporada a los procesos educativos*. Documento Inédito. Escrito exclusivamente para los docentes del Colegio del Rosario.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (S. Esquerdo, Trad.) (7.ª ed.). Editorial Graó, de Serveis Pedagògics.

### Contribución:

**Sugeire Licet Cabana Granados:** Elaboró la introducción, la metodología, los resultados, la discusión, conclusiones, recomendaciones y las referencias bibliográficas

**Héctor Heiler Camargo Hernández:** Elaboró la introducción, la metodología, los resultados, la discusión, conclusiones, recomendaciones y las referencias bibliográficas.

**María de las Mercedes Colina Chacín:** Revisó la introducción, la metodología, los resultados, la discusión, conclusiones, recomendaciones y las referencias bibliográficas.

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

# Comunicación asertiva en adolescentes de Tumaco, Nariño

**Andrea Carolina Flórez-Madroño<sup>1</sup>**  
**Daniela Alejandra Arias-Romo<sup>2</sup>**  
**Katherin Fernanda Obando-Rivera<sup>3</sup>**  
**Anyela Celene Rivera-Arizala<sup>4</sup>**

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Flórez-Madroño, A. C., Arias-Romo, D. A., Obando-Rivera, K. F. y Rivera-Arizala, A. C. (2022). Comunicación asertiva en adolescentes de Tumaco, Nariño. *Revista UNIMAR*, 40(1), 175-184. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art9>

**Fecha de recepción:** 03 de junio de 2021  
**Fecha de revisión:** 16 de septiembre de 2021  
**Fecha de aprobación:** 18 de octubre de 2021

## Resumen

El objetivo del presente trabajo fue evaluar tres dimensiones de asertividad a través de la Escala Multidimensional de Asertividad en adolescentes pertenecientes al Centro Educativo Nerete, Tumaco (Nariño). El estudio se orientó desde el paradigma cuantitativo, de tipo descriptivo, con enfoque empírico analítico y diseño trasversal; se contó, a partir del muestreo no probabilístico, con 31 participantes entre 15 y 17 años. Como estrategia de valoración se empleó la escala EMA que analiza las dimensiones: no asertividad, asertividad indirecta y asertividad. Se determinó que, los adolescentes en su mayoría, presentan la dimensión de asertividad y, por lo tanto, poseen un adecuado nivel en la capacidad de expresarse de forma equilibrada; la mayoría de estudiantes no emplea medios indirectos para comunicarse.

*Palabras clave:* Comunicación; asertividad; adolescencia; adaptación.


## Assertive communication in adolescents from Tumaco, Nariño

### Abstract

The objective of this work was to evaluate three dimensions of assertiveness through the Multidimensional Assertiveness Scale in adolescents belonging to the Nerete - Tumaco Educational Center (Nariño). The study was oriented from the quantitative paradigm, descriptive type, with analytical empirical approach and



Resultado de la investigación titulada: 'Comunicación asertiva en adolescentes pertenecientes al Centro Educativo Nerete - Tumaco', desarrollada desde noviembre de 2019 hasta mayo de 2021.

<sup>1</sup>Magíster en Ciencias Sociales; Psicóloga. Docente de Psicología, Universidad Mariana. Pasto, Nariño, Colombia. 

<sup>2</sup>Psicóloga. San Juan de Pasto.

<sup>3</sup>Psicóloga. San Juan de Pasto.

<sup>4</sup>Psicóloga. San Juan de Pasto.

transversal design; from non-probabilistic sampling, it was counted with 31 participants between 15 and 17 years old. As a valuation strategy, the EMA scale was used, which analyzes the dimensions: non-assertiveness, indirect assertiveness, and assertiveness. It was determined that the majority of adolescents present the dimension of assertiveness and therefore have an adequate level of ability to express themselves in a balanced way; most students do not use indirect means to communicate.

*Keywords:* Communication; assertiveness; adolescence; adaptation.

## Comunicação assertiva em adolescentes de Tumaco, Nariño

### Resumo

O objetivo deste trabalho foi avaliar três dimensões de assertividade por meio da Escala de Assertividade Multidimensional em adolescentes pertencentes ao Centro Educacional Nerete - Tumaco (Nariño). O estudo foi orientado a partir do paradigma quantitativo, do tipo descritivo, com abordagem empírica analítica e delineamento transversal; a partir de amostra não probabilística, contou-se com 31 participantes entre 15 e 17 anos. Como estratégia de avaliação, foi utilizada a escala EMA, que analisa as dimensões: não assertividade, assertividade indireta e assertividade. Constatou-se que a maioria dos adolescentes apresenta a dimensão da assertividade e, portanto, possui um nível adequado de capacidade para se expressar de forma equilibrada; a maioria dos alunos não usa meios indiretos para se comunicar.

*Palavras-chave:* Comunicação; assertividade; adolescência; adaptação.

### 1. Introducción

El presente artículo da a conocer los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar el nivel de asertividad según la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) en adolescentes pertenecientes al Centro Educativo Nerete – Tumaco (Nariño). El proyecto realizado en esta zona rural de la costa Pacífica cobra interés frente a la presencia de múltiples formas de violencia que aquejan a la comunidad de esta región, entre ellas el conflicto armado, el abandono del Estado, las escasas oportunidades laborales y los bajos índices de escolaridad en la población a nivel general, aspectos que constituyen factores de riesgo para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes (Betina y Contini, 2011). El estudio se desarrolló durante la época de

confinamiento obligatorio por COVID-19, como un contexto de especial interés para estudiar el desarrollo de la comunicación asertiva, puesto que las interacciones sociales y afectivas estuvieron limitadas al ámbito familiar, reduciendo la interacción en la escuela y otros escenarios de socialización secundaria.

De acuerdo con el marco de las habilidades para la vida, la comunicación asertiva se considera una habilidad social que permite expresar e interpretar mensajes de forma apropiada con relación al contexto y la cultura, por lo que una comunicación eficaz y asertiva favorece la adaptación social en múltiples contextos, incluido el escolar (WHO, 2003, citada por Ruíz, 2014). Resulta importante mencionar que la comunicación asertiva se desarrolla en la medida en que avanza el ciclo



vital y los procesos de socialización primaria y secundaria. En este sentido, la evaluación de esta habilidad permite anticipar posibilidades y obstáculos en el desarrollo adolescente, siendo éste un aporte valioso para la intervención en psicología educativa.

Respecto a la comunicación asertiva, se podría destacar que es una habilidad que equilibra la expresión y defensa de las ideas, sin que ello represente una imposición sobre las ideas de los demás; existen dos estilos opuestos que son la comunicación agresiva y pasiva; en cuanto al primero, tiene como característica general, una expresión de pensamientos, emociones y opiniones basada en el asalto hacia el otro; es un tipo de comunicación violenta que se relaciona con sentimientos de desprecio y dominio hacia los demás; la persona que se expresa agresivamente, hace uso de gestos intimidatorios, palabras de contenido imperativo y amenazador; así mismo, defiende sus derechos irrespetando los derechos de los demás (Van der Hofstadt, 2005). En cuanto a la comunicación pasiva, se refiere a un estilo inhibido de expresión, donde el sujeto se preocupa por satisfacer a los demás, siendo incapaz de defender sus derechos y argumentos (Lucía et al., 2017).

De acuerdo con Flores y Díaz (2004), hay tres dimensiones en el estudio de la asertividad:

- Asertividad indirecta: es la incapacidad del individuo para tener enfrentamientos directos con otras personas, generando que la expresión de ideas se vea dificultada por la deficiencia para poner límites, hacer peticiones o expresar sentimientos.
- No asertividad: es la inhabilidad del individuo para interactuar con otras personas y manejar la crítica, lo cual está relacionado con el déficit en la exteriorización de sentimientos, emociones u opiniones.
- Asertividad: hace referencia a la habilidad de las personas para "expresar sus limitaciones, sentimientos, opiniones, deseos, derechos, para dar y recibir alabanzas, hacer peticiones y manejar la crítica" (p. 36).

En el marco del desarrollo adolescente, la asertividad es una habilidad muy importante, no solo para la construcción de redes sociales significativas, sino para el afianzamiento de la propia imagen y estima, en tanto las personas asertivas son más eficaces en sus interacciones y ello retroalimenta sus acciones en contexto. Por lo tanto, la asertividad se constituye en un factor protector para el adecuado desarrollo social y, promotor de bienestar y salud mental a lo largo del desarrollo personal.

## 2. Metodología

La investigación se desarrolló desde el paradigma cuantitativo, pues se aplicó una recolección y análisis de datos a partir de mediciones estandarizadas y objetivas, las cuales se apoyan en la estadística; además, se enmarca en el enfoque empírico analítico, tipo de estudio descriptivo y diseño transversal puesto que se buscó, de forma objetiva, explicar cómo se comporta la variable, sin llegar a intervenir sobre la misma (Hernández et al., 2014).

La Institución Educativa (IE) Nerete en Tumaco (Nariño), cuenta con una población total de 181 estudiantes, de los cuales 31 conformaron la muestra del presente estudio; para ello se realizó un muestreo no probabilístico intencional, considerando que contaran con los 15 años de edad cumplidos al momento de la evaluación y que los acudientes de los adolescentes consintieran la participación en el estudio.

Como instrumento de recolección de datos se empleó la EMA, elaborada por Flores y Díaz (2004); se trata de un instrumento válido y confiable que tiene como objetivo, identificar los tipos de asertividad que desarrollan los adolescentes. El instrumento goza de alta confiabilidad pues se sustenta en el análisis de consistencia interna Alfa de Cronbach de 0,91 (Flores y Díaz, 2004); se conforma de 45 ítems y cinco opciones de respuesta tipo Likert. El cuestionario fue digitalizado en formularios de Google para su aplicación durante el tiempo de cuarentena y aislamiento obligatorio por la pandemia de COVID-19.

### 3. Resultados

De acuerdo con la recolección de información, se obtuvo valores independientes para las tres dimensiones de asertividad; por lo tanto, se realizó la conversión de puntuaciones directas a puntuaciones típicas (puntuaciones T); se analizó de acuerdo con los perfiles de la prueba, donde se indica un rango normal de puntajes T entre 40 y 60.

**Tabla 1**

*Descripción de Medidas Centrales Puntuaciones T*

	<b>Dimensiones</b>	<b>Estadístico</b>
Puntuación T Asertividad	Media	49,51
	Mínimo	18
	Máximo	73
Puntuación T Asertividad indirecta	Media	53,53
	Mínimo	33
	Máximo	77
Puntuación T No asertividad	Media	50,83
	Mínimo	25
	Máximo	70

Se contó con la participación de ocho hombres (26 %) y 23 mujeres (74 %) entre los 15 y los 17 años. Dado que el instrumento permite evaluar tres dimensiones de la asertividad y determinar el perfil de cada evaluado, en la Tabla 2 se sintetiza los resultados obtenidos por cada dimensión.

**Tabla 2**

*Resultados generales EMA*

Dimensión	<b>No asertividad</b>		<b>Asertividad indirecta</b>		<b>Asertividad</b>	
Nivel Alto	5	16 %	8	26 %	4	13 %
Nivel Medio	23	74 %	21	68 %	22	71 %
Nivel Bajo	3	10 %	2	6 %	5	16 %

Como se puede apreciar, en lo referente a los resultados de la categoría No Asertividad, el 74 % se encuentra dentro de la media y el 10 % puntuó nivel bajo; solo el 16 % de los participantes está por encima de la media, indicando que estos últimos demuestran una dificultad para expresar sus deseos, opiniones o sentimientos, por lo que se identifica, en estos casos, que cinco participantes son sujetos no asertivos. En términos generales, esta primera dimensión señalaría la ausencia de esta dimensión en la mayoría de los evaluados.

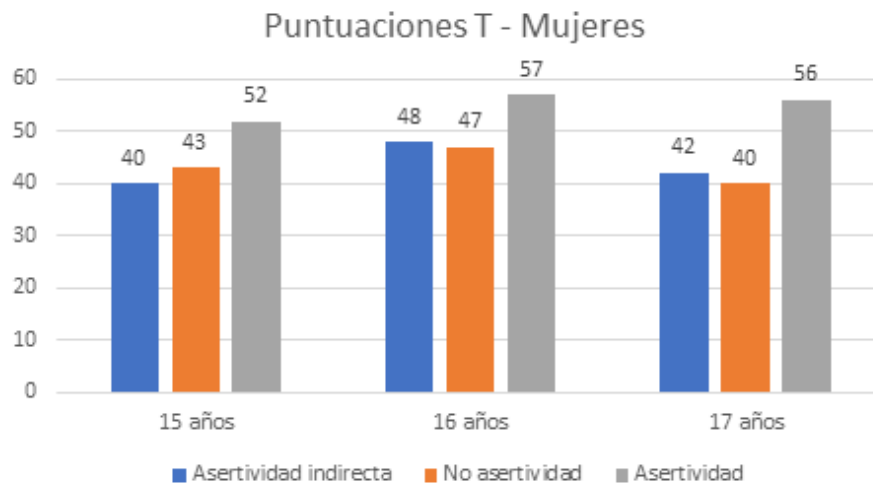
En cuanto a la dimensión Asertividad Indirecta, el puntaje medio y bajo son favorables, pues indican ausencia de asertividad indirecta, mientras que, los puntajes por encima de la media, en este caso obtenidos por el 26 % de los participantes, indicaría que son sujetos inhábiles para expresarse abiertamente y tienen dificultad en realizar enfrentamientos directos para manifestar sus deseos o sentimientos, por lo que tienden a usar medios indirectos como mensajes o llamadas.

Finalmente, en lo que respecta a la dimensión de Asertividad, es el nivel bajo el que indica dificultad para expresarse durante sus relaciones interpersonales. Quienes obtuvieron puntuaciones por

encima de la media son capaces de expresar sus limitaciones, sentimientos y opiniones, lo cual indica que son socialmente hábiles. En las tres dimensiones evaluadas se aprecia que la mayoría de participantes obtuvo puntajes medios, lo cual indica que se ubican dentro de los parámetros normales para cada categoría.

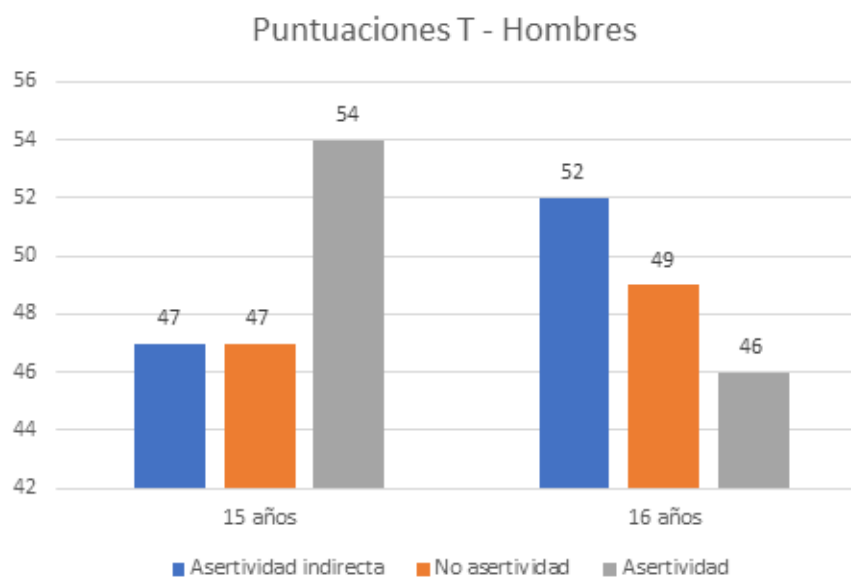
En las Figuras 1 y 2 se puede apreciar el comportamiento de las tres dimensiones según el género y la edad:

**Figura 1**  
*Puntuaciones T en mujeres según la edad*



De acuerdo con la Figura 1, las mujeres presentan las tres dimensiones dentro del rango normal (entre 40 y 60), sin que exista predominancia de ninguna de las dimensiones en particular. También se puede interpretar que la asertividad indirecta tiende a ubicarse en el umbral mínimo de normalidad, entendiéndose que es una dimensión poco menos presente que las demás.

**Figura 2**  
*Puntuaciones T en hombres según la edad*



En la Figura 2 se puede apreciar que los resultados obtenidos por los hombres también se encuentran dentro del rango normal. Se puede evidenciar que la categoría de asertividad es notablemente superior en el grupo de 15 años, mientras que, en el grupo de 16, se marca una tendencia al umbral superior en cuanto a asertividad indirecta; estos estudiantes podrían presentar mayores dificultades al momento de relacionarse de forma asertiva.

Con base en los resultados analizados, se puede apreciar que, en general, los alumnos de la IE Nerete en Tumaco, presentan niveles de asertividad satisfactorios; no obstante, se considera oportuno fortalecer las habilidades para la comunicación asertiva, puesto que se observa participantes que obtuvieron niveles altos de asertividad indirecta y no asertividad, así como niveles bajos de asertividad, lo cual señala la necesidad de fomentar formas más directas y abiertas de comunicación, contrarrestando aquellos mecanismos indirectos que pueden distorsionar la intención comunicativa y afectar las relaciones interpersonales.

Resulta importante aclarar que, en la dimensión de Asertividad indirecta, el puntaje inferior a la media indica que son sujetos capaces de expresarse y no necesitan de medios indirectos como cartas o teléfonos para dar a conocer sus opiniones; así mismo, el puntaje inferior a la media en la categoría de No asertividad, indicaría que no existen problemas en la comunicación presente en sus relaciones interpersonales. En este sentido, un porcentaje fundamental de la muestra evaluada presenta estas características y se ubica dentro de los rangos normales para estas dimensiones.

#### 4. Discusión

En esta investigación se reflexiona sobre los alcances y las limitaciones que se puede encontrar en el acto comunicativo; algunas de estas dificultades pueden desencadenar enfrentamientos en diferentes entornos donde el ser humano se desenvuelve, afectando no solo la interacción social, sino también la capacidad adaptativa de la persona. Así mismo, la inhabilidad en la comunicación

asertiva puede limitar la expresión de ideas, pensamientos, opiniones y sentimientos; por ende, en este estudio se resalta la importancia de la evaluación temprana de esta habilidad, especialmente en contextos educativos donde se puede gestar ambientes propicios para el desarrollo integral.

Frente a los postulados expuestos, Cárdenas (citado por Contreras, 2013) coincide con el presente trabajo, en la necesidad de articular esta variable de comunicación asertiva en centros educativos, al exponer que la ausencia de esta habilidad se encuentra directamente relacionada con fenómenos como el acoso escolar o matoneo, así como la presencia de manifestaciones violentas en entornos como la familia. Así, partiendo de la exposición de la necesidad planteada en la presente investigación y la propuesta dada por el autor citado, se puede afirmar que la problemática planteada en el proyecto, resulta oportuna.

Por otra parte, frente al uso de la escala EMA como medio de evaluación de la asertividad, León et al., (2009) esclarecen que, éste es un medio adecuado para medir este atributo y que existe una relación muy importante entre el desarrollo de la asertividad y su impacto en la autoestima de los adolescentes. Esta consideración también sugiere que la IE y la población participante cuentan con un factor protector para el desarrollo sano de la autoestima, pese a las condiciones adversas que están presentes en el contexto histórico y social de la actualidad.

Frente a la primera dimensión, se destaca que la asertividad es considerada una destreza que posee un individuo para expresar sus limitaciones, sentimientos, opiniones, deseos, derechos; le permite dar y recibir alabanzas, hacer peticiones y manejar la crítica (Flores y Díaz, 2004). Para el caso del presente estudio, los adecuados niveles alcanzados, representan un aporte importante en el desarrollo integral de los adolescentes, pues contar con la destreza de comunicarse asertivamente en esta etapa, permite condiciones favorables al momento de entablar relaciones sociales, solucionar conflictos, dar a conocer una postura y, desenvolverse a nivel académico.

Algunas aproximaciones teóricas que permiten comprender estos resultados afirman que los comportamientos sociales son aprendidos a lo largo del ciclo vital por lo que, ciertas conductas de los niños y adolescentes para relacionarse con sus pares, como el hecho de ser amable con los adultos o reaccionar agresivamente, dependen del proceso de socialización con adultos de referencia y figuras valoradas por el adolescente (Betina y Contini, 2011). Así, cobra relevancia el ambiente familiar y social más cercano del adolescente para lograr interactuar con modelos de comportamiento que influyen de manera compleja y sincrónica sobre la comunicación asertiva.

En concordancia, Chala y Matoma (2013) expresan que la forma como se comporta y comunica el adolescente se debe, en gran medida, a las pautas de crianza y las características propias del sujeto que afronta la transición entre la autosuficiencia e independencia de un adulto y la obediencia de un niño. También mencionan que los adolescentes, en ocasiones, se ven expuestos a un entorno novedoso y exigente, donde deben interactuar y relacionarse con compañeros, docentes y directivos que en un primer momento desconocen, además de verse expuestos a responsabilidades diferentes a las del contexto escolar; es por esto que, destrezas como la asertividad, desempeñan un papel esencial para facilitar la interacción y la adaptación a este nuevo entorno. Con base en lo descrito, Pérez (2013) expresa la relevancia que tiene para el sujeto adolescente el sentirse parte de un grupo y entablar relaciones sociales, dos procesos que se apoyan en destrezas como la asertividad, una habilidad que le facilita alcanzar la filiación e identidad con un grupo.

En otro aspecto, se debe destacar algunas diferencias existentes entre hombres y mujeres en cuanto al nivel de asertividad, puesto que el género femenino presenta mejores puntuaciones, lo cual fue evidente en las puntuaciones T de este grupo, que se encuentran entre el rango de 52 a 56, mientras que en los varones, dichas puntuaciones oscilan entre 46 y 54. Partiendo de los razonamientos expresados, se trae a colación el estudio realizado por Betancourth et al. (2017), quienes en su trabajo también revelan diferencias

significativas en cuanto a la variable género, puesto que las mujeres presentan niveles más altos en estas destrezas, las cuales incluyen la comunicación asertiva. Se podría analizar que el género femenino ha sido socializado en los cánones de la abierta expresión de sentimientos mientras que, en el género masculino, la expresión de sentimientos resulta inapropiada en algunos contextos, especialmente los más tradicionales y machistas. Por otro lado, las expresiones agresivas y de rudeza son aceptadas en sociedad cuando son ejercidas por el género masculino; estos aspectos, marcados por factores históricos, sociales y culturales, ayudan a explicar la incidencia que estos estereotipos pueden desplegar sobre el desarrollo de la comunicación asertiva (García et al., 2014).

Igualmente, se puede inferir que el contexto escolar puede estar aportando en el desarrollo de estos niveles adecuados de asertividad, afirmación apoyada por Caballero (2010), quien encontró que las prácticas basadas en la gestión democrática de normas, la educación en valores y la puesta en marcha de habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva, apoyan en la gestión de paz y convivencia escolar, por lo que es posible inferir que la articulación de habilidades sociales como la asertividad en la escuela, lograría interferir en las buenas prácticas educativas y, de una u otra forma, contrarrestar los efectos negativos que puede tener un entorno violento sobre el desarrollo de esta destreza.

Con respecto a la dimensión de asertividad indirecta, se puede identificar que, entre los evaluados, no existe una inhabilidad al momento de someterse a enfrentamientos directos con otros individuos de su entorno, bien sea en situaciones de su cotidianidad referentes al trabajo, familia o pares, estudio, trabajo u hogar, concediéndoles expresar sus opiniones, sentimientos, peticiones o limitaciones personales mediante el uso de medios electrónicos o cartas (Flores y Díaz, 2004); en esa medida, los resultados indican que la mayoría de los evaluados no necesita expresarse de manera indirecta.

En la investigación de Mendoza y Maldonado (2016), quienes también emplean la escala EMA en adolescentes de secundaria, se

evidencia que algunos de ellos presentan un puntaje alto en la dimensión de asertividad indirecta, permitiendo esclarecer que una parte considerable de los sujetos en observación emplea medios como: teléfono, mensajes o redes sociales para expresarse; ello sugiere que las personas con alta asertividad indirecta no cuentan con habilidades necesarias que les permitan expresar lo que sienten de forma directa, debido probablemente, a características individuales tales como baja autoestima, alto nivel de ansiedad y depresión.

Es relevante considerar que, en la comunicación indirecta entran en juego diferentes elementos tecnológicos, los cuales funcionan como puente para que los jóvenes entablen relaciones sociales; no obstante, el uso continuo de las nuevas tecnologías les genera aislamiento social, pues se evidencia que se deja de lado el realizar actividades en grupos de pares y, con ello, se ve directamente afectado el desarrollo de habilidades sociales (Luque y Herrero, 2019).

Por otro lado, la dimensión de no asertividad se entiende como "la inhabilidad del individuo para expresar sus deseos, opiniones, sentimientos, limitaciones, alabanzas, iniciar la interacción con otras personas y manejar la crítica" (Flores y Díaz, 2004, p. 36). Los resultados de esta investigación indican que los adolescentes evaluados no ostentan dificultades para expresarse; por el contrario, se ratifica que cuentan con un factor protector frente a los riesgos presentes en su entorno social, como lo refiere el Comité Internacional de la Cruz Roja (2011): este entorno sufre la presencia de diferentes formas de violencia, abandono del Estado, pocas oportunidades laborales y bajos índices de escolaridad, aspectos considerados factores desfavorables para el desarrollo saludable y seguro; sin embargo, la comunicación asertiva permite gestar entornos saludables para los adolescentes, ambientes de calidad que potencialicen su desarrollo y generen en los individuos el afianzamiento de sus habilidades sociales, particularmente aquellas con las que hacen frente a los desafíos cotidianos de la actualidad.

En este sentido, los resultados del estudio indican la importancia de continuar desplegando acciones sociales y psicoeducativas que

mantengan y fortalezcan la comunicación asertiva, como una forma de restituir el tejido social y la calidad educativa en Tumaco.

Se debe destacar que la pandemia de COVID-19 puede llegar a afectar el comportamiento y afrontamiento de los adolescentes respecto a las demandas sociales y educativas, lo que frecuentemente lleva al aislamiento, trae consigo el temor al rechazo o la timidez y genera que entable, a lo largo de su vida, relaciones torpes que empeoran su interacción y adaptación en el entorno (Rincón et al., 2015).

Una propuesta importante frente al presente estudio es que estos datos sean usados como línea de base para un proyecto de retorno seguro, progresivo y saludable a las aulas de clase, considerando que, si bien la escuela no ha cesado sus actividades, el acompañamiento psicosocial enfrentó grandes desafíos, por lo que es un momento crítico para fortalecer las habilidades sociales y favorecer la adaptación escolar como mecanismo para prevenir la deserción y repitencia en la escuela.

En cuanto a las causas habituales de la falta de asertividad, se relacionan con la falta de autoestima y una pobre imagen personal, por lo que a la base del problema se le atañe un entorno exigente, la abundancia de castigos, la ausencia de apoyo en el desarrollo y la exposición prolongada a malas experiencias con expresiones de burla o descalificantes, generando comportamientos evitativos que repercuten en un aislamiento social, por miedo a ser objeto de rechazo.

Lo analizado hasta este punto permite establecer que existen niveles adecuados en las tres dimensiones de la asertividad, lo que significa, según Mantilla (2001), que los estudiantes evaluados cuentan con destrezas para reconocer fortalezas, debilidades, gustos y disgustos del propio ser, facilitando el desarrollo del componente empático que, por consiguiente, favorece la capacidad de comunicarse asertivamente.

Para finalizar, cabe resaltar que la comunicación asertiva es considerada como un elemento clave para desarrollar en las edades que abarca la adolescencia, puesto que sus características universales se centran en las habilidades y

aspectos sociales del ser humano, donde el proceso de interacción social en el adolescente es posible, con una adecuada comprensión de los roles sociales, así como de la participación plena en los distintos ámbitos en los que se encuentran otros iguales (Betina y Contini, 2011).

## 5. Conclusiones

Si bien la investigación permite identificar adecuados niveles en la habilidad de comunicación asertiva, por la edad y las circunstancias sociales que este grupo etario atraviesa en la actualidad, se considera oportuno su fortalecimiento permanente, para favorecer el afrontamiento saludable de los desafíos cotidianos que surgen en este contexto.

En primer lugar, se puede afirmar la existencia de niveles adecuados en la dimensión de asertividad, por lo que se concluye que los alumnos poseen un adecuado nivel en la capacidad de expresarse de forma equilibrada. En segundo lugar, se observa que, en la dimensión de asertividad indirecta, la mayoría cuenta con la capacidad de exponer sus puntos de forma directa y ello está dentro del rango normal. En tercer lugar, en el nivel de no asertividad, se evidencia que la mayoría presenta un nivel medio; ello permite concluir que, en términos generales, todas las dimensiones están en niveles normales; no obstante, algunos evaluados presentaron niveles altos de asertividad indirecta y no asertividad, lo que amerita el acompañamiento individual y un plan psicoeducativo de fortalecimiento de la comunicación asertiva, como un recurso pertinente para el retorno gradual y seguro a las aulas.

Otro aspecto revelado por los hallazgos de este estudio se relaciona con la variable de género: las mujeres presentan niveles más altos de asertividad respecto a los hombres, destacando que fueron las adolescentes de 16 años quienes presentaron puntuaciones T más elevadas, con un puntaje de 57, mientras que los varones presentaron una puntuación T de 46.

Como reflexión final, se puede afirmar que la comunicación asertiva es una habilidad dinámica que puede aprenderse y enseñarse

por lo que, en el contexto escolar donde fue evaluada, debe fortalecerse como un entorno promotor que propicia relaciones protectoras, seguras y estimulantes, que conduzcan a los niños, niñas y adolescentes al desarrollo de mejores destrezas interpersonales.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Rev. Unimar  
Enero - Junio 2022  
e-ISSN: 2216-0116  
ISSN-L: 0120-4327  
DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>
- UNIMAR  
Revista
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V. y Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Psicoespacios*, 11(18), 133-147.
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 154-169.
- Chala, L.D. y Matoma, L.V. (2013). *La construcción de la identidad en la adolescencia* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2535>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2011). *Los niños afectados por los conflictos armados y otras situaciones de violencia*. Comité Internacional de la Cruz Roja.
- Contreras, Á. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 4(2), 100-114.
- Flores, M. y Díaz, R. (2004). *Escala Multidimensional de Asertividad (EMA)*. Editorial Manual Moderno.
- García, M., Cabanillas, G., Morán, V. y Olaz, F.O. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de argentina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 7(2), 114-135.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F. y Ceballos, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el caribe*, 91-102.
- Lucía, B., Arranz, V. y Aguado, D. (2017). *Programa de entrenamiento en habilidades: Comunicación*. UAM Ediciones. <https://doi.org/10.15366/hab.comunicacion2008>
- Luque, A. y Herrero, N. (2019). Impacto de la tecnología en la sociedad: el caso de Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 11-66.
- Mantilla, L. (2001). *Habilidades para la vida, una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Fe y Alegría.
- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia ergo-sum*, 24(2), 109-116.
- Pérez, L.C. (2013). "Nivel de asertividad en adolescentes" (Estudio realizado en la Fundación "Futuro de los niños" del municipio de Salcajá, Quetzaltenango [Tesis de Pregrado, Universidad Rafael Landívar]. [biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/42/Perez-Luis.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/42/Perez-Luis.pdf)
- Rincón, L.R., Ortiz, Y.A., Cáceres, L.Á., López, A.R. y Mendieta, Y.O. (2015). Influencia de la ausencia de comunicación asertiva en el desarrollo psico-social de los sujetos que conforman las familias de las comunidades de Girardot, Zipaquirá, Suesca, Flor del Llano y Batallón en Bogotá. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/3773/1078348046.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Ruíz, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28(63), 61-89.
- Van der Hofstadt, R. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación: cómo mejorar la comunicación personal* (2.ª ed.). Editorial Díaz de Santos S. A.

### Contribución:

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



# Cursos presenciales versus cursos virtuales en época de pandemia. Experiencia de aprendizaje para la educación superior

Hilda Vidalia González-Sandoval<sup>1</sup>  
Alicia Almanzar-Curiel<sup>2</sup>  
Luis Rogelio Valadez-Gill<sup>3</sup>  
Francisco Alberto Monroy-Luna<sup>4</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** González-Sandoval, H. V., Almanzar-Curiel, A., Valadez-Gill, L. R. y Monroy-Luna, F. A. (2022). Cursos presenciales versus cursos virtuales en época de pandemia. Experiencia de aprendizaje para la educación superior. *Revista UNIMAR*, 40(1), 185-201. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art10>

**Fecha de recepción:** 29 de junio de 2021  
**Fecha de revisión:** 15 de septiembre de 2021  
**Fecha de aprobación:** 19 de octubre de 2021

## Resumen

El documento destaca el impacto que deja el encierro en los estudiantes, en el proceso de aprendizaje en los cursos virtuales a distancia establecidos en la Universidad de Guadalajara, México, provocado por la emergencia de salud derivada de la pandemia COVID-19. En un estudio de caso se identifica el impacto en educación y salud en estudiantes que vivieron la transición repentina de cursos presenciales a cursos virtuales desde su hogar; se trata de una investigación cuantitativa aplicada a una muestra conformada por 36 estudiantes de la Licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica. Los resultados muestran la pertinencia de la modalidad educativa presencial; no significa un desplazamiento de los cursos virtuales (en línea) mientras las localidades cuenten con redes de internet eficientes y económicamente accesibles, las familias tengan la tecnología y existan programas educativos que posibilitan la implementación de cursos virtuales, en modo híbrido.

*Palabras clave:* Confinamiento; pandemia; aprendizaje virtual; aprendizaje presencial.



Artículo producto de la investigación 'La pertinencia de la formación presencial en el contexto de una educación virtual', iniciada el 1 de enero de 2020, concluida el 30 de mayo de 2021 en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara, México.

<sup>1</sup>Magíster en Educación Ambiental. Docente titular, Departamento de Representación del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara. E-mail: [vidalia.gonzalez@academicos.udg.mx](mailto:vidalia.gonzalez@academicos.udg.mx) [ORCID](#) [Google](#)

<sup>2</sup>Magíster en Historia de la Arquitectura Mexicana. Docente Titular, Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México. E-mail: [alicia.almanzar@academicos.udg.mx](mailto:alicia.almanzar@academicos.udg.mx) [ORCID](#) [Google](#)

<sup>3</sup>Magíster en Historia de la Arquitectura Mexicana. Docente titular, Departamento de Representación del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño. E-mail: [rogelio.valadez@academicos.udg.mx](mailto:rogelio.valadez@academicos.udg.mx) [ORCID](#) [Google](#)

<sup>4</sup>Licenciado en Derecho. Profesor, Sistema de Educación Media Superior. [ORCID](#)

## Face-to-face courses versus virtual courses in times of pandemic. A learning experience for higher education

### Abstract

The document highlights the impact that confinement leaves on students, on the learning process in virtual distance courses established at the University of Guadalajara, Mexico, caused by the health emergency derived from the COVID-19 pandemic. In a case study, the impact on education and health in students who experienced the sudden transition from face-to-face courses to virtual courses from their home is identified, it is quantitative research applied to a sample consisting of 36 students of the Degree in Design for Graphic Communication. The results show the relevance of the face-to-face educational modality, it does not mean a displacement of virtual courses (online) as long as the localities have efficient and economically accessible internet networks, families have the technology, and there are educational programs that make possible the implementation of virtual courses, in hybrid mode.

*Keywords:* Confinement; pandemic; virtual learning; face-to-face learning.

---

## Cursos presenciais versus cursos virtuais em tempos de pandemia. Experiência de aprendizagem para a educação superior

### Resumo

O documento destaca o impacto que o confinamento deixa sobre os alunos, o processo de aprendizagem em cursos virtuais a distância, instituídos na Universidade de Guadalajara, no México, em decorrência da emergência sanitária derivada da pandemia COVID-19. Em um estudo de caso, identifica-se o impacto na educação e saúde de alunos que vivenciaram a transição repentina de cursos presenciais para cursos virtuais a partir de casa, trata-se de uma pesquisa quantitativa aplicada a uma amostra de 36 alunos do Bacharel em Design pela Comunicação Gráfica. Os resultados mostram a relevância da modalidade de ensino presencial, que não significa um deslocamento dos cursos virtuais (online) desde que as localidades tenham redes de internet eficientes e economicamente acessíveis, as famílias tenham a tecnologia e existam programas educacionais que possibilitar a implementação de cursos virtuais, na modalidade híbrida.

*Palavras-chave:* Confinamento; pandemia; aprendizagem virtual; aprendizagem presencial.

## 1. Introducción

En el contexto de la revolución tecnológica vinculada con la producción, distribución y empleo laboral, la formación de competencias digitales se incorpora a los planes de estudio de las universidades. "En los últimos años se ha apostado a una transición de la educación presencial, a una modalidad educativa virtual, por las ventajas ofrecidas a las instituciones educativas" (Cabero-Almenara, 2004, p. 36):

- Elimina las barreras espacio-temporales entre profesor y estudiante.
- Flexibiliza la enseñanza.
- Amplía la oferta educativa para el estudiante.
- Favorece el aprendizaje cooperativo y el autoaprendizaje.
- Individualiza la enseñanza.
- Potencializa el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Brinda interactividad e interconexión de los participantes en la oferta educativa.
- Facilita la adaptabilidad de los medios y necesidades y características de los sujetos.
- Ayuda a comunicarse e interactuar con su entorno, a los sujetos con necesidades educativas.

En el proceso de transformación de la educación tradicional a una digitalizada en las universidades, en el año 2020 se gesta un cambio abrupto con el cierre de escuelas, motivo de la emergencia sanitaria por la pandemia COVID-19. Según la UNESCO y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC (2020b), más de 1.576.021.818 estudiantes se encuentran fuera de la escuela en todo el mundo; de ellos, más de 160.000.000 corresponden a estudiantes de América Latina y el Caribe. Como consecuencia para detener la rápida propagación del COVID-19, las universidades volcaron su mirada a la educación a distancia en su modalidad virtual. Ordorika (2020), por su parte, sostiene que:

De la noche a la mañana, escuelas y universidades del mundo cerraron sus puertas, apresurándose a desplegar soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica [...] con ausencia de planes de contingencia para enfrentar el cambio del modelo presencial al modelo educativo a distancia. (p. 3)

La UNESCO y el IESALC (2020a) informan sobre la influencia de la pandemia en los estudiantes, profesorado, personal no docente, políticas públicas a nivel superior, así como las respuestas institucionales ante la pandemia; en el documento establecen:

En general, no parece que el cambio de modalidad haya sido recibido muy positivamente. Parte de la desafección proviene de que el contenido que se ofrece nunca fue diseñado en el marco de un curso de educación superior a distancia, sino que intenta paliar la ausencia de clases presenciales con clases virtuales sin mayor preparación previa. (p. 16)

En México, el cierre de los centros educativos se realiza después de que hiciera lo propio, la mayoría de países en el mundo. El 14 de marzo de 2020, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu) emitió las 'Disposiciones del sector educativo ante coronavirus (COVID-19)', las cuales fueron adaptadas para los distintos niveles del sistema educativo. En el caso de la educación superior, el documento se tituló 'Lineamientos para las Instituciones Públicas de Educación Superior' y fue comunicado por la Subsecretaría de Educación Superior en varias reuniones, entre ellas, la organizada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) el 19 de marzo; los lineamientos estimaban el retorno a clases en abril de 2020; proponían la continuidad de educación en línea y recomendaban acciones para garantizar sana distancia y otras medidas de protección. En el marco del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, la ANUIES (2020) acordó seguir esos lineamientos; sujetan el retorno a clases al semáforo epidemiológico de los estados; preparar las instalaciones para la presencia de estudiantes y docentes y, asegurar la vacunación del personal (Rodríguez, 2021).

En particular, la educación superior en la Universidad de Guadalajara, México, como en otras universidades públicas del país, la pandemia del coronavirus COVID-19 tomó por sorpresa a autoridades escolares, profesores y alumnos. En un acto de responsabilidad compartida, la casa de estudios suspendió clases a partir del día 17 de marzo de 2020, con el objeto de evitar contagios en la comunidad universitaria y sus familias, siendo una decisión repentina, dado que, las autoridades universitarias y los profesores no estábamos preparados para hacer frente a las nuevas exigencias de aprendizaje en un contexto de aislamiento que se ha prolongado al año 2021. Los docentes fuimos introducidos a una modalidad digital, sin contar con la capacitación en diseño de estrategias didácticas para una educación a distancia en su modalidad virtual; el paso a los cursos virtuales (en línea) no correspondió a un cambio de estrategias pedagógicas, sino a una adecuación de los programas educativos que se venía impartiendo en cursos presenciales.

En una modalidad a distancia con notorias deficiencias pedagógicas, los centros educativos de la Universidad de Guadalajara, México, son substituidos por las casas de los profesores y las de los alumnos, con los costos económicos que para ellos implica; desaparecen las áreas de interacción de alumnos y de docentes, para pasar a interactuar en plataformas virtuales, permaneciendo horas frente a una computadora. En confinamiento, profesores y alumnos tratamos de dar continuidad a los cursos, buscando rescatar el ciclo escolar; transitamos a un modelo en el que fuimos adaptándonos y adecuando el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo los educandos los principales afectados, al pasar de un aprendizaje presencial a un contexto de aprendizaje digital.

Cobra importancia el trabajo de Lloyd (2020), quien expone los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea, en los siguientes términos: "la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución al que pertenecen" (p. 115). Precisa que no todos los estudiantes y profesores tienen las condiciones para poder trabajar en la modalidad educativa en línea; considera no solo el hecho de contar con los medios y recursos, sino también, de saber utilizarlos, siendo un reto para alumnos y profesores el uso, manejo y acceso a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), las

Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP).

En México, de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en colaboración con la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT) y el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), se observa:

El 76,6 % de la población urbana es usuaria de Internet, mientras que en la zona rural la población usuaria se ubica en 47.7 por ciento y, aunado a esto, solo el 44.3 % dispone de computadora en sus hogares.

Los tres principales medios para la conexión de usuarios a Internet en 2019 fueron: celular inteligente (Smartphone) con 95.3 %; computadora portátil con 33.2 %, y computadora de escritorio con 28.9 por ciento. Las principales actividades de los usuarios de Internet en 2019 correspondieron a entretenimiento (91.5 %), obtención de información (90.7 %) y comunicarse (90.6 por ciento). (p. 1)

En la modalidad virtual, el costo del servicio de internet es por cuenta de profesores, padres de familia y/o alumnos, cuya calidad en el servicio depende de la solvencia económica y del acceso a la compra de equipo de cómputo actualizado, difícil de acceder ante la crisis económica y del empleo o actividad laboral derivada por el cierre de empresas y establecimientos en el estado de Jalisco, México, con las consecuentes fallas del servicio de internet, de las plataformas educativas y del equipo de cómputo que se cuenta en casa. En el informe de políticas de las Naciones Unidas (UN, 2020), realizado en el mes de agosto, la Organización Mundial de la Salud (OMS) estableció que, entre los estudiantes más vulnerables, hay alumnos con menos competencias digitales, con un menor acceso a la conectividad y al equipo informático necesario para utilizar las soluciones de educación a distancia puestas en práctica durante el cierre de escuelas.

En los sistemas educativos más frágiles, esta interrupción del año académico tendrá un efecto desproporcionadamente negativo en los alumnos más vulnerables: aquellos que tienen unas condiciones limitadas para

que la continuidad del aprendizaje en el hogar sea posible. La presencia de esos alumnos en el hogar también puede complicar la situación económica de los padres, que deben encontrar soluciones para cuidar de ellos o compensar la pérdida de las comidas en la escuela. (Naciones Unidas, 2020, p. 7)

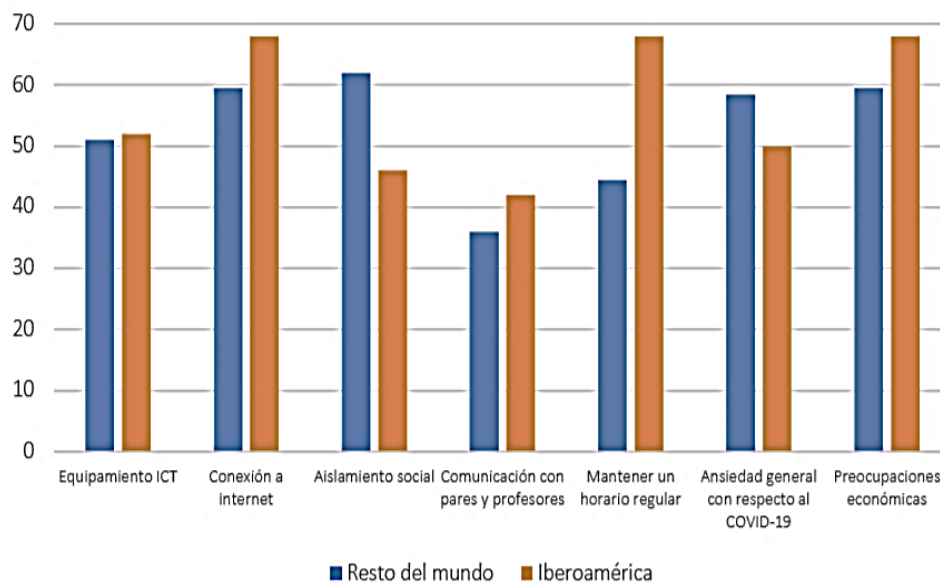
Referente a lo anterior, el presente artículo muestra los resultados respecto al impacto generado en los estudiantes, la modalidad educativa virtual en confinamiento y la afectación en la salud mental. La metodología parte del paradigma cuantitativo de tipo descriptivo; en su diseño se considera los datos de la encuesta realizada por la UNESCO y el IESALC (2020c) a las cátedras UNITWIN, al dar cuenta de los principales problemas que atraviesan los jóvenes de América Latina por el confinamiento.

Rev. Unimar  
 e-ISSN: 2216-0116  
 ISSN-L: 0120-4327  
 DOI: https://doi.org/10.31948/Rev.unimar

Revista  
**UNIMAR**

**Figura 1**

*Principales dificultades de los estudiantes de educación superior durante la pandemia según las cátedras UNESCO*



Fuente: UNESCO e IESALC (2020c, p. 15).

## 2. Metodología

El estudio de caso analizó las condiciones bajo las cuales desarrollan el aprendizaje los estudiantes en la modalidad educativa a distancia-virtual, toda vez que tuvo como objetivo, conocer el impacto en educación y salud en aquéllos que vivieron la transición repentina de cursos presenciales a cursos virtuales desde su hogar, en los ciclos escolares semestrales 2020-A, y 2020-B (febrero a junio, agosto a diciembre de 2020), en la Licenciatura de Diseño para la Comunicación Gráfica del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño perteneciente a la Universidad de Guadalajara, México. En lo particular se indagó:

- El acceso de los estudiantes a las tecnologías y plataformas requeridas para la modalidad educativa virtual en su hogar.
- Las condiciones como se genera el aprendizaje.
- Las afectaciones en la salud mental.
- El interés por la modalidad presencial.
- El interés por la modalidad virtual.

El diseño de la investigación se ajustó al paradigma cuantitativo, desde la perspectiva planteada por Auguste Comte (1798 – 1857) y Emile Durkheim (1858 – 1917) (citados por Vega-Malagón et al., 2014), quienes:

Proponían que el estudio sobre los fenómenos sociales requería ser científico; es decir, susceptible de ser adquirido a través de la aplicación del método científico y sostenían que todos los fenómenos podían ser medidos; a esta corriente se le llamó Positivismo, la piedra angular de la ciencia; según el positivismo, es el dato (observable, positivo). (p. 524)

En cuanto a la investigación educativa, se abordó desde el comportamiento social “consistente en realizar mediciones y predicciones exactas del comportamiento regular de grupos sociales, buscando los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos” (Taylor y Bogdan, 1986, citados por Gutiérrez, 1996, p. 15).

Estos planteamientos posibilitan el análisis del fenómeno educativo, ofreciendo datos de la realidad educativa en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara. En el caso que nos ocupa, la investigación consideró las condiciones como generan el aprendizaje los alumnos, en un contexto educativo a distancia-virtual improvisado y en confinamiento, derivado de la emergencia sanitaria COVID-19, motivo por el que se adoptó la investigación descriptiva-explorativa. La muestra fue por conveniencia, por su costo reducido y su efectividad en grupos pequeños; se circunscribió a estudiantes que cursaron los ciclos escolares 2020A y 2020B (febrero a junio, agosto a diciembre de 2020) en la Licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica y vivieron la experiencia de transitar del modelo educativo presencial al modelo digital a partir del 17 de marzo de 2020, siendo las variables de estudio:

- Grupo de edad.
- Condiciones en el aprendizaje.
- Condiciones tecnológicas.
- Conectividad de internet.
- Interacción entre alumnos.

- Interacción con profesores.
- Interés por cursos en línea.
- Estado emocional en los alumnos.

Considerando lo definido por Hernández et al., (2014), “el instrumento de medición es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente” (p. 276). La recolección de datos fue la encuesta semiestructurada, que consistió en 18 preguntas abiertas y cerradas, distribuida y aplicada a través de la plataforma *Classroom* en el apartado ‘Trabajo de Clase’, tarea ‘Evaluación del aprendizaje en casa’, en los cursos de Fotografía en Color y, Proyectos Fotográficos. La encuesta fue difundida a estudiantes de los semestres segundo, sexto y séptimo que aceptaron participar, quienes incorporaron la respuesta en la mencionada tarea, al garantizar su anonimato. La encuesta estuvo disponible en un periodo de dos semanas, del 9 al 20 de noviembre del año 2020.

En la recogida de la muestra se utilizó la técnica estadística descriptiva, para lo cual se diseñó una matriz en hojas de Excel que permitió organizar las respuestas del cuestionario, categorizándolos por afinidad, para su análisis comparativo, interpretación, descripción y representación en cuadros comparativos.

### 3. Resultados

Los resultados evidencian el contexto formativo en confinamiento de los estudiantes desde el aportado en 18 preguntas semiestructuradas. En cuanto a la edad promedio, la distribución por rangos de edad (Tabla 1) muestra el grupo de mayor concentración con edad de 21 años de edad (50 %) y dos grupos minoritarios con edad de 20 años (33,33 %) y 19 años de edad (11,66 %).

**Tabla 1**  
*Distribución de alumnos por grupo de edad*

Rango de edad	No.	%
21 años de edad	18	50
20 años de edad	12	33,33
19 años de edad	6	16,66

Respecto a la pregunta: ¿Cuentas con internet en tu casa?, la distribución de las respuestas en la Tabla 2 muestra las desigualdades en la modalidad educativa virtual; tres cuartas partes de los alumnos cuentan con servicio de internet, siendo el resto de ellos, quienes tienen problemas en cursar su profesión de manera virtual, ante la carencia de servicio de internet, solventando esta deficiencia con teléfonos celulares.

**Tabla 2**  
*Servicio de Internet*

	No.	%
Cuentan con servicio de internet en casa	28	77,77
No cuentan con servicio de internet en casa	6	16,66
No cuentan con internet en la localidad donde habitan	2	5,55
Los alumnos informan tomar sus clases en el teléfono celular		

En cuanto a las preguntas: ¿En dónde tomas las clases virtuales?, ¿Cuentas con privacidad?, ¿Cuáles son las interrupciones más frecuentes durante tus clases?, se observa la carencia de espacios destinados a su formación (Tabla 3); la mayoría de los alumnos carece de privacidad al compartir sus habitaciones y las áreas comunes con su familia (sala, comedor, cocina, área de trabajo), con las consecuentes interrupciones en sus horas/clase (Tabla 4). Cabe destacar que, es una minoría la que recibe su clase en su recámara o en un estudio, sin compartir con otros el área física; son jóvenes con posibilidad económica familiar para contratar un servicio de internet de capacidad amplia y contar con habitaciones privadas en sus viviendas. Las tablas 3 y 4 ejemplifican la distribución por áreas físicas, porcentajes de privacidad y de interrupciones en las clases virtuales.

**Tabla 3**  
*Área física de las clases virtuales vs. privacidad*

Lugar	No.	%	Privacidad	No.	Privacidad	No.	Motivo
Mi recámara	17	47,22	Sí	5	No	12	Ruido; comparto mi recámara.
La sala	4	11,11	Sí	2	No	2	Ruido; área de uso común.
El comedor	8	22,22	Sí	3	No	5	Ruido; área de uso común.

El estudio	2	5,55	Sí	2	No	0	
La cocina	1	2,77	Sí	0	No	1	Ruido; área de uso común.
Trabajo	4	11,11	Sí	0	No	4	Ruido; área de uso común.
Total	36	99,98		12		24	

**Tabla 4**

*Interrupciones en clases virtuales*

Familiares y ruido exterior				Interrupciones por fallas de Internet			
Lugar	No.	No.	%	Lugar	No.	No.	%
Recámara	Nunca	14	38,90	Recámara	Nunca	7	19,44
	Pocas	3	8,33		Pocas	8	22,23
	Frecuentes				Frecuentes	2	5,55
El comedor	Nunca			El comedor	Nunca		
	Pocas	4	11,11		Pocas	3	8,33
	Frecuentes	3	13,9		Frecuentes	5	13,9
Sala	Nunca	1	2,78	Sala	Nunca	1	2,78
	Pocas	1	2,78		Pocas		2,78
	Frecuentes	2	5,56		Frecuentes	3	13,9
El estudio	Nunca	2	5,55	El estudio	Nunca	1	2,78
	Pocas				Pocas	1	2,78
	Frecuentes				Frecuentes		
La cocina	Nunca			La cocina	Nunca		
	Pocas				Pocas		
	Frecuentes	1	2,78		Frecuentes	1	2,78
Trabajo	Nunca			Trabajo	Nunca	0	0
	Pocas				Pocas	1	2,78
	Frecuentes	4	11,11		Frecuentes	3	13,9
Total	Interrupciones	18	66	Total	Interrupciones	29	80,55

En cuanto a la pregunta: ¿Tienes problemas tecnológicos y de conectividad?, la Tabla 5 representa la distribución de equipo de cómputo y de servicio de conectividad al internet desde el hogar de los alumnos. Es notoria la relación entre el equipo de cómputo y las fallas de internet y, una



desigualdad en lo que se refiere a alumnos con la capacidad económica familiar para adquirir equipo de actualidad con capacidad para correr cursos virtuales y programas de diseño virtuales. Cabe hacer mención que cuatro de los alumnos encuestados presentan problemas económicos, viéndose imposibilitados en cambiar su equipo de cómputo y en contratar servicio de internet de mayor capacidad; utilizan el teléfono celular para tomar sus cursos, con la consecuente carga de trabajo después de clase y costo económico.

**Tabla 5**  
*Problemas tecnológicos y de conectividad*

Computador			Conectividad Internet					
Capacidad	No.	%	Velocidad	Fallas	No.	%	Usuarios	No.
Baja	9	25	Baja	Nunca	0		1	2
				Poco	3	8,2	1-2	6
				Frecuente	17	47,3	3-5	3
Media	21	58	Media	Nunca	0		1	2
				Poco	10	27,5	1-2	2
				Frecuente	0		3-5	
Alta	6	17	Alta	Nunca	6	17	1	3
				Poco	0		1-2	2
				Frecuente	0		3-5	

En cuanto a la indicación 'Describe los problemas durante tu aprendizaje virtual en el ciclo escolar 2020 A y B', la distribución de las respuestas en la Tabla 6 evidencia ser un proceso de aprendizaje deficiente; muestra los principales problemas presentados que, indiscutiblemente, vinieron a afectar el proceso de aprendizaje en los alumnos.

**Tabla 6**  
*Problemas de aprendizaje presentados en los cursos virtuales*

	No.	Porcentaje por respuesta (36 encuestados)
Asesoría deficiente por problemas de la red	10 de 36	27,77
Los profesores explican y aclaran dudas	20 de 36	55,55
Falta de comunicación con el profesor	8 de 36	22,22
Instrucciones confusas	6 de 36	16,66
Pérdida de clases por fallas de internet	30 de 36	77,77
Exceso de trabajo	18 de 36	50
12 horas o más frente al monitor de la computadora	36 de 36	100
Dificultad al realizar actividades prácticas durante la videoconferencia	28 de 36	83,33
Mucho ruido	18 de 36	50
Tedio	4 de 36	11,11
Dificultad para la compra de materiales	8 de 36	22,22
Problemas para el desarrollo de actividades en equipo de trabajo.	4 de 36	11,11

Respecto a la pregunta: ¿Cómo interactúas con tus compañeros?, la mayoría de los alumnos apaga la cámara de su computadora durante las videoconferencias, porque no quieren que el resto de sus compañeros vea cómo viven o, que vean a sus familiares cruzar durante su clase, siendo más utilizado el WhatsApp. Cabe destacar que los jóvenes manifiestan que es una comunicación fría, despersonalizada, la realizada a través de la computadora con sus profesores y compañeros de clase. Se observa su interés por la comunicación física, presencial. La Tabla 7 distribuye los resultados relacionados con la interacción en los cursos virtuales.

**Tabla 7**  
*Interacción entre alumnos*

Interacción entre compañeros de clase virtual	No.	%
Por WhatsApp	11	30,55
Por videoconferencia	7	19,44
Poca interacción	8	22,22
No se pudo interactuar	10	27,77
A su vez, los alumnos manifiestan:		
Tuvimos una interacción buena; hubo apoyo entre compañeros	14	39
Tuvimos una interacción deficiente; no hubo respuesta; se genera inseguridad e incomodidad; no hay confianza	5	14
Tuvimos falta de comunicación visual durante la clase virtual	4	11
Preferimos la interacción física	10	28
Preferimos la interacción virtual	3	8

Ante la pregunta: ¿Cómo interactúas con tus profesores? la Tabla 8 distribuye los porcentajes relacionados con las interacciones; los alumnos manifiestan que utilizan el WhatsApp para la aclaración de dudas; solo hacen uso de las videoconferencias durante la clase; vuelven a destacar que es una comunicación fría y despersonalizada.

**Tabla 8**  
*Interacciones con el profesor*

	No.	%
Interacción por WhatsApp	9	25
Interacción por videoconferencia	11	30,56
No interactúan con su profesor	16	44,44
A su vez, los alumnos manifiestan:		
El profesor atiende dudas fuera de clase por WhatsApp	10	27,77
El profesor atiende dudas fuera de clase por correo electrónico	4	11,11
El profesor aclara dudas y asesora en la clase	11	35,55

Prefieren la interacción física con el profesor	7	19,44
No tuvieron problema en la interacción virtual con el profesor	4	11,11

En las preguntas: ¿Te sientes abandonado?, ¿El profesor te brinda el apoyo que requieres?, a pesar del encierro en el que se encuentra la mayoría de los alumnos, se sienten apoyados por sus profesores, siendo el principal abandono en las tareas escolares fuera de clase, cuando presentan dudas y el profesor y/o compañeros no logran aclararlas en el momento de generarse. La Tabla 9 refleja la opinión de los alumnos en lo que se refiere al abandono durante los cursos virtuales.

**Tabla 9**

*Sensación de abandono educativo en los alumnos*

	No.	%
El profesor brindó el apoyo que requerías	26	72,22
El profesor no brindó el apoyo que requerías	10	27,77
Te sentiste desatendido durante el curso	15	4,66
No te sentiste desatendido durante el curso	24	58,33

En cuanto a la opinión de los alumnos al cursar talleres prácticos en clases totalmente virtuales, los 36 encuestados en su totalidad expresan su preferencia por las clases presenciales, precisando haber tenido problemas en las clases de 'Fundamentos de Dibujo para la Comunicación Gráfica', 'Representación Geométrica Tridimensional', 'Aplicación de Técnicas de Representación I', 'Taller de Diseño Gráfico', 'Representación y Edición Digital', 'Diseño Bidimensional', al ser talleres que requieren actividades procedimentales manuales y, de asesoría presencial.

Respecto a las preguntas: ¿Te preocupa iniciar un nuevo curso virtual?, la Tabla 10 distribuye las razones de preferir los cursos presenciales: el 77,22 % de ellos, advirtiéndose como interés, la retroalimentación presencial y el desarrollo de actividades de aprendizaje en el aula, al carecer de equipo de cómputo adecuado a los cursos virtuales y a los programas digitales necesarios en el desarrollo de los ejercicios a distancia, toda vez que el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño les ofrece equipo de cómputo en calidad de préstamo y red de internet al servicio de los alumnos.

**Tabla 10**

*Cursos virtuales en próximos ciclos escolares*

	No.	%	%
Te preocupa iniciar un nuevo curso en virtual	8	22,22	72,22
<b>Motivo de preocupación por continuar en cursos virtuales:</b>			<b>No.</b>
Desmotiva esta modalidad			2
Me estresa la comprensión de los temas por estar solo			1
Preocupa los problemas de conexión a internet			24

Es agotador estar frente a la computadora todo el tiempo	8
Es mucho trabajo	2
Se dificulta en materias prácticas	24
No cuento con equipo de cómputo propio	5
Mi computadora no tiene capacidad para correr los cursos en línea y los programas que se requiere	2
No tenemos al profesor en el momento en que surgen las dudas.	2

Respecto a las preguntas: ¿Prefieres cursos virtuales o prefieres cursos presenciales?, los alumnos que habitan en colonias o localidades alejadas del Centro Universitario de Arte Arquitectura y Diseño, como: Zapotlanejo, el Salto, Tlajomulco, Chapala, Ocotlán, Santa Anita, colonia Miravalle, Puente Grande, localidades de Jalisco, México, son quienes prefieren los cursos virtuales por las razones expuestas en la Tabla 11.

**Tabla 11**  
*Cursos presenciales/cursos virtuales*

	No.	%
Prefieres los cursos presenciales	<b>25</b>	<b>69,44</b>
Prefieres los cursos virtuales	<b>11</b>	<b>30,55</b>
El motivo de preferencia por los cursos virtuales:		
Vivo lejos del Centro Universitario	4	
Ahorro de tiempo y dinero	6	
Prefiero estar en casa	2	
Tengo un buen internet	3	
Solo en clases teóricas	4	

En cuanto al estrés padecido por el encierro, la Tabla 12 distribuye las situaciones que lo derivan, siendo dos terceras partes de los alumnos quienes la padecen:

**Tabla 12**  
*Cuadros de estrés padecido en los alumnos*

	No.	%	Sí	%
Alumnos que padecen estrés	14	39	22	61
Motivo:				
Exceso de tareas				4
Horas encerrado frente al monitor de computadora				8
Falta de convivencia con amigos				9
Problemas de conectividad de internet				3

Sobre la pregunta ¿Presentaste cambios en tu personalidad?, cabe destacar que los alumnos que presentaron estrés son quienes manifestaron problemas leves en su salud mental, conforme a la distribución de padecimientos en la Tabla 13.

**Tabla 13**  
*Cambios en la personalidad*

	No.	%
Ansiedad	4	18,18
Irritabilidad repentina	5	22,27
Intolerancia	3	13,63
Angustia	2	9
Tristeza	2	9
Apatía	5	22,27
Insomnio	1	2,77

#### 4. Discusión

De lo pronunciado en los resultados anteriores, se desprende la existencia de un contexto educativo inequitativo, con graves obstáculos para la implantación de una educación a distancia virtual. Si bien es evidente el compromiso asumido por alumnos y profesores en la continuación de los cursos, aun en una modalidad virtual en la que no se contaba con competencias, lo realizan con notorias carencias tecnológicas, utilizando los recursos disponibles en casa, toda vez que la capacidad del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara, ante la emergencia sanitaria se vio rebasado para ofrecer los requerimientos tecnológicos, de conectividad, apoyos pedagógicos y recursos bibliográficos acordes a las necesidades de una educación a distancia virtual, teniendo como alternativa, la improvisación de los cursos en la web. En esta decisión, fueron los estudiantes los más afectados; en término de lo expresado, presentan condiciones de estrés, ansiedad, angustia, inseguridad, depresión, irritabilidad, sintiéndose temerosos de iniciar un nuevo curso en la web y, un deseo por regresar a la modalidad presencial, recuperando la convivencia física con compañeros y profesores, evidenciando lo previsto por Zizek et al., (2008): "cuando vivimos en un espacio virtual aislado, toda reconexión con lo real es, [...] una experiencia demoledora; es violenta" (p. 74).

Los puntos clave en los resultados previamente mostrados deben ser considerados por

las autoridades universitarias del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, toda vez que son coincidentes con los resultados obtenidos en la encuesta de la UNESCO a las cátedras UNITWIN (2020c):

El aislamiento social, las cuestiones financieras, la conectividad a internet y, en general, la situación de ansiedad relacionada con la pandemia. [...] la conectividad a internet, las cuestiones financieras y las dificultades para mantener un horario regular que, probablemente, puedan asociarse con unas formas de enseñanza y aprendizaje que ya desde la escuela no fomentan la autorregulación de los aprendizajes. (p. 16)

Cabe hacer énfasis en que a los alumnos encuestados les duele no recibir acompañamiento e instrucciones en el proceso de aprendizaje; no encontrar apoyo inmediato de profesores y compañeros en la aclaración de dudas de ejercicios escolares; el exceso de horas clase frente al monitor de la computadora, el exceso de tareas fuera de los cursos, las constantes fallas del equipo computacional con que cuentan y, de conectividad del servicio de internet. Estamos hablando de alumnos cuyas edades oscilan entre 19 y 22 años, siendo parte de la denominada generación Z (generación post-milenio), acostumbrados al uso de teléfonos celulares, al internet, a los equipos computacionales, a la inmediatez en la obtención de información. En materia de construcción de aprendizajes desde las redes de conocimientos, son neófitos, a pesar de provenir, desde la educación básica, de programas educativos por competencias centradas en el aprendizaje.

Es indudable que, el cierre de las escuelas con motivo de la emergencia sanitaria puso en evidencia un sistema educativo basado en contenidos y transmisión de conocimientos, quedando en el papel el modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje del educando. En la práctica no ha sido modificado el sistema educativo tradicional. En los resultados proporcionados por los estudiantes de la Licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica, se observa una dependencia hacia los profesores y compañeros de clase en la construcción de su aprendizaje, además de evidenciar un modelo educativo a distancia en su vertiente virtual eminentemente elitista, que coloca en estado de desventaja a alumnos de escasos recursos económicos y con difícil acceso a internet con capacidad y de cobertura amplia, que subsanaban estas deficiencias en las instalaciones del Centro Universitario de

Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara, ejerciendo el derecho a una educación profesional presencial, en razón de proporcionar el centro educativo, dentro sus posibilidades presupuestales, las herramientas tecnológicas en calidad de préstamo de equipo, conectividad a internet y recursos bibliográficos necesarios en la formación de los jóvenes.

Cabe hacer mención que los resultados previamente mostrados vuelven a ser concordantes con los obtenidos por Silas y Vázquez (2020), estudio en el cual los docentes entrevistados manifiestan:

Uno de los problemas graves es la conexión a Internet (31,25 %); asimismo, expresan que la actitud del estudiante (18,75 %) y la comunicación y la interacción (12,50 %) representan un obstáculo. De forma textual éstos comentaron: 'el acceso al internet'; 'no tener el conocimiento exacto del aprendizaje de los alumnos'; 'el hecho de que los alumnos no están preparados para la modalidad a distancia'; 'la inconformidad de los alumnos; no están acostumbrados a este sistema y existe cierta resistencia a trabajar en la plataforma virtual, aunque hemos tratado de ajustar las clases para mejorar el proceso de aprendizaje. (p. 10)

Dadas las condiciones como se genera el aprendizaje, el currículo educativo de la educación superior en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño debe ser modificado. Tennuto (2006) plantea crear:

Un nuevo espacio formativo y de nuevas estructuras organizativas que requieren, por parte de los profesores y de los alumnos, actitudes favorables para interactuar con este recurso tecnológico, [donde el docente] desempeñe funciones que, fundamentalmente, girarán en torno a lo conceptual, a lo organizativo y a lo social. (p. 962)

En el caso particular y como respuesta al interés manifestado por los estudiantes, dadas las decisiones de las autoridades del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, de adoptar el modelo educativo híbrido a partir del ciclo escolar 2021B, los cursos deben ser diseñados acorde al desarrollo de competencias profesionales de la licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica, en una evaluación continua "que permita recabar evidencias pertinentes sobre el logro de los aprendizajes para retroalimentar el proceso de aprendizaje y mejora de resultados" (Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, 2009, p. 2).

## 5. Conclusiones

La investigación fue realizada en un grupo reducido de alumnos, que permite contextualizar la realidad educativa de la instrucción pública profesional en la Universidad de Guadalajara, que no es ajena al resto de las universidades públicas en México, en cuanto a la imposibilidad de implementar los cursos a distancia virtuales, como política educativa. Los cursos a distancia en su modalidad virtual, en el contexto actual, resultan ser inviables ante los obstáculos presentados por las condiciones tecnológicas, de comunicación y de conectividad de los estudiantes y profesores desde sus hogares y, la inexistencia de programas pedagógicos acordes a una modalidad educativa centrada en el aprendizaje en su vertiente virtual.

Respecto a la consideración de la implementación de la modalidad híbrida a partir del ciclo escolar 2021B en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, con base en los resultados obtenidos en la investigación y a las referencias presentadas en el cuerpo del presente artículo, es solo un paliativo. Se considera la necesidad de incorporar los cursos híbridos luego de modificar el currículo educativo, la capacitación docente, la infraestructura tecnológica y de comunicación en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, con el objetivo de dar continuidad a los cursos presenciales, donde los alumnos en comunidad interactúen con sus profesores y compañeros en aprendizajes colaborativos vinculados a la modalidad virtual, donde recaben, analicen y sintetizan información para su discusión y vinculación en actividades prácticas en el aula de clase, evitando con ello la saturación del centro universitario, en tanto se controla la epidemia del COVID-19.

Sin embargo, la prioridad debe ser la modificación y adecuación del currículo, al desarrollo de aprendizajes adaptativos, vinculados a la adquisición de habilidades y destrezas en procedimientos manuales y digitales desde una perspectiva constructiva; nos referimos a cursos híbridos que "incentiven el aprender a aprender, aprendiendo a través de canales y soportes diferenciados, ¿omnicanal?, presencial y virtuales; aprendizaje que potencialice la inteligencia emocional y valores que puedan guiar la acción y miren hacia una sociedad más justa y equitativa" (García, 2019, p. 19). En esta modalidad educativa, las acciones encaminadas al desarrollo de competencias profesionales, deben estar orientadas hacia la creación, transformación y representación de objetos, entornos y modos de operar sobre determinadas problemáticas

en diferentes ámbitos y, no orientar en dotar a los alumnos en áreas específicas, hoy vinculadas a las tecnologías de la comunicación, siendo necesario incorporar a los programas educativos, una estrategia didáctica adaptativa a la forma como aprenden los alumnos.

Aprendizaje abierto, activo, interactivo, en comunidad, social y colaborativo, para el desarrollo de un pensamiento crítico; es un aprendizaje flexible, innovador, creativo, conectado, personalizado, multidisciplinar, motivador, que incentive el aprender a aprender, enfocado a la resolución de problemas complejos, al descubrimiento, a la argumentación y el debate en entorno colaborativo. (García, 2019, p. 19)

Si los sistemas educativos tienen como prioridad el desarrollo de competencias centradas en el aprendizaje de los educandos, "que les permitan adaptarse razonablemente a los cambios y la diversidad tecnológica, económica y cultural, que les infunden cualidades como el espíritu de iniciativa y de empresa" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1995, pp. 30-31), el conjunto de actividades pedagógicas organizadas hacia la movilización de saberes significativos contextualizados, en una concepción educativa presencial/digital, donde el docente debe estar "dispuesto y capacitado para el cambio, con otros métodos y nuevos recursos que puedan ofrecer formas alternativas de enseñar y aprender, pensamiento y actitudes hacia los aprendizajes que los llevarán hacia el éxito" (García, 2019, p. 18).

Es por ello que, los docentes debemos contar con capacitación previa a la implementación de cursos híbridos, presenciales-virtuales; en lo particular, en el uso de las TIC y en diseño de programas educativos, en planeaciones didácticas focalizadas en estrategias didácticas adaptativas a los ambientes educativos virtuales y ambientes educativos presenciales, vinculando el uso de estas herramientas con relación al desarrollo de competencias en los estudiantes, encauzadas a la educación visual, la creación, transformación y representación de objetos y entornos y modos de operar sobre determinadas problemáticas en diferentes ámbitos y, evitar dotarlos de competencias en áreas específicas, hoy vinculadas a las tecnologías de la comunicación.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2020). Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19. [https://web.anui.es.mx/files/Acuerdo\\_Nacional\\_Frente\\_al\\_COVID\\_19.pdf](https://web.anui.es.mx/files/Acuerdo_Nacional_Frente_al_COVID_19.pdf)
- Cabero-Almenara, J. (2004). La utilización de las TIC, nuevos retos para las universidades *Tecnología en Marcha*, 17(3), 33-43.
- Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. (2009). Acuerdo número 8/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. <https://www.csems.uady.mx/media/riems/Acuerdo%208.pdf>
- García, L. (2019). Necesidad de una educación digital, en un mundo digital. *Ried, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Gutiérrez, L. (1996). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: Proyecto y reflexiones. *Paradigma, Revista Semestral*, 17, 7-25.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020. México. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Naciones Unidas (NU). (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1995). *Documento de política para el cambio y desarrollo en la educación superior*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rodríguez, R. (2021). Educación superior en la pandemia. <https://www.nexos.com.mx/?p=56566>.
- Silas J.C. y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 89-120.
- Tennuto, M. (2006). *Escuela para maestros: Enciclopedia de pedagogía práctica*. Círculo Latino Austral S.A.
- UNESCO e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC. (2020a). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- UNESCO e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC. (2020b). El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/elcoronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- UNESCO e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC. (2020c). Respuestas de las cátedras del programa UNITWIN/UNESCO a la COVID-19. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/10/respuestas-de-las-catedras-del-programa-unitwin-unesco-a-la-covid-19/>



Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A.J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A. y Leo-Amador, G.E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528.

Zizek, S., Alemán, J. y Rendueles, C. (2008). *Arte, ideología y capitalismo*. Círculo de Bellas Artes de Madrid.

### Contribución:

**Hilda Vidalia González-Sandoval y Alicia Almanzar-Curiel:** Recopilación de información, aplicación de encuestas, Procesamiento estadístico de datos, análisis y resultados.

**Luis Rogelio Valadez-Gill:** Recopilación de información, procesamiento estadístico de datos, análisis y resultados Revisión crítica del artículo.

**Francisco Alberto Monroy-Luna:** Escritura de materiales, métodos y discusión.

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

# Los desafíos de la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: algunas evidencias del trabajo escolar a partir de una indagación en la Escuela Normal Superior del Putumayo

Walter Antonio Mesquita-Romero<sup>1</sup>

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Mesquita-Romero, W. A. (2022). Los desafíos de la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: algunas evidencias del trabajo escolar a partir de una indagación en la Escuela Normal Superior del Putumayo. *Revista UNIMAR*, 40(1), 202-217. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art11>

**Fecha de recepción:** 15 de julio de 2021  
**Fecha de revisión:** 14 de septiembre de 2021  
**Fecha de aprobación:** 07 de octubre de 2021

## Resumen

Las derivas sobrevenidas con la pandemia han impactado a escala planetaria la totalidad de los ámbitos de la vida humana (desde aspectos emocionales hasta hasta el entorno de las administraciones). Bajo este nuevo orden de cosas, las instituciones tampoco escaparon a esta situación y, quizá la que viene enfrentado el mayor desafío, es la escuela. Por lo mismo, muchas de las respuestas y las nuevas actuaciones que se viene promoviendo y consolidando constituyen, en varios casos, respuestas provisorias frente a este nuevo escenario. Docentes, estudiantes y familias, desde el inicio de la pandemia, se vieron insertos en un escenario colmado de incertidumbres, temores y también de abundante reflexión sobre la fragilidad de la vida. A continuación, se presenta una reflexión alrededor de los desafíos que hubo (y muchos de ellos siguen presentes) en una Escuela Normal frente al trabajo escolar desde la distancia, mediado principalmente por dispositivos digitales; para ello se acude a un conjunto de datos cuantitativos y cualitativos generados a partir de una encuesta, donde se logra apreciar algunas claves para interpretar este fenómeno. Atendiendo al conjunto de la evidencia encontrada, se puede sostener que la escuela se afianza más que nunca como un espacio para la solidaridad, para la escucha, para el cuidado y para la reflexión reposada, como también, el posicionamiento de entornos mediatizados en el escenario escolar, cuya irrupción se siente con potencia. El conjunto de estos elementos contribuye a aguzar las diversas estrategias pedagógicas en tiempos de pandemia y quizá muchos persistirán por un buen tiempo o quedarán instalados en la escuela.

*Palabras clave:* Educación secundaria; pandemia; pedagogía; currículum; desigualdad social.



Artículo de reflexión resultado de investigación.

<sup>1</sup>Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela; Magíster en Educación; Psicólogo. Docente orientador Escuela Normal Superior del Putumayo. E-mail: [walterantonio.mesquita@rai.usc.es](mailto:walterantonio.mesquita@rai.usc.es)

# The challenges of pedagogical continuity in times of pandemic: some evidence of school work from an inquiry at the Putumayo Normal Superior School

## Abstract

The drifts that occurred with the pandemic have impacted on a global scale all areas of human life (from emotional aspects to areas of administrations). Under this new order of things, the institutions did not escape this situation and, perhaps the one that has been facing the greatest challenge, is the school. For this reason, many of the responses and the new actions that are being promoted and consolidated constitute, in several cases, provisional responses to this new scenario. Teachers, students, and families, since the beginning of the pandemic, were inserted in a scenario full of uncertainties, fears, and also an abundant reflection on the fragility of life. Next, a reflection is presented about the challenges that existed (and many of them are still present) in a Normal School in the face of school work from a distance, mainly mediated by digital devices. To do this, a set of quantitative and qualitative data generated from a survey is used, where it is possible to appreciate some keys to interpret this phenomenon. Taking into account all the evidence found, it can be argued that the school is becoming more established than ever as a space for solidarity, listening, caring, and quiet reflection. In the positioning of mediated environments in the school setting, its irruption is felt with power. The set of these elements contributes to sharpening the various pedagogical strategies in times of pandemic and perhaps many will persist for a long time or will remain installed in the school.

*Keywords:* Secondary education; pandemic; pedagogy; resume; social inequality.

---

## Os desafios da continuidade pedagógica em tempos de pandemia: algumas evidências de trabalhos escolares a partir de um inquérito na Escola Superior Normal de Putumayo

### Resumo

Os desvios que ocorreram com a pandemia impactaram em uma escala global todas as áreas da vida humana (dos aspectos emocionais às áreas administrativas). Nessa nova ordem de coisas, as instituições não escaparam dessa situação e, talvez aquela que mais tem enfrentado seja a escola. Por isso, muitas das respostas e das novas ações que vão sendo promovidas e consolidadas constituem, em vários casos, respostas provisórias a este novo cenário. Professores, alunos e famílias, desde o início da pandemia, estiveram inseridos em um cenário repleto de incertezas, medos e também uma reflexão abundante sobre a fragilidade da vida. A seguir, apresenta-se uma reflexão sobre os desafios que existiam (e muitos deles ainda presentes) em uma Escola Normal face aos trabalhos escolares à distância, mediados principalmente por dispositivos digitais. Para tal,

utiliza-se um conjunto de dados quantitativos e qualitativos gerados a partir de um inquérito, onde é possível apreciar algumas chaves para interpretar este fenómeno. Levando em consideração todas as evidências encontradas, pode-se afirmar que a escola está se firmando mais do que nunca como um espaço de solidariedade, escuta, cuidado e reflexão silenciosa. No posicionamento de ambientes mediados no ambiente escolar, sua irrupção é sentida com força. O conjunto desses elementos contribui para aguçar as diversas estratégias pedagógicas em tempos de pandemia e talvez muitas persistam por muito tempo ou permaneçam instaladas na escola.

*Palavras-chave:* Educação secundária; pandemia; pedagogia; retomar; desigualdade social.

## 1. Introducción

Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos; es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar, que esa realidad brinda. (Arendt, 2018, p. 174)

La crisis actual derivada de la pandemia por el COVID-19 exige un pensamiento detenido y matizado sobre lo que venimos asumiendo en la actualidad como escuela e, igualmente, empuja hacia la generación de una especie de líneas de fuga para proyectar algunas cuestiones sobre el futuro de esta institución (seguramente, como anuncian muchas voces, la escuela post-covid planteará un cúmulo de cambios ante los cuales apenas tenemos algunos indicios). Tuvo que sobrevenir una crisis (con la potencia de la actual) para, realmente, llevar a movilizar y descentrar un conjunto de transformaciones en casi todas las esferas de la sociedad. Tal vez estos tiempos se los pueda leer bajo la categoría de "acontecimiento" (Deleuze, 1989, p. 89); es decir, una singularidad que subvierte el estado de cosas reinantes, que obliga a redefinir lo que se asumía como *statu quo*, que "destruye al sentido común como asignación de identidades fijas" (p. 27). En otras palabras, las principales asociaciones, prácticas, discursos, sentires que orbitan en la actualidad sobre lo que implica lo escolar, empiezan a tensionarse tanto, que llevan a

destruir ciertas 'asignación de identidades fijas' de lo que suponía *per se* esta institución, de manera que este panorama exige ubicarnos en actitud reflexiva y de interrogación, evento que tiene mayor sentido desde nuestros roles como docentes, pues nos afecta de manera directa y nos interpela fuertemente.

Una de las maneras de someter la realidad a un interrogatorio y cuestionamiento comporta poner nuestra mirada en el pasado, sin dejar de pisar el presente. En este sentido, estamos movilizados a revisar ciertos conceptos centrales sobre la escolaridad e indagar críticamente por su devenir. Como menciona la escritora Vallejo (2021, citada por Bernal et al., 2021), Premio Nacional de Ensayo de España, es necesario construir una perspectiva sobre el presente, teniendo en consideración el pasado, toda vez que nos permite una mayor lectura y sentido de la realidad, y en ello cobran vigencia nuevamente las voces de los clásicos: "los clásicos son los mejores aliados para contar lo que significa la vida humana a lo largo del tiempo con las palabras más precisas y preciosas" (Vallejo, citada por Bernal, 2021, p. 2).

Entre las voces clásicas que resaltamos en este sentido, un primer momento nos lleva a develar la esencia de los planteamientos primigenios con los que se posiciona la escuela como institución otra, como institución separada de diversos ámbitos de la vida social y, que organiza un tiempo y un espacio, con una destinación específica: garantizar un modo particular de relación con el saber y, suspender ciertas temporalidades (Simons y Masschelein, 2014). Esta institución, desde su fundación, mantiene entre sus propósitos iniciales, todavía vigentes,

su carácter de acogida y hospitalidad (Quiceno, 2021); en otros términos, un espacio que permite acercar un tipo de encuentro diferente al que habitualmente los estudiantes pueden encontrar en otros ambientes (familiares, sociales, deportivos); garantiza un espacio distinto para mantener una relación con los saberes.

## 2. La escuela como un espacio otro

A lo largo de la historia la escuela, como institución central de la sociedad, soportó y tramitó diversas contingencias que afectaron su devenir, destacando principalmente aquellas derivadas de las guerras y de las crisis sanitarias (peste amarilla, gripe de 1918-1919, epidemia de poliomielitis, 'gripa porcina', H5N1) que han dejado ciertas marcas en el derrotero pedagógico y alteraron profundamente las formas de vida escolar (los trabajos académicos en nuestro país son escasos sobre este asunto). Justo la pandemia de la gripe de 1918-1919 causó numerosas muertes, sobre todo en el altiplano cundiboyacense (Gamboa et al., 2007), generando nuevos mecanismos de funcionamiento de un conjunto de instituciones centradas principalmente en la higiene. Pineau y Ayuso (2020) señalan que, en el caso de Argentina, tras la 'gripa porcina' de 2009, fueron modificadas las agendas institucionales; el país se vio forzado a replantear la preparación de algunos cuadernillos y materiales, para garantizar la continuidad pedagógica. Por lo tanto, es preciso que la voz de novedad y de 'acontecimiento' que se impone con la crisis sanitaria actual, no nos lleve a dejar al margen las experiencias pasadas que, como sociedad, enfrentamos y, develar algunas claves para nuestro desafío actual.

En todo caso la escuela, como espacio destinado al cultivo de una forma de vida específica, a pesar de estos desafíos, se instala como un entorno de una forma singular de relacionamiento con el saber y el cultivo, de un modo de vida distinto al que se impone desde otros espacios como el hogar o el de la plaza pública; en otras palabras, allí se producen cosas que no se lograría en otros espacios sociales. Bien resalta su carácter de *skholé*, es decir, como un tiempo (otro) de ocio para la creación, un espacio para la imaginación, para

el cuidado e, incluso, en muchas ocasiones, un espacio clave para el acceso a la alimentación de los niños (Ballén et al., 2021).

Tras el advenimiento de la pandemia y el posicionamiento potente de los entornos mediáticos (distintas redes digitales garantizaron sostener cierto vínculo pedagógico), se impulsó una variedad de planteamientos sobre un trabajo escolar basado principalmente en estos entornos: ¿se puede trasladar las diversas configuraciones de lo que se entiende por escuela a las pantallas?, ¿qué formas de trabajo se enriquecen y qué otras pierden sentido tras el posicionamiento de esta forma de trabajo escolar? Las respuestas que se extienden en el panorama son variadas, atendiendo fundamentalmente a los contextos en los que son elaboradas; no obstante, diversas investigaciones empiezan a poner en relieve algunas conclusiones en común: la profunda y sentida afectación de la interacción social de los estudiantes, cierta dificultad para sostener un trabajo escolar exclusivo en pantallas y, disminución de la motivación por el estudio (Almendingen et al., 2021); la relación directa entre las desigualdades socioeducativas de las familias y la implicación en el trabajo escolar bajo esta modalidad (Expósito y Marsollier, 2020).

En general, la escuela emerge revitalizada tras la pandemia, pues se posiciona como un espacio no solo para promover el aprendizaje, sino también para la socialización y el encuentro, que exigen ciertas formas de presencia física de los implicados. Quedan debilitados los discursos de la *uberización* de la educación (Segura et al., 2018); es decir, la creencia de, que la institución escolar puede ser remplazada fácilmente por un cúmulo de trabajos sostenidos principalmente por grandes plataformas mediáticas. Basados en la evidencia, emerge con fuerza el postulado que considera que la formación es, ante todo, un acto humano que está determinado por una especie de encuentro físico, de mayor relevancia entre los niños, niñas y adolescentes, de manera que la escuela se instituye en medio de la pandemia, como un entorno otro, un espacio para la esperanza, para un diálogo distinto cargado de perspectivas; la escuela como un encuentro de solidaridades, de emociones y de

posibilidades. En este sentido, la investigadora Rockwell (citada por Paz, 2020) enfáticamente sostenía que “la escuela es presencial o no es escuela” (párr. 8).

Y uno de los aspectos de mayor afectación que marcó el trabajo escolar durante la pandemia (sostenidos fundamentalmente por las pantallas), se relaciona con el ámbito socioemocional. Recientes investigaciones al respecto vienen documentando que, durante el confinamiento, predominaron emociones de miedo, incertidumbre, culpa, soledad (Gómez et al., 2021), contingencia emocional que tiene una mayor afectación entre las familias o entornos vulnerables (Ballén et al., 2021).

### 3. Sostener y revitalizar la vida institucional

Al inicio de la pandemia, una de las primeras actuaciones derivadas llevó a querer pasar la vida escolar, análoga a un formato virtual; es decir, tramitar la mayoría de los ritmos y ritualidades de lo institucional, a partir de las posibilidades de las plataformas de intercambio sincrónico y asincrónico. En este sentido, podemos destacar las diversas solicitudes de los maestros, por tareas y actividades a los estudiantes (bajo la idea de que constituyen las únicas evidencias de los aprendizajes), el traslado de horarios encorsetados, la solicitud de prender la cámara y contestar atentamente un ‘presente’, trasladar una clase siguiendo las convenciones de una clase presencial, demandar un orden y atender a una estructura fija. En general, las principales derivas que fueron instaladas, conservaron el propósito de migrar la mayor parte de las rutinas presenciales a la modalidad del trabajo apoyado en pantallas (Dussel, 2020).

Posteriormente, con la experiencia ganada en el tiempo de experimentación de esta modalidad, muchas de estas situaciones fueron puestas en tensión y, a partir del análisis y reflexión, nuevas prácticas se pusieron en prueba y otras, definitivamente, fueron descartadas (pocos maestros realmente en nuestro paso por las aulas universitarias y en nuestras experiencias previas, contemplamos un trabajo pedagógico bajo un escenario de pandemia).

En todo caso, el sostenimiento de la escuela como institución y espacio para la esperanza, fue común en muchas de las intenciones de los maestros; el pulso fuerte de estos momentos tenía como intención principal, acompañar y dialogar con los estudiantes y las familias sobre la bravura de los tiempos de vida. La clausura de los muros escolares no llevó al conjunto de docentes a soltar los procesos pedagógicos; las distintas experiencias que actualmente se extienden en el panorama, demuestran claramente las diversas estrategias que diseñaron los maestros para intentar sostener este vínculo (Fardoun et al., 2020).

### 4. Contexto y trabajo escolar en tiempos de pandemia

Dirigir nuestras decisiones atendiendo la evidencia que señalan los datos, toma mayor relevancia en un panorama como el actual, donde la incertidumbre tiene potencia, junto con la novedad de las características socioeducativas de la pandemia. Si algo ha puesto de relieve la educación en emergencia, es la importancia de conocer (lo más claro posible) las diversas situaciones en las cuales están inmersos diariamente los estudiantes. Y, ante un territorio como el Putumayo, donde se configuran múltiples afectaciones (violencia, desplazamiento, inmigración, bajo recursos), tiene mayor vigencia. De manera que, aguzar nuestra vista de estas situaciones se constituye en un requerimiento esencial (casi que obligatorio) para elaborar nuestra cartografía (como diría Borges, 1946) y establecer nuestras rutas hacia nuestro destino: la formación integral de los estudiantes de la Escuela Normal Superior del Putumayo (ENS). Atendiendo este propósito, se diseñó un cuestionario *ad hoc* que tuvo por objetivo, identificar las principales características socioeducativas de los estudiantes durante el periodo de trabajo escolar remoto.

Con el apoyo de los docentes directores de grupo se recolectó 777 encuestas, de un total de 989 estudiantes a la fecha (10 de marzo) matriculados en la ENS; es decir, se alcanzó un 78,5 %. Este proceso atendió las siguientes fases:



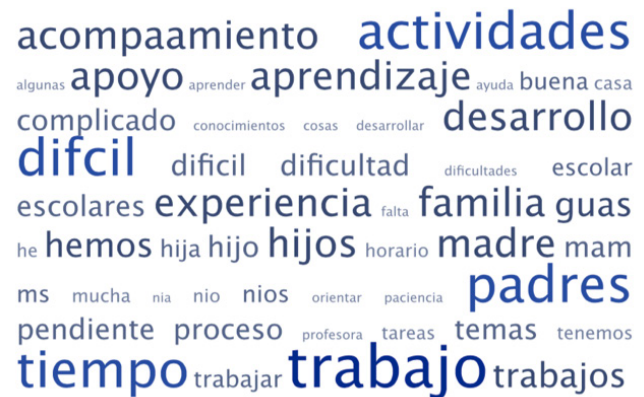
- “Se **siente tristeza** saber que nuestros hijos todavía no pueden ingresar al colegio como lo quisieran ellos”
- “La principal emoción es **la tristeza**, por motivo de falta de socialización con sus compañeros”
- “Hemos aprendido a **valorar** cada momento que nos permite estar reunidos en familia”
- “Estamos sin trabajo, **angustiados** al ver tanto sufrimiento con aquella enfermedad”
- “Hubo necesidad de buscar trabajos al día para lograr el sustento; y sigue la **dificultad**”
- “Se siente mucha **angustia** por no saber qué va a pasar el día de mañana con la familia”
- “Poca **concentración**”
- “Aburrido por el encierro; al niño y a la mamá les dio COVID. Por esta pandemia han **muerto** el abuelito y dos primos. Tienen mucha tristeza en la familia”
- “Nuestros **aprendizajes** son valorar la vida, el amor, la unión, la familia”.

En general, los tiempos derivados de la pandemia en la familia están asociadas a sentimientos y comprensiones que afectaron y vienen afectando profundamente el interior de esta institución. En definitiva, las emociones y asociaciones a ideas de muerte y temor frente a la vulnerabilidad frente al virus se extienden como algo compartido entre los estudiantes y familia. Tras la declaración del confinamiento, los hogares se convierten en los ambientes donde los estudiantes pasaron la mayor parte del tiempo, y donde gestionaron sus emociones. Como ENS, debemos tener en cuenta todo este tipo de referencias para nuestras actuaciones pedagógicas.

Considerando las principales palabras a las que acuden las familias para determinar la experiencia escolar del año anterior se destaca claramente lo siguiente:

## Figura 2

Sobre cómo ha sido la experiencia del trabajo escolar durante el periodo de tiempo de la pandemia



De las palabras que se posicionan en el discurso de las familias, asociadas al trabajo escolar desde la ENS, se puede destacar: **acompañamiento, actividades, difícil, tiempo, trabajos, experiencia.** Se puede percibir que se posicionan algunas palabras al interior de los hogares; básicamente, la irrupción de esta nueva realidad, llevó a generar nuevas formas y estrategias en las casas, para acompañar el trabajo de los estudiantes; muchas veces se sienten sobrepasados (no tienen los recursos cognitivos) por las actividades escolares.

Podemos acudir a algunos párrafos de las familias, para tener mayor claridad sobre estas palabras:

- “He tenido que estar **muy pendiente** como madre, en el aprendizaje de mi hija”.
- “Necesita **acompañamiento** en el proceso”.
- “Los padres **no estábamos preparados** para esto, pero hemos aprendido mucho de ellos. Desafortunadamente **no tenemos** el conocimiento total para ellos, pero hacemos todo lo posible”.
- “Se me ha dificultado un poco, al **no contar** con internet”.
- “Como padre de familia, digo que se maneje los **medios tecnológicos** como vídeos llamadas, WhatsApp y otros”.
- “Ha sido **un reto** porque, en mi caso,



estudié hasta segundo de primaria; en estos momentos los maestros nos dejaron un poco solos”.

- “Me toca **trabajar y apoyar** a mis hijos en el estudio”.
- “No había **explicación** en guías”.
- “Ha sido malo, ya que siento que **no se logró** el aprendizaje”.
- “**Fue difícil**, ya que nadie estaba preparado para esto”.
- “Falta explicación de parte de los docentes”.
- “**Difícil** con la conexión, difícil lo de matemáticas, porque eran videos y yo no tengo internet”.
- “**Colaboración** de mamá y papá; también tengo una profesora que me guía y enseña en el desarrollo de las guías”.
- “La verdad, pagué a una persona para que me les colabore con las actividades escolares; y en las noches yo revisaba lo que habían trabajado; al final, era de gran ayuda porque mis hijas estaban **motivadas** con la persona y con la interacción diferente a la mía, mirando del lado positivo”.
- “He desarrollado más **confianza**”.
- “**Complicada**, ya que no es lo mismo estudiar en la escuela que en la casa”.
- “Por trabajo, **no podía** dedicarme a las actividades escolares”.
- “Este método virtual **es un reto** que ha traído muchas dificultades y hemos avanzado un poco lento”.
- “Muy **difícil** porque mientras estamos pendientes de nuestros hijos y su aprendizaje, no podemos trabajar; hay temáticas que no manejo y no puedo orientar a mi hija”.
- “Es muy juguetón y **se distrae** con facilidad; pero con la ayuda de una profesora de refuerzo, logró sacar adelante su estudio”.
- “Nos tocó **meternos** de lleno para atender a la niña. Al principio la niña hacia bastante resistencia”.

Las narraciones de los padres y madres

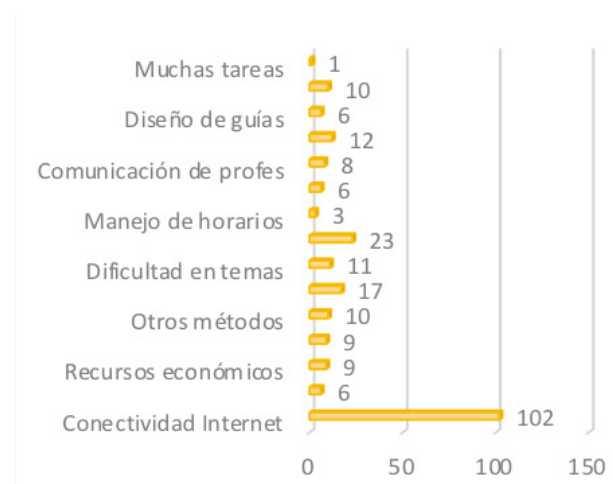
respecto al trabajo escolar durante el año anterior, están colmadas de diversos sentires y situaciones, destacando ideas que llevan a valorar, particularmente, el reconocimiento de lo escolar, como un espacio concreto para el aprendizaje; la imposibilidad (muchas veces) de configurar un espacio en el hogar para garantizar procesos de aprendizaje, como la carencia de formación que los habilite para acompañar en trabajos escolares, se convierte en una percepción compartida. Muchas familias intentan conciliar nuevos tiempos (generalmente en la noche) para acompañar a sus hijos; sin embargo, las rutinas laborales dificultan notablemente esta consolidación. Es necesario apuntar que, debido a las condiciones que viene imponiendo la pandemia, muchas familias han debilitado sensiblemente sus ingresos económicos e imposibilita la adquisición de un mínimo de tecnologías para la comunicación con la escuela.

Como tema central en toda esta contingencia, atendiendo el discurso de las familias, se posiciona el uso imprescindible de diversos medios digitales y la disponibilidad del Internet como garantes del aprendizaje de los estudiantes.

Atendiendo los datos reportados por las familias, se determina que las principales dificultades en el trabajo escolar de la ENS desde la distancia son:

**Figura 3**

*Las principales dificultades y avances de los estudiantes frente a las actividades escolares*







- “Es juicioso en su trabajo, siguió **un horario** para todos sus deberes”.
- “Aprendemos **a ser profesores** de nosotros mismos”.

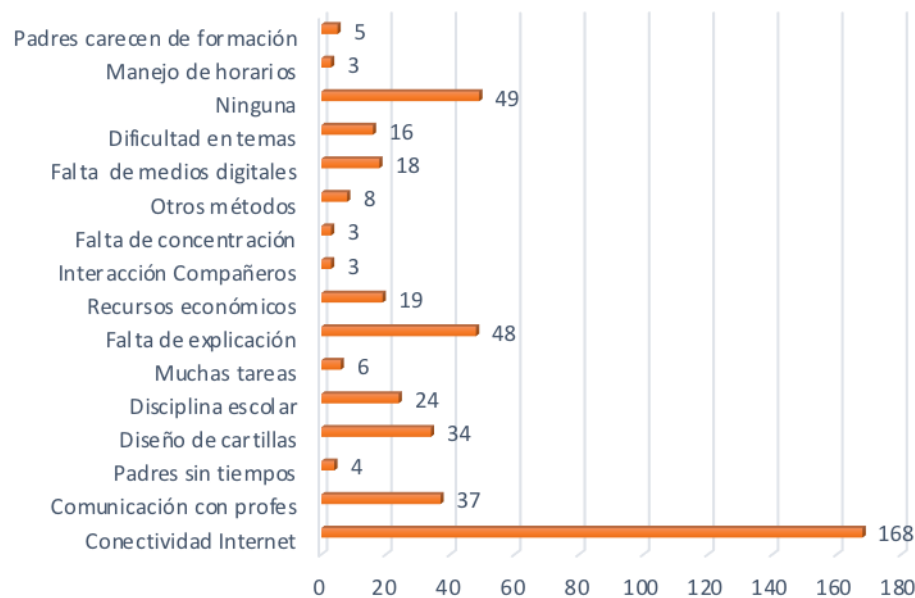
Este breve compendio tiene algunos puntos que hilan el discurso: lo fundamental del acompañamiento de familias y profesores, la manera como los estudiantes empiezan a empoderarse de la forma de trabajo virtual (es un proceso de adaptación), reconocen que hay un debilitamiento en los procesos de aprendizaje y perciben que la explicación de los docentes es vital en este nuevo escenario (extrañan

materialidad y sus devenires). Los principales referentes que tenían los estudiantes sobre la escolaridad se vuelven líquidos y, a pesar de los diversos intentos y estrategias que elaboran los docentes para tener un vínculo pedagógico, la realidad contextual de los chicos determina en gran parte la manera como asumen este nuevo escenario. Si bien en algunas familias mantienen cierto capital cultural y pueden animar el vínculo con la escuela, en muchos casos las familias vulnerables tienen mayor dificultad en alcanzar a tramitarlo.

Los datos sobre esta cuestión son distribuidos de la siguiente manera:

**Figura 6**

*Las principales dificultades y avances de los estudiantes frente a las actividades escolares*



Como se puede apreciar, la principal dificultad que mantienen las familias para atender los procesos escolares está relacionada con la conectividad de internet; en un segundo renglón se destaca la falta de explicación y la falta de una comunicación constante con los profesores. Articular un trabajo pedagógico mediado por la virtualidad debe contemplar estas situaciones, pues se pone en evidencia que una gran proporción de estudiantes no tiene una conectividad a internet estable, que les permita atender disciplinadamente los encuentros. Considerando que en nuestro país apenas el

52 % de los hogares tiene conectividad (en los hogares de estrato bajo, es mínimo el número que tiene este servicio), se hace vital y urgente que se consolide proyectos donde el Internet se asuma como parte del derecho educativo (Zubiría, 2020).

### **La escuela en casa, la casa en la escuela**

Entre las principales conclusiones derivadas del conjunto de los datos expuestos, se puede destacar las siguientes, para el caso de los niveles de primaria:

- Se posiciona una estructura familiar que no atiende al modelo nuclear (papá, mamá e hijos); en la actualidad, las familias son diversas. En todo caso, sobre la mujer sigue recayendo la principal responsabilidad frente a los procesos de cuidado y crianza de los estudiantes, situación que lleva a posicionarla como protectora y acompañante, quien supe diversos requerimientos. Destacan los hogares monoparentales, donde la mujer es la proveedora principal del cuidado. Durante la pandemia, la mujer al tener esta responsabilidad principal, pudo dejar a un lado su vinculación laboral. Los estudios a este respecto señalan que las tasas de desempleo en las mujeres durante este periodo se incrementaron en el país (las más altas de la historia), al igual que el trabajo doméstico (González, 2020).
- La ENS atiende una población diversa; sin embargo, destaca especialmente la población víctima de la violencia y la población indígena. Este evento debe movilizar a tener un mayor acercamiento sobre las distintas situaciones particulares de los estudiantes y, articular un trabajo pedagógico focalizado. Esta situación también pone de relieve que, tras la pandemia muchas de las familias la sintieron con mayor afectación, pues preciso las tasas de desempleo incrementaron y, según cifras del DANE, más de 2,4 millones de personas en el país dejaron de comer tres veces al día (Portafolio, 2021).
- Cada uno de nosotros viene gestionando la situación de la pandemia de una manera particular, atendiendo una diversidad de factores sociales, emocionales, económicos, actitudinales, mentales, entre otros. En el caso de las familias y los estudiantes de primaria de la ENS, han venido acumulando diversas experiencias, generalmente marcadas por emociones de tristeza, miedo, temor. Se han posicionado en sus voces, palabras como pandemia, valorar la vida; han sentido de cerca la muerte y experimentan diversas dificultades actualmente. Este enjambre de situaciones (y probablemente muchas otras que vienen aflorando) deben movilizar a la ENS al diseño de estrategias pedagógicas que fomenten una especie de catarsis emocional. Quizá uno de los principales efectos asociados a este tiempo tiene que ver con nuestra salud mental y, por tanto, debemos tener en consideración estos aspectos para planear nuestras acciones educativas. El bienestar emocional está siendo afectado fuertemente por el conjunto de estas situaciones.
- De la experiencia del trabajo escolar (ante el cual escasamente estábamos preparados, con diversas salidas, muchas veces provisionales) realizado el año pasado en las familias, se destaca diversos elementos; uno de los principales es la sentida *domesticación* de la escuela (Dussel, 2020); es decir, el traslado de todo el trabajo pedagógico al espacio de los hogares, donde pronto los padres se metamorfosearon en profesores. En muchos casos, ellos se sienten agobiados por no contar con un nivel de alfabetización que permita acompañar el desarrollo de las actividades de sus hijos. En todo caso, viene siendo una situación compleja y cargada de mucho trabajo adicional; una alteración de los tiempos y de los espacios. Algunos de ellos acompañan y otros mantienen un escaso vínculo con los compromisos de la escuela.
- Entre las principales dificultades percibidas por los hogares de los estudiantes de primaria, de cara al mantenimiento del trabajo escolar desde la distancia, destacan: la falta de conectividad a internet, falta de recursos digitales (computador), escaso tiempo por las obligaciones del trabajo, la dificultad en ciertos temas escolares y alcanzar a consolidar una disciplina al interior de las casas para el trabajo pedagógico. La garantía del acceso a conectividad a Internet bajo las condiciones de la sociedad actual se convierte en un aspecto imprescindible para garantizar el derecho a la educación.

- Los celulares se localizan como las herramientas de mayor presencia en los hogares al momento de mantener una comunicación (asincrónica y sincrónica) con la ENS; también destacan medios como la televisión y la radio. Podríamos preguntarnos: ¿es posible configurar vínculos y andamiajes pedagógicos por estos medios?, si es así, ¿cuáles serían? Desde la perspectiva de Dussel y Trujillo (2018) "los celulares son, probablemente, los aparatos que más han transformado el paisaje socio-técnico en los últimos años, quizá solamente comparables a la revolución que supusieron los aviones a principios del siglo XX" (p. 151). Se puede asumir, en una perspectiva comparativa, que la televisión que otrora (años 80) se posicionó como el medio privilegiado en las prácticas de los hogares, es desplazada ahora, fundamentalmente por parte de los adolescentes, por celulares y tabletas. Bajo esta nueva estructura, el teléfono móvil inteligente está cumpliendo casi todas las funciones de los medios anteriores y está consolidando una amplia integración de procesos mediáticos. "Una persona con uno de estos dispositivos puede crear contenido para prensa y televisión e interactuar con complejo archivos digitales" (Pérez Tornero, 2020, p. 247).
- Las familias realizan un conjunto de recomendaciones a partir de sus experiencias, para fortalecer los procesos educativos sin presencialidad, destacando la importancia del vínculo que, como docentes, debemos fortalecer diariamente con los estudiantes (a través de llamadas y videollamadas).
- Las familias vienen experimentando diversas situaciones, derivadas de la contingencia sanitaria; en algunos casos, el tiempo de confinamiento sirvió para estrechar lazos y el diálogo; en otros, dadas las diversas situaciones (principalmente económicas), este periodo significó un debilitamiento de los procesos escolares. Es necesario tener en cuenta las diversas situaciones (emocionales, materiales) de las familias para nuestros procesos académicos.
- El debilitamiento en el contacto físico es ampliamente sentido por los estudiantes; esta etapa de adolescencia es bien reconocida como una de las esferas significativas en la vida. A pesar de que mantenemos vigentes los protocolos de distanciamiento social, desde la ENS se debe promover espacios (virtuales) donde los estudiantes tengan la oportunidad de continuar expresando diversos sentires (los encuentros virtuales no deben ser fundados desde la exclusividad de los contenidos escolares). Cabe destacar que una de las principales intenciones de la ENS tiene que ver con la formación integral; si algo recuerdan los estudiantes de la experiencia escolar, son esos espacios asociados a la informalidad, a los descansos, a la conversación sobre diversos temas, entre otros.
- El conjunto de las familias viene gestionando de diversas formas todo este tiempo y, así como la escuela entró de forma insistente en los hogares, los procesos escolares deben intentar partir de las diversas condiciones de los hogares. Se debe procurar determinar ciertas formas materiales que son propias de la ENS para trasladarlas al hogar; por ejemplo, los espacios destinados al estudio: los cuadernos; y, fundar las prácticas escolares que tengan en cuenta ciertas características de hogares.
- Una de las palabras que destacan de toda esta experiencia lleva a la categoría de 'difícil'. Al igual que los profesores, vimos mudar significativamente los procesos

El conjunto de datos correspondientes a los niveles de básica secundaria y media permite tener una aproximación general sobre algunas características de las familias, como también sobre los diversos sentires que emergen tras la pandemia. Si bien son dispares las experiencias, podemos resaltar las siguientes, pensando en el planteamiento de nuestro trabajo escolar desde la ENS:

(a lo digital) y esto conllevó varios retos; en el interior de las familias, esta experiencia también llevó a tensionar fibras y órdenes.

- Un cúmulo significativo de estudiantes no tiene disponibilidad de conectividad a Internet; de manera que, plantear un proceso constituido en la exclusividad de lo digital, supone un abandono de un grupo amplio de estudiantes. Como ENS, debemos continuar esfuerzos con otras instituciones, para garantizar una conectividad en los hogares.
- Las familias reconocen el trabajo docente, como procesos que emergen de un planteamiento detallado (y muchas otras características); por lo mismo, identifican que, al verse empujados a asumir varios rasgos de este rol, se ven sobrepasados; no cuentan con formación y actitudes para favorecer el aprendizaje de sus hijos. Esta pandemia fortalece a la escuela, como una institución imprescindible en la sociedad.
- La no presencialidad impide muchos de los procesos escolares y, uno de los principales que reportan los estudiantes de la ENS, tiene que ver con ese rol del docente que lo lleva a explicar los temas (varias veces y tener la oportunidad de retroalimentar). La ausencia de un espacio físico común cambia varias lógicas de los procesos pedagógicos; no se trata de volcar estas rutinas a lo digital; la educación virtual atiende unas pedagogías específicas y tiene mayor fortaleza en estudiantes con mayores procesos de autonomía. A este respecto, señalaba ya tiempo atrás McLuhan (1964), "el medio es el mensaje" (p. 61).
- Por lo mismo, una llamada o una interacción con videollamada personalizada, es ampliamente valorada por los estudiantes.
- Las familias expresan muchas dudas sobre el regreso presencial de sus hijos; hay mucho temor y reconocen que, en caso de la vuelta presencial, esto debe ser realizado con todas las medidas del caso.

## 6. Conflicto de intereses

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

## Referencias

- Almendingen, K., Sandsmark, M., Gjølstad, E., Brevik, A., & Tørris, C. (2021). Student's experiences with online teaching following COVID-19 lockdown: A mixed-methods explorative study. *PLOS ONE*, 16(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250378>
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro*. Revolución Democrática.
- Bernal, P., Ferrer, L. e Iriarte, M.Á. (2021). Irene Vallejo escribe para sobrevivir a los naufragios. <https://nuestrotiempo.unav.edu/es/campusuniversitario/irene-vallejo-escribe-para-sobrevivir-a-los-naufragios>
- Borges, J.L. (1946). *Del rigor en la ciencia*. El Hacedor.
- Cano, J.J. (2020). Imaginarios sociales y las "nubes de palabras". Elementos claves en la construcción de redes grupales de aprendizaje. *Revista de Divulgación Científica CITAS*, 6(1), 1-7. <https://doi.org/10.15332/24224529.6355>
- Ballén, O.A., Baquero, L.A., Padilla, M.J., y Bernal, D.F. (2021). Balance de la pandemia: posibles lecciones aprendidas para el sector educativo en Bogotá. *Revista Educación y Ciudad*, (41), 41-55. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2575>
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Dussel, I. y Trujillo, B.F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40(Especial), 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. <https://red.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/VEP-audiovisual-Ficha-4-La-clase-en-pantuflas-Ines-Dussel.pdf>
- Expósito, C.D. y Marsollier, R.G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fardoun, H., Yousef, M., González-González, C. y Collazos, C.A. (2020). *Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia*. *Education in the Knowledge Society*, 21, 17. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/2091>
- Gamboa, A.A., Hernández, C.A. y Prada, R. (2021). Efectos depresivos del aislamiento preventivo obligatorio asociados a la pandemia del Covid-19 en docentes y estudiantes de una universidad pública en Colombia: *Psicogente*, 24(45), 1-20. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4156>
- Gamboa, L.P., Rodríguez, P.R. y Martínez, A.F. (2007). Impacto de la pandemia de gripa de 1918-1919 en Aquitania y Tinjacá (Boyacá Colombia). *Revista Salud, Historia y Sanidad*, 2(1).
- Gómez, J.A., Valencia, A.M. y Valero, M.A. (2021). *Experiencias y efectos socio-emocionales del confinamiento por la pandemia de COVID-19 en la localidad de Usme* [Tesis de Pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/12781>
- González, M.C. (2020). *Situación laboral y cargas domésticas de las mujeres durante la pandemia en Colombia en 2020* [Tesis de Especialización, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano]. <https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/18065>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Mentor Editorial.
- Ocampo, R. (2021). Los más jóvenes y su salud mental en medio del confinamiento. <https://www.larepublica.co/economia/los-mas-jovenes-y-su-salud-mental-en-medio-del-confinamiento-por-la-pandemia-3228478>



- Paz, A.M. (2020). ¿Reinventar la escuela? ¡Reivindicar la escuela! Reflexiones desde una perspectiva histórica. <https://www.clicposta.com/post/reinventar-la-escuela-reivindicar-la-escuela-reflexiones-desde-una-perspectiva-historica>
- Pérez Tornero, J.M. (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. Editorial UOC.
- Pineau, P. y Ayuso, M.L. (2020). Brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/675-brotes-pestes-epidemias-y-pandemias-en-la-historia-de-la-escuela-argentina>
- Portafolio. (2021). 2,4 millones de hogares ya no comen tres veces al día. <https://www.portafolio.co/economia/dane-2-4-millones-de-hogares-ya-no-comen-tres-veces-al-dia-en-colombia-550416>
- Quiceno, M.M. (2021). *La escuela como espacio de acogida y hospitalidad: un compromiso ético y político en la educación preescolar* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/18814>
- Reyes, I.M. (2021). Nube de palabras. *Eutopía*, 12(33), 55-56.
- Segura, J.A., Castañeda, L. y Mon, F.E. (2018). ¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 51-68. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20669>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Zubiría, J. (2020). A los niños no se les está garantizando el derecho a la educación. <http://www.arte.tv/es/articulos/julian-de-zubiria-los-ninos-no-se-les-esta-garantizando-el-derecho-la-educacion>

### Contribución:

El autor elaboró el artículo, lo leyó y aprobó.

Revista

# UNIMAR

Rev. Unimar	Enero - Junio 2022
e-ISSN: 2216-0116	ISSN: 0120-4327
ISSN-L: 0120-4327	
DOI: <a href="https://doi.org/10.31948/Rev.unimar">https://doi.org/10.31948/Rev.unimar</a>	



Universidad  
**Mariana**



Editorial  
**UNIMAR**

40 Vol.

No. 1



## Índice acumulativo por autores

**Arias-Romo**, Daniela Alejandra. Comunicación asertiva en adolescentes de Tumaco, Nariño. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 175-184. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art9>

**Almanzar-Curiel**, Alicia. Cursos presenciales versus cursos virtuales en época de pandemia. Experiencia de aprendizaje para la educación superior. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 185-201. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art10>

**Bustamante-Sepúlveda**, Luz Ángela. Prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima estudiantil. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 11-32. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art1>

**Cabana-Granados**, Sugeire Licet. Prácticas evaluativas del profesorado en los niveles de básica secundaria de las sedes de la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez, La Paz-Cesar, Colombia. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 152-174. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art8>

**Cabrera-Constain**, Víctor Andrés. Los juegos lúdico-cooperativos, como una estrategia favorable para las relaciones personales entre estudiantes. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 54-75. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art3>

**Cabrera-Fajardo**, Deyci Patricia. Educación sexual integral en la escuela. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 135-151. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7>

**Camargo-Hernández**, Héctor Heiler. Prácticas evaluativas del profesorado en los niveles de básica secundaria de las sedes de la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez, La Paz-Cesar, Colombia. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 152-174. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art8>

**Cifuentes-Riascos**, Liseth Guadalupe. Fortalecimiento de escucha y habla a través del aprendizaje basado en proyectos. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 91-113.

DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art5>

**Colina-Chacín**, María de las Mercedes. Prácticas evaluativas del profesorado en los niveles de básica secundaria de las sedes de la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez, La Paz-Cesar, Colombia. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp.152-174. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art8>

**De la Cruz-Pantoja**, Diego Mauricio. Inclusión educativa para estudiantes con discapacidad auditiva y visual en el contexto universitario. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp.33-53. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art2>

**Díaz-Masmuta**, Adriana Maribel. Concepciones del desarrollo de la tarea escolar, para un aprendizaje significativo. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 76-91. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art4>

**Flórez-Madroño**, Andrea Carolina. Comunicación asertiva en adolescentes de Tumaco, Nariño. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 175-184. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art9>

**González-Sandoval**, Hilda Vidalia. Cursos presenciales versus cursos virtuales en época de pandemia. Experiencia de aprendizaje para la educación superior. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 185-201. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art10>

**Guerrero-Samudio**, Javier Ernesto. Inclusión educativa para estudiantes con discapacidad auditiva y visual en el contexto universitario. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp.33-53. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art2>

**Habib-Murgas**, Vieda Rosa. Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural para el nivel de transición. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 114-135. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art6>

**Jiménez-Ruiz**, Luz Karine. Prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima estudiantil. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 11-32. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art1>

**López-Montaño**, Yenni Lorena. Fortalecimiento de escucha y habla a través del aprendizaje basado en proyectos. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 91-113. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art5>

**Martínez-Arredondo**, Leonardo Enrique. Prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima estudiantil. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 11-32. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art1>

**Mesquita-Romero**, Walter Antonio. Los desafíos de la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: algunas evidencias del trabajo escolar a partir de una indagación en la Escuela Normal Superior del Putumayo. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp.202-218. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art11>

**Monroy-Luna**, Francisco Alberto. Cursos presenciales versus cursos virtuales en época de pandemia. Experiencia de aprendizaje para la educación superior. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 185-201. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art10>

**Moya-Rodríguez**, Ángela María. Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural para el nivel de transición. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 114-135. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art6>

**Moya-Lora**, Sandra Irene. Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural para el nivel de transición. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 114-135. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art6>

**Obando-Rivera**, Katherin Fernanda. Comunicación asertiva en adolescentes de Tumaco, Nariño. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 175-184. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art9>

**Rivera-Arizala**, Anyela Celene. Comunicación asertiva en adolescentes de Tumaco, Nariño. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 175-184. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art9>

**Valadez-Gill**, Luis Rogelio. Cursos presenciales versus cursos virtuales en época de pandemia. Experiencia de aprendizaje para la educación superior. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 185-201. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art10>

**Vargas-Rosero**, Seidi Paola. Concepciones del desarrollo de la tarea escolar, para un aprendizaje significativo. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 76-91. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art4>

**Vásquez-Delgado**, Luis Eduardo. Los juegos lúdico-cooperativos, como una estrategia favorable para las relaciones personales entre estudiantes. Vol. 40 No. 1 (Ene. – Jul., 2022), pp. 54-75. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art3>

## Índice acumulativo por palabras clave

**Acoso escolar:** Rosas, Yarce, Paredes, Rosero y Morales (2022, Vol. 40 No. 1)

**Adaptación:** Flórez-Madroñero, Arias-Romo, Obando-Rivera y Rivera-Arizala (2022, Vol. 40 No. 1)

**Adolescencia:** Flórez-Madroñero, Arias-Romo, Obando-Rivera y Rivera-Arizala (2022, Vol. 40 No. 1)

**Aprendizaje:** De la Cruz-Pantoja y Guerrero-Samudio (2022, Vol. 40 No. 1)

**Aprendizaje significativo:** Díaz-Masmuta y Vargas-Rosero (2022, Vol. 40 No. 1)

**Aprendizaje basado en proyectos:** Cifuentes-Riascos y López-Montaño (2022, Vol. 40 No. 1)

**Aprendizaje presencial:** González-Sandoval, Almanzar-Curiel, Valadez-Gill y Monroy-Luna (2022, Vol. 40 No. 1)

**Aprendizaje virtual:** González-Sandoval, Almanzar-Curiel, Valadez-Gill y Monroy-Luna (2022, Vol. 40 No. 1)

**Autoestima:** Bustamante-Sepulveda, Jiménez-Ruiz y Martínez-Arredondo (2022, Vol. 40 No. 1)

**Asertividad:** Flórez-Madroñero, Arias-Romo, Obando-Rivera y Rivera-Arizala (2022, Vol. 40 No. 1)

**Comunicación:** Flórez-Madroñero, Arias-Romo, Obando-Rivera y Rivera-Arizala (2022, Vol. 40 No. 1)

**Concepciones:** Díaz-Masmuta y Vargas-Rosero (2022, Vol. 40 No. 1)

**Confinamiento:** González-Sandoval, Almanzar-Curiel, Valadez-Gill y Monroy-Luna (2022, Vol. 40 No. 1)

**Convivencia escolar:** Rosas, Yarce, Paredes, Rosero y Morales (2022, Vol. 40 No. 1)

**Currículum:** Mesquita-Romero (2022, Vol. 40 No. 1)

**Derechos:** Cabrera-Fajardo (2022, Vol. 40 No. 1)

**Discapacidad:** De la Cruz-Pantoja y Guerrero-Samudio (2022, Vol. 40 No. 1)

**Discurso:** Bustamante-Sepulveda, Jiménez-Ruiz y Martínez-Arredondo (2022, Vol. 40 No. 1)

**Desigualdad social:** Mesquita-Romero (2022, Vol. 40 No. 1)

**Educación:** Cabrera-Fajardo (2022, Vol. 40 No. 1)

**Educación infantil:** Moya-Rodríguez, Moya-Lora y Habib-Murgas (2022, Vol. 40 No. 1)

**Educación secundaria:** Mesquita-Romero (2022, Vol. 40 No. 1)

**Enseñanza:** De la Cruz-Pantoja y Guerrero-Samudio (2022, Vol. 40 No. 1)

**Escuela:** Cabrera-Fajardo (2022, Vol. 40 No. 1)

**Escucha:** Cifuentes-Riascos y López-Montaño (2022, Vol. 40 No. 1)

**Estrategia didáctica:** Moya-Rodríguez, Moya-Lora y Habib-Murgas (2022, Vol. 40 No. 1)

**Habla:** Cifuentes-Riascos y López-Montaño (2022, Vol. 40 No. 1)

**Identidad cultural:** Moya-Rodríguez, Moya-Lora y Habib-Murgas (2022, Vol. 40 No. 1)

**Infancia:** Moya-Rodríguez, Moya-Lora y Habib-Murgas (2022, Vol. 40 No. 1)

**Innovación:** Cabana-Granados, Camargo-Hernández y Colina-Chacín (2022, Vol. 40 No. 1)

**Instituciones de básica secundaria:** Cabana-Granados, Camargo-Hernández y Colina-Chacín (2022, Vol. 40 No. 1)

**Juegos lúdico cooperativos:** Rosas, Yarce, Paredes, Rosero y Morales (2022, Vol. 40 No. 1)

**Métodos de enseñanza:** Moya-Rodríguez, Moya-Lora y Habib-Murgas (2022, Vol. 40 No. 1)

**Pandemia:** González-Sandoval, Almanzar-Curiel, Valadez-Gill y Monroy-Luna (2022, Vol. 40 No. 1); Mesquita-Romero (2022, Vol. 40 No. 1)

**Pedagogía:** Díaz-Masmuta y Vargas-Rosero (2022, Vol. 40 No. 1); Mesquita-Romero (2022, Vol. 40 No. 1)

**Prácticas evaluativas:** Cabana-Granados, Camargo-Hernández y Colina-Chacín (2022, Vol. 40 No. 1)

**Práctica pedagógica:** Bustamante-Sepulveda, Jiménez-Ruiz y Martínez-Arredondo (2022, Vol. 40 No. 1)

**Profesorado:** Cabana-Granados, Camargo-Hernández y Colina-Chacín (2022, Vol. 40 No. 1)

**Profesores:** De la Cruz-Pantoja y Guerrero-Samudio (2022, Vol. 40 No. 1)

**Relaciones personales:** Rosas, Yarce, Paredes, Rosero y Morales (2022, Vol. 40 No. 1)

**Respeto a sí mismo:** Bustamante-Sepulveda, Jiménez-Ruiz y Martínez-Arredondo (2022, Vol. 40 No. 1)

**Sexualidad:** Cabrera-Fajardo (2022, Vol. 40 No. 1)

**Tareas escolares:** Díaz-Masmuta y Vargas-Rosero (2022, Vol. 40 No. 1)

**Universidad:** De la Cruz-Pantoja y Guerrero-Samudio (2022, Vol. 40 No. 1)

# Guía para los autores

## Revista UNIMAR

La Revista UNIMAR es una revista científica de acceso abierto, que se enmarca en el área de las Ciencias Sociales. Es editada por la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana, Colombia, y está dirigida a investigadores, académicos, autores y lectores, tanto nacionales como internacionales. Su periodicidad es semestral. Su propósito es la publicación y difusión de artículos en idioma español, inglés y portugués, principalmente, en los siguientes tipos: a) investigación; b) reflexión; c) revisión; y (d) artículos cortos. Los costos de los procesos y procedimientos editoriales son asumidos por la entidad editora.

### Tipos de artículos que se publica en la revista

La Revista UNIMAR orienta su función esencial a la publicación de artículos originales e inéditos, resultado de investigación.

**Artículo resultado de investigación:** documento que presenta la producción original e inédita, de contenido científico, tecnológico o académico y, de manera detallada, los resultados originales de procesos de investigación. Preferiblemente estructurado de la siguiente forma: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias.

**Artículo de reflexión:** manuscrito que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

**Artículo de revisión:** manuscrito resultado de una investigación donde se analiza, sistematiza e integra los resultados de investigaciones publicadas, sobre un campo de estudio, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias de fuentes primarias.

**Artículo corto:** documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación, que por lo general requieren de una pronta difusión.

**Reportes de caso:** documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico; incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

**Artículo de revisión de tema:** documentos resultados de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

**Cartas al editor:** posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que, a juicio del Comité Editorial, constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

**Editorial:** documento escrito por el editor, cualquier miembro del Comité Editorial, o por una persona invitada por el editor. El editorial puede estar relacionado con problemas actuales o también, nuevos hallazgos en el campo de acción de la revista.

### Condiciones para la presentación del manuscrito

Para realizar la postulación de manuscritos a la revista, es necesario que se prepare el documento de acuerdo al tipo de artículos que requiere la revista, por lo que aquellas postulaciones que no cumplan con las condiciones declaradas anteriormente, no serán consideradas para su publicación.

Las opiniones y afirmaciones presentes en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, entendiendo que el envío del manuscrito a esta revista compromete a los autores a no postularlo parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras.

Asimismo, los autores deberán declarar que los contenidos desarrollados en el manuscrito son propios de su autoría, y que la información tomada de otros autores y obras, artículos y documentos publicados, está correctamente citada y es verificable en la sección del texto de referencias bibliográficas.

Todos los manuscritos que sean postulados para su publicación en la revista, deben seguir los lineamientos que se especifica en esta guía, los cuales, en su gran mayoría, han sido adaptados del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association APA 7.<sup>a</sup> edición. Además, el título, el resumen y las palabras clave deben ser presentados en español, inglés y portugués.

Los manuscritos a postular deberán ser enviados a través del sistema *Open Journal Systems* (OJS) de la página de la revista <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index>, previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, o vía correo electrónico: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co), preferiblemente, claro está, una vez que se cumpla con todos los requisitos anteriores y aquellos de composición que se presenta a continuación:

En ambas opciones se notificará la recepción del artículo al autor en un plazo máximo de 10 días después del envío y se informará sobre el estado del mismo en un plazo máximo de 2 meses.

La revista maneja una convocatoria abierta que recibe artículos permanentemente; es decir, en el momento en que haga el envío se da inicio al proceso de evaluación; el número y fecha de publicación dependerán del orden de llegada o entrada de los artículos a la revista y de la finalización del proceso de evaluación.

Para formalizar la recepción del artículo, el o los autores deberán enviar debidamente diligenciados los siguientes formatos:

**Formato 1. Identificación de autor e investigación:** documento donde se consigna los datos requeridos sobre los autores, tipología del manuscrito postulado, y naturaleza de la investigación o el proceso para la configuración del artículo (debe diligenciarse por cada autor). Link: <https://drive.google.com/file/d/1iHuu8LViFAzrt8jviD00diKNz7KXzzeb/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/1eIrQGAwvvyvnpDNBqLCELuNIJHKWqrIQK/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/1bMiInTAnwQcLqCgr62uk7RdoU6\\_qxyCP/view](https://drive.google.com/file/d/1bMiInTAnwQcLqCgr62uk7RdoU6_qxyCP/view)

**Aspectos generales:** los manuscritos postulantes deberán ser presentados en el programa Microsoft Word, a una columna, en hoja tamaño carta con márgenes normales –sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, empleando como tipo de letra Times New Roman a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de 15 páginas y máxima de 30 –incluyendo figuras (imágenes, gráficos y fotografías) y tablas-.

Título: será claro, concreto y preciso; tendrá una nota a pie de página en donde se especifique las características del proceso investigativo, de revisión o de reflexión desarrollado para la concreción del aporte escritural. Ubique una nota a pie de página que clasifique el tipo de artículo y el título de la investigación de la que se deriva. Indique el nombre y fuente de financiamiento de la investigación o proyecto del cual deriva el artículo.

Ejemplo pie de página: este artículo es el resultado de la investigación titulada: La competencia argumentativa oral en estudiantes de básica primaria, desarrollada desde el 15 de enero de 2009 hasta el 31 de julio de 2011 en el corregimiento de Genoy, departamento de Nariño, Colombia.

Autor/es: debajo del título del manuscrito se debe ubicar el nombre del autor/es, seguido de los siguientes datos para cada caso: nivel académico - el título máximo alcanzado, con la respectiva institución otorgante-, filiación institucional -nombre completo de la institución donde labora-, datos de contacto -correo electrónico, personal e institucional, ciudad, departamento, provincia, país donde reside-, el código ORCID y el link del perfil de Google Scholar. Tener en cuenta que el primer autor será quien quedará registrado en las bases de datos de los diferentes servicios de indexación y resumen. Es indispensable indicar el autor que se encargará de recibir y enviar la correspondencia, o de lo contrario se asumirá que el primer autor se hará cargo de tal función.

**Ejemplo:** Luis Alberto Montenegro Mora<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Candidato a Doctor en Educación (Universidad de San Buenaventura). Director Centro de Investigaciones Universidad Mariana, Nariño, Colombia), integrante del grupo de investigación Forma; Correo electrónico: [lmontenegro@umariana.edu.co](mailto:lmontenegro@umariana.edu.co)

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=es>

**Contribución:** se identifica el nivel de contribución escritural y aporte del artículo de cada uno de los autores, con la finalidad de establecer el orden de aparición.

**Ejemplo:**

**Martha Camila Ordoñez:** Investigadora principal. Procesamiento estadístico de datos, Escritura de Materiales y métodos y obtención de los resultados.

**Bibiana del Carmen Montero:** Redacción del manuscrito, elaboración de cuadros.

**Laura Patricia Castaño:** Redacción del manuscrito, consolidación de referencias.

**Luisa María Chamorro Solís:** Análisis e interpretación de resultados, Escritura de la introducción.

**Mario Alfonso Araujo:** Escritura de la discusión, revisión crítica del artículo, participación en el análisis.

**Luis Mario Pantoja:** Escritura de materiales y métodos y discusión.

**Jorge Alfonso Guevara:** Obtención de la base de datos y revisión crítica del artículo.

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

**Resumen:** incluirá los objetivos principales de la investigación, alcance, metodología empleada y, de igual manera, los resultados más destacados y las conclusiones más sobresalientes, por lo que este apartado será claro, coherente y sucinto, y no sobrepasará las 250 palabras.

**Palabras clave:** se admitirá un mínimo de cinco palabras clave y un máximo de diez, las cuales posibilitarán ubicar temáticamente el contenido del artículo que, además, deberán ser relevantes y ayudar a su indizado cruzado, ya que a través de ellas su trabajo será identificado con facilidad por los buscadores de las bases de datos, éstas van separadas por punto y coma.

Para el caso de los manuscritos resultado de investigación, estos estarán estructurados así:

**Introducción:** en donde se menciona el problema u objetivos del proceso investigativo, haciendo alusión a los posibles antecedentes bajo los cuales se fundamenta el trabajo investigativo; asimismo, se comenta el tipo de metodología empleada, una justificación de la elección de ésta, además de la inclusión pertinente y precisa del respaldo bibliográfico que fundamenta teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

**Metodología:** en esta sección se menciona el diseño, las técnicas y los materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados; se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso; es decir, expresar claramente el tipo de diseño, y el tipo de muestreo que se utilizó. De igual forma, es conveniente mencionar las técnicas estadísticas y demás instrumentos empleados para la recolección de la información -esta sección deberá estar escrita con verbos en tiempo pasado-.

**Resultados:** esta sección presenta los resultados obtenidos durante el proceso investigativo; es, concretamente, la contribución que se hace al nuevo conocimiento, en donde se evidencia la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de la investigación, y la información obtenida a través de los instrumentos de recolección. Es aconsejable que se mencione todos los resultados importantes obtenidos, hasta aquellos que están en contraposición a la hipótesis que fundamentó la investigación.

**Discusión:** en esta sección van aquellas relaciones, interpretaciones, recomendaciones que los resultados obtenidos señalan, en paralelo con otras investigaciones, antecedentes y teorías referidas al tema abordado.

**Conclusiones:** son presentadas de manera clara, concreta y coherente con los temas desarrollados en el manuscrito, por lo que deberá haber argumentos precisos que justifican y validan cada conclusión.

**Figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas:** para el caso de las figuras (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías e ilustraciones), éstas deben estar ubicadas en el lugar respectivo dentro del manuscrito, numeradas y descritas con una leyenda en tamaño 11 en la parte superior izquierda, que comience con la palabra -Figura-, en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí dispuesto. Para el caso de las tablas, éstas deberán contener -preferiblemente- la información cuantitativa que menciona el manuscrito; estarán enumeradas y contarán con una leyenda descriptiva de tamaño 11 ubicada en la parte superior izquierda del elemento, la cual iniciará con la palabra -Tabla-. Para todas las figuras y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas -se recomienda abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor-; en el caso de ser de autoría propia, es preciso señalarlo; cabe aclarar que toda figura y tabla contarán con las anteriores características para su aprobación.

Emplear las figuras y tablas únicamente cuando sean necesarias; no debe redundar la información que éstas expresan, con el contenido textual; serán autoexplicativas, sencillas y de fácil comprensión.

## Cómo citar

A continuación, se da algunas indicaciones sobre la manera adecuada de citación que debe emplearse en el desarrollo de los manuscritos que son postulados a la Revista UNIMAR.

Si la cita directa tiene menos de 40 palabras, se presenta entre comillas y al final, entre paréntesis, se ubica los datos de la obra (Apellido, año, página).

**Ejemplo:**

Una situación de variación es "tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo" (Acosta, 2004, p. 112), como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada con la

Si la cita tiene más de 40 palabras, se omite las comillas, se sangra la cita (aproximadamente 2,54



cm) y se ubica, ya sea en la introducción de la cita o al finalizar ésta, los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un paquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás.

El segundo jurado, llegado el momento de la calificación del delito, dijo: el jurado de la calificación declara al señor doctor Domingo Miño culpable del quebrantamiento del artículo 759 del Código Penal en primer grado. Acogió el juez el anterior veredicto y condenó al doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213)

Si la cita es parafraseo, se escribirá sin comillas y entre paréntesis los datos de la obra (Apellido, año). Se recomienda señalar el número de página o párrafo, sobre todo, en aquellos casos en los que se desea ubicar con exactitud el fragmento al que se hace alusión.

Ejemplo:

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis postindependentista y afectaron al país (Orquist, 1978).

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis postindependentista y afectaron al país (Orquist, 1978, p. 8).

Como lo enunció Orquist (1978, p. 8) al momento de establecer que aquellas brechas que agudizaron la crisis postindependentista, por su carácter ideológico afectaron al país.

Cuando se realice varias referencias a una misma fuente de manera consecutiva en un mismo párrafo, es adecuado ubicar el año de la obra citada la primera vez, posteriormente omitir este dato y solo escribir el apellido del autor.

Ejemplo:

Según Paulet (2010), un buen esquema es fundamental para el éxito del argumento. Paulet afirma que

Si una fuente es escrita por dos autores, se debe recordar escribir el apellido de los dos.

Ejemplo:

Halliday y Paulet (2001) han establecido algunos de los métodos más empleados en el desarrollo discursivo.

Si se cita una fuente que tiene entre tres y más autores, se escribe el apellido del primer autor, seguido de la expresión "et al." desde la primera citación.

Ejemplo: en un libro escrito por Fernández, Gómez, Valdivia y Ochoa, 2005, la citación bibliográfica desde la primera vez sería:

"La comprensión del mundo es una tarea de la mente y de los sentidos" (Fernández et al., 2005, p. 145).

Para la sección de Referencias Bibliográficas, se admite hasta un número de 20 autores. Cuando son más de 20, se incluye los primeros 19, se omite los siguientes con el uso de tres puntos seguidos hasta llegar al último autor.

Si el autor es una organización, corporación o similar, se escribe el nombre completo de ésta, a menos que sea muy largo, se empleará su abreviatura, la cual se identificará en la primera cita que se realice entre corchetes, y se empleará en las siguientes.

Ejemplo:

"La investigación debe proyectarse desde las publicaciones, posibilitando el diálogo académico" (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77). – Primera vez-

"Toda iniciativa de mejoramiento de las prácticas investigativas, deberá ser, en beneficio de la comunidad" (UNIMAR, 2009, p. 80). –Segunda vez-

Si el documento no tiene autor, se cita las primeras palabras del título y después puntos suspensivos; cuando se trate del título de capítulo, se incluirá comillas; si es un libro, se lo escribirá en cursiva.

Ejemplo:

"La crisis de los países de la región es causada por la inestabilidad de sus economías, por lo que hay que adoptar las medidas necesarias para contrarrestar esta situación" ("Plan de Gobierno para", 2009, 18 de feb.).

En la sección de Referencias Bibliográficas no se incluye las comunicaciones personales, pero pueden ser citadas en el texto, escribiendo las iniciales del nombre del autor, apellido del autor y fecha.

Ejemplo:

L. Montenegro (comunicación personal, 12 de sep., 2013) afirmó que

Cuando se realice una cita de cita, se debe mencionar el nombre de la fuente original, posteriormente, se escribe el trabajo que cita la fuente original, precedido de la frase "como se cita en".

Ejemplo:

En el libro *La Esperanza Perdida* de Fernández Quesada (como se cita en Mora, 2009).

En la redacción de las Referencias Bibliográficas se cita la fuente que contiene el documento original.

Si una fuente en internet no tiene paginación, se debe contabilizar los párrafos para citar de manera precisa; si no están numerados, es preciso nombrar el párrafo o sección.

Ejemplo:

Morales y Bernádez (2012) concuerdan que “todo acto humano es una entrega constante de ideas, en donde unos aportan más significativamente que otros” (párr. 8).

Si la fuente no tiene fecha de publicación, se debe escribir en el lugar correspondiente: s.f.

Ejemplo:

Castimáez y Vergara (s.f.) suponen que “las construcciones metodológicas empleadas en el proceso pedagógico se orientan a la formación del individuo multidimensionalmente” (p. 9).

### Guía para elaborar referencias

Última sección del manuscrito; aquí deberán figurar todas las referencias citadas en el artículo; su orden se establecerá de manera alfabética y siguiendo las disposiciones del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association APA 7.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
<b>Libro impreso individual</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Editorial. Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i> . Editorial UNIMAR.
<b>Libro impreso colaboración</b>	Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. y Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Editorial. Mora, J., Martínez, G. y Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i> . ECOE Ediciones.
<b>Capítulo de libro impreso</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En: Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed.). <i>Título del libro</i> (pp. Inicial – final). Editorial. Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Ariel.
<b>Revista Impresa</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.
<b>Revista electrónica</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. DOI Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757

<b>Documento web</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Dirección web. Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. <a href="http://www.reacciones-emocionales.com">http://www.reacciones-emocionales.com</a>
<b>Tesis</b>	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> (Tesis de nivel). Institución. localización. Morán, A. (2011). <i>Competencia argumentativa oral</i> (Tesis inédita de la Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad del Valle. <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a>

### Proceso de evaluación editorial y pares

La revista, con previa autorización del autor/es, realizará los ajustes pertinentes a los manuscritos, con el propósito de dar mayor precisión, claridad, coherencia a la propuesta escritural postulante, por lo que se solicita a todos aquellos interesados en enviar sus aportes, escribir con toda la rigurosidad a la que haya lugar, empleando debidamente las reglas ortográficas y gramaticales de la escritura científica, estructurando el manuscrito en general, a través de párrafos claros, coherentes y objetivos. Se sugiere evitar redundancias, uso reiterativo de expresiones, conceptos, términos “entre otros”, y de manera similar, evitar el uso innecesario de siglas.

La revista, al ser arbitrada, realiza procesos rigurosos de evaluación y validación de los manuscritos postulantes, por lo que el tiempo estimado para el desarrollo óptimo de estos procesos y procedimientos comprende entre dos y cinco meses, claro está, dependiendo de la cantidad y calidad de los manuscritos postulados.

En primera instancia, el Comité Editorial de la revista decide sobre la aceptación o rechazo de los manuscritos postulados, partiendo del cumplimiento de las políticas, criterios, disposiciones, y condiciones que la publicación ha establecido para la aceptación inicial de los aportes escriturales “proceso de evaluación del manuscrito por parte del Comité Editorial y resultados del sometimiento al software antiplagio implementado por la Editorial UNIMAR-. Tanto las disposiciones afirmativas como negativas, serán comunicadas a los autores, quienes conocerán las razones por las que el manuscrito fue aceptado o rechazado.

En segunda instancia, el editor de la revista, junto con el Comité Editorial, selecciona aquellos manuscritos que cumplen con las calidades exigidas por la publicación, clasificándolos posteriormente según su área y temática abordadas, con el propósito de asignar a dos pares evaluadores, en coherencia con el sistema de evaluación adoptado por la revista el cual es, el de doble ciego, quienes a través del formato de evaluación dispuesto para dicho procedimiento, realizarán las observaciones

y sugerencias a las que haya lugar, expresando si efectivamente puede publicarse, o si necesita mejorar ciertos elementos para su posible publicación, o por el contrario, no es aceptado para su publicación en la revista. El Comité Editorial recibe los conceptos de los pares evaluadores y toma las disposiciones con respecto a la publicación definitiva del artículo.

El editor envía a cada par evaluador la Guía para los pares evaluadores de la revista, y el formato de evaluación correspondiente al manuscrito presentado (artículo de investigación, revisión o reflexión). Para el desarrollo oportuno del proceso de evaluación, se le asigna a cada par evaluador un plazo entre dos y tres semanas para preparar y realizar el envío del concepto; cabe mencionar que en el formato de evaluación se les solicita a los pares indicar si el manuscrito cumple con las condiciones y criterios tanto de forma como de contenido que exige la revista; además, elaborará un concepto general sobre el manuscrito, en donde incluya sugerencias, observaciones y aportes; posteriormente, podrá recomendar la publicación del manuscrito, ya sea sin ninguna modificación, con algunas modificaciones, con modificaciones profundas, o de ninguna manera.

Por lo anterior, en el formato de evaluación dispuesto por la revista, se pregunta a los pares si están dispuestos a evaluar nuevamente el manuscrito si son realizados los ajustes y observaciones que se les ha comentado a los autores, para dar continuidad al proceso, hasta que el manuscrito sea un artículo con todas las condiciones de calidad para ser publicado.

Una vez el editor recibe los conceptos de los dos pares evaluadores, elabora un informe detallado del proceso de evaluación para enviar a los autores; dicho informe compila las observaciones y sugerencias de los pares, claro está, suprimiendo toda información que pueda develar e identificar a los evaluadores del manuscrito. Una vez los autores cuentan con el informe evaluativo de su manuscrito postulado, ellos decidirán si presentan nuevamente su manuscrito con las modificaciones y ajustes a los que los pares se han referido, remitiendo una nueva versión de su escrito, o por el contrario, lo

retiran definitivamente del proceso; si los autores deciden enviar nuevamente la versión mejorada del texto, el editor asigna una fecha justa -de acuerdo a las modificaciones, correcciones y ajustes- para la entrega de esta segunda versión del manuscrito. En el caso de que los autores decidan no continuar con el proceso de publicación del manuscrito, éste será retirado de la base de datos de la revista.

Para el caso de los manuscritos rechazados completamente por los pares evaluadores, se informará a los autores que su manuscrito será retirado del proceso y de las bases de datos de la revista; adicionalmente, se les enviará el informe de evaluación con los conceptos que los pares determinaron para la toma de esta decisión.

Una vez que los autores han enviado la segunda versión del manuscrito, mejorada y atendiendo todas las observaciones, ajustes y demás sugerencias realizadas por los pares evaluadores, el editor remite esta segunda versión del manuscrito a los pares evaluadores, con el propósito de comprobar si los cambios y ajustes sugeridos fueron realizados por los autores. Por lo anterior, a cada par evaluador se le solicita evaluar esta segunda versión del manuscrito, y manifestar al editor si está en óptimas condiciones para ser publicado sin ninguna otra modificación, o si, por el contrario, se tendrá que ajustar nuevamente el escrito, siempre y cuando se desee su publicación.

Para la preparación final del manuscrito, el editor recibe los conceptos de los pares evaluadores, en el caso en el que los dos pares consideren que el escrito puede ser publicado, el editor envía dichos conceptos junto con la versión final del manuscrito al Comité Editorial, con el propósito de verificar la rigurosidad y calidad del proceso y, asimismo, tomar una determinación con relación a la aceptación o rechazo del manuscrito para su publicación. Cabe mencionar que, en el caso de que los conceptos de los dos pares evaluadores con respecto al manuscrito sean contradictorios y polémicos, se designará un tercer par evaluador que emita un concepto que permita solucionar dicho impase; por otra parte, en el caso de que alguno de los pares evaluadores considere que todavía el manuscrito no está listo para su publicación, el editor enviará las nuevas observaciones y recomendaciones del manuscrito a los autores, hasta que el escrito esté listo.

Es posible que los autores respondan a los comentarios y observaciones realizadas por los pares evaluadores, con el propósito de dar explicación y justificar que algunos ajustes sugeridos no serán tenidos en cuenta, por lo que se establece un diálogo ciego entre autores y pares evaluadores,

para debatir sobre la pertinencia y relevancia de las observaciones y ajustes sugeridos, claro está, mediado por el Comité Editorial de la revista.

Además de lo anterior, cabe resaltar que se remitirá a los autores las pruebas galeras de los artículos, previamente a la impresión de la revista, en donde se revisará la disposición del artículo en la publicación. Es necesario aclarar que en esta etapa no se aceptará nuevos párrafos, frases o secciones para agregar, ya que el proceso solo se limitará a las correcciones de posibles erratas de digitación, que contribuyan al perfeccionamiento de la versión final de la revista.

La revista está en constante contacto con los autores, puesto que cuenta con el sistema de Open Journal Systems (OJS) <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index> en donde pueden estar enterados del estado de su manuscrito, y que posibilita una gestión efectiva y eficiente de los procesos y procedimientos editoriales. Además, si así lo desean, pueden solicitar información a través del correo electrónico: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co)

### Convocatorias de escritura

En cualquier momento del año los autores pueden enviar sus manuscritos para su posible publicación en la revista.

#### Contraprestaciones

Aquellos autores que publiquen su artículo en la revista, recibirán notificación de la publicación y acceso a la versión electrónica. En el caso de los pares evaluadores, además de recibir un ejemplar de la revista electrónica, también tendrán un certificado de su participación como evaluadores.

#### Información adicional

La revista se gestiona a través de OJS <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index> en donde se ubica toda la información concerniente a la revista (se publica tanto en su versión impresa como digital). Es esencial señalar que justamente en las direcciones citadas anteriormente, se puede descargar la "Guía para autores", el "Formato de identificación de autor e investigación", la "Declaración de condiciones", y la "Licencia de uso parcial", documentos y formatos fundamentales en el proceso de postulación del manuscrito a evaluación.

# Guide for authors

## UNIMAR Magazine

UNIMAR magazine is an open access scientific journal, framed in the area of Social Sciences; edited by the UNIMAR Editorial of the Mariana University, Colombia, and directed to researchers, academics, authors and readers, both national and international. Its periodicity is semiannual. Its purpose is the publication and dissemination of articles in Spanish, English and Portuguese, mainly in the following types: a) research; b) reflection; c) review; and (d) short articles. The costs of the editorial processes and procedures are assumed by the publishing entity.

### Types of articles published in the magazine

*UNIMAR* magazine focuses its essential function on the publication of original and unpublished articles, result of the research.

**Article result of research:** document that presents the original and unpublished production, of scientific, technological or academic content and, in a detailed way, the original results of research processes. If possible structured as follows: Introduction, Methodology, Results, Discussion, Conclusions and References.

**Reflection article:** manuscript that presents research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author, on a specific topic, using original sources.

**Review article:** manuscript result of a research that analyzes, systematizes and integrates the results of published research on a field of study, in order to account for progress and development trends. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 references of primary sources.

**Short article:** brief documents that present original preliminary or partial results of an investigation, which usually require a swift dissemination.

**Case reports:** documents that present the results of a study on a particular situation, in order to 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 7<sup>th</sup> edition. In addition, the title, abstract and key words must be presented in Spanish, English and Portuguese.

The manuscripts to be nominated must be sent through the Open Journal Systems (OJS) of the journal page <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index>, prior user registration -author- on this platform, or via email: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co) or, preferably of course, once all the above requirements and those of composition presented below are met:

In both options, the author will be notified of the receipt of the article within a maximum period of ten days after submission and the status of the article will be reported within a maximum period of two months.

The magazine handles an open call that receives articles permanently; in other words, the evaluation process begins at the same time the author submits the document; the number and date of publication will depend on the order of arrival or entry of the articles to the journal and on the completion of the evaluation process.

To formalize the receipt of the article, the author or authors must send the following formats duly completed:

**Format 1. Author and research identification:** document where the required data on the authors, type of manuscript submitted and nature of the research or the process for the configuration of the article is entered (must be filled out by each author). Link: <https://drive.google.com/file/d/1iHu u8LViFAzrt8jvidO0diKNz7KXzzeb/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/1eIr QGAwvynPDNBqLCELuNIJHKWqrIQK/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](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 Mora<sup>1</sup>

<sup>1</sup> PhD Candidate of Education (University of San Buenaventura). Director of the Mariana University Research Center, Nariño, Colombia), member of the Forma research group; Email: [lmontenegro@umariana.edu.co](mailto: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 7<sup>th</sup> edition.

Next, we present the most used types of sources when structuring a scientific manuscript, as well as the corresponding format and example for each case.

**Note:** it is recommended to include the DOI of those articles, books or book chapters that are available online.

Font type	Format and example
<b>Individual</b>	Last name, name’s initial. (Date of work). <i>Title</i> . Publisher House.
<b>Printed book</b>	Mora, J. (2013). <i>Dilemmas of research</i> . UNIMAR Publisher House.
<b>Printed book in cooperation</b>	Last name, name’s initial; Last name, name’s initial & Last name, name’s initial. (Date of work). <i>Title</i> . Publisher House.  Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i> . ECOE Ediciones.
<b>Chapter of printed book</b>	First surname, Initial of the name. (Date of work). Chapter title. In: Initial of the name, Editor’s last name (Ed.). Book title (pp. Initial - final). Editorial.  Mora, J. (2011). Complex thought. In: L. Castrillón (Ed.), <i>The human machine</i> (pp. 115-152). Ariel.
<b>Printed magazine</b>	Last name, name’s initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the magazine, volume</i> (number), pp. Initial - final.  Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), 98-115.
<b>Electronic magazine</b>	First surname, Initial of the name. (Date of work). Article title. Journal title, volume (number), pp. initial - final. DOI  Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757
<b>Web document</b>	Last name, name’s initial. (Date of work). Title. Web address  Mora, J. (2010). Games Reactions and emotions. <a href="http://www.reacciones-emocionales.com">http://www.reacciones-emocionales.com</a>
<b>Thesis</b>	Last name, name’s initial. (Date of work). Title. (Doctoral or Master Thesis). Institution. Location.  Morán, A. (2011). Oral Argumentative Competence. (Unpublished Master Dissertation in Applied Linguistics). Universidad del Valle. <a href="http://recursos-biblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursos-biblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a>

## Editorial evaluation process and peers

The magazine, with previous permission of the author / s, will make appropriate adjustments to the manuscripts, in order to give greater precision, clarity, consistency, so it asks those interested to send their contributions, write with the entire required rigor, using the proper spelling and grammar rules of scientific writing, structuring the manuscript in general, through clear, consistent and objective paragraphs. It is suggested to avoid redundancies, repetitive use of words, concepts, terms "among others", "similarly", and the unnecessary use of acronyms.

The magazine, for being arbitrated, makes a rigorous evaluation and validation processes, therefore the estimated time for the optimal development can take between two and five months depending on the quantity and quality of writings.

In the first instance, the Editorial Committee of the journal decides on the acceptance or rejection of the postulated manuscripts, based on compliance with the policies, criteria, provisions, and conditions that the publication has established for the initial acceptance of the scriptural contributions -process of evaluation of the manuscript by the Editorial Committee and results of the submission to anti-plagiarism software implemented by UNIMAR Publishing House. Both the affirmative and negative provisions will be communicated to the authors, who will know the reasons why the manuscript was accepted or rejected.

In second instance, the editor of the journal, together with the Editorial Committee, selects those manuscripts that meet the qualifications required by the publication, classifying them later according to their area and subject matter, with the purpose of assigning two peer reviewers, in coherence with the evaluation system adopted by the magazine which is, the double blind, who through the evaluation format prepared for this procedure, will make the observations and suggestions that may arise, expressing whether it can actually be published, or if it needs to improve certain elements for possible publication, or on the contrary, it is not accepted for publication in the magazine. The Editorial Committee receives the concepts of peer reviewers and makes provisions regarding the definitive publication of the article.

The editor sends to each evaluating pair the Guide for the peer reviewers of the magazine, and the evaluation format corresponding to the submitted manuscript (research article, review or reflection). For the timely development of the evaluation process, each evaluating pair is assigned a period of two to three weeks to prepare and submit the concept. It is worth mentioning that in the evaluation format, the peers are asked to indicate if the manuscript meets the conditions

and criteria both in terms of form and content required by the journal; in addition, they will elaborate a general concept on the manuscript, where they include suggestions, observations and contributions; subsequently, they may recommend the publication of the manuscript, either without any modification, with some modifications, with profound modifications, or in any way.

Therefore, in the evaluation form prepared by the magazine, the peer reviewers are asked if they are willing to re-evaluate the manuscript if adjustments and observations have 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](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co)

### Writing calls

At any time of the year authors can submit their manuscripts for possible publication in the journal.

### Compensations

Those authors who publish their article in the magazine, will receive a printed copy of it and access to the electronic version. In the case of peer reviewers, in addition to receiving a copy of the electronic journal, they will also have a certificate of their participation as evaluators.

### Additional Information

The magazine has its website <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>; likewise, it is managed through OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> where all the information concerning the journal is located (it is published in both its printed and digital versions). It is essential to point out that just in the addresses mentioned above, it is possible to download the "Guide for authors", the "Author identification and research format", the "Declaration of conditions", and the "Partial use license", documents and fundamental formats in the process of submitting the manuscript to evaluation.

# Guia para autores

## Revista UNIMAR

A revista UNIMAR é uma revista científica de acesso aberto, enquadrada na área das Ciências Sociais; editada pela Editorial UNIMAR da Universidade Mariana, Colômbia, dirigida a pesquisadores, acadêmicos, autores e leitores, nacionais e internacionais. Sua periodicidade é semestral. Tem por objetivo a publicação e divulgação de artigos em espanhol, inglês e português, principalmente nos seguintes tipos: a) pesquisa; b) reflexão; c) revisão; e d) artigos curtos. Os custos dos processos e procedimentos editoriais são assumidos pela entidade editora.

### Tipos de artigos publicados na revista:

A revista UNIMAR concentra sua função essencial na publicação de artigos originais e inéditos, resultado da pesquisa.

**Artigo resultado de pesquisa:** documento que apresenta a produção original e inédita, de conteúdo científico, tecnológico ou acadêmico e, de forma detalhada, os resultados originais de processos de pesquisa. Se possível estruturado da seguinte forma: Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão, Conclusões e Referências.

**Artigo de reflexão:** manuscrito que apresenta resultados de pesquisa a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, utilizando fontes originais.

**Artigo de revisão:** resultado manuscrito de uma pesquisa que analisa, sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas em um campo de estudo, a fim de dar conta do progresso e das tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências de fontes primárias.

**Artigo curto:** documentos breves que apresentam resultados originais preliminares ou parciais de uma investigação que, geralmente, requerem uma divulgação rápida.

**Relatos de casos:** documentos que apresentam os resultados de um estudo sobre uma determinada situação, de forma a divulgar as experiências técnicas e metodológicas consideradas num caso específico; inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos.

**Artigo de revisão de assunto:** documenta os resultados da revisão crítica da literatura sobre um determinado tema.

**Cartas ao editor:** posições críticas, analíticas ou interpretativas sobre os documentos publicados

na revista que, na opinião do Comitê Editorial, constituem uma importante contribuição para a discussão do tema pela comunidade científica de referência.

**Editorial:** documento escrito pelo editor, qualquer membro do Comitê Editorial ou por uma pessoa convidada pelo editor. O editorial pode estar relacionado com problemas atuais ou novos, descobertos no campo de ação da revista.

### Condições para apresentação dos manuscritos

Para a postulação de manuscritos à revista, é necessário preparar o documento de acordo com o tipo de artigos exigidos pela revista, de forma que as candidaturas que não atenderem às condições acima indicadas, não sejam consideradas para publicação.

As opiniões e afirmações presentes nos artigos são responsabilidade exclusiva dos autores, entendendo-se que o envio do manuscrito à esta revista, obriga-os a não postulá-lo parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente à outras revistas ou entidades editoras.

Da mesma forma, os autores devem declarar que os conteúdos desenvolvidos no manuscrito são próprios, e que as informações retiradas de outros autores e trabalhos, artigos e documentos publicados estão corretamente citados e verificáveis na seção de texto de referências bibliográficas.

Todos os manuscritos postulados para publicação na revista devem seguir as diretrizes especificadas neste guia, que, em sua maioria, foram adaptadas do Manual de Publicações da American Psychological Association APA 7.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](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co) ou, de preferência claro, uma vez que todos os requisitos acima sejam cumpridos e os de composição apresentados a seguir:

Em ambos os sentidos, o autor será notificado do recebimento do artigo no prazo máximo de dez dias após a submissão e o status do artigo será informado no prazo máximo de dois meses.

A revista atende a uma chamada aberta que recebe artigos permanentemente; em outras palavras, o processo de avaliação começa no mesmo momento em que o autor submete o documento; o número

e a data de publicação dependerão da ordem de chegada ou entrada dos artigos na revista e da conclusão do processo de avaliação.

Para formalizar o recebimento do artigo, o autor ou autores devem enviar os seguintes formatos devidamente preenchidos:

**Formato 1.** Identificação do autor e da pesquisa: documento onde são inseridos os dados exigidos sobre os autores, tipo de manuscrito submetido e natureza da pesquisa ou do processo para a configuração do artigo (deve ser preenchido por cada autor). Link: <https://drive.google.com/file/d/1iHuu8LViFAzrt8jvidO0diKNz7KXzesh/view>

**Formato 2.** Declaração de condicionantes: carta informando que o artigo é original e inédito e que não foi enviado parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente, a outras revistas ou entidades editoras (deve ser preenchido por cada autor). Link: <https://drive.google.com/file/d/1eIrQGAWvvyvynPDNBqLCELuNIJHKWqrIQK/view>

**Formato 3.** Licença de uso parcial: documento que autoriza a Universidade Mariana, especificamente a Editorial UNIMAR, a exercer sobre os manuscritos candidatos, atribuições destinadas a divulgar, facilitar, promover e desconstruir conhecimento e conhecimento, produto dos processos de pesquisa, revisão e reflexão expressa pelo trabalho. Link: [https://drive.google.com/file/d/1bMilnTANwQcLqCgr62uk7RdoU6\\_qxyCP/view](https://drive.google.com/file/d/1bMilnTANwQcLqCgr62uk7RdoU6_qxyCP/view)

**Aspectos gerais:** os manuscritos candidatos devem ser apresentados em Microsoft Word, em uma coluna, em folha tamanho carta com margens normais - superior: 2,5 / inferior: 2,5 / esquerda: 3 / direita 3-, utilizando como tipo de fonte Times New Roman até 12 pontos, com espaçamento entre linhas de 1,15 e extensão mínima de 15 páginas e máxima de 30 - incluindo figuras (imagens, gráficos, desenhos e fotografias) e tabelas-.

**Título:** deve ser claro, concreto e preciso; terá uma nota de rodapé na qual especifica as características do processo de investigação, revisão ou reflexão desenvolvido para a concretização da contribuição escriturística. A nota de rodapé deve indicar o tipo de artigo e o título da pesquisa da qual deriva, bem como o nome e a fonte de financiamento da pesquisa ou projeto do qual deriva o artigo.

**Exemplo de rodapé:** este artigo é o resultado da pesquisa intitulada: *Competência argumentativa oral em alunos do ensino fundamental*, desenvolvida de 15 de janeiro de 2009 a 31 de julho de 2011 em Genoy, município do departamento de Nariño, Colômbia.

**Autor (es):** sob o título do manuscrito deve ser localizado o nome do (s) autor (es), seguido (s) dos seguintes dados para cada caso: nível

acadêmico - título máximo atingido, com a respectiva instituição outorgante - afiliação institucional - nome completo da instituição onde trabalha-, informações de contato -mail, pessoal e institucional, cidade, departamento, província, país onde reside-, o código ORCID e o link do perfil do Google Scholar. Lembre-se de que o primeiro autor será aquele que ficará registrado nas bases de dados dos diferentes serviços de indexação e resumos. É imprescindível indicar o autor a quem caberá o recebimento e envio da correspondência; caso contrário, presumir-se-á que o primeiro autor se encarregará dessa função.

**Exemplo:** Luis Alberto Montenegro Mora<sup>1</sup>

-----  
 1 Doutorando em Educação (Universidade de San Buenaventura). Diretor do Centro de Pesquisa da Universidade Mariana, Nariño, Colômbia, membro do grupo de pesquisa Forma; Email: [lmontenegro@umariana.edu.co](mailto:lmontenegro@umariana.edu.co). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link do Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=es>

**Contribuição:** identifica-se o nível de contribuição escriturística e de auxílio do artigo de cada um dos autores, a fim de estabelecer a ordem de aparecimento.

**Exemplo:**

**Martha Camila Ordoñez:** Investigadora principal. Tratamento estatístico de dados, escrita de materiais e métodos e obtenção de resultados.

**Bibiana del Carmen Montero:** Redação do manuscrito, produção de fotos.

**Laura Patricia Castaño:** Redação do manuscrito, consolidação de referências.

**Luisa María Chamorro Solís:** Análise e interpretação dos resultados, redação da introdução.

**Mario Alfonso Araujo:** Redação da discussão, revisão crítica do artigo, participação na análise.

**Luis Mario Pantoja:** Redação de materiais e métodos e discussão.

**Jorge Alfonso Guevara:** Obtenção do banco de dados e revisão crítica do artigo.

**Todos os autores participaram da preparação do manuscrito, leram e aprovaram.**

**Resumo:** incluirá os principais objetivos da pesquisa, alcance, metodologia utilizada, os resultados mais destacados e as conclusões mais salientes; conseqüentemente, esta seção será

clara, coerente e sucinta, e não excederá 250 palavras.

**Palavras-chave:** serão admitidas no mínimo cinco palavras-chave e no máximo dez, o que possibilitará a localização temática do conteúdo do artigo que, além disso, deve ser relevante e auxiliar na sua indexação cruzada, visto que através delas o trabalho será facilmente identificado pelos motores de busca das bases de dados; estes são separados por ponto e vírgula.

Para o caso de manuscritos resultantes de pesquisa, estes serão estruturados da seguinte forma:

**Introdução:** onde é referido o problema ou objetivos do processo investigativo, fazendo referência aos possíveis antecedentes em que se baseia o trabalho investigativo; da mesma forma, discute-se o tipo de metodologia utilizada, justificativa da escolha desta, além da pertinente e precisa inclusão do suporte bibliográfico que embasa teoricamente esta primeira abordagem do conteúdo do manuscrito.

**Metodologia:** esta seção menciona o desenho, técnicas e materiais utilizados na pesquisa para obtenção dos resultados; recomenda-se desenvolver esta seção de forma descritiva, mencionando todos os aspectos concebidos no momento da realização do processo; isto é, expressar claramente o tipo de projeto e o tipo de amostragem que foi usado. Da mesma forma, é conveniente citar as técnicas estatísticas e outros instrumentos utilizados para a coleta de informações -esta seção deve ser escrita com verbos no pretérito-.

**Resultados:** esta seção apresenta os resultados obtidos durante o processo investigativo, é, concretamente, o contributo para novos conhecimentos, onde se evidencia a coerência entre os objetivos traçados no início da investigação e as informações obtidas através dos instrumentos de recolha. É aconselhável mencionar todos os resultados importantes obtidos, mesmo aqueles que se opõem às hipóteses que embasaram a investigação.

**Discussão:** nesta seção encontram-se aquelas relações, interpretações, recomendações que os resultados obtidos indicam, em paralelo com outras investigações, antecedentes e teorias relacionadas ao tema abordado.

**Conclusões:** são apresentadas de forma clara, concreta e coerente com os tópicos desenvolvidos no manuscrito; portanto, deve haver argumentos precisos que justifiquem e validem cada conclusão.

**Figuras, fotografias, ilustrações, gráficos e tabelas:** no caso das figuras (gráficos, diagramas,

mapas, desenhos, fotografias e ilustrações), estas devem estar localizadas no respectivo local dentro do manuscrito, numeradas e descritas com legenda em tamanho 11 no canto superior esquerdo, começando com a palavra 'Figura', onde o conteúdo do elemento fornecido naquele local é remetido brevemente. Para o caso das tabelas, devem conter -preferivelmente- as informações quantitativas citadas no manuscrito; elas serão numeradas e terão uma legenda descritiva de tamanho 11 localizada na parte superior esquerda do elemento, que começará com a palavra 'Tabela'. Para todas as figuras e tabelas, será indicada a fonte de onde foram tiradas - recomenda-se não localizar material que não tenha autorização por escrito do autor-; no caso de autoria própria, deve ser assinalada; deve ser esclarecido que todas as figuras e tabelas terão as características acima para sua aprovação.

Use figuras e tabelas somente quando necessário; não deve resultar nas informações que expressam, com o conteúdo textual; elas serão autoexplicativas, simples e fáceis de entender.

### Como citar

Em baixo algumas indicações sobre a forma adequada de citação que deve ser utilizada no desenvolvimento dos manuscritos que são postulados para a Revista UNIMAR.

- Se a consulta direta tiver menos de 40 palavras, ela é apresentada entre aspas e ao final, entre parênteses, localizam-se os dados do trabalho (Sobrenome, ano, página).

### Exemplo:

Uma situação de variação é "tanto um cenário em que os elementos em cena mudam ao longo do tempo" (Acosta, 2004, p. 122), bem como aquelas circunstâncias em que a mudança de status está relacionada com ...

- Se a citação tiver mais de 40 palavras, as aspas são omitidas, é feito um sangramento de aproximadamente 2,54 cm, e os dados do trabalho são localizados, seja na introdução do compromisso ou no final do mesmo. (Sobrenome, ano, página).

### Exemplo:

Como o julgamento ocorreu na ausência do acusado, o juiz ordenou um piquete para reduzir o Sr. Miño à prisão, mas ele havia iniciado uma viagem a Lima há poucos dias.

O segundo júri, no momento da qualificação do crime, afirmou: o júri da qualificação declara o senhor Domingo Miño culpado da violação do

artigo 759 do Código Penal em primeiro grau. O juiz acatou o veredicto anterior e condenou o Dr. Minho. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Se a citação for parafraseada, os dados da obra (Sobrenome, ano) serão escritos sem aspas e entre parênteses. Recomenda-se indicar o número da página ou parágrafo, principalmente nos casos em que se deseja localizar exatamente o fragmento a que se alude.

#### Exemplo:

Lacunas ideológicas que acabaram acentuando a crise pós-independência e afetaram o país (Orquist, 1978).

Lacunas ideológicas que acabaram agravando a crise pós-independência e afetaram o país (Orquist, 1978, p. 8).

Conforme afirma Orquist (1978, p. 8) ao estabelecer que aquelas brechas que agravaram a crise pós-independência, por seu caráter ideológico afetavam o país.

- Quando várias referências à mesma fonte são feitas consecutivamente no mesmo parágrafo, é apropriado localizar o ano da obra citada pela primeira vez, mas isso deve ser omitido posteriormente, e apenas o sobrenome do autor deve ser escrito.

#### Exemplo:

Segundo Paulet (2010), um bom esquema é fundamental para o sucesso do argumento. Paulet diz que ...

- Se a fonte for escrita por dois autores, lembre-se de escrever o sobrenome dos dois.

#### Exemplo:

Halliday e Paulet (2001) estabeleceram alguns dos métodos mais comumente usados no desenvolvimento do discurso.

- Se for citada uma fonte que tenha entre três e mais autores, escreva o sobrenome do primeiro autor, seguido da expressão "et al." desde a primeira citação.

**Exemplo:** em um livro escrito por Fernández, Gómez, Valdivia e Ochoa, 2005, a citação bibliográfica da primeira vez seria:

"A compreensão do mundo é tarefa da mente e dos sentidos" (Fernández et al., 2005, p. 145).

Para a seção de Referências Bibliográficas, são admitidos até 20 autores. Quando forem maiores que 20, são incluídos os primeiros 19, os seguintes são omitidos com o uso de três pontos consecutivos até chegar ao último autor.

- Se o autor for uma organização, corporação ou similar, o nome completo do autor é escrito;

a menos que seja muito longo, será utilizada a sua abreviatura, que será identificada na primeira citação feita entre colchetes, e será utilizada a seguir.

#### Exemplo:

"A pesquisa deve ser projetada a partir das publicações, 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.

<b>Tipo de Fonte</b>	<b>Formato e exemplo</b>
<b>Livro Impresso Individual</b>	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Casa Editora.  Mora, J. (2013). <i>Dilemas de investigação</i> . UNIMAR Casa Editora.
<b>Livro impresso em cooperação</b>	Sobrenome, inicial do nome; Sobrenome, inicial do nome e Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Casa Editora.  Mora, J.; Martínez, G. e Fernández, A. (2012). <i>Pensamento criativo</i> . ECOE Edições.
<b>Capítulo de livro impresso</b>	Primeiro sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título do capítulo. Em: Inicial do nome, sobrenome do Editor (Ed.). Título do livro (pp. Inicial - final). Editorial.  Mora, J. (2011). Pensamento criativo. Em: L. Castrillón (Ed.), <i>Da máquina humana</i> (pp. 115-152). Ariel.
<b>Revista impressa</b>	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista, volume</i> (numero), pp. inicial - final.  Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación, 11</i> (4), pp. 98-115.
<b>Revista eletrônica</b>	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista, volume</i> (numero), pp. inicial-final. DOI  Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación, 11</i> (4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757
<b>Document Web</b>	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Endereço web  Mora, J. (2010). Reações e emoções em jogos. <a href="http://www.reacciones-emocionales/.com">http://www.reacciones-emocionales/.com</a>
<b>Tese</b>	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. (Tese de nível). Instituição. Localização.  Morán, A. (2011). Competência oral argumentativa. (Tese de Maestria). Universidade del Valle. <a href="http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html">http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</a>



## Processo de avaliação editorial e pares

A revista, com prévia autorização do (s) autor (es), fará os devidos ajustes nos manuscritos, de forma a dar maior precisão, clareza, consistência, por isso pede aos interessados que enviem suas contribuições, escrevam com todo o rigor necessário, utilizando corretamente as regras ortográficas e gramaticais da redação científica, estruturando o manuscrito em geral, por meio de parágrafos claros, consistentes e objetivos. Sugere-se evitar redundâncias, uso repetitivo de palavras, conceitos, termos “entre outros”, “similarmente” e o uso desnecessário de siglas.

A revista, por ser arbitrada, faz um rigoroso processo de avaliação e validação, pois o tempo estimado para o desenvolvimento ótimo pode demorar entre dois e cinco meses, dependendo da quantidade e qualidade das redações.

Em primeira instância, o Comitê Editorial da revista decide sobre a aceitação ou rejeição dos manuscritos postulados, com base no cumprimento das políticas, critérios, disposições e condições que a publicação estabeleceu para a aceitação inicial das contribuições escriturísticas - processo de avaliação do manuscrito pelo Comitê Editorial e resultados da submissão ao software anti-plágio implementado pela Editorial UNIMAR. Tanto as disposições afirmativas quanto as negativas serão comunicadas aos autores, que saberão as razões pelas quais o manuscrito foi aceito ou rejeitado.

Em segunda instância, o editor da revista, em conjunto com o Comitê Editorial, seleciona os manuscritos que atendem às qualificações exigidas pela publicação, classificando-os posteriormente de acordo com sua área e temática, com o objetivo de designar dois revisores, em coerência com o sistema de avaliação adotado pela revista que é, o duplo cego, que através do formato de avaliação elaborado para este procedimento, fará as observações e sugestões que surgirem, expressando se realmente pode ser publicado, ou se precisa melhorar certos elementos para eventual publicação, ou, pelo contrário, não é aceita para publicação na revista. O Comitê Editorial recebe os conceitos de pares e se dispõe a publicar definitivamente o artigo.

O editor envia a cada dupla avaliadora o Guia para os revisores da revista e o formato de avaliação correspondente ao manuscrito submetido (artigo de pesquisa, revisão ou reflexão). Para o desenvolvimento oportuno do processo de avaliação, cada dupla avaliadora tem um período de duas a três semanas para preparar e apresentar o conceito. Vale ressaltar que, no formato de avaliação, os pares são solicitados a indicar se o manuscrito atende às condições e critérios tanto em termos de forma quanto de conteúdo exigidos

pela revista; além disso, elaborarão um conceito geral do manuscrito, onde incluirão sugestões, observações e contribuições; posteriormente, podem recomendar a publicação do manuscrito, seja sem qualquer modificação, com algumas modificações, com modificações profundas, ou de qualquer forma.

Portanto, no formulário de avaliação elaborado pela revista, os revisores são questionados se estão dispostos a reavaliar o manuscrito se houver ajustes e observações feitas pelos autores, para continuar o processo até que o manuscrito seja um artigo com todos os requisitos de qualidade para publicação.

Uma vez que o editor receba os conceitos dos dois revisores, elabora um relatório detalhado do processo de avaliação para enviar aos autores, o mesmo que compila os comentários e sugestões dos pares, suprimindo naturalmente qualquer informação que possa revelar e identificar os avaliadores. Quando os autores 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](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co)

### **Convites de escrita**

Em qualquer época do ano os autores podem submeter seus manuscritos para eventual publicação na revista.

### **Compensações**

Os autores que publicarem seu artigo na revista, receberão uma cópia impressa do mesmo e terão acesso à versão eletrônica. No caso de pares avaliadores, além de receber uma cópia do periódico eletrônico, também terão um certificado de participação como avaliadores.

### **Informação adicional**

A revista tem seu site: <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>, onde se encontram todas as informações relativas à revista (é publicada em versão impressa e digital). É imprescindível ressaltar que apenas nos endereços citados acima é possível baixar o "Guia para autores", o "Formato de identificação do autor e pesquisa", a "Declaração de condições" e a "Licença de uso parcial", documentos e formatos fundamentais no processo de submissão do manuscrito à avaliação.

<b>Formato de identificación de autor e investigación</b>			
<b>I. Identificación</b>			
<b>Nombres y apellidos completos:</b>			
<b>Fecha de nacimiento (dd/mm/aa):</b>		<b>Lugar de nacimiento (municipio vereda/ departamento/país):</b>	
<b>Tipo de documento de identidad:</b>		<b>Número de documento de identidad:</b>	
<b>Correo electrónico:</b>			
<b>Número telefónico de contacto:</b>		<b>Número celular o móvil de contacto:</b>	
<b>Dirección perfil Google scholar:</b>			
<b>Código ORCID:</b>			
<b>II. Formación académica</b>			
<b>Posdoctorado</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Doctorado</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Maestría</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Especialización</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			
<b>Pregrado</b>			
<b>Título obtenido:</b>			
<b>Universidad otorgante:</b>			
<b>Fecha de obtención del título:</b>			

Diplomados o cursos afines a su área de conocimiento					
<b>Título obtenido:</b>					
<b>Institución otorgante:</b>					
<b>Fecha de obtención del título:</b>					
III. Filiación laboral					
<b>Nombre de la institución donde labora:</b>					
<b>Cargo que desempeña:</b>					
<b>Tipo de vinculación con la Universidad Mariana:</b>					
<b>Vinculación con otras universidades:</b>					
IV. Información de publicaciones (últimos 3 años)					
a.					
<b>Tipo de publicación: (marque con una x)</b>	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>					
<b>ISBN de la publicación:</b>			<b>ISSN de la publicación:</b>		
<b>Número de páginas</b>			<b>Año:</b>		
<b>Página inicial – página final:</b>					
b.					
<b>Tipo de publicación: (marque con una x)</b>	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>					
<b>ISBN de la publicación:</b>			<b>ISSN de la publicación:</b>		
<b>Número de páginas</b>			<b>Año:</b>		
<b>Página inicial – página final:</b>					
c.					
<b>Tipo de publicación: (marque con una x)</b>	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>					

<b>ISBN de la publicación:</b>		<b>ISSN de la publicación:</b>	
<b>Número de páginas</b>		<b>Año:</b>	
<b>Página inicial – página final:</b>			
<b>d.</b>			
<b>Tipo de publicación:</b> (marque con una x)	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>
			<b>Nota:</b>
			<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>			
<b>ISBN de la publicación:</b>		<b>ISSN de la publicación:</b>	
<b>Número de páginas</b>		<b>Año:</b>	
<b>Página inicial – página final:</b>			
<b>e.</b>			
<b>Tipo de publicación:</b> (marque con una x)	<b>Libro:</b>	<b>Capítulo de libro:</b>	<b>Artículo científico:</b>
			<b>Nota:</b>
			<b>Otros:</b>
<b>Título de la publicación:</b>			
<b>ISBN de la publicación:</b>		<b>ISSN de la publicación:</b>	
<b>Número de páginas</b>		<b>Año:</b>	
<b>Página inicial – página final:</b>			
<b>V. Información complementaria</b> (únicamente para publicaciones resultado de investigación)			
<b>Nombre del proyecto de investigación:</b>			
<b>Objetivo general del proyecto de investigación:</b>			
<b>Objetivos específicos del proyecto de investigación:</b>			
<b>Resumen del proyecto de investigación:</b>			
<b>Justificación del proyecto de investigación:</b>			
<b>Metas del proyecto de investigación:</b>			
<b>Descripción de necesidades del proyecto de investigación:</b>			
<b>Repercusiones del proyecto de investigación:</b>			
<b>Observaciones del proyecto de investigación:</b>			

<b>Tiempo de duración del proyecto de investigación en meses:</b>		<b>Fecha de inicio del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):</b>		<b>Fecha de finalización del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):</b>	
<b>¿El proyecto de investigación cuenta con el aval de una institución?: (marque con una x)</b>	<b>Sí:</b>	<b>No:</b>	<b>Nombre de la institución que avala la investigación:</b>		
<b>¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x)</b>	<b>Sí:</b>	<b>No:</b>	<b>Valor total del proyecto de investigación:</b>		
			<b>Valor ejecutado del proyecto de investigación:</b>		
<b>VI. Certificación</b>					
<b>Firma del autor registrado:</b>					
<b>Nota:</b> Los datos consignados por el autor serán empleados únicamente con fines documentales; de igual manera, estarán resguardados por la Ley de Protección de Datos y, específicamente, por el Artículo 15 – <i>Habeas Data</i> - de la Constitución Política de Colombia.					

Rev. Unimar  
 Enero - Junio 2022  
 e-ISSN: 2216-0116  
 ISSN-L: 0120-4327  
 DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>



<b>Author identification and research format</b>			
<b>I. Identification</b>			
<b>Full name:</b>			
<b>Date of birth (dd /mm /yy):</b>		<b>Place of birth (municipality sidewalk/department/country):</b>	
<b>Type of identity card:</b>		<b>Number of identity card:</b>	
<b>Email address</b>			
<b>Contact telephone number</b>		<b>Cellular or mobile contact number</b>	
<b>Google scholar profile address:</b>			
<b>ORCID Code:</b>			
<b>II. Academic Background</b>			
<b>Postdoctoral</b>			
<b>Diploma obtained:</b>			
<b>Granting University:</b>			
<b>Date of obtained the title:</b>			
<b>Doctorate</b>			
<b>Diploma obtained:</b>			
<b>Granting University:</b>			
<b>Date of obtained the title:</b>			
<b>Master's degree</b>			
<b>Diploma obtained:</b>			
<b>Granting University:</b>			
<b>Date of obtained the title:</b>			
<b>Specialization</b>			
<b>Diploma obtained:</b>			
<b>Granting University:</b>			
<b>Date of obtained the title:</b>			
<b>Undergraduate Studies</b>			
<b>Diploma obtained:</b>			
<b>Granting University:</b>			
<b>Date of obtained the title:</b>			
<b>Diplomas or courses related to your area of knowledge</b>			
<b>Diploma obtained:</b>			

<b>Granting University:</b>					
<b>Date of obtained the title:</b>					
<b>III. Work Affiliation</b>					
<b>Name of the institution where you work:</b>					
<b>Position in company:</b>					
<b>Kind of link with Universidad Mariana:</b>					
<b>Link with other universities:</b>					
<b>IV. Publication Information (last 3 years)</b>					
<b>a.</b>					
<b>Kind of publication: (Check)</b>	<b>Book:</b>	<b>Chapter of book:</b>	<b>Scientific Article:</b>	<b>Note:</b>	<b>Others:</b>
<b>Title of publication:</b>					
<b>ISBN of the publication:</b>		<b>ISSN of the publication:</b>			
<b>Number of pages Initial page – Final page:</b>		<b>Year:</b>			
<b>b.</b>					
<b>Kind of publication: (Check)</b>	<b>Book:</b>	<b>Chapter of book:</b>	<b>Scientific Article:</b>	<b>Note:</b>	<b>Others:</b>
<b>Title of publication:</b>					
<b>ISBN of the publication:</b>		<b>ISSN of the publication:</b>			
<b>Number of pages Initial page – Final page:</b>		<b>Year:</b>			
<b>c.</b>					
<b>Kind of publication: (Check)</b>	<b>Book:</b>	<b>Chapter of book:</b>	<b>Scientific Article:</b>	<b>Note:</b>	<b>Others:</b>
<b>Title of publication:</b>					
<b>ISBN of the publication:</b>		<b>ISSN of the publication:</b>			
<b>Number of pages Initial page – Final page:</b>		<b>Year:</b>			
<b>d.</b>					



Rev. Unimar  
 Enero - Junio 2022  
 e-ISSN: 2216-0116  
 ISSN-L: 0120-4327  
 DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>



<b>Kind of publication: (Check)</b>	<b>Book:</b>	<b>Chapter of book:</b>	<b>Scientific Article:</b>	<b>Note:</b>	<b>Others:</b>
<b>Title of publication:</b>					
<b>ISBN of the publication:</b>			<b>ISSN of the publi- cation:</b>		
<b>Number of pages Initial page – Final page:</b>			<b>Year:</b>		

**e.**

<b>Kind of publication: (Check)</b>	<b>Book:</b>	<b>Chapter of book:</b>	<b>Scientific Article:</b>	<b>Note:</b>	<b>Others:</b>
<b>Title of publication:</b>					
<b>ISBN of the publication:</b>			<b>ISSN of the publi- cation:</b>		
<b>Number of pages Initial page – Final page:</b>			<b>Year:</b>		

**V. Additional information**

**(only for publications resulting from research)**

<b>Name of the research project:</b>					
<b>General Objective of the research project:</b>					
<b>Specific Objectives of the research project:</b>					
<b>Summary of the research project:</b>					
<b>Justification of the research project:</b>					
<b>Goals of the research project:</b>					
<b>Description of the needs of the research project:</b>					
<b>Repercussions of the research project:</b>					
<b>Observations of the research project:</b>					
<b>Duration of the research project in months:</b>		<b>Start date of the research project (dd / mm / yy/):</b>		<b>End date of the research project (dd /mm / yy/):</b>	
<b>Does the research project have the endorsement of an institution? (Check)</b>	<b>Yes:</b>	<b>No:</b>	<b>Name of the institution that supports the research:</b>		

Rev. Unimar  
 e-ISSN: 2216-0116  
 ISSN-L: 0120-4327  
 DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>



<b>Is the research project registered in Colciencias?</b>  <b>(Check)</b>	<b>Yes:</b>	<b>No:</b>	<b>Total value of the research project:</b>	
			<b>Executed value of the research project:</b>	
<b>VI. Certification</b>				
<b>Signature of the registered author:</b>				
<p><b>Note:</b> The data consigned by the author will be used only for documentary purposes; likewise, they will be protected by the Data Protection Law and, specifically, by Article 15 - Habeas Data- of the Political Constitution of Colombia.</p>				

## Formato de identificação do autor e investigação

### I. Identificação

<b>Nomes completos e sobrenomes</b>			
<b>Data de nascimento (dd/mm/aa):</b>		<b>Local de nascimento (município/caminho/ departamento/país):</b>	
<b>Tipo de documento de identidade:</b>		<b>Número de documento de identidade:</b>	
<b>Correio eletrônico:</b>			
<b>Número telefônico de contato:</b>		<b>Número celular o móvel de contato:</b>	
<b>Endereço do perfil do Google scholar:</b>			
<b>Código ORCID:</b>			

### II. Formação acadêmica

#### Pós-doutorado

<b>Diploma obtido:</b>	
<b>Universidade licenciante:</b>	
<b>Fecha de obtenção do diploma:</b>	

#### Doutorado

<b>Diploma obtido:</b>	
<b>Universidade licenciante:</b>	
<b>Fecha de obtenção do diploma:</b>	

#### Maestria

<b>Diploma obtido:</b>	
<b>Universidade licenciante:</b>	
<b>Fecha de obtenção do diploma:</b>	

#### Especialização

<b>Diploma obtido:</b>	
<b>Universidade licenciante:</b>	
<b>Fecha de obtenção do diploma:</b>	

#### Estudos de graduação

<b>Diploma obtido:</b>	
<b>Universidade licenciante:</b>	
<b>Fecha de obtenção do diploma:</b>	

#### Diplomados o cursos afines à sua área de conhecimento

<b>Diploma obtido:</b>					
<b>Universidade licenciante:</b>					
<b>Fecha de obtenção do diploma:</b>					
<b>III. Filiação laboral</b>					
<b>Nome da instituição onde você labora:</b>					
<b>Cargo que desempenha:</b>					
<b>Tipo de vinculação com a Universidade Mariana:</b>					
<b>Vinculação com outras universidades:</b>					
<b>IV. Informação de publicações (Últimos 3 anos)</b>					
<b>a.</b>					
<b>Tipo de publicação:</b> (Marque com uma x)	<b>Livro:</b>	<b>Capítulo de livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Outros:</b>
<b>Título da publicação:</b>					
<b>ISBN da publicação:</b>			<b>ISSN da publicação:</b>		
<b>Número de páginas</b> <b>Página inicial – página final:</b>			<b>Ano:</b>		
<b>b.</b>					
<b>Tipo de publicação:</b> (Marque com uma x)	<b>Livro:</b>	<b>Capítulo de livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Outros:</b>
<b>Título da publicação:</b>					
<b>ISBN da publicação:</b>			<b>ISSN da publicação:</b>		
<b>Número de páginas</b> <b>Página inicial – página final:</b>			<b>Ano:</b>		
<b>c.</b>					
<b>Tipo de publicação:</b> (Marque com uma x)	<b>Livro:</b>	<b>Capítulo de livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>	<b>Nota:</b>	<b>Outros:</b>
<b>Título da publicação:</b>					
<b>ISBN da publicação:</b>			<b>ISSN da publicação:</b>		

<b>Número de páginas</b> <b>Página inicial – página final:</b>		<b>Ano:</b>	
<b>d.</b>			
<b>Tipo de publicação:</b> <b>(Marque com uma x)</b>	<b>Livro:</b>	<b>Capítulo de livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>
			<b>Nota:</b>
			<b>Outros:</b>
<b>Título da publicação:</b>			
<b>ISBN da publicação:</b>		<b>ISSN da publicação:</b>	
<b>Número de páginas</b> <b>Página inicial – página final:</b>		<b>Ano:</b>	
<b>e.</b>			
<b>Tipo de publicação:</b> <b>(Marque com uma x)</b>	<b>Livro:</b>	<b>Capítulo de livro:</b>	<b>Artigo científico:</b>
			<b>Nota:</b>
			<b>Outros:</b>
<b>Título da publicação:</b>			
<b>ISBN da publicação:</b>		<b>ISSN da publicação:</b>	
<b>Número de páginas</b> <b>Página inicial – página final:</b>		<b>Ano:</b>	
<b>V. Informação complementar</b> <b>(Unicamente para publicações resultado de investigação)</b>			
<b>Nome do projeto de investigação:</b>			
<b>Objetivo geral do projeto de investigação:</b>			
<b>Objetivos específicos do projeto de investigação:</b>			
<b>Resumo do projeto de investigação:</b>			
<b>Justificação do projeto de investigação:</b>			
<b>Metas do projeto de investigação:</b>			
<b>Descrição das necessidades do projeto de investigação:</b>			
<b>Repercussões do projeto de investigação:</b>			
<b>Observações do projeto de investigação:</b>			

<b>Tempo de duração do projeto de investigação em meses:</b>		<b>Fecha de início do projeto de investigação (dd/mm/aa/):</b>		<b>Fecha de finalização do projeto de investigação (dd/mm/aa/):</b>	
<b>¿O projeto de pesquisa tem o endosso de uma instituição? (Marque com uma x)</b>		<b>Sim:</b>	<b>No:</b>	<b>Nome da instituição que endossa a pesquisa:</b>	
<b>¿O projeto de pesquisa está registrado em Colciencias? (Marque com uma x)</b>		<b>Sim:</b>	<b>No:</b>	<b>Valor total do projeto de pesquisa:</b>	
				<b>Valor executado do projeto de pesquisa:</b>	
<b>VI. Certificação</b>					
<b>Firma do autor registrado:</b>					
<b>Nota:</b> Os dados consignados pelo autor serão utilizados apenas para fins documentais; da mesma forma, serão protegidos pela Lei de Proteção de Dados e, especificamente, pelo Artigo 15 - Habeas Data - da Constituição Política da Colômbia.					

# Declaración de condiciones

Por medio de la presente declaración, informo que el manuscrito titulado:

que en calidad de autor/es presento(amos) a la **Revista UNIMAR** con el propósito de ser sometido a los procesos y procedimientos de evaluación para determinar su posible divulgación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación; de igual manera, declaro(amos) que el manuscrito postulante no se ha propuesto para proceso de evaluación en otra revista, ni será enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras, durante el proceso de evaluación que realice la **Revista UNIMAR**.

Como autor(es) del manuscrito me(nos) responsabilizo(zamos) completamente por el contenido del escrito, declarando que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del manuscrito como en la sección final de referencias bibliográficas.

Así mismo, declaro(amos) que se ha incluido a todos los autores que participaron en la elaboración del manuscrito, sin omitir autores del mismo, y/o sin incluir a personas que no cumplen con los criterios de autoría.

Atentamente:

\_\_\_\_\_  
**Firma**

\_\_\_\_\_  
**Nombres y apellidos completos**

\_\_\_\_\_  
**Tipo de documento de identificación**

\_\_\_\_\_  
**Número de documento de identificación**

\_\_\_\_\_  
**Correo electrónico**

Rev. Unimar  
 e-ISSN: 2216-0116  
 ISSN-L: 0120-4327  
 DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>  
 Enero - Junio 2022  
 ISSN: 0120-4327



## Statement of conditions

By means of this declaration, I (we) inform that the manuscript entitled:

that as an author I (we) submit to **Revista UNIMAR** for the purpose of being submitted to the evaluation processes and procedures to determine its possible disclosure, it has not been published or accepted in another publication; likewise, I (we) declare that the candidate manuscript has not been proposed for the evaluation process in another journal, nor will it be sent partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities, during the evaluation process carried out by **Revista UNIMAR**.

As the author of the manuscript I am (we are) fully responsible for the content of the writing, stating that it is entirely my (our) own intellectual production, where information taken from other publications or sources, property of other authors, is duly cited and referenced, both in the development of the manuscript as in the final section of bibliographical references.

Likewise, I (we) declare that all the authors who participated in the elaboration of the manuscript have been included, without omitting authors, and / or without including people who do not meet the authorship criteria.

Sincerely:

<b>Signature</b>	
<b>Full name</b>	
<b>Type of identification documentation</b>	
<b>Number of identification documentation</b>	
<b>Email address</b>	





## Declaração de condições

Por meio desta declaração, informo que o manuscrito intitulado:

que, como autor, envio à Revista UNIMAR para ser submetido aos processos e procedimentos de avaliação para determinar sua possível divulgação, ele não foi publicado ou aceito em outra publicação; da mesma forma, declaro que o manuscrito candidato não foi proposto para o processo de avaliação em outra revista, nem será enviado parcial ou completamente, simultaneamente ou sucessivamente a outras revistas ou entidades editoriais, durante o processo de avaliação realizado pela Revista UNIMAR.

Como autor do manuscrito, sou totalmente responsável pelo conteúdo da escrita, afirmando que é inteiramente minha própria produção intelectual, onde as informações extraídas de outras publicações ou fontes, propriedade de outros autores, são devidamente citadas e referenciadas, tanto no desenvolvimento do manuscrito como na seção final de referências bibliográficas.

Da mesma forma, declaro que todos os autores que participaram da elaboração do manuscrito foram incluídos, sem omitir os autores, e / ou sem incluir pessoas que não atendam aos critérios de autoria.

Atenciosamente:

---

**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:

- a. La reproducción, su traslado a los sistemas digitales y disposición de la misma en internet.
- b. Su vinculación a cualquier otro tipo de soporte que disponga la Revista, sirviendo de base para otra obra derivada en formato impreso o digital.
- c. La comunicación pública y su difusión por los medios establecidos por la Revista.
- d. Su traducción al inglés, portugués y francés, para ser publicada en forma impresa o digital.
- e. Su inclusión en diversas bases de datos, o en portales *web* para posibilitar la visibilidad e impacto tanto del artículo como de la Revista.

Con relación a las anteriores disposiciones, la presente licencia de uso parcial se otorga a título gratuito por el tiempo máximo reconocido en Colombia, en donde mi obra será explotada única y exclusivamente por la Universidad Mariana y la Editorial UNIMAR, o con quienes éstas tengan convenios de difusión, consulta y reproducción, bajo las condiciones y fines aquí señalados, respetando en todos los casos y situaciones los derechos patrimoniales y morales correspondientes.

Entonces, en mi calidad de autor de la obra, sin perjuicios de los usos otorgados por medio de la presente licencia de uso parcial, se conservará los respectivos derechos sin modificación o restricción alguna, debido a que el actual acuerdo jurídico, en ningún caso conlleva la enajenación tanto de los derechos de autor como de sus conexos, a los cuales soy acreedor.



Rev. Unimar  
Enero - Junio 2022  
e-ISSN: 2216-0116  
ISSN-L: 0120-4327  
DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>



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,

# Licencia de uso parcial

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 o digital.
- c. A comunicação pública e sua difusão através dos meios estabelecidos pela Revista.
- d. Sua tradução para o inglês, português e francês, para ser publicada em formato impresso ou digital.
- e. Sua inclusão em vários bancos de dados, ou em portais *web* para permitir a visibilidade e impacto do artigo e da Revista.

Com relação às disposições acima, essa licença de uso parcial é concedida gratuitamente pelo tempo máximo reconhecido na Colômbia, onde meu trabalho será explorado única e exclusivamente pela Universidade de Mariana e pela editora UNIMAR, ou com aqueles que têm acordos de divulgação, consulta e reprodução, nas condições e finalidades aqui previstas, respeitando em todos os casos e situações os correspondentes direitos econômicos e morais.

Resumindo, na minha qualidade de autor do trabalho, sem prejuízo dos usos concedidos por meio desta licença de uso parcial, os respectivos direitos serão conservados sem qualquer modificação ou restrição, uma vez que o atual contrato legal em nenhum caso implica a alienação dos direitos autorais e direitos relacionados, para o qual eu sou um credor.

Atentivamente:

Revista

# UNIMAR

40 Vol.

No. 1



Universidad  
**Mariana**



Editorial  
**UNIMAR**

Revista

# UNIMAR

Rev. Unimar

Enero - Junio 2022

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

ISSN-L: 0120-4327

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

40 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>