

Revista

UNIMAR

Rev. Unimar Julio-Diciembre 2022

e-ISSN: 2216-0116 ISSN: 0120-4327

ISSN-L: 0120-4327

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

40^{Vol.}

No. 2



Universidad
Mariana



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 40 No. 2
Julio – diciembre 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: **365**

Formato – Format - Formato: Digital

Director - Director – Diretor

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Directora 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, Colombia

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

Dra. **Yolima Ivonne Beltrán Villamiza**

Universidad Industrial de Santander, Colombia

Dr. (c) **Cesar Augusto Hernández Suarez**

Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia

Mg. **Melba Liliana Vertel Morinsón**
Universidad de Sucre, Colombia

Dra. **Clara Lilia Araque Suárez**
Universidad de Pamplona, Colombia

Dr. **Reinaldo Mora Mora**
Universidad del Atlántico, Colombia

Dr. **Élgar Gualdrón Pinto**
Universidad de Pamplona, Colombia

Dra. **Mawency Vergel Ortega**
Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia

Dra. **Juannys Chiquillo Rodelo**
Universidad de la Guajira, Colombia

Dra. **Marta Elena Silva Pertuz**
Universidad Metropolitana de Barranquilla, Colombia

Dra. **Gloria Del Pilar Londoño Martínez**
Universidad de Nariño, Colombia

Dr. **Sergio Alonso Lopera Medina**
Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. **María Obdulia González Fernández**
Universidad de Guadalajara, México

Dra. **Claudia Islas Torres**
Centro Universitario de los Altos, México
Universidad de Guadalajara, México

Dra. (c) **Vanessa del Carmen Villa Lombana**
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. **Javier Rodríguez Rosales**
Universidad de Nariño, Colombia

Dra. **Diana Paola Muñoz Martínez**
Fundación Universitaria de Popayán, Colombia

Mg. **Nelsy Teresa Sanabria Jiménez**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Mg. **Claudia Barrero Espinosa**
Universidad de San Buenaventura sede Bogotá, Colombia

Dr. **Juan Francisco Caldera Montes**
Universidad de Guadalajara, México
Centro Universitario de Los Altos, México

Dr. **Aarón González Palacios**
Universidad de Guadalajara, México

Dra. **María Antonina Román Ochoa**
Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Bogotá

Mg. **María Francisca Forero Meza**
Universidad Católica de Oriente, Colombia

Mg. **Víctor Julián Vallejo Zapata**
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. **Juannys Chiquillo Rodelo**
Universidad de la Guajira, Colombia

Dra. **Marta Elena Silva Pertuz**
Universidad Metropolitana, Colombia

Dra. **Lucelly Palacio Nagupe**
Institución Educativa América de Medellín, Colombia
Universidad del Magdalena, Colombia

Dr. (c) **Esquelin Manuel Canchila Arrieta**
Magisterio Colombiano

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

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: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar>

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); CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades; PERIÓDICA: Índice de Revistas Latinoamericanas en Ciencias; Biblat: Portal especializado en revistas científicas y académicas publicadas en América Latina y el Caribe. 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.



Revista
UNIMAR

CONTENIDO

Evaluación de un programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Pasto Adriana Paola Vera Hernández Eunice Yarce Pinzón	12
Evaluación e intervención de la lectura y la escritura en Neuropsicopedagogía Ginna Marcela Ardila Villareal	28
Implicaciones de la socioafectividad en la práctica pedagógica de maestros en formación inicial Carmen Eugenia Carvajal Palacios Jairo Paolo Cassetta Córdoba Edgar Mesa Manosalva	44
Competencias emocionales de las agentes educativas para la atención integral de la primera infancia Amelia del Rosario Quiroz Játiva Natali del Rosario Escobar Moreno	58
Estrategia pedagógica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la producción textual, en estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Nueva Florida, sede El Morrito – Tumaco - Nariño Lucía Elizabeth Toro-Marinez Yicela del Pilar Fierro-Marcillo	80
Desarrollo de habilidades comunicativas a través de secuencias didácticas Yormen Said Garay Useche Gustavo Adolfo González Roys	106
Inteligencia emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar Yomaira Rosa Guerra Ortega Willanys Isabel Jiménez Bustillo María de las Mercedes Colina Chacín	130
Concepciones epistemológicas y características de las prácticas pedagógicas del profesorado Juan David Galvis Benavides Nixon Alexander Guerrero Pasuy	173

CONTENIDO

Fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado Diana Rosa Daza Blanco Laura Milena Picón Pallares Nerys Esther Martínez Trujillo	194
Aprendizaje de las matemáticas a través de estrategias colaborativas de integración con la educación física dentro de la plataforma Moodle Hamilton Pérez Villalba Luz Elena Ortega Daza Walter Saúl Muegues Rincón	217
Modelo VAK: una estrategia para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes de cuarto grado Karina Jackelin Díaz Colpas	240
Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar Sujey Karina Fuentes Daza Neghevis Sahidys Molina Arias	260
Estrategias de atención pedagógica ante el consumo de sustancias psicoactivas para adolescentes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal Gelber Yecid Roa Pinto	283
'Tierra Ancestral', proyecto pedagógico intercultural para la enseñanza de las ciencias sociales Luis Ramiro Solano-Gutiérrez José Alberth Rojas-Perdomo	300
Índice acumulativo por autores	323
Índice acumulativo por palabras clave	325
Guía para los autores	327
Formato de identificación de autor e investigación	348
Declaración de condiciones	360
Licencia de uso parcial	363

CONTENT

Evaluation of an inclusive education program in a school in the city of Pasto Adriana Paola Vera Hernández Eunice Yarce Pinzón	12
Assessment and intervention of reading and writing in Neuro-psycho-pedagogy Ginna Marcela Ardila Villareal	28
Implications of socio-affectivity in the pedagogical practice of teachers in the initial training Carmen Eugenia Carvajal Palacios Jairo Paolo Cassetta Córdoba Edgar Mesa Manosalva	44
Teachers' emotional competencies for comprehensive early childhood care Amelia del Rosario Quiroz Játiva Natali del Rosario Escobar Moreno	58
Pedagogical strategy mediated by ICT to strengthen textual production in fifth-grade students of the Nueva Florida Educational Institution, El Morrito headquarters -Tumaco – Nariño Lucia Elizabeth Toro-Marinez Yicela del Pilar Fierro-Marcillo	80
Development of communication skills through didactic sequences Yormen Said Garay Useche Gustavo Adolfo González Roys	106
Emotional intelligence as a pedagogical strategy in school coexistence Yomaira Rosa Guerra Ortega Willanys Isabel Jiménez Bustillo María de las Mercedes Colina Chacín	130
Epistemological conceptions and characteristics of the pedagogical practices of teachers Juan David Galvis Benavides Nixon Alexander Guerrero Pasuy	173

CONTENT

Strengthening parental involvement in the teaching and learning process of fourth-grade students	194
Diana Rosa Daza Blanco Laura Milena Picón Pallares Nerys Esther Martínez Trujillo	
Learning mathematics through collaborative strategies of integration with physical education within the Moodle platform	217
Hamilton Pérez Villalba Luz Elena Ortega Daza Walter Saúl Muegues Rincón	
VAK Model: a strategy for the teaching and learning of the English language in fourth-grade students	240
Karina Jackelin Díaz Colpas	
Collaborative work as a strategy for strengthening school coexistence at the Nelson Mandela Educational Institution in Valledupar, Cesar	260
Sujey Karina Fuentes Daza Neghevis Sahidys Molina Arias	
Strategies of pedagogical attention to the consumption of psychoactive substances for adolescents linked to the Criminal Responsibility System	283
Gelber Yecid Roa Pinto	
“Tierra Ancestral”, intercultural pedagogical project for the teaching of social sciences	300
Luis Ramiro Solano-Gutiérrez José Alberth Rojas-Perdomo	
Guide for authors	334
Author identification and research format	352
Statement of conditions	361
Partial Use License	365

CONTEÚDO

Avaliação de um programa de educação inclusiva em uma escola da cidade de Pasto 12

Adriana Paola Vera Hernández
Eunice Yarce Pinzón

Avaliação e intervenção da leitura e escrita em Neuro-psicopedagogia 28

GINNA Marcela Ardila Villareal

Implicações da sócioafetividade na prática pedagógica de professores na formação inicial 44

Carmen Eugenia Carvajal Palacios
Jairo Paolo Cassetta Córdoba
Edgar Mesa Manosalva

Competências emocionais de agentes educacionais para o cuidado integral na primeira infância 58

Amelia del Rosario Quiroz Játiva
Natali del Rosario Escobar Moreno

Estratégia pedagógica mediada por TIC para fortalecer a produção textual em alunos da quinta primária do Instituto Educacional Nueva Florida, campus El Morrito - Tumaco - Nariño 80

Lucia Elizabeth Toro-Marinez
Yicela del Pilar Fierro-Marcillo

Desenvolvimento de competências de comunicação através de sequências didáticas 106

Yormen Said Garay Useche
Gustavo Adolfo González Roys

A inteligência emocional como estratégia pedagógica na convivência escolar 130

Yomaira Rosa Guerra Ortega
Willanys Isabel Jiménez Bustillo
María de las Mercedes Colina Chacín

Concepções epistemológicas e características das práticas pedagógicas dos professores 173

Juan David Galvis Benavides
Nixon Alexander Guerrero Pasuy

CONTEÚDO

Reforço do envolvimento dos pais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da quarta série	194
Diana Rosa Daza Blanco Laura Milena Picón Pallares Nerys Esther Martínez Trujillo	
Aprendizagem da matemática através de estratégias colaborativas de integração com a educação física dentro da plataforma Moodle	217
Hamilton Pérez Villalba Luz Elena Ortega Daza Walter Saúl Muegues Rincón	
Modelo VAK: Uma estratégia para o ensino e aprendizagem da língua inglesa em alunos da quarta série	240
Karina Jackelin Díaz Colpas	
Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar	260
Sujey Karina Fuentes Daza Neghevis Sahidys Molina Arias	
Estratégias de atenção pedagógica ao consumo de substâncias psicoativas por adolescentes vinculados ao Sistema de Responsabilidade Criminal	283
Gelber Yecid Roa Pinto	
'Terra Ancestral', projeto pedagógico intercultural para o ensino das ciências sociais	300
Luis Ramiro Solano-Gutiérrez José Alberth Rojas-Perdomo	
Guia para autores Revista UNIMAR	341
Formato de identificação do autor e investigação	356
Declaração de condições	362
Licencia de uso parcial	366

Revista

UNIMAR

Rev. Unimar Julio-Diciembre 2022

e-ISSN: 2216-0116 ISSN: 0120-4327

ISSN-L: 0120-4327

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



Universidad
Mariana



40 Vol.

Editorial
UNIMAR

No. **2**

Evaluación de un programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Pasto

Adriana Paola Vera Hernández¹
Eunice Yarce Pinzón²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Vera-Hernández, A. P. y Yarce-Pinzón, E. (2022). Evaluación de un programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Pasto. *Revista UNIMAR*, 40(2), 12-27. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art1>

Fecha de recepción: 07 de diciembre de 2021

Fecha de revisión: 04 de marzo de 2022

Fecha de aprobación: 16 de mayo de 2022

Resumen

Objetivo: evaluar el programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad

de Pasto. **Materiales y métodos:** Estudio cuantitativo evaluativo, realizado en un colegio privado, aplicando una entrevista a cinco directivos, 15 docentes y 16 padres de familia de estudiantes con discapacidad, además de efectuar un análisis documental de la información que soporta el programa de educación inclusiva del colegio. **Resultados:** el colegio cuenta con un programa de educación inclusiva, pero no presenta evidencia del proceso de aplicación; el 60 % de los directivos dice conocer bastante los elementos legislativos e institucionales de la educación inclusiva, contrario a lo que sostienen los docentes de la institución (80 %) y los padres de familia (68,75 %), que expresan conocer poco sobre el tema. **Conclusiones:** los resultados obtenidos muestran que la institución no cumple totalmente con los requerimientos básicos para la educación inclusiva, a pesar de tener iniciado el proceso antes del año 2017, lo que evidencia la necesidad de establecer una ruta de atención integral innovadora que facilite la apropiación del programa de educación inclusiva en la institución.

Palabras clave: educación inclusiva; discapacidad; docencia; investigación evaluativa.



Artículo resultado de la investigación denominada 'Evaluación del programa de educación inclusiva "Yo no me llamo inclusión" del colegio Mi Pequeño Mundo Gimnasio Los Andes de la ciudad de Pasto', desarrollada durante el periodo agosto - diciembre 2021, en la ciudad de San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía; Licenciada en Educación Básica Primaria. Colegio Mi Pequeño Mundo Gimnasio Los Andes, Colombia. Correo: verahernandezadrianapaola@gmail.com  orcid.org/0000-0003-3499-689X

²Magíster en Pedagogía; Terapeuta Ocupacional. Docente investigadora del programa de Terapia Ocupacional, Universidad Mariana, Colombia. Correo: eyarce@umariana.edu.co  orcid.org/0000-0003-4084-1296 

Evaluation of an inclusive education program in a school in the city of Pasto

Abstract

Objective: To evaluate an inclusive education program in a school in the city of Pasto. **Materials and methods:** Quantitative evaluative study, carried out in a private school, applying an interview with five directors, 15 teachers, and 16 parents of students with disabilities, in addition to a documentary analysis of the information that supports the school's inclusive education program. **Results:** The school has an inclusive education program, but does not present evidence of the implementation process, 60% of the managers say they know quite a lot about the legislative and institutional elements of inclusive education, the opposite of the teachers of the institution (80%) and parents (68.75%), who express little knowledge on the subject. **Conclusions:** The results obtained show that the institution does not fully comply with the basic requirements for inclusive education, despite having initiated the process before 2017, which evidences the need to establish the innovative comprehensive care route that facilitates the appropriation of the inclusive education program in the institution.

Keywords: inclusive education; disability; teaching; evaluative research.

Avaliação de um programa de educação inclusiva em uma escola da cidade de Pasto

Resumo

Objetivo: Avaliar um programa de educação inclusiva em uma escola da cidade de Pasto. **Materiais e métodos:** Estudo de avaliação quantitativa, realizado em uma escola pública, aplicando uma entrevista com 5 diretores, 15 professores e 16 pais de alunos com deficiência, além de uma análise documental das informações que apoiam o programa de educação inclusiva da escola. **Resultados:** A escola tem um programa de educação inclusiva, mas não apresenta evidências do processo de implementação; 60% dos gestores dizem saber muito sobre os elementos legislativos e institucionais da educação inclusiva; 80% dos professores da instituição e 68,75% dos pais expressam pouco conhecimento sobre o assunto. **Conclusões:** Os resultados obtidos mostram que a instituição não cumpre plenamente os requisitos básicos para a educação inclusiva, apesar de ter iniciado o processo antes de 2017, o que mostra a necessidade de estabelecer uma rota inovadora de cuidado integral que facilita a apropriação do programa de educação inclusiva na instituição.

Palavras-chave: educação inclusiva; incapacidade; ensino; investigação avaliativa.

1. Introducción

El colegio Mi Pequeño Mundo Gimnasio Los Andes es una institución de carácter privado, ubicado en el municipio de Pasto, donde asisten estudiantes con un nivel socio-económico alto; tiene 43 años de experiencia, brindando a la comunidad pastusa educación en preescolar, básica primaria y media académica. Es reconocido por ser un colegio que brinda educación personalizada de formación integral; basa su enseñanza en el constructivismo social y cultural e implementa principios fundamentados en la neuroeducación, entregándole a la comunidad, estudiantes con valores, que puedan desenvolverse en la sociedad como ciudadanos autosuficientes. Si bien la institución cuenta con un considerable número de estudiantes con discapacidad, afronta dificultades en los procesos de enseñanza y evaluación de la educación inclusiva.

Según Booth (2006), difícilmente puede haber cambios en el sistema educativo, a menos que los haya en los docentes y la comunidad educativa; así que, se debe involucrar a todos los profesionales pertinentes para trabajar alrededor de las prácticas inclusivas, ampliando la capacidad de reflexionar e imaginar escenarios posibles y aumentando el sentido ético y de responsabilidad frente al acto formativo como tal. La falta de estas reflexiones estimula la problemática y desencadena falta de interés y participación.

Así mismo, como plantean López et al. (2009) sobre las concepciones implícitas de los docentes en sus prácticas, estos traen ideas preconcebidas de cómo debe ser el trato a dicha población, las bajas expectativas sobre ese grupo de estudiantes, su capacidad de aprender y su comportamiento; pero, en estas concepciones se debe tener en cuenta varios factores: el primero es el sentido poco crítico y funcional con el que se prepara a los docentes desde la carrera, para asumir en un futuro la heterogeneidad; también se observa ausencia de herramientas con las cuales un profesor sale desde el mundo teórico al práctico; así, los imaginarios que rodean a dicha población acrecientan y terminan por ser concebidos como niños y jóvenes raros, difíciles o débiles

socialmente, con ideas como que lo único que necesitan es el roce social para desarrollarse, dejando un lado la justicia y la no discriminación.

En consecuencia, los docentes trasladan todos estos imaginarios hacia la construcción del saber pedagógico con dichas ideas y, aunque cuentan con herramientas para desarrollar condiciones formativas ideales desde las bases teóricas de la educación inclusiva, lo hacen desde sus ideas e imaginarios, lo cual se ha tornado cómodo año tras año, dado que, abordar la educación desde la multiplicidad de diferencias requiere asumir ámbitos de problematización profundos y construcción curricular partiendo de la diferencia, lo que se traduce en más trabajo y carga laboral. Por esto, pueden presentar resistencia tanto a la cualificación para desarrollar herramientas que les permitan mejorar su praxis, como negación para hacer cambios en lo que llevan trabajando por muchos años.

Por otro lado, se halla en los documentos institucionales del Colegio, el proyecto educativo institucional (PEI), horizonte institucional, manual de convivencia, donde se consagra las políticas, criterios y procesos de inclusión reconocidos por esta institución. Pese a que se reconoce como un derecho fundamental y el término 'inclusión' aparece claramente en la educación de niños con diversidad funcional, y se encuentra establecido en el discurso oficial, existe una confusión a una escala internacional, porque el imaginario de educación inclusiva es definida y llevada a cabo de muchas maneras (Escudero y Martínez, 2011); por tanto, no sorprende que en los diferentes países no se progrese o que su avance sea bastante decepcionante con respecto a las políticas educativas contradictorias que, aunque son renovadas cada año, terminan por no reflejarse en la cultura institucional ni en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas de aula.

Si bien existen normas obligatorias enviadas por diferentes estamentos gubernamentales para su cumplimiento, se debe llevar a las instituciones a dialogar, negociar y reconstruir esas normas preestablecidas en la educación inclusiva, pero esto necesita tiempo, espacio y asesoramiento con personal idóneo que ayude a orientar los procesos o la implementación de estrategias de manera acertada, con el fin de ser evaluadas y buscar una mejora continua del proceso, para que los docentes no se sientan intranquilos y

sin herramientas para afrontar tales dilemas, como anota Echeita (2011), respecto a que la comunidad educativa se encuentra enfrentada a diversos dilemas, en diferentes grados, niveles lejanos a poder encontrar una respuesta única y sencilla.

Por lo anterior, mediante la práctica pedagógica realizada por la investigadora en el tiempo de formación de su pregrado durante el periodo 2017 – 2019, se inició el programa de educación inclusiva 'Yo no me llamo inclusión', el cual será evaluado en esta investigación, con el fin de diseñar una ruta de acción para ejecutar correctamente el programa de educación inclusiva, que beneficie a toda la comunidad educativa, con un abordaje desde el primer momento a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, respetando sus derechos y, ofreciéndoles una educación de calidad que se ciña a los estamentos y normas gubernamentales para la educación inclusiva.

Por otra parte, existen diferentes componentes que influyen en el desarrollo de una práctica pedagógica inclusiva. Mesa y Carvajal (2016) afirman que el primer componente es la actitud del docente frente a las condiciones de discapacidad, la falta de capacitación, la escasez de recursos didácticos, metodológicos y de infraestructura que permitan formar integralmente a esta población. Desde los entes gubernamentales se les ha permitido el ingreso a las personas con diferentes tipos de diversidades y discapacidades, pero no se cuenta con el personal y la capacitación adecuada para mejorar su proceso de aprendizaje, que debería ser el pilar del desarrollo de la educación inclusiva, ya que no basta con garantizar el acceso al sistema educativo, sino, aprender a entender las particularidades. Los estudiantes con discapacidad representan un papel preponderante, dado que el fin último es mejorar su paso por la etapa escolar, creando características y posibilidades necesarias para atender a esta población diversa por naturaleza, creando un currículo abierto, flexible y democrático, para obtener prácticas óptimas y eficientes, como plantea Casanova (2018):

La educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias

para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículo abierto y flexible; es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes. (p. 49)

En conclusión, a pesar de que existen elementos y rutas para la atención a la diversidad, dentro de la institución no existe un método de verificación; resulta evidente la urgencia de evaluar el programa de educación inclusiva, para proponer una estrategia didáctica que sea viable y, así, obtener resultados efectivos; en lo posible, aulas inclusivas, sin más dilación, porque el futuro inmediato de la sociedad pastusa y colombiana reclama soluciones innovadoras en el ámbito educativo. Por ende, el objetivo general que se propuso fue evaluar el programa de educación inclusiva 'Yo no me llamo inclusión' del Colegio Mi Pequeño Mundo Gimnasio Los Andes de la ciudad de Pasto, para la construcción de la ruta innovadora de atención integral institucional.

2. Materiales y Métodos

Esta investigación se basó en el paradigma cuantitativo, método utilizado en las ciencias naturales, basado en una concepción global positivista, hipotético deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados. Maldonado (2018) sostiene que dicho paradigma utiliza la recolección y análisis de datos para contestar ciertas preguntas que surgen en la investigación o, probar las hipótesis establecidas previamente; este enfoque se fundamenta en la medición numérica, la utilización de estadísticas y datos para establecer exactitud en los comportamientos de los individuos investigados; entonces, se revela deductivo, medible, objetivo y, precisamente, comprobable.

Con este paradigma se puede tener una mejor obtención de información, dado que es crítico

e interpretativo; los resultados fueron una fotografía de la realidad, evitando la subjetividad, abriendo paso a un proceso que evoluciona y, por lo tanto, es mucho más flexible. El estudio es de corte evaluativo. En los últimos años, la investigación evaluativa -según Escudero (2011)- se convirtió en un enfoque bastante importante de la actividad investigadora, principalmente en el ámbito científico, pero, en especial, en los programas y políticas sociales que tienen que ver con la educación, ya que se mantiene en constante evolución. Por lo anterior, dicho enfoque da respuesta a necesidades de la investigación, como analizar, valorar y mejorar las políticas, planes, programas institucionales que apoyan a la sociedad a optimizar la calidad de vida; en el caso de esta investigación, de los estudiantes pertenecientes al proyecto de educación inclusiva.

El número total de estudiantes en el colegio en mención es de 97 estudiantes, de los cuales 22 pertenecen al programa de inclusión, por presentar algún tipo de discapacidad; de este grupo, participaron voluntariamente 16 padres de familia o acudientes, que fueron tomados para la muestra. La población de docentes fue de 15 y cinco directivos, quienes también fueron tomados en su totalidad para el muestreo.

Como instrumentos se utilizó una **lista de chequeo**, que contiene una enumeración de documentos que debe tener la institución para atender a la población en situación de inclusión como: el PEI, el manual de convivencia escolar, el Sistema de Evaluación del Aprendizaje y Promoción de los estudiantes (SIEES), el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y el Seguimiento y documentación en orientación escolar; con este instrumento se verificó la existencia de los documentos y la evidencia de aplicación del programa de educación inclusiva de la institución. El procesamiento de la información resultado de este instrumento se basa solo en la existencia del documento.

También se utilizó el instrumento denominado **Cuestionario apropiación del PIAR en los docentes, directivos y padres de familia**, que consistió en una Escala tipo Likert, conformada por tres cuestionarios de diez preguntas cada uno, dirigido a docentes, otro para directivos y otro para padres de familia, con diez preguntas cerradas que tuvieron como

opción las respuestas: Nada, Poco, Bastante y Totalmente. Su objetivo fue identificar las actitudes, comportamientos y apropiación de los docentes, directivos y padres de familia frente al programa de educación inclusiva dentro del colegio, referente más puntualmente, al documento PIAR. El procesamiento de la información resultado de este instrumento se realizó a través del paquete estadístico Epidat 4.2. para determinar descriptivos porcentuales que aportaron al análisis de la apropiación del PIAR y el proyecto de inclusión como tal, que dio sustento para cumplir el tercer objetivo de la presente investigación.

3. Resultados

Análisis del funcionamiento del programa de educación inclusiva implementado en el colegio

Proyecto educativo institucional -PEI.

Este documento no se encuentra visible en la página del colegio (www.gandes.edu.co) para ser visualizado; fue solicitado a Rectoría para su revisión; su última actualización fue en el año 2018 y tiene una vigencia hasta el año 2020, pero se revisa cada año en el mes de febrero antes de la auditoría de ICONTEC, dado que el colegio es certificado en ISO 9001 e ICONTEC desde el año 2007. Debido a que el colegio cuenta con 43 años de funcionamiento, en años anteriores existía la figura de jefe de núcleo, la cual cada dos años revisaba y proponía los ajustes pertinentes para después pasarlos por el consejo académico y poder hacer así los cambios correspondientes.

Actualmente, el PEI se revisa cada año, por si es necesario hacer algún ajuste que envíen las directivas ministeriales desde la Secretaría o el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por otra parte, en las planeaciones docentes, en pro del mejoramiento continuo, se evalúa los cambios y se los somete al consejo académico para hacer lo pertinente; los cambios también dependen del SIEES, que se describirá más adelante.

En el PEI, después de la revisión, se puede evidenciar que en el Capítulo VIII Diversificación Curricular, es el Decreto 1421 de 2017 el cual reglamenta el marco de la educación inclusiva y la atención educativa a la población con

discapacidad, empezando por los artículos de la Constitución Política de Colombia (1991), pasando por la Ley de Educación 115, la Ley 1618 de 2013, leyes estatutarias, sanciones en las cuales se encuentra en 18 hojas dicho PEI, especificando cómo debe ser el trato a los estudiantes de inclusión o con algún tipo de discapacidad; igualmente, se puede encontrar el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el PIAR y, todas las normas pertinentes para la atención con calidad a esta población.

Manual de convivencia escolar. Este documento se encuentra visible en la página del colegio, donde puede ser revisado por la comunidad en general. Es revisado cada año en el mes de mayo, por su carácter de institución con calendario escolar B, que inicia su año escolar a finales del mes de agosto; por esto, antes de las matrículas es revisado y ajustado según las nuevas normas y leyes emitidas por el MEN. En el caso de la pandemia vivida actualmente, se creó un apartado de anexos donde está todo el protocolo de bioseguridad por COVID-19, ya que se debe entregar a los padres de familia y acudientes en la firma del contrato de matrícula, para ser aceptado o no para su posterior legalización frente a la institución.

En él están condensados todos los deberes y derechos de la comunidad educativa, sus perfiles en cuanto a lo comportamental y lo académico; también, la propuesta pedagógica y las disposiciones legales establecidas según el marco jurídico legal colombiano y de los procedimientos, para ser parte de la institución.

En lo que compete a la investigación, en el Capítulo 6: Estructura curricular, se nombra el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009 del MEN, donde se reglamenta el apoyo pedagógico que se les presta a los estudiantes, tanto con discapacidad como de talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva; no obstante, en ninguna de las secciones como la propuesta pedagógica ni en ningún otro apartado, se refiere a los estudiantes en situación de discapacidad o pertenecientes al programa de educación inclusiva.

Sistema de evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes – SIEES. Este documento se encuentra en la página del colegio, donde puede acceder el público en general para

su revisión. Al igual que el manual de convivencia escolar, es revisado en el mes de mayo, antes del inicio de matrículas y, entregado con el contrato de prestación de servicios educativos en cuanto inicia el año escolar en la primera reunión de padres de familia. Hay un punto específico donde se pone en consideración si debe haber cambios en él, para después, si los hubiere, llevarlos a consejo académico y directivo y, observar la viabilidad; por último, en la primera reunión de consejo directivo y de padres de familia, se pone en consideración nuevamente, para hacer los ajustes pertinentes.

En el apartado de evaluación de desempeño se menciona los criterios para la valoración de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y en proceso de inclusión, brindando un trato equitativo, puesto que el colegio trabaja por desempeños, siendo el más alto en cuanto a notas académicas, el superior, pasando por el alto, básico y bajo. Los estudiantes, dependiendo de sus necesidades, serán valorados a partir del desempeño básico, haciendo la homologación a la escala valorativa nacional, como resultado del trabajo de los docentes, de orientación escolar y de profesionales especializados, el cual será consignado de manera clara en el informe por periodos que se hace del desempeño, mediante una carta comunicativa que se trasmite en la entrega de boletines, donde se refleja el avance del estudiante.

En el apartado E se dispone el protocolo de atención diferenciada, donde se debe exigir la solicitud de diagnóstico actualizada hecha por un profesional de la salud, una valoración por orientación escolar donde exista un listado de los estudiantes pertenecientes al programa, lo cual conlleva una comunicación con los docentes, para terminar en un plan de trabajo acorde a la condición individual de cada estudiante; las notas son consignadas en la plataforma en un registro alterno denominado 'Grupo B', ya que no son valorados de la misma manera que los demás estudiantes, teniendo en cuenta sus desempeños, limitaciones, el tratamiento diferenciado en el aula y en las evaluaciones.

Para la promoción de dicha población se prevé un apartado para tener en cuenta en la toma de decisiones en caso de pérdida de año escolar, donde se encuentran involucrados los docentes,

la rectora, el consejo académico y, cuando se considere pertinente, al padre o madre de familia, levantando un acta individual para cada caso; en este documento existe un completo abordaje del programa de educación inclusiva.

Documento Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR. Está ubicado en carpetas físicas donde están los diagnósticos de los estudiantes pertenecientes al proyecto de educación inclusiva; se debe realizar al iniciar cada año escolar por periodo, pero se encuentra que, desde el año 2019, no hay registros de que se haya hecho un PIAR a ningún estudiante de la institución, resaltando que este documento es obligatorio, según el Decreto 1421 de 2017, ya que en este se materializa ciertamente la inclusión, donde la institución prevé los apoyos y ajustes a la medida de la necesidad de los estudiantes, pero no se encuentra registro de ello en la institución.

Documento de seguimiento de orientación escolar. Se halla archivado en carpetas físicas en la oficina de orientación escolar que, están siendo renovadas por la actual orientadora escolar del plantel y la gestora de inclusión, pero desde el año 2019 no se hace seguimiento y los reportes o diagnósticos de los estudiantes datan de hace varios años y algunos se han perdido; no se observan en el archivo muerto ni en la oficina de coordinación de convivencia, donde hay un archivador para el proyecto de inclusión. El formato existe y está codificado como F.GC.31, que es un documento de gestión a la comunidad, pero no se ha diligenciado en los últimos dos años.

Registro de capacitaciones a la comunidad educativa. Este documento es inexistente en orientación escolar; sin embargo, existe uno que está codificado como F.TH.23, que pertenece a la gestión de Talento Humano, que es el listado de asistencia a capacitaciones docentes, pero no se encontró registros de capacitaciones en el tema de inclusión, propiamente.

Actas de reuniones de equipo docente para discusión de casos. No se encuentra en los archivos de la institución y, tampoco está codificado en la gestión a la comunidad; estas actas deben reposar en el plantel, porque se debe hacer una reunión a inicio del año escolar, otra a mediados del año para observar avances y, al

final del año, para hacer la evaluación y plantear estrategias para el mejoramiento continuo.

Descripción de la apropiación de las estrategias de educación inclusiva en los directivos, docentes y padres de familia del colegio. A continuación, se presenta los resultados concernientes a las tres entrevistas con diez preguntas cerradas, aplicadas a los docentes, directivos y padres de familia que están directamente relacionados con el programa de educación inclusiva de la institución.

Tabla 1*Descripción de la apropiación de estrategias de educación inclusiva por parte de los directivos (n=5)*

	Cuestionario Directivos	Nada		Un Poco		Bastante		Totalmente	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1	¿Conoce elementos legislativos o normativos sobre educación inclusiva?	0	0	2	40	3	60	0	0
2	¿Conoce los lineamientos institucionales para llevar a cabo la inclusión de niños y niñas con discapacidad?	0	0	2	40	3	60	0	0
3	¿Conoce usted qué es el documento PIAR?	0	0	0	0	5	100	0	0
4	¿En el colegio se implementa documentos como PIAR u otros documentos legales desde inicio de año escolar para la atención a los estudiantes con discapacidad?	0	0	3	60	2	40	0	0
5	¿Conoce usted el diagnóstico de los estudiantes pertenecientes al programa de educación inclusiva?	0	0	2	40	3	60	0	0
6	¿Los padres de familia u acudientes de los estudiantes de inclusión se involucran activamente en el proceso de sus hijos?	0	0	3	60	2	40	0	0
7	¿Ofrece espacios de capacitación para los docentes en cuanto a temas relacionados con la educación inclusiva?	0	0	3	60	2	40	0	0
8	¿Conoce usted si se realiza los ajustes razonables concernientes a las diferentes áreas para garantizar una educación de calidad a los estudiantes del programa de inclusión?	0	0	3	60	2	40	0	0
9	¿En el colegio se evalúa a los estudiantes teniendo en cuenta las limitaciones que presentan?	0	0	1	20	3	60	1	20
10	¿De su parte, existe evaluación y control en cuanto al programa de educación inclusiva?	0	0	1	20	4	80	0	0

Se observa en la Tabla 1 que, el 60 % de los directivos afirman conocer **bastante** acerca de los elementos legislativos de la educación inclusiva, mientras que el 40 % dice que, solo **un poco**. Al igual que los lineamientos institucionales para llevar a cabo la inclusión de niños con discapacidad, los resultados fueron los mismos.

En la tercera pregunta de si conocen el documento PIAR, el 100 % de los directivos afirma conocerlo **bastante**; en consecuencia, la pregunta cuatro muestra que el 60 % de los directivos sabe que el documento mencionado se implementa solo **un poco** y, el 40 % cree que se hace **bastante**. En cuanto a si conocen los estados de salud de los estudiantes, el 60 % dice que los conoce **bastante**; nuevamente, el 40 % demuestra que **un poco** y, ninguno de ellos apunta a que los conozca **totalmente**.

En lo referente a que, si los padres de familia se involucran o no en el proceso de sus hijos, solo el 40 % afirma que lo hacen **bastante**, frente a un 60 % que se involucra **un poco**. Por otra parte, en la pregunta de si se ofrece o no capacitación a los docentes en cuanto a la educación inclusiva, un 60 % sostiene que **un poco**, frente al 40 % que responde que es **bastante** la capacitación que se realiza; ninguno afirma que se hace **totalmente**, ni **nada**.

Respecto a la realización de los ajustes razonables en las diferentes áreas del conocimiento, el 60 % de los directivos contesta que **un poco** y el 40 % lo hace diciendo que **bastante**. Ninguno afirma que **totalmente**; cuando llegan a la pregunta sobre si se evalúa teniendo en cuenta las limitaciones de los estudiantes, el 20 % de los directivos expresa que, **totalmente**, frente a un 60 % que dice que **bastante** y otro 20 % que responde que solo **un poco**; aquí las respuestas son más variables. Finalmente, sobre si existe evaluación y control del programa de educación inclusiva, el 80 % converge en afirmar que se hace **bastante** y solo el 20 % responde que **un poco**.

Tabla 2

Descripción de la apropiación de estrategias de educación inclusiva por parte de los docentes (n=15)

	Cuestionario Docentes	Nada		Un poco		Bastante		Totalmente	
		Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
1	¿Conoce elementos legislativos o normativos sobre educación inclusiva?	0	0	12	80	3	20	0	0
2	¿Conoce los lineamientos institucionales para llevar a cabo la inclusión de niños y niñas con discapacidad?	0	0	10	66,67	5	33,33	0	0
3	¿Conoce usted qué es el documento PIAR?	1	6,67	6	40	6	40	2	13,33
4	¿En el colegio se implementa documentos como PIAR u otros documentos legales desde el inicio del año escolar para la atención a los estudiantes con discapacidad?	0	0	6	40	9	60	0	0
5	¿Conoce usted el diagnóstico de los estudiantes pertenecientes al programa de educación inclusiva?	0	0	8	53,33	6	40	1	6,67
6	¿Los padres de familia y acudientes de los estudiantes de inclusión se involucran activamente en el proceso de sus hijos?	0	0	6	40	5	33,33	4	26,67
7	¿Ha recibido capacitación por parte de la institución para atender a los estudiantes con algún tipo de discapacidad?	0	0	4	26,67	9	60	2	13,33

8	¿Realiza los ajustes razonables concernientes a la materia que imparte para garantizar una educación de calidad a los estudiantes del programa de inclusión?	0	0	1	6,67	2	13,33	12	80
9	¿Evalúa a los estudiantes teniendo en cuenta las limitaciones que presentan?	1	6,67	4	26,67	6	40	4	26,67

Según las respuestas de los docentes, es evidente que, en primera instancia, solo el 20 % conoce **bastante** acerca de los elementos legislativos de la educación inclusiva, mientras el 80 % afirma conocer **un poco**. En cuanto a si conocen o no los lineamientos institucionales para llevar a cabo estos procesos, solo el 20 % señala conocer **bastante** acerca de ellos; por consiguiente, en cuanto a los lineamientos institucionales, el 66,67 % dice conocer **un poco** sobre ellos y, el 33,33 %, **bastante**. Sobre el manejo del documento PIAR, los resultados son muy variables: un 40 % sostiene que los conoce **bastante**, frente a otro 40 % que dice conocerlos **un poco**; el 13,33 % de los docentes dice conocerlos **totalmente** y, el 6,67 % dice no conocerlos **nada**.

Referente a si en el colegio se implementa el documento PIAR y otros documentos legales desde el inicio del año escolar, el 60 % asevera que **bastante** y el 40 % dice que **un poco**; de otra parte, cuando se pregunta si conocen el estado de salud o la discapacidad de sus estudiantes, el 53,33 % afirma que solo **un poco**, frente al 40 % que responde que **bastante** y un 13,33 % que dice: **totalmente**.

En la opinión de los docentes frente a si se involucran o no los padres de familia de los estudiantes del programa de inclusión, un 33,33 % afirma que **bastante**; un 26,67 % responde que **totalmente** y un 40 % afirma que **un poco**, encontrando opiniones divididas acerca de la pregunta en cuestión; en cuanto a la pregunta de si reciben capacitaciones por parte de la institución, el 60 % converge en opinar que **bastante**, frente al 26,67 % que dice que **un poco** y el 13,33 % que expresa que, **totalmente**. Sobre los ajustes razonables realizados por parte a los estudiantes en condición de discapacidad, el 80 % afirma que **totalmente**; el 13,33 % asevera que **bastante** y el 6,67 % que **un poco**. Finalmente, en la pregunta nueve de si se evalúa a los estudiantes teniendo en cuenta sus limitaciones, el 40 % manifiesta que **bastante**, frente al 26,67 % que responde que **totalmente**, al igual que el 26,67 % que contesta que **un poco** y, por último, el 6,67 % de la población indica que nada.

Tabla 3

Descripción de la apropiación de estrategias de educación inclusiva por parte de los padres de familia (n=16)

Cuestionario Padres de familia	Nada		Un Poco		Bastante		Totalmente	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1 ¿Es de su conocimiento el proyecto de inclusión que desarrolla el colegio para favorecer el desarrollo de los estudiantes del programa de inclusión?	3	18,75	11	68,75	2	12,5	0	0
2 ¿Conoce elementos legislativos o normativos sobre educación inclusiva?	0	0	6	37,5	5	31,25	5	31,25
3 ¿Conoce los lineamientos institucionales para llevar a cabo la inclusión de niños y niñas con discapacidad?	3	18,75	13	81,25	0	0	0	0

4	¿Conoce usted que es el documento PIAR?	2	12,5	3	18,75	4	25	7	43,75
5	¿Conoce usted si en el colegio se implementa documentos como PIAR u otros documentos legales desde el inicio del año escolar para la atención a los estudiantes con discapacidad?	7	43,75	9	56,25	0	0	0	0
6	¿Tiene claros el diagnóstico y estado de salud de su hijo o hija y cuáles son sus limitaciones?	0	0	0	0	10	62,5	6	37,5
7	¿Presenta el diagnóstico y las actualizaciones de salud de su hijo o hija al colegio de manera periódica y oportuna?	1	6,25	5	31,25	8	50	2	12,5
8	¿Su hijo o hija asiste regularmente a terapias para fortalecer su estado cognitivo o comportamental?	2	12,5	3	18,75	8	50	3	18,75
9	¿Asiste regularmente a las escuelas de padres y capacitaciones que plantea el colegio para la atención y manejo de su hijo o hija?	0	0	5	31,25	8	50	3	18,75
10	¿Atiende eficazmente a los llamados de la institución en pro del bienestar de su hijo o hija?	0	0	2	12,50	9	56,25	5	31,25

La Tabla 3 muestra que los padres de familia, en contraste con lo anteriormente mencionado en la primera pregunta sobre el conocimiento del proyecto de inclusión que desarrolla el colegio, en un 68,75 %, responde que conoce **un poco**, frente al 18,75 % que afirma que **nada** y el 12,5 % que conoce **bastante**. En el caso de, si conoce o no los elementos legislativos de la educación inclusiva, el 31,25 % afirma que **totalmente**, al igual que la respuesta **bastante**, que también arrojó un 31,25 %, frente al 37,5 % que dice conocer **poco** al respecto.

Referente a los lineamientos institucionales que ofrece la institución en el tema inclusión, el 81,25 % afirma que conoce **un poco**, mientras el 18,75 % dice no conocer **nada**. Por otra parte, en cuanto a que, si conoce o no el documento PIAR, el 43,75 % afirma que **totalmente**; el 25 % dice conocerlo **bastante**; el 18,75 % **un poco**

y el 12,5 % no conoce **nada** del documento PIAR. En lo atinente a la implementación del PIAR en el colegio, se encontró que 56,25 % de los padres de familia conoce **un poco** acerca de la implementación, mientras que el 43,75 % afirma que no conoce **nada**; sin embargo, se evidenció que el 37,5 % de los padres de familia u acudientes conocen **totalmente** el proceso de implementación del PIAR en la institución.

En cuanto a si presenta o no actualizaciones y diagnóstico sobre las limitaciones de su hijo o hija, el 50 % afirma que **bastante**, en tanto el 31,25 % dice que **un poco**. Respecto a la asistencia a terapias, el 50 % afirma que **bastante**. Sobre la asistencia a escuelas de padres o capacitaciones que plantea el colegio para el manejo de su hijo, el 50 % afirma que **bastante**, en contraste con el 31,25 % que dice **un poco**. Finalmente, si atiende eficazmente a los llamados que hace la

institución en pro del bienestar de sus hijos, el 56,25 % dice que **bastante** y el 31,25 % que, **totalmente**.

4. Discusión

Con el pasar de los años, la inclusión educativa se ha consolidado como una herramienta necesaria, de cara al mejoramiento continuo de la educación, en términos de igualdad, flexibilidad y participación de todos los actores en el ámbito educativo. De esta manera, y después de realizar la presente investigación que revisó aportes tanto a nivel metodológico como conceptual sobre el tema, autores como Beltrán et al. (2015), Booth (2006), Casanova (2018), Castro (2020), Echeita (2011), Escudero (2011), entre otros, ofrecieron orientaciones significativas para lograr el mejoramiento de diferentes procesos en el proyecto de inclusión educativa de la I.E. en mención.

No obstante, con el transcurrir del proceso investigativo y en el discurrir de la práctica pedagógica con los sujetos estudiados, se observa inconsistencias en algunos procesos y, en algunos casos, ausencia de estos, lo que da cuenta de la disonancia entre lo que se dice y lo que realmente se hace. Aunque el mundo de la inclusión educativa tiene elementos enriquecedores, las prácticas en el ambiente educativo siguen siendo insuficientes.

Bajo este entendimiento, la educación inclusiva, vista desde la perspectiva de los docentes del Colegio Mi Pequeño Mundo Gimnasio Los Andes de la ciudad de Pasto, encierra varias percepciones, siendo notorio el desconocimiento sobre los procesos que se debe llevar a cabo para suministrar educación de calidad a los niños y jóvenes que poseen algún tipo de discapacidad, problemática que se deriva de la debilidad en los procesos formativos y en los tiempos dedicados al tema en cuestión, como lo plantea claramente Villegas (2006), al encontrarse débiles resultados de la formación docente, donde los contenidos y las prácticas pedagógicas desde las universidades con relación a esta temática, son relegados a unas cuantas horas en los currículos académicos; es por esto que, cada institución debe crear sus propios espacios de capacitación hasta lograr un enfoque que resignifique la forma de pensar por parte de los docentes,

afrontando además la negativa de ellos y de los directivos para acceder a la autoformación que, finalmente, es y debe ser el resultado: una práctica docente con conciencia social.

Resulta entonces que, tras analizar los datos recolectados del funcionamiento del programa 'Yo no me llamo inclusión', el cual pertenece a una reestructuración del programa de educación inclusiva existente en la institución, realizado por la investigadora en el año 2017, hay evidencia que la comunidad educativa no tiene un conocimiento claro y estandarizado del proceso de acción de la educación inclusiva; en consecuencia, la gran mayoría maneja un lenguaje abstracto ligado más a la integración escolar y a la aceptación de las diferencias que, a un respeto por la diversidad, lo que hace que la institución diste de tener un proceso real de educación inclusiva; es por esto que se presentó una reestructuración en la época mencionada, pero, a pesar de ello, no se evidenció su aplicación después del año 2019.

En consecuencia, como lo plantea la Ley 1618 emitida por el Congreso de Colombia (2013), la educación inclusiva debe ser diseñada de forma universal, desarrollando ajustes razonables (PIAR) y con apoyos personalizados a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, lo cual, después de la revisión documental que se hizo al interior de la institución, se observó ciertos vacíos en cuanto a formatos y evidencias de los procesos adelantados con estudiantes del programa de educación inclusiva.

Igualmente, como lo plantean Beltrán et al., (2015) y, como se menciona en el Decreto 2082 de 1996 donde se establece los lineamientos para la atención de los estudiantes con discapacidad, según lo planteado, se afirma que las instituciones educativas que tengan estudiantes con limitaciones deben, obligatoriamente, especificar adecuaciones curriculares, organizar tanto recursos físicos como tecnológicos, materiales educativos, capacitación docente y, en general, el acceso necesario para atender a esta clase de población.

Por otra parte, Nilza (2018) encuentra ciertas variables en la educación inclusiva desde la orilla de la implementación de proyectos dentro de las escuelas y colegios, que influyen significativamente, como: la infraestructura de

los establecimientos, la falta de adaptaciones curriculares para lograr el éxito escolar de la mencionada población, pero, a pesar de presentar carencias, los proyectos que se realiza son beneficiosos y deben ser evaluados en pro de mejoras futuras.

En este sentido, muchas de las apreciaciones resultantes de esta investigación están enmarcadas en comprender la educación inclusiva como un proceso complejo pero necesario para el ejercicio de la práctica docente y de la gestión directiva, pero que sin duda generan interrogantes que permitieron a la investigadora organizar una herramienta con sentido, que logre impactar positivamente a esta institución educativa.

Con respecto a la posición de los diferentes actores que hacen parte del proceso de educación inclusiva y sus diversas posiciones, el asunto investigativo se llevó a cabo desde un proceso riguroso. Como menciona Sabino (1992), para descubrir qué hay detrás de los diferentes enigmas, se necesita un análisis inexorable de organización, revisión, ordenamiento y crítica de los resultados obtenidos; de otro modo, lo único que se conseguiría, sería simples opiniones, dado que el ejercicio de investigar requiere esquemas tanto abiertos como cerrados para obtener "una fuente de consulta para entender la causa de los posibles estancamientos que se presentan en la tarea cotidiana" (p. 3). Por esta razón, se indagó a directivos, docentes y padres y madres de familia u acudientes, acerca de las estrategias de educación inclusiva que se viene implementando en la institución.

Se encontró que, los directivos de la institución tienen clara la concepción del término 'educación inclusiva' y la responsabilidad que esta conlleva, dado que el Decreto 1860 de 1994 atribuye a las instituciones la responsabilidad y obligatoriedad de la educación a todos los estudiantes que, sin importar sus limitaciones, así lo requieran, haciendo énfasis en la población con limitaciones o discapacidad, partiendo del ejercicio de la equidad, evitando la deserción y el fracaso escolar, como destacan Reina y Lara (2020): la efectividad de dichos programas radica en la gestión y seguimiento que se haga a los mismos, lo cual fortalece a la población con discapacidad.

Así mismo, como asevera Santos (2002), se sabe que la educación inclusiva no es algo que llame poderosamente la atención de los docentes, puesto que no tiene ni un reconocimiento público y menos, económico adicional; entonces, no resulta atractiva o estimulante, pero se debe llevar a cabo, porque se ha de cumplir con las leyes que emanan los distintos estamentos, es decir, la burocracia en su máximo esplendor, pero en realidad, quien debe tomar la batuta de esta orquesta llamada 'educación inclusiva' finalmente es el docente, dado que es la persona que tiene al estudiante en su aula y quien debe garantizar su educación.

No obstante, resulta contradictorio ya que, en la encuesta realizada a estos, afirman que hacen seguimiento al programa, pero no se encuentra ningún tipo de evidencia documentada desde el año 2019 de dichos procesos, lo cual, finalmente, impide el desarrollo eficiente de los mismos, aunque se tenga la mejor disposición; en definitiva, lo que no está documentado, no existe.

Por otra parte, como anotan Beltrán et al., (2015), el MEN ofrece un índice de inclusión educativa para autoevaluar la gestión de la inclusión dentro de las escuelas o colegios para el reconocimiento de las realidades, del estado actual de la atención a la población con discapacidad y el análisis de las fortalezas y oportunidades para el mejoramiento y cualificación de las condiciones del aprendizaje de los estudiantes. Este índice evalúa la gestión directiva, administrativa y la gestión a la comunidad, que son el eje fundamental del funcionamiento de la institución, garantizando más que la permanencia de dichos estudiantes en el sistema, el cumplimiento de las condiciones para enfrentar las barreras, dándoles efectos reales a las políticas de inclusión establecidas en el país, lo cual se pretende llevar a cabo con el manual que se presentará como resultado de la presente investigación. Cabe destacar que dicho índice ayuda a la autoevaluación de la gestión, pero no muestra como tal, la ruta de qué o cómo se debe abordar el tema de educación inclusiva dentro de las instituciones.

En consecuencia, se aprecia que el modelo de educación inclusiva depende de las realidades y posibilidades de cada institución; influye bastante si esta es del sector público o privado,

entre otras características como, demográficas, económicas y sociales. Del mismo modo, desde el punto de vista de diferentes instituciones que implementan programas de inclusión, se identificó un concepto recurrente: el reto que estas afrontan en términos de la materia, dado que, aunque se ha hecho grandes avances en la sensibilización y capacitación de la planta docente y se intenta hacer una buena articulación institucional, se evidencia que muchos docentes no están capacitados para atender a esta población.

De lo anterior, nace la intención de crear una ruta de atención integral innovadora para facilitar el proceso a los docentes y directivos de la institución Mi Pequeño Mundo Gimnasio Los Andes de la ciudad de Pasto, puesto que, como lo afirma Varón (2018), en coherencia con el Decreto 1421 de 2017 y los referentes técnicos del MEN de Colombia, la atención a la población con discapacidad no solo es obligatoria, sino que se encuentra reglamentada en un marco de educación inclusiva, para garantizar que sean eliminadas de manera gradual, las barreras para el desarrollo, aprendizaje y participación en condición de equidad, para todos los niños y niñas.

Según Varón (2018), es necesario crear una ruta que oriente al maestro para ofrecer una educación de calidad a los estudiantes con discapacidad, entendiendo la ruta como una serie de momentos pensados para alcanzar el objetivo; momentos como: indagación de los casos problema, su proyección, las experiencias y la valoración de los procesos, con el fin de implementar ajustes razonables, manejados desde el DUA y desde la investigación realizada con la ficha técnica del PIAR que, finalmente, convergen en el mismo propósito: llevar a cabalidad las políticas establecidas por el Estado colombiano para el desarrollo integral de los niños y jóvenes (Pérez et al., 2018).

En consonancia, Beltrán et al. (2015) señalan que el MEN formuló, en el año 2006, una ruta metodológica para la inclusión educativa de calidad, con el fin de transformar las instituciones; ella cuenta con fases, estrategias y actividades adaptables al contexto de cada municipio e institución, estableciendo un equipo integrado por formadores territoriales

y otro de gestión, quienes deberán trabajar para que las instituciones educativas puedan desarrollar procesos de inclusión en el marco del reconocimiento a la diversidad. En contraste con lo descubierto en la presente investigación, se nota el vacío del Estado frente a las instituciones de carácter privado, puesto que la institución en mención no ha recibido capacitación frente al tema y, menos, el apoyo de formadores o gestores enviados para este fin.

En conclusión, es importante resaltar, como lo mencionan Gómez et al. (2017), que existen diversos interrogantes en cuanto al papel de los directivos y docentes frente a la gestión de la educación inclusiva, porque, aunque muchas de las leyes, decretos y planes enviados por los gobiernos lleven años en el papel, crear un plan, una ruta, para realizar una adecuada gestión de la atención a los estudiantes con discapacidad (Castro, 2020), es de vital importancia para garantizar continuidad en los procesos y, aunque sea un proceso arduo, complejo y, cabe anotar, obligatorio, en realidad es un deber moral con estudiantes que necesitan un apoyo adicional para alcanzar sus sueños y metas.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que la institución no cumple totalmente con los requerimientos básicos para la educación inclusiva, a pesar de tener iniciado el proceso desde el año 2017, lo que evidencia la necesidad de establecer la ruta de atención integral innovadora que facilite la apropiación del programa de educación inclusiva a su interior.

Se aprecia un concepto recurrente: la educación inclusiva comprende un reto para las instituciones educativas que, aunque hacen grandes avances en la capacitación de los actores implicados articulándolos con la gestión directiva para hacer el debido seguimiento, aún hay muchos de ellos que no se sienten capacitados para atender a esta población y, desconocen cómo se debe abordar cada una de las discapacidades dentro del aula de clase.

Para finalizar, se considera relevante profundizar periódicamente en procesos de evaluación y seguimiento del programa de educación inclusiva, teniendo en cuenta que la formación

docente es la columna vertebral de los procesos eficientes y exitosos, con una investigación enfocada en la formación y evaluación de los procesos y con la participación activa de todos los actores que conforman la comunidad educativa.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Beltrán, Y., Martínez, Y. L. y Vargas, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. *Rompiendo inercias: claves para avanzar*, 211-217.
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 42-54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Castro, L. M. (2020). La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia. *Análisis*, 52(96), 59-80. <https://doi.org/10.15332/21459169/5295>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 14. <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-1/articulo-14>
- Decreto 1860 de 1994. (1994, 3 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. https://www.redjurista.com/Documents/decreto_1860_de_1994_ministerio_de_educacion_nacional.aspx#
- Decreto 2082 de 1996. (1996, 18 de noviembre). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf
- Decreto 366 de 2009. (2009, 9 de febrero). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere, te hará llorar! *Participación Educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado*, 18, 117-128. <http://hdl.handle.net/10486/662834>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Escudero, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Gómez, D., Carranza, Y. y Ramos, C. (2017). Revisión Documental: una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (1), 46-56. <https://doi.org/10.37135/chk.002.01.04>
- 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
- Ley Estatutaria 1618 de 2013. (2013, 27 de febrero). Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y educación*, 21(4), 485-496. <https://doi.org/10.1174/113564009790002391>

- Maldonado, J. E. (2018). Metodología de la investigación social. *Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Mesa, E. y Carvajal, E. (2016). Discapacidad y educación inclusiva en el programa de ciencias sociales de la Universidad de Nariño. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 19(19), 203-220. <https://doi.org/10.22267/rhec.161919.20>
- Nilza, L. (2018). Inclusión escolar: un estudio sobre la implantación de la propuesta en escuelas públicas. *Psicología Escolar e Educativa*, 12(2), 431-440.
- Pérez, P. A., Castrillón, É. D. y Palacio, J. F. (2018). El currículo como posibilidad de reconocimiento al derecho a una educación inclusiva en Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 12-24. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/110>
- Reina, K. G. y Lara, P. A. (2020). Reflexiones sobre educación inclusiva en Colombia. *Educación y Ciencia*, (24), e11381. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. El Cid.
- Santos, M. Á. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 76-80.
- Varón, M. A. (2018). *Ruta para fortalecer la práctica pedagógica en el marco de la Educación Inclusiva para la Educación Inicial y Preescolar* [Tesis de Pregrado, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35252>
- Villegas, M. M. (2006). Pedagogía para la comprensión: un modelo didáctico para propiciar la inclusión social. *Revista de Pedagogía*, 27(79), 307-350.

Contribución:

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

Evaluación e intervención de la lectura y la escritura en Neuropsicopedagogía



Ginna Marcela Ardila Villareal¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Ardila-Villareal, G. M. (2022). Evaluación e intervención de la lectura y la escritura en Neuropsicopedagogía. *Revista UNIMAR*, 40(2), 28-43. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art2>

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2021

Fecha de revisión: 06 de junio de 2021

Fecha de aprobación: 16 de noviembre de 2021

Resumen

Objetivo: Conocer la conceptualización de la lectura y escritura como parte de las habilidades básicas académicas y su proceso de evaluación e intervención desde un enfoque neuropsicopedagógico. **Materiales y métodos:** el presente artículo es el resultado de una revisión documental de publicaciones científicas en bases de datos especializadas como Dialnet, Scielo, Scholar, con una muestra de 37 publicaciones, seleccionadas a partir de los descriptores de lectura, escritura, trastornos de la lectura y escritura, pruebas de evaluación y métodos de intervención en trastornos de las habilidades básicas académicas. **Resultados:** la lectura y escritura tienen una variedad de definiciones, encontrando la más concluyente como, aquellas habilidades que implican procesos neurofisiológicos, neuropsicológicos y pedagógicos que conllevan estructurar un proceso neuropsicopedagógico de habilidades básicas académicas. **Conclusiones:** existen pruebas estandarizadas que permiten evaluar la lectura y la escritura de una forma más precisa y eficaz, permitiendo mayor claridad en la intervención terapéutica acorde con las necesidades del usuario.

Palabras clave: lectura; escritura; evaluación; intervención; psicopedagogía.

Assessment and intervention of reading and writing in Neuro-psycho-pedagogy

Abstract

Objective: To know the conceptualization of reading and writing as part of basic academic skills and its evaluation and intervention process from a neuro psycho-pedagogical approach. **Materials and methods:** this article is the result of a documentary review of scientific publications in specialized databases such as Dialnet, Scielo, Scholar, with a sample of 37 publications, selected from the descriptors of reading, writing, speech disorders reading and writing, evaluation



El presente artículo corresponde a una revisión temática realizada para el módulo de artículos, desarrollada durante los meses de julio y agosto de 2021.

¹Especialista en Neuropsicopedagogía, Universidad de Manizales; Especialista en Pedagogía de la Lectura y la Escritura, Universidad del Cauca; Terapeuta Ocupacional, Universidad Mariana. Docente Programa de Terapia Ocupacional, Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: gvillareal@umariana.edu.co  orcid.org/0000-0003-2234-7585

Ginna Marcela Ardila Villareal

tests and intervention methods in disorders of basic academic skills. **Results:** reading and writing have a variety of definitions, finding the most conclusive as those skills that involve neurophysiological, neuropsychological, and pedagogical processes that entail structuring a neuro psycho-pedagogical process of basic academic skills. **Conclusions:** there are standardized tests that allow reading and writing to be evaluated in a more precise and effective way, allowing greater clarity in the therapeutic intervention according to the user's needs.

Keywords: reading; writing; evaluation; intervention; psychopedagogy

Avaliação e intervenção da leitura e escrita em Neuro-psicopedagogia

Resumo

Objetivo: Conhecer a conceituação de leitura e escrita como parte das habilidades acadêmicas básicas e seu processo de avaliação e intervenção a partir de uma abordagem neuropsicopedagógica. **Materiais e métodos:** este artigo é resultado de uma revisão documental de publicações científicas em bases de dados especializadas como Dialnet, Scielo, Scholar, com uma amostra de 37 publicações, selecionadas a partir dos descritores de leitura, escrita, distúrbios de fala leitura e escrita, testes de avaliação e métodos de intervenção em distúrbios de habilidades acadêmicas básicas. **Resultados:** a leitura e a escrita possuem uma variedade de definições, sendo a mais conclusiva, aquelas habilidades que envolvem processos neurofisiológicos, neuropsicológicos e pedagógicos que implicam na estruturação de um processo neuropsicopedagógico de habilidades acadêmicas básicas. **Conclusões:** existem testes padronizados que permitem avaliar a leitura e a escrita de forma mais precisa e eficaz, permitindo maior clareza na intervenção terapêutica de acordo com as necessidades do usuário.

Palavras-chave: leitura; escrita; avaliação; intervenção; psicopedagogia.

1. Introducción

El presente artículo tiene por objetivo, mostrar las diversas conceptualizaciones que existen en publicaciones científicas sobre la lectura y la escritura, como aquellas habilidades necesarias para el desempeño académico, cuya comprensión debe sustentar el proceso de evaluación e intervención en trastornos específicos del aprendizaje de los escolares desde un enfoque que incluye la neurología, la psicología y la educación.

Partimos de la definición de Larrañaga (2005) sobre la lectura, como "una destreza, porque requiere de una complicada integración de un conjunto complejo de respuestas manipulativas, cognitivas y actitudinales, pero que, desde

la perspectiva del que aprende, es percibida como un conjunto indivisible" (p. 15). De modo que, leer implica unos requerimientos cognoscitivos, como la atención, la memoria, la sensopercepción, entre otros, además de un componente afectivo comportamental del cual la motivación en el sujeto lector es vital, al igual que un proceso de ejercitación en la apropiación del acto lector.

Por otro lado, la escritura ha sido considerada como el código escrito del código oral; sin embargo, para Cassany (1987), es un sistema independiente, con un uso más relevante que transcribir. Además de los usos gramaticales de la lengua a nivel fonético-ortográfico, morfológico y sintáctico-léxico, escribir implica construir y, por tanto, dominar más habilidades:

2. Desarrollo

En el proceso de lectura, el autor o emisor del mensaje interactúa con el lector quien, a su vez, le otorga un sentido al texto; de esta manera, al leer, reconoce unos símbolos consensuados por determinado grupo social y el lector interactúa con este mensaje, como lo expresa Gepard (1979, citado por Guerrero y Ortiz, 2012): "la lectura es la palabra usada para referirse a una interacción por la cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales, se transforma en sentido en la mente del lector" (p. 2). Por tanto, cada sujeto percibe el texto leído según sus saberes y su experiencia en el mundo, de manera particular.

Este entrenamiento se desarrolla como parte de la formación escolar de los sujetos y se facilita por la propensión de cada uno. Para la educadora Antonia Sáez (1961), la lectura "es una actividad instrumental en la cual no se lee por leer, sino que se lee por algo y para algo" (s.p.), de modo que considera la lectura para una finalidad, como parte de un proceso de adaptación o satisfacción de una necesidad. Desde esta perspectiva, la lectura ocupa un fin de carácter pragmático.

Desde la neuropsicología, la lectura se concibe como:

Un proceso cognitivo que tendría tipos de prerequisites cognitivos mediados por distintas estructuras cerebrales. Los prerequisites que con mayor frecuencia se han comunicado son el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria a corto plazo. (Roselli et al., 2006, p. 202)

A su vez, se requiere habilidades de tipo cognitivo implicadas en la lectura, como la atención para decodificar los estímulos y comprender el texto, la memoria en sus diferentes tipos, el lenguaje y la abstracción. También, una exposición a la lectura y motivación, lo cual constituye un prerequisite del determinante ambiental para el desarrollo de esta habilidad.

Sobre ello, la profesora Constance Weaver (1983) agrega que los lectores tienen tres tipos de señales lingüísticas: el grafo/fónica que consiste en asociar los sonidos a los grafemas, la sintáctica, referente a la gramática de la oración,

Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí, construir un párrafo, etc. [...]. Las reglas que permiten elaborar los textos: las reglas de adecuación, coherencia y cohesión. (p. 28)

En consecuencia, es importante conocer no solo los tipos de estas habilidades, sino también los trastornos que puede haber, los cuales necesitan una intervención específica que involucra no solo a la comunidad educativa, sino también a profesionales que hacen parte de un equipo de apoyo pedagógico en las instituciones educativas.

Para la construcción del presente artículo, se realizó una revisión documental en bases de datos especializadas, seleccionando publicaciones que hicieran referencia específicamente a los términos que se desarrolla posteriormente, bajo un método cualitativo, con una selección de la muestra a conveniencia, que responde a criterios de identificación de palabras clave como lectura, escritura, trastornos de la lectoescritura, psicopedagogía y neuro-psicopedagogía. Se encontró 50 artículos en Scholar, Scielo y Dialnet, de los cuales fueron escogidos 37, publicados durante el periodo de 1993 a 2018, periodo de tiempo que no fue establecido como criterio de inclusión.

Se realiza una descripción de las diversas definiciones en la voz de autores profesionales en ciencias sociales y ciencias de la educación, que aportan el conocimiento y su relación con la evaluación de trastornos y la intervención terapéutica.

Para la recolección de la información se utilizó una matriz en hoja de Excel para hacer el vaciado de la información que, posteriormente, fue seleccionada y categorizada según los ítems de lectura, escritura, clasificación de lectura, trastornos de la lectura, bases neuroanatómicas y neurofisiológicas del proceso de lectura y escritura, entre otros, que serán detallados a continuación.

y la semántica, referida a los significados del texto en sí mismo. Para esta autora, los buenos lectores son aquellos que conservan el significado del texto, aunque no hagan uso de las mismas palabras, de modo que la experiencia del sujeto al leer el texto, es la que facilita la comprensión y uso del mismo.

De acuerdo con lo anterior, Gordon Wells (1990, citado por Serrano, 2014) apunta que, la escritura presenta varios niveles, entre ellos el epistémico, el cual "comprende el dominio de lo escrito como una manera de pensar y de usar el lenguaje para desarrollar el pensamiento y el conocimiento" (p. 103). El acto de escribir para Wells, es una forma de estructurar el pensamiento y generar nuevos saberes en quien lo usa.

Desde la neuropsicología, la escritura se considera:

Un sistema complejo, conformado por diversos subsistemas, cada uno de ellos con características propias que respetan límites impuestos por los otros subsistemas. Lograr el dominio de cada uno de estos implica el aspecto gráfico que permite al niño tener una caligrafía legible para todos, el ortográfico, las posibilidades de producir un escrito marcando la separación convencional entre las palabras y con una estructura tal que exprese un pensamiento de manera coherente. Los trastornos en la expresión escrita pueden abarcar varios o todos estos aspectos o, bien, afectar el manejo coordinado y de manera simultánea de todos ellos. (Roselli et al., 2010, p. 165)

Lo anterior guarda coherencia con los planteamientos de Luria (1983, citado por Manga y Ramos, 2000), el cual comprende el acto de escribir, como "un proceso muy complejo cuya estructura psicológica incluye una serie de eslabones, de los cuales ninguno puede estar funcionalmente alterado sin que se vea afectado todo el sistema funcional que sirve de base neurológica" (p. 8). De este modo, escribir requiere de la articulación y el funcionamiento adecuado de varias zonas del cerebro, lo cual implica una demanda cognitiva diferente a la de la lectura.

Para entender el proceso de lectoescritura, es necesario mencionar cómo ha sido la evolución

del concepto, ya que este proceso se encuentra relacionado entre sí, a pesar de que sus rutas de funcionamiento difieran un poco; por tanto, la historia de la lectura y la escritura van ligadas a través del tiempo. Se empieza a hablar de procesos lectores en el siglo V a. C., cuando los filósofos Empédocles y Epicuro (un siglo después) formulan sus respectivas teorías de la intromisión y extromisión, las cuales tienen un carácter que fluctúa entre lo divino y filosófico. Según Manguel (2014), pocos decenios antes, Aristóteles propuso una teoría en la cual "el ojo adopta la forma y color de lo observado para transmitir esa información a los órganos que dominaban la movilidad y los sentidos" (p. 47) y expresa:

El primero en mencionar al cerebro como parte del acto lector fue el médico griego Galeno; seis siglos después, su teoría explica la manera como, a través del aire, se percibe las cualidades de los objetos, las cuales llegan a los ojos y después al cerebro, desde el cual se dirigen a los nervios de los sentidos y del movimiento y a la médula espinal (p. 47).

[...]

A partir de ello, médicos y pensadores plantearon sus ideas respecto a cómo sucede el acto lector, concediendo gran importancia a los sentidos y a la capacidad de juicio. Uno de estos exponentes es el creador del método científico *ibn al-Haytham*, quien en su obra *Libro de óptica* (1021) distinguió "sensación" de "percepción", expresando que la primera es inconsciente y la segunda es un acto voluntario de reconocimiento. (p. 53)

Es importante mencionar cómo se ha desarrollado el estudio del proceso, desde el campo neuropsicológico, a través de los modelos explicativos acerca de la lectura y la escritura; por ello, a continuación, se expone las perspectivas de dos de ellos: la escuela cognitiva y la histórico-cultural, las cuales se centran en el desarrollo de la actividad cognitiva y los mecanismos subyacentes.

Lectura. En el caso de la escuela histórico-cultural, el punto de partida es la comprensión de significados; para esto se requiere, inicialmente, habilidades de tipo fonológico y perceptual que resultan de adecuados procesos de maduración neurológica, de modo que:

El escolar cuenta con una adecuada capacidad auditiva que facilite los procesos de discriminación, reconocimiento y diferenciación de los sonidos; un sistema visual que le haga posible diferenciar los rasgos esenciales de los grafemas, y una capacidad de análisis y síntesis visual que le permita identificar la direccionalidad de los mismos. (Suárez et al., 2014, p. 59)

Según esta perspectiva, el proceso pedagógico de la lectura requiere entrenamiento que no es posible sin las exigencias neuropsicológicas mencionadas; este proceso se ve afectado "dependiendo del componente alterado o de la debilidad funcional primaria" (Suárez et al., 2014, p. 59). En este sentido, un desarrollo funcional insuficiente por falta de maduración o una alteración en edades tempranas de los procesos cerebrales implicados en la actividad lectora, puede ocasionar dificultad en la misma y repercutir en trastornos u otras condiciones.

La escuela cognitiva hace énfasis en el carácter inespecífico de ciertos requisitos cognoscitivos para el desempeño lector. Inicialmente, se propone requisitos específicos como los mencionados por la escuela histórico-cultural (adecuado funcionamiento visual y fonológico); sin embargo, para la escuela cognitiva, los requisitos inespecíficos cobran mayor relevancia porque están implicados durante toda la actividad cerebral, como mencionan Rodríguez et al. (2008) a propósito de la atención, la memoria, el lenguaje y la abstracción:

Ya que si un niño tiene problemas en su atención porque no se centra y es disperso, su actividad general se verá afectada y su memoria operativa no le permitirá un registro sensorial y visual correcto que le facilite la formación de las imágenes mentales necesarias para la lectura; si el lenguaje está afectado, el código fonológico no se habrá adquirido de manera correcta y, por tanto, la lectura también se verá significativamente disminuida. (como se citó Suárez García y Quijano Martínez, 2014, p. 61)

Según la escuela cognitiva, se hace necesario caracterizar el origen de la dificultad en el desempeño lector desde estos requisitos inespecíficos, para abordar las falencias a través

de adaptaciones pedagógicas en el aula de clase y lograr un mejor aprendizaje en el escolar.

Escritura. Al igual que los procesos de lectura, los de escritura requieren del trabajo conjunto de varias zonas corticales y un funcionamiento neurofisiológico adecuado para cumplir con las diferentes demandas de esta actividad.

Para la escuela histórico-cultural, la tarea de escribir cumple con un propósito significativo, dado que permite la transmisión y conservación de saberes a lo largo del tiempo y de las diferentes sociedades; debido a ello, se evidencia que la escritura es una de las actividades a las cuales las instituciones educativas dedican gran parte de esfuerzo.

Los procesos neurofisiológicos implicados dependen, por tanto, del tipo de demanda ya que, en el caso de la escritura mediante dictado, se requiere un adecuado desarrollo de la conciencia fonológica, de modo que, según Cuetos (2009):

El escolar atienda al estímulo sonoro que se emite, [...] haga un análisis auditivo y después categorice los sonidos percibidos de un grupo limitado de veinticuatro categorías abstractas denominadas fonemas que componen el español, permitiendo así la activación de las representaciones de las palabras que contiene esos fonemas. (p. 65)

Según Solovieva y Quintanar (2010):

...conservarlo en la memoria audioverbal a corto plazo, recuperar la forma ortográfica en caso de reconocer previamente el estímulo y de este modo poder escribirla mediante los procesos motores, en los cuales se encuentran especificados la secuencia, dirección y tamaño proporcional de los movimientos a realizar para producir la forma concreta, involucrando en ello los mecanismos de tipo cinético y cinestésico que hacen posible reconocer cada uno de los grafemas que se expresan. (p. 65)

Por otra parte, la demanda cognitiva de la escritura a la copia está constituida por un buen funcionamiento en el análisis visual para, consecuentemente, reproducir el estímulo a través del acto motor. En el caso de la escritura espontánea, la demanda cognitiva comprende que:

Se puede llevar a cabo esta acción consultando el concepto que se quiere escribir en el sistema semántico (memoria); de esta manera, se debe recuperar más la forma ortográfica... que a su vez activa cada uno de los grafemas componentes de la palabra en cuestión para el posterior funcionamiento de los procesos destinados a dibujar la palabra sobre una superficie. (Suárez et al., 2014, p. 66)

Así, la escritura, según la demanda cognitiva, presenta unos mecanismos y procesos neurofisiológicos que, de acuerdo con su desarrollo, facilitan o dificultan el desempeño de la persona en esta actividad. Para esta escuela, la escritura requiere de un sistema funcional complejo para analizar los sonidos del lenguaje, establecer una conexión con los grafemas, la memoria visual y el control sobre la misma actividad.

Para la escuela cognitiva, la escritura requiere de unas funciones cognoscitivas y metacognitivas específicas, como expresan Berninger y Richards (2010, citados por Suárez y Quijano, 2014):

Un nivel lingüístico mínimo que permita construir proposiciones y entrelazarlas; unos recursos atencionales que hagan posible centrar la atención en los elementos importantes y sostenerla hasta lograr terminar el texto; una memoria de trabajo que pueda mantener, almacenar y recuperar los aspectos ortográficos, morfológicos y sintácticos. (p. 67)

Por tanto, las fallas en la escritura no son consecuencia únicamente de dificultades atencionales, dado que el funcionamiento inadecuado en otros mecanismos cerebrales como los previamente mencionados, puede resultar en alteraciones de este proceso.

Clasificación o tipos de lectura. La lectura es un proceso individual que nunca se termina de perfeccionar, ya que las diferentes etapas del desarrollo del ser humano proporcionan estructuras y capacidades que permiten ir avanzando en su aprendizaje, partiendo de lo más simple a lo más complejo. Para Guidali, de acuerdo con el nivel educativo por el que transita el ser humano, existen diferentes niveles de adquisición de la lectura, los cuales están categorizados en tipos lectores relacionados con los grados de educación inicial y primaria,

educación media y educación terciaria. Los tipos lectores no se vinculan forzosamente con la edad, sin embargo, es importante tener en cuenta que los factores socioculturales, psicológicos y biológicos inciden en su configuración (Guidali, 2016, p. 58)

Guidali (2016) también menciona que, la categoría de componentes de lectura está constituida por: comportamiento lector, conocimiento del sistema de escritura, comprensión textual, conocimiento lingüístico y conocimiento discursivo. Aunque estos componentes están presentes en forma simultánea en el desarrollo de las prácticas lectoras de los individuos, algunos de ellos adquirirán mayor protagonismo en función de la etapa por la que el lector esté transitando.

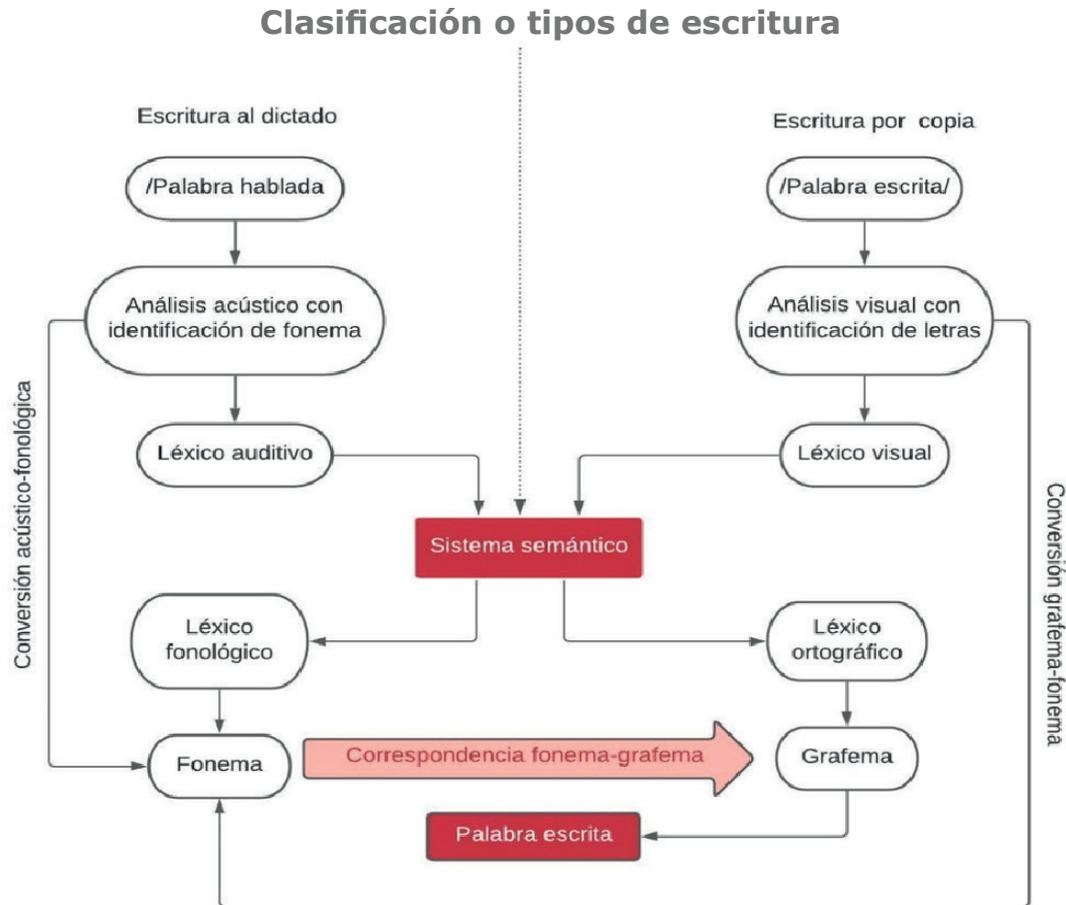
A continuación, se hace una descripción breve de cada uno de estos componentes:

- a) Comportamiento lector:** corresponde a la forma como el lector se relaciona y practica la lectura, determinada por las representaciones que de ella se hace; también describe cómo el lector se contacta con los libros u otros materiales escritos.
- b) Conocimiento del sistema de escritura:** se refiere a la capacidad de establecer asociaciones entre grafemas y fonemas, que consiste en reconocer e interpretar en el texto, las palabras de manera automática, fluida y clara. Dentro de esta categoría se incluye las normas ortográficas, las cuales determinan cómo y cuándo son utilizados los signos convencionales que representan gráficamente el lenguaje.
- c) Comprensión textual:** implica un proceso de construcción del significado, que pide la integración simultánea de la información relevante del texto y los conocimientos previos.
- d) Conocimiento lingüístico:** encierra los conocimientos léxicos, sintácticos, prosódicos y ortográficos.
- e) Conocimiento discursivo:** comprende los conocimientos del sujeto que le permiten desarrollar prácticas discursivas específicas para cada situación. (Guidali, 2016).

A medida que se va adquiriendo y perfeccionando el proceso lector, se logra, a partir de las diferentes etapas de desarrollo que se evidencia en los diferentes tipos de lectura, que ayudan a perfeccionar o comprender la lectura con mayor facilidad.

Figura 1

Clasificación o tipos de escritura



Fuente: Arnedo (2015, p. 423).

Otras de las dificultades que presenta la lectura oral de niños con trastorno de la lectura son las sustituciones, omisiones, lentitud, falsos arranques, distorsiones o adiciones de palabras o partes de ellas, largas vacilaciones o pérdidas del sitio del texto en el que se estaba leyendo e inversiones de palabras en frases o de letras dentro de palabras. En cuanto a la comprensión de la lectura, se halla incapacidad de recordar lo leído, extraer conclusiones o inferencias y recurrir a los conocimientos generales, más que a la información obtenida de una lectura concreta, para contestar preguntas sobre ella (Artigas, 2000, p. 40).

Trastornos de la escritura. Las características en niños con disgrafía, generalmente son evidenciadas al observar las dificultades para

expresar ideas, tener una escritura desordenada, con errores ortográficos, desagrado para escribir, desmotivación para sostener o agarrar el lápiz y, para lograr una direccionalidad de los trazos; no obstante, estas características se ven reflejadas en los niños que muestran dificultad para escribir palabras con buena expresión oral, quienes escriben incorrectamente las palabras (Lores y Onaida, 2013).

Los problemas con la escritura pueden ser presentados en dos niveles: en la escritura con palabras o en la redacción-composición, aludiendo a problemas en los niveles superiores de organización de ideas para la composición escrita. Lores y Onaida (2013) mencionan que, estas dificultades para la escritura de palabras pueden estar originadas

por problemas en las rutas fonológicas, en palabras desconocidas y pseudopalabras o, en las rutas léxicas (ortográficas, directas o visuales). En la redacción, los problemas pueden estar causados por la incapacidad de generar ideas, de organizarlas coherentemente o escribir utilizando correctamente las reglas gramaticales. Por último, advierten que puede haber problemas motores, debido a una deficiente coordinación visomotora que impide la realización de movimientos finos o problemas en los programas motores responsables de la graficación de letras.

La escritura es una conducta muy compleja en la que intervienen diferentes procesos, estructuras cognitivas y motoras, así como factores de tipo emocional. Este tipo de dificultades no son comunes son motivo de preocupación, los niños desarrollan las habilidades necesarias para escribir a diferentes ritmos y algunos tardan más que otros en adquirirlas; a veces necesitan ayuda adicional para mejorar su escritura.

Para comprender el proceso de lectura y escritura desde la neurología, es necesario mencionar las bases neuroanatómicas y neurofisiológicas de algunos estudios clínicos, como los de Broca (1861) y Wernique (1874), quienes asociaron el lenguaje con el hemisferio izquierdo del cerebro; específicamente, tres regiones: la región posterior del lóbulo frontal, el segmento superior del lóbulo temporal y la ínsula. Con estos estudios, Dejerine (1914) propuso una zona del lenguaje compuesta por el área de Broca, el área de Wernique y la circunvolución angular y, aunque hizo referencia a la ínsula, no la incluyó en el área del lenguaje.

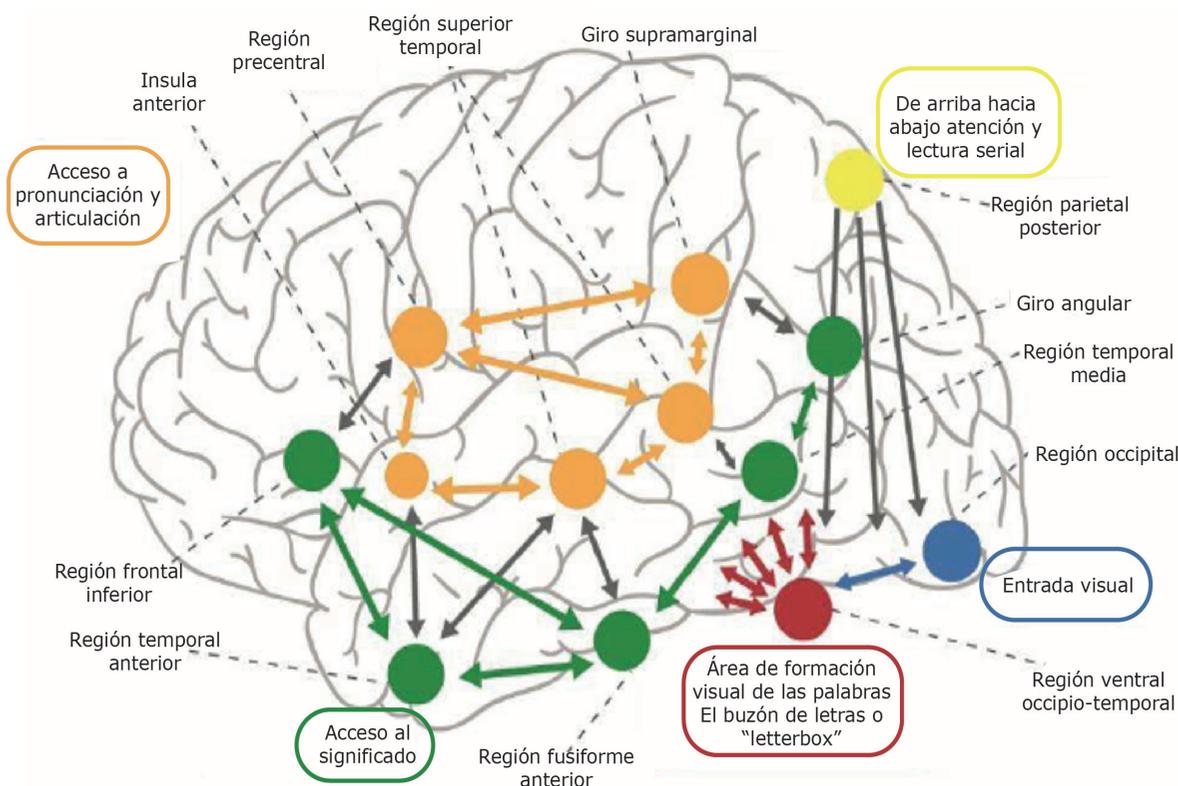
La lectura y la escritura requieren de procesos mentales, tanto por parte de quien escribe, como de quien lee y, aunque puedan ser concebidas como complementarias por sus similitudes, los dos procesos involucran mecanismos cognitivos diferentes (Gutiérrez y Díez, 2018).

Gracias a experimentos con las resonancias magnéticas funcionales (RMF), se ha evidenciado que, las regiones superiores del lóbulo temporal izquierdo integran lo percibido de forma visual y auditiva, dando paso a la primera etapa de la lectura que es la del reconocimiento de la palabra escrita (ruta fonológica) y, no solo involucran las regiones superiores del lóbulo temporal, sino

que también desempeñan un papel fundamental en estructuras que involucran la articulación (Marshall et al., 2017).

El proceso de lectura presenta ciertos requerimientos; entre los más relevantes están: las habilidades fonológicas relacionadas con la conciencia fonológica y habilidades cognitivas como la atención, la memoria, el lenguaje y la abstracción, las cuales están mediadas por diferentes estructuras cerebrales.

En cuanto a la ruta léxica, la cual les permite dar significado e identidad a las palabras, no se le puede delegar esta tarea a una estructura específica; sin embargo, existen regiones que cumplen una función fundamental, como la frontal y la temporal, posibilitando una mediación con las estructuras cerebrales que permiten dar significado a la forma como son percibidas las palabras (Aguilar y Hess, 2018).

Figura 2*Redes corticales que intervienen en el proceso de la lectura*

Fuente: Aguilar y Hess (2018, p. 45).

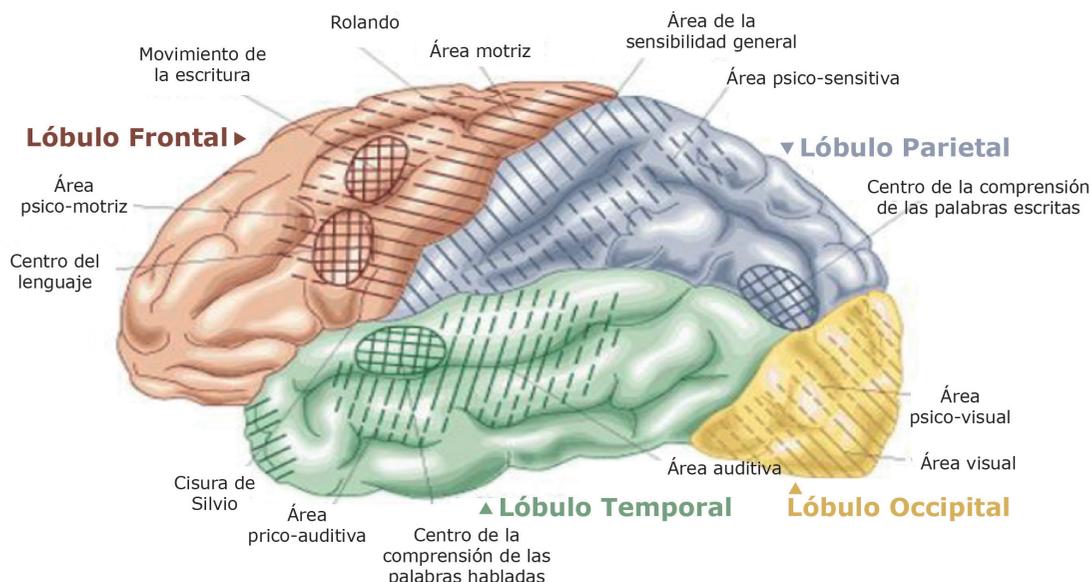
Para comprender con claridad las bases neuroanatómicas y neurofisiológicas de la escritura, hay que tener en cuenta que la escritura requiere no solo de procesos lingüísticos sino también de procesos motores. Según Cuetos (2009), "los investigadores coinciden en que, al menos, son cuatro procesos cognitivos" (s.p.), indispensables en la lengua escrita, al igual que la construcción de la estructura sintáctica, función que es atribuida al área perisilviana, especialmente el área de Broca, al requerir construcciones lingüísticas que deben hacer uso de reglas sintácticas y gramaticales.

Por otro lado, se requiere de la selección de palabras que brindan una búsqueda lexical en la cual el escritor hace su mejor elección para expresar el mensaje, activándose las redes neuronales de la zona parieto-temporal izquierda, especialmente el área 39 y, en la vía subléxica, al tratarse de reglas gramaticales, depende también de las zonas en torno a la cisura de Silvio (Cuetos, 2009); y, por último, para llevar a cabo la escritura, se requiere de unos procesos motores que se caracterizan

por el movimiento y el tipo de letra a utilizar; de eso dependerá que las redes neuronales sean activadas (Cuetos, 2009). Los procesos motores...

dependen de redes que se extienden en la parte superior de los lóbulos parietales y los frontales. Posiblemente en los parietales se encuentren los programas motores responsables de la escritura a mano, y en la zona frontal, principalmente por el área de Exner, se producen las órdenes para realizar los movimientos de mano correspondientes en el trazado de letras. (Aguilar y Hess, 2018, p. 51)

El aprendizaje de la lectura y la escritura tiene como fin primordial, la toma de conciencia de los segmentos fonológicos de las palabras. El periodo más propicio para iniciar este proceso es un tema de discusión sobre el cual no hay consenso; sin embargo, desde el nacimiento del bebé podemos llevar a cabo acciones que favorezcan este proceso y así, poder llevarlo hasta un nivel de conciencia fonológica de la lectoescritura.

Figura 3**Redes corticales que intervienen en el proceso de la escritura**

Fuente: Aguilar y Hess (2018, p. 51).

La toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura es fundamental y denota un mayor esfuerzo en este último, como lo indican Jiménez y Puñetón (2002) y lo especifica Peñafiel (2009). Por su parte, Gutiérrez y Díez (2018) sostienen que, sin embargo, los esfuerzos investigativos se han centrado más en la lectura.

Los procesos para la adquisición de la conciencia fonológica propuestos por Treiman (1991) tienen mucha aceptación en la actualidad; el autor habla de tres niveles: **la conciencia silábica**, la cual permite manipular conscientemente la sílaba, comprendiendo que está constituida por otras unidades articulatorias menores; **la conciencia intrasilábica**, la cual hace referencia a la habilidad para segmentar la sílaba en sus componentes de *onset* o principio y, rima o final; y, **la conciencia fonémica**, la cual hace alusión a la capacidad de manipular y segmentar las unidades más pequeñas del habla, siendo la habilidad de segmentación, la que permite comprender la relación entre la lengua hablada y escrita, por parte del niño (Gutiérrez y Díez, 2018).

Evaluación de la función. A continuación, se presenta algunos de los instrumentos más utilizados para la evaluación de la lectura y escritura:

Evaluación Neuropsicológica Infantil 2

- **ENI-2:** esta batería está orientada hacia la evaluación de niños de edad escolar, estandarizada para América latina. El dominio de escritura o 'coherencia narrativa' permite evaluar la conexión de ideas entre elementos, la complejidad pragmática y relativa o redondez retórica, ya que son aspectos necesarios para que un escrito tenga coherencia (Matute y Leal, 1996). Es decir que, en la evaluación de dominio de escritura, se tiene en cuenta la dificultad que tiene el niño para expresar ideas, la escritura desordenada, los errores ortográficos, la motivación para escribir. Se aplica para niños desde los 5 años hasta los 16. El dominio de lectura incluye medidas de precisión, comprensión y velocidad de lectura para niños de 6 a 16 años; se realiza diferentes tareas, como: lectura de sílabas, palabras, no palabras, oraciones en voz alta y silente.

Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (BECOLE).

Se orienta a evaluar el nivel léxico-semántico, el conocimiento ortográfico, el nivel sintáctico-semántico, la comprensión de estructuras sintáctico-semánticas, las estructuras de comprensión de textos, el nivel sintáctico-semántico a nivel de oración, el grafismo y la estructura espontánea, entre otros aspectos (Galve, 2005, p. 3). Esta batería es una gran

Ginna Marcela Ardila Villareal

herramienta de valoración del nivel de lectura y escritura muy completa, basada en un modelo cognitivo de procesos y componentes que permiten evaluar específicamente las variables relacionadas con cada uno de los procesos; es importante aplicarla a tiempo para detectar posibles alteraciones.

Batería Luria-DNI: esta batería está orientada a evaluar a niños de acuerdo con el modelo neuropsicológico de Luria; permite al profesional realizar con provecho el análisis de perfiles neuropsicológicos:

La elección de las edades decisivas en la escolarización de los niños, como son las de 7-10 años a las que se dirige la batería, dista mucho de ser arbitraria. Por una parte, se asegura una organización cerebral de las capacidades mentales, claramente diferenciada de los patrones adultos, en tanto que se evita, por otra parte, la acusada inmadurez de la etapa preescolar. (Manga y Ramos, 2000, s.p.)

Los subtest de escritura evalúan la capacidad del niño para copiar letras, sílabas y palabras, para escribir al dictado y para poner por escrito nombres de familiares y experiencias escolares; los subtest de lectura exigen que el niño lea en voz alta sílabas sin sentido, palabras, siglas, frases y un texto.

Prueba de Lectura, Niveles 1 y 2: en la construcción de estas pruebas se tuvo en cuenta los factores que tienen mayor influencia en el aprendizaje de la lectura: lenguaje, orientación espacio-temporal, etc., y se incluyó elementos adecuados para la detección de los errores más comunes en sujetos con problemas de lectura; se presenta en dos niveles de dificultad. Las pruebas contienen una serie de dibujos y palabras que el niño ha identificado con las palabras que le dice el examinador y otra serie que leerá directamente del cuadernillo. La prueba constituye un buen instrumento para una evaluación objetiva de los progresos del sujeto. Con su aplicación se puede clarificar a los sujetos de una clase y aplicar a cada grupo las medidas más adecuadas para su progreso (De la Cruz, s.f.).

Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE): esta prueba se construyó para investigar con rapidez y detalle el nivel general y las características esenciales del aprendizaje de la lectura y la escritura; cada una contiene

pruebas para su fiabilidad (Cortés y Alfaro, 2002, p. 184). Está orientada a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y la escritura de cualquier niño, en un momento dado de la adquisición de estos procesos; la aplicación es individual, a estudiantes de primaria entre 6 y 10 años de edad.

PROLEC-R (Batería de evaluación de los procesos lectores): esta batería está basada en el modelo cognitivo; se centra en los procesos que intervienen en la comprensión del material escrito: Identificación de letras, Reconocimiento de palabras, Procesos sintácticos y Procesos semánticos (Arribas y Santamaría, 2008). Esta prueba permite evaluar el rendimiento lector, pero también puede utilizarse como herramienta clínica para identificar problemas en los procesos lectores que aparecen en la dislexia. Se aplica a los últimos niveles de la educación primaria: 5º y 6º.

Escala de Magallanes para la Lectura y Escritura (EMLE): es un instrumento de alta fiabilidad y validez, para identificar específicamente el nivel de adquisición de las habilidades necesarias para la lectura y la escritura. Se aplica a estudiantes de educación primaria y secundaria (Toro et al., 2000). Este instrumento permite identificar el nivel de adquisición de las habilidades de conversión grafema-fonema, determinar la calidad lectora en voz alta valorando la fluidez y la entonación, identificar los tipos de error cometidos tanto en la lectura como en la escritura, reconocer a estudiantes con déficits en habilidades de comprensión lectora, valorar las habilidades caligráficas de los estudiantes, exceptuando la prueba de comprensión lectora. La valoración de los resultados se realiza de manera cualitativa, permitiendo identificar a los niños con dificultad o avances en el dominio de la lectura y la escritura, facilitando el diseño de planes y programas de intervención educativa, para prevenir y corregir errores o retrasos en el aprendizaje.

PROESC (Batería de evaluación de los procesos escritores): es un instrumento utilizado para evaluar los procesos que están implicados en la escritura, así como, facilitar la detección de errores. Esta prueba se aplica para estudiantes entre 8 y 15 años (Cuetos et al., 2004). Su aplicación se puede realizar de forma individual y colectiva; con esta prueba se puede

detectar las dificultades que tiene el niño o la niña en los procesos de escritura a través de la evaluación de los distintos aspectos que la componen. Esta batería ofrece orientaciones para trabajar con aquellos componentes donde se ha detectado los problemas.

PROESCRI PRIMARIA Prueba de evaluación de los procesos cognitivos en la escritura: es una prueba de evaluación de la escritura que permite realizar un análisis cuantitativo de errores caligráficos y ortográficos, facilitando un análisis cualitativo de las dificultades de aprendizaje de la escritura (Hernández y Jiménez, 2007). La prueba consta de 15 tareas, las cuales evalúan procesos motores, léxicos, de estructuración morfosintáctica, de planificación; tiene los baremos validados y estandarizados para aplicar a niños entre 7 y 12 años de edad, sin tener en cuenta el grado escolar en el que se encuentre el menor.

Prueba Woodcock-Muñoz de dominio de lectura-III: esta prueba mide muchos componentes importantes de la lectura; los resultados pueden ser combinados y comparados para entender mejor las dificultades de lectura que presenta el estudiante. Se aplica para niños desde los dos años, a adultos mayores de 90 años (Muñoz-Sandoval et al., 2009). Su aplicación es individual; mide muchos componentes importantes de la lectura. Los resultados pueden ser combinados y comparados para entender mejor las dificultades de lectura que presenta el estudiante.

Kaufman et al., (2009) proponen estrategias de evaluación en lectura y escritura, bajo la concepción de que el aprendizaje es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la escolaridad. El eje del instrumento que estas autoras proponen consiste en evaluar de qué diferentes maneras los niños van abordando las mismas situaciones de lectura y de escritura, y cómo van poniendo en juego determinadas estrategias para procesar la información y elaborar textos, año tras año, al comenzar y finalizar cada grado.

Dentro de los criterios a tener en cuenta para la evaluación de la lectura están: la velocidad lectora, el ritmo, la expresión, la exactitud, la comprensión lectora. El producto final que se obtiene del desempeño lector en cuanto a

velocidad viene expresado por la cantidad de palabras que la persona haya sido capaz de leer en una determinada unidad de tiempo (Kaufman et al., 2009). El promedio se concretará en la cantidad de palabras por minuto leídas: a mayor número de ellas, mayor velocidad y, por ello, mejor producto obtenido. En cuanto a exactitud, el promedio vendrá dado por el número de errores cometidos o no durante el proceso de lectura, de modo que, a menor cantidad de errores, mejor resultado lector.

Finalmente, el promedio y, por consiguiente, la evaluación de la lectura realizada por una persona, dependerá del grado de comprensión del texto; esto es, de cómo ha sido asimilado, apreciado e interpretado, si se ha captado las ideas principales o secundarias, si se es capaz de elaborar síntesis o análisis, si se sabe estructurar y señalar las partes que conforman el texto, si se consigue diferenciar el sentido literal del sentido figurado, etc. (Santiuste y López, 2005). En definitiva, si se sabe aplicar el sentido crítico a lo leído, para quedarse con lo verdaderamente importante, eliminando todo lo superfluo o superficial.

El proceso de evaluación de la lectura suele estar condicionado por:

El grado de dificultad del texto leído: los textos suelen ser clasificados en función de su dificultad, en los siguientes grados: escasa dificultad: tebeos, revistas, cómics; dificultad media: libros de texto; y, gran dificultad: textos científicos y técnicos.

El grado de exactitud lectora: una lectura veloz plagada de errores de exactitud: omisiones, sustituciones, fragmentaciones, etc., será un promedio muy bajo con mínima comprensión.

El grado de comprensión lectora: es totalmente mínimo fomentar un entrenamiento lector veloz sin estar vinculado a la ejercitación en exactitud y comprensión lectora.

El proceso de evaluación lectora es cada vez más necesario, ya que durante mucho tiempo se ha pensado que una persona, cuando aprende a descifrar unas letras, ya domina la lectura y sabe leer. En realidad, muchas personas leen con lentitud, con errores y poca fluidez y, sin apenas comprender lo que han leído. Dentro de los criterios a tener en cuenta para la evaluación de la escritura están:

puntuación y flujo de la escritura, habilidades gramaticales, redacción, ortografía, estructura de la información, sujeto lógico y cohesión.

Intervención de la función. El programa de intervención surge de conocer las dificultades que el niño presenta en los diferentes procesos de la lectura, tras la evaluación correspondiente; posteriormente, propone intervenir sobre estos y conseguir una mejor precisión, fluidez, velocidad y comprensión lectora.

La práctica educativa tradicional confunde lo que es la evaluación de lectura y comprensión lectora, con lo que serían las actividades para su desarrollo (Fernández, s.f.). Por tanto, hay que tener en cuenta que la metodología adecuada para la enseñanza de la comprensión lectora no debe basarse en la evaluación del producto de la comprensión, sino en la enseñanza de estrategias durante el proceso por el que llegamos a la comprensión de un texto. Por ende, las actividades que suelen proponer los docentes están dirigidas más a la evaluación de la comprensión que, a su enseñanza, pues normalmente se envía a leer un texto y a realizar preguntas sobre el texto previamente leído.

Las siguientes son estrategias utilizadas para la intervención de la lectura y escritura en casa, en el colegio y/o en el centro terapéutico: una de las técnicas para mejorar la fluidez y comprensión lectora es la "lectura repetida" (Rashotte y Torgesen, 1985, p. 55); aunque sabemos que a los niños les gusta escuchar muchas veces la misma historia, una vez que entran en la escuela, se espera que lean la historia una sola vez, con adecuada fluidez verbal y comprensión, y que luego pasen a otra. Esta técnica hace que el lector con problemas llegue a leer algo que le resulte relativamente fácil, y esto produce una actitud positiva en el niño. Esta experiencia puede ser esencial para mejorar la fluidez verbal; además, los estudiantes aprenden el reconocimiento de palabras y su comprensión mejora si han tenido la oportunidad de leer la historia varias veces.

Algunas técnicas para realizar y mejorar la lectura y comprensión oral son: 1. Seleccionar material que se preste a una lectura oral fluida: cuentos o historias adecuadas a la habilidad y edad del lector. 2. Asegurarse de que el alumno comprenda por qué realiza esta actividad; él, al igual que un atleta o un músico, debe practicar con cierta frecuencia pequeñas partes de toda la actuación, para

lograr la perfección. Se debe enfatizar en que la expresión, el conocimiento de palabras y el uso del contexto le ayudarán a comprender el texto con mayor facilidad. Debe comprender que el objetivo no es únicamente leer bien oralmente. 3. Se le debe animar a que relea en silencio el texto seleccionado, tanto como sea posible. (Fernández, s.f., párr. 6)

Otras técnicas que se encuentran en la literatura son enfocadas a desarrollar habilidades de síntesis y segmentación fonémica, desarrollar la habilidad de aislar y omitir fonemas en palabras, desarrollar la aplicación de las reglas de conversión grafema - fonema que permita el reconocimiento de las palabras de forma automática, contribuyendo a la adquisición de la fluidez. Por ejemplo: lectura de palabras, con el fin de favorecer el empleo de etiquetas visuales, lectura de textos, mantener un contacto permanente con el alumno y sus producciones escritas, evitar una práctica inicial sin supervisión, proporcionar corrección inmediata de los errores, implicar al alumno en el análisis de sus errores, trabajar diariamente las palabras de uso frecuente en las que más errores se suele cometer, evitar actividades poco valiosas como la copia reiterada de las mismas palabras o frases; no es necesario que copie las faltas más de dos o tres veces.

Observar el proceso de ejecución: dónde están los déficits. Sentarse con el niño e ir preguntándole qué va a escribir y darle pautas para la composición: «ahora, léelo y mira si lo entiendes», «bien, pero todo eso, escríbelo claro»; «entonces, lo que tú quieres decir es...», fomentando una actitud positiva respecto a la correcta formación de las letras, subrayando la importancia que tiene la escritura para comunicarnos; de ahí la importancia de conseguir una letra legible.

Modelo de enseñanza directa de Baumann. Este programa está centrado en el docente, asumiendo

...la responsabilidad de identificar las metas de la clase y, luego desempeña un rol activo en explicar contenidos o habilidades a los alumnos; [...] ofrece numerosas oportunidades para practicar el concepto o la habilidad que se está enseñando, por lo que el alumno tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje.

El modelo de enseñanza directa es una estrategia de enseñanza basada en la información. Una de las características que lo distinguen es el patrón de interacción entre el docente y los estudiantes.

Este modelo está centrado en el docente, porque este desempeña un rol primordial en la estructuración del contenido, en la explicación del mismo y en el uso de ejemplos para incrementar la comprensión de los alumnos. Sin embargo, esto no implica que los estudiantes sean pasivos. Las clases de enseñanza directa eficaz comprometen activamente a los alumnos mediante el uso de las preguntas, los ejemplos, la práctica y la retroalimentación que provea el docente.

Una idea central que guía los patrones de interacción en el modelo de enseñanza directa, es la de transferencia de la responsabilidad. En la primera parte de la clase, el docente asume la responsabilidad de explicar y describir el contenido. A medida que la clase progresa y los alumnos comienzan a comprender el contenido o la habilidad, asumen mayor responsabilidad para resolver problemas y para analizar ejemplos.

[...]

Cuando los alumnos se vuelven más hábiles y confiados, hablan más, asumiendo mayor responsabilidad en la explicación y descripción de sus respuestas. Estas transiciones graduales, tanto en términos de responsabilidad como de discurso, son características de clases exitosas de enseñanza directa. (EcuRed, s.f., párr. 1-7)

El docente acompaña al estudiante a leer y escribir; promueve la revisión y mejora constante del texto. Dicha retroalimentación, propiciada por el docente al estudiante, contribuirá al fortalecimiento de sus habilidades académicas.

3. Conclusiones

La lectura y la escritura son herramientas fundamentales en el lenguaje; son necesarias para favorecer el aprendizaje y el desarrollo neurológico; permiten adquirir habilidades para que el ser humano se desenvuelva en el contexto; transforman pensamientos e ideas en palabras y expresiones; favorecen la creatividad

e imaginación y transmiten conocimiento. Al respecto, se debe tener en cuenta que existen ciertas dificultades o diagnósticos clínicos que no permiten el aprendizaje idóneo de estas habilidades básicas de aprendizaje.

Es esencial conocer los fundamentos básicos de la lectura y la escritura para desarrollar un proceso adecuado de evaluación e intervención que sea acorde al rango de edad, el grado escolar y las necesidades académicas del usuario. La intervención con un enfoque neuropsicopedagógico orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje en un ámbito personal, familiar y sociocultural, enfocados a la adquisición de técnicas y/o estrategias de aprendizaje, el desarrollo de programas educativos y la motivación del usuario por las actividades académicas; para ello, es necesario contextualizar las necesidades de este mediante la evaluación y, plantear adecuadas estrategias de intervención, con el propósito de lograr una inclusión en todos los ámbitos.

En muchos de los casos clínicos de usuarios escolares que asisten por este motivo de consulta, se ha evidenciado dificultades que han sido detectadas a tiempo y se logra un proceso de intervención adecuado, permitiendo un desempeño ocupacional eficaz; pero, cuando no se ha detectado oportunamente, se encuentra usuarios que sufren problemas emocionales, como ansiedad, depresión, miedo, angustia, desmotivación, irritabilidad, baja tolerancia a la frustración, entre otros. Por lo anterior, es de vital importancia que los profesionales que atienden usuarios con esta dificultad, se capaciten en herramientas de evaluación y estrategias de intervención, las cuales favorecen las habilidades básicas de aprendizaje.

4. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Aguilar, A. D. y Hess, J. S. (2018). *Relación entre el ejecutivo central, sus funciones y los procesos de lectura y escritura* [Tesis de Pregrado, Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/568/1/doc.pdf>
- Arnedo, M. (Coord.). (2015). *Neuropsicología infantil a través de casos clínicos*. Editorial Médica Panamericana.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós Ibérica, S.A.
- Cuetos, F., Ramos, J. L. y Ruano, E. (2004). *PROESC - Bateria de evaluación de procesos de escritura*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F. (2009). El sistema de procesamiento lingüístico. En F. Cuetos, *Evaluación y rehabilitación de las afasias: aproximación cognitiva* (pp. 19-59). Editorial Médica Panamericana.
- De la Cruz, M. V. (s.f.). *Prueba de lectura (Niveles 1 y 2)*. TEA Ediciones.
- EcuRed. (s.f.). Modelo de enseñanza directa. https://www.ecured.cu/Modelo_de_ense%C3%B1anza_directa
- Galve, J. L. (2005). BECOLE. Bateria de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura. EOS; Instituto de Orientación Psicológica Asociados.
- Guerrero, M. y Ortiz, A. M. (2012). *La influencia de los hábitos de lectura en la infancia y familiares en los hábitos de lectura de los estudiantes de la facultad de Filosofía y Letras* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://www.academia.edu/4531563/Influencia_de_los_h%C3%A1bitos_lectores_de_la_infancia_y_la_familia_Investigaci%C3%B3n_2012
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20212>
- Fernández, D. (s.f.). Diagnóstico e intervención de las dificultades de aprendizaje. <https://xn--daocerebral-2db.es/publicacion/diagnostico-e-intervencion-de-las-dificultades-de-aprendizaje/>
- Hernández, C. y Jiménez, J. (2007). Programas de innovación educativa "Programa para la atención educative al alumnado con altas capacidades intelectuales de canarias" pág. 16)
- Kaufman, A. M., Gallo, A. y Wuthenau, C. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria. *Revista Lectura y Vida - de la International Reading Asociation*, (2), 1-16.
- Larrañaga, E. (2005). *La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. Ediciones de la UCLM.
- Manga, D. y Ramos, F. (2000). El sistema funcional de la lectoescritura en la neuropsicología de luria. *Congreso Mundial de Lecto-escritura celebrado en Valencia, Diciembre 2000* (pp. 1-22). <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d146.pdf>
- Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura* (Trad. Eduardo Hojman). Siglo Veintiuno Editores.
- Marshall, J. C., Patterson, K., & Coltheart, M. (2017). *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Routledge.
- Muñoz-Sandoval, A. F., Woodcock, R. W., McGrew, K. S. y Mather, N. (2009). Bateria III Woodcock-Muñoz. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 245-246. <https://doi.org/10.22235/cp.v3i2.155>
- Roselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Neuropsychological predictors of reading ability in Spanish. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210. <https://doi.org/10.33588/rn.4204.2005272>
- Roselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. El Manual Moderno.
- Sáez, A. (1961). *La lectura, arte del lenguaje*. Universidad de Puerto Rico.
- Santiuste, V. y López, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 9(1), 13-22.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>

Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2010). El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. *Elementos: Ciencia y Cultura*, 17(77), 9-13.

Weaver, C. (1983). Dialects and reading. <https://eric.ed.gov/?id=ED233302>

Contribución:

La autora participó en la elaboración del manuscrito, lo leyó y aprobó.

Rev. Unimar
e-ISSN: 2216-0116
ISSN-L: 0120-4327
DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>
Julio-Diciembre 2022
ISSN: 0120-4327



Implicaciones de la socioafectividad en la práctica pedagógica de maestros en formación inicial

Carmen Eugenia Carvajal Palacios¹
Jairo Paolo Cassetta Córdoba²
Edgar Mesa Manosalva³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Carvajal-Palacios, C. E., Cassetta-Córdoba, J. P. y Mesa-Monosalva, E. (2022). Implicaciones de la socioafectividad en la práctica pedagógica de maestros en formación inicial. *Revista UNIMAR*, 40(2), 44-57. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art3>

Fecha de recepción: 09 de diciembre de 2021

Fecha de revisión: 07 de febrero de 2022

Fecha de aprobación: 21 de marzo de 2022

Resumen

Este artículo de investigación analiza la dimensión socioafectiva y la práctica pedagógica de los maestros en formación inicial de último año de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. La investigación, de corte cualitativo y etnográfico, posibilitó interrelaciones con estudiantes, docentes, contextos familiares y sociales. Para la recolección de información se utilizó la entrevista, la observación directa y la revisión documental. Mediante el sistema categorial inductivo se estructuró la información y se organizó el proceso de análisis, interpretación y teorización. Los resultados permiten afirmar que, la formación socio afectiva es fundamental en la estructuración de la personalidad y la vocación y, debe ser articulada a la formación pedagógica y disciplinar, para un óptimo y eficiente desempeño docente, lo cual exige revisión, evaluación y mejora del plan curricular.

Palabras clave: desarrollo emocional; desarrollo afectivo; formación docente; práctica pedagógica.

Implications of socio-affectivity in the pedagogical practice of teachers in the initial training

Abstract

This research article analyzes the socio-affective dimension and the pedagogical practice of teachers in the initial training of the last year of the Bachelor of Social Sciences at the University of Nariño. The research, of a qualitative and ethnographic nature, enabled interrelationships with students, teachers, family, and social contexts. For the collection of information, interview, direct observation, and documentary reviews were used. Through the inductive categorial system, the information was structured and the process of analysis, interpretation, and



Artículo Resultado de Investigación.

¹Magistra en Educación. Miembro del grupo de investigación EDUMULTIVERSO. Docente de la Universidad de Nariño, Colombia.

²Magíster en Pedagogía. Miembro del grupo FORMA. Docente de la Universidad Mariana, Colombia. Correo: Jcassetta@umariana.edu.co

orcid.org/0000-0001-5618-7351

³Candidato a Doctor. Miembro del grupo EDUMULTIVERSO. Docente de la Universidad de Nariño, Colombia.

Carmen Eugenia Carvajal Palacios

Jairo Paolo Cassetta Córdoba

Edgar Mesa Manosalva

theorization was organized. The results allow us to affirm that socio-affective training is fundamental in the structuring of personality and vocation, and must be articulated with pedagogical and disciplinary training, for optimal and efficient teaching performance, which requires review, evaluation, and improvement of the curricular plan.

Keywords: emotional development; affective development; teacher training; pedagogical practice.

Implicações da sócioafetividade na prática pedagógica de professores na formação inicial

Resumo

Este artigo de pesquisa analisa a dimensão sócio-afetiva e a prática pedagógica de professores na formação inicial do último ano do Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade de Nariño. A pesquisa, de natureza qualitativa e etnográfica, possibilitou inter-relações com alunos, professores, família e contextos sociais. Para a coleta das informações foram utilizadas entrevista, observação direta e revisão documental. Por meio do sistema categórico indutivo, estruturou-se a informação e organizou-se o processo de análise, interpretação e teorização. Os resultados permitem afirmar que a formação sócio-afetiva é fundamental na estruturação da personalidade e vocação, e deve estar articulada com a formação pedagógica e disciplinar, para um ótimo e eficiente desempenho docente, o que requer revisão, avaliação e aprimoramento do plano curricular.

Palavras-chave: desenvolvimento emocional; desenvolvimento afetivo; formação inicial; prática pedagógica.

1. Introducción

Este artículo analiza la dimensión socioafectiva y la práctica pedagógica de los maestros en formación inicial de último año de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad de Nariño. En la formación integral de los maestros, las dimensiones socioafectivas y práctica pedagógica se implican para el óptimo desempeño profesional y vocacional. La práctica pedagógica desempeña un importante papel en la escenificación de experiencias diversas y contribuye a fortalecer las habilidades y competencias para el ejercicio docente y la permanente interrelación con los contenidos científicos del área específica. En este ejercicio cotidiano, los maestros en formación inicial se ven abocados a responder a situaciones conflictivas, a retos académicos y a relaciones inesperadas con padres de familia, directivos docentes y estudiantes y, bajo estas condiciones, deben estar preparados para dar respuestas asertivas, constructivas y proactivas.

Frente a la pregunta sobre las implicaciones que tiene el desarrollo socioafectivo de los maestros en formación inicial en sus prácticas pedagógicas, fue necesario conocer su contexto familiar, social y cultural, identificar los factores que fortalecen, debilitan o afectan su desarrollo socio afectivo, especialmente sus habilidades intrapersonales e interpersonales y, describir el desempeño de la práctica pedagógica en las instituciones educativas (IE), para tener una base diagnóstica sólida y suficiente para el análisis.

Para abordar la investigación, se eligió una ruta cualitativa, etnográfica y participativa. La investigación cualitativa, según Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) "busca conceptualizar sobre la realidad con base al comportamiento, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas" (p. 3). Para Murcia y Jaramillo (2008), "el oficio de la etnografía no es descubrir una realidad, sino reflexionar sobre la percepción que el

investigador va construyendo sobre ella” (p. 74). Y es participativa, porque exige la participación activa de los investigadores y de los estudiantes, ya que permite relacionar armónicamente la investigación y la acción, el pensar y el hacer, para una adecuada interacción y socialización. Según Streuber y Carpenter (1999),

el método se caracteriza por la búsqueda de soluciones a problemas de la práctica, la implementación y evaluación de estas soluciones como parte del proceso de investigación y la colaboración recíproca entre investigadores y participantes, quienes se constituyen en co-investigadores del proyecto. (p. 92)

La recolección de información se hizo mediante la observación participante, la entrevista y la revisión documental. Se recogió información necesaria y pertinente, la cual fue clasificada, descrita y teorizada en categorías inductivas para su posterior análisis e interpretación. Con los resultados obtenidos se comprendió la necesidad de fortalecer la formación socioafectiva y pedagógica; también, de revisar y cambiar el modelo de prácticas de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Se concluye que, el componente socioafectivo es fundamental en el desempeño de la práctica pedagógica y se constituye en el eje transversal de las relaciones interpersonales e intrapersonales, además de ser el soporte de la vocación, personalidad y estilo de vida de los maestros en formación.

2. Metodología

El proceso investigativo se inscribió en el enfoque cualitativo; se abordó experiencias, interacciones, creencias y pensamientos presentes en el desarrollo socioafectivo de los maestros en formación. La investigación cualitativa, según Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) “busca conceptualizar sobre la realidad con base al comportamiento, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas” (p. 3). El tipo de investigación se aproxima a la categoría de los estudios etnográficos. De acuerdo con Murcia y Jaramillo (2008), “el oficio de la etnografía no es descubrir una realidad, sino reflexionar sobre la percepción que el investigador va construyendo sobre ella” (p. 74); posibilitó la observación

participante y, por tanto, la interacción constante con el grupo de maestros en formación. Además, facilitó el conocimiento del contexto cultural, familiar y social de los maestros en formación, lo cual aportó a la comprensión e interpretación del componente socioafectivo en el desempeño de la práctica pedagógica.

La información obtenida a través de las preguntas abiertas que componían la entrevista, fue analizada cualitativamente, siguiendo el procedimiento de Wood y Smith (2018); las respuestas de los maestros en formación inicial, como fuente de información, fueron reducidas a unidades de análisis, a través de su codificación en categorías. Dados los objetivos planteados, se construyó dos dimensiones de análisis: la primera respondió a cómo los contextos familiares, sociales y culturales fortalecen y/o debilitan la socioafectividad y, la segunda, buscó relacionar la socioafectividad con las prácticas pedagógicas; en esta, los investigadores, como observadores participantes, pudieron confrontar relatos y complementarlos. Estas dimensiones están articuladas con los objetivos específicos.

El estudio se realizó con 14 maestras en formación inicial, cuyas edades oscilaban entre los 21 y 23 años, matriculadas en el último año (novenavo y décimo semestre) de la Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Nariño. Revisado el plan de estudios, se encontró que no se contempla directamente, núcleos relacionados con educación emocional.

Planteamiento del Problema

¿Qué implicaciones tiene el desarrollo socioafectivo de las maestras en formación inicial del Departamento de Ciencias Sociales en sus prácticas pedagógicas, Universidad de Nariño 2015-2016? En este marco, la investigación buscó indagar desde las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo es el contexto familiar, social y cultural de las maestras en formación inicial del Departamento de Ciencias Sociales?
- ¿De qué manera los contextos familiares, sociales y culturales fortalecen y/o debilitan el desarrollo socioafectivo de las maestras en formación inicial?

- ¿Cómo se relaciona el desarrollo socioafectivo de las maestras en formación inicial con su desempeño en las prácticas pedagógicas?

Para responder a estos planteamientos se aplicó las técnicas de la observación y entrevistas, a partir de una serie de preguntas abiertas.

En el transcurso de los años 2014 y 2016 se llevó a cabo el proceso de investigación: -Etapa de consolidación del equipo y motivación a los estudiantes y docentes. -Etapa de formulación y aplicación de las técnicas de observación y entrevistas. -Etapa de descripción y codificación de la información y, -Etapa de análisis, comprensión, interpretación y teorización.

Consideraciones sobre el desarrollo socioafectivo

En el marco de la investigación se profundizó en los conceptos relacionados con el desarrollo socioafectivo, formación inicial de maestros y práctica pedagógica.

Desarrollo socioafectivo

Es importante aclarar que el concepto de *desarrollo* aquí utilizado, hace referencia a los cambios que suceden en los seres humanos a lo largo de la vida. Según Craig y Baucum (2009) "el término desarrollo alude a los cambios que, con el tiempo, se producen en el cuerpo y el pensamiento o en otras conductas, los cuales se deben a la biología y la experiencia" (p. 6).

El desarrollo humano ha sido objeto de estudio e investigación de diferentes disciplinas; en especial, la psicología que, desde diversas perspectivas, busca describir, explicar y comprender los aspectos físicos, cognitivos, sociales y emocionales, razón por la cual, a través de la historia, han surgido teorías que intentan comprender las dimensiones del desarrollo humano: así por ejemplo, la teoría psicoanalítica de Freud hace aportes sobre la sexualidad; la teoría psicosocial de Erikson tiene en cuenta el desarrollo del individuo con relación a su entorno; la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget se centra en la preocupación de cómo accede el ser humano al conocimiento y, la teoría de Kohlberg, hace aportes valiosos sobre el desarrollo moral. Estudiar el desarrollo humano resulta tan complejo que, aun reconociendo

la importancia de todas sus dimensiones, los autores mencionados eligen estudiar una de ellas. Flórez (2005) plantea:

La tendencia natural en el desarrollo del niño, observada por Piaget, es que precisamente el complemento consecuente del desarrollo intelectual es el desarrollo de su personalidad, en el sentido principal de afianzar su autonomía; es decir, llegar a ser capaz de pensar por sí mismo, con sentido crítico, teniendo en cuenta los puntos de vista tanto teóricos como prácticos de los demás. (p. 43)

Desde esta mirada, por ejemplo, lo cognoscitivo y lo socioafectivo, son los pilares centrales en la formación del ser humano; son inseparables y totalmente complementarios. Una teoría que tiene como aspecto fundamental la interacción del individuo consigo mismo, con la sociedad y con su entorno, es la de Howard Gardner (2013). Su teoría de las inteligencias múltiples sostiene que no hay una sola inteligencia sino muchas y, que toda persona desarrolla varias de ellas a lo largo de su vida. Inicialmente, en su texto describe siete: musical, lógico-matemática, lingüística, cinético-corporal, espacial, interpersonal (social) e intrapersonal (individuo). Daniel Goleman (1996), inspirado en el trabajo de Gardner, se centró en estudiar la inteligencia interpersonal e intrapersonal y fundamentó con base en ellas, la inteligencia emocional, que es la capacidad de autorreconocerse para, así, poder dirigir las emociones y sentimientos, en aras de establecer relaciones positivas consigo mismo y con los demás.

Hay que reconocer que, previo a Gardner y a Goleman, Peter Salovey y John Mayer (1990) realizaron investigaciones y aportes sobre la inteligencia emocional, considerando que está integrada por cinco componentes:

Tabla 1*Los cinco componentes de la inteligencia emocional*

Componente	Descripción
Conocer las propias emociones	La conciencia de uno mismo es la clave de la inteligencia emocional. Las personas que tienen claridad sobre sus sentimientos, toman decisiones en su vida, que van de acuerdo con ellos y, en general, aciertan.
Manejar las emociones	Capacidad de manejar los sentimientos para que sean adecuados. Implica la capacidad de serenarse, de canalizar la irritabilidad, la ansiedad y la melancolía excesivas.
La propia motivación	Supone ordenar las emociones en aras de un objetivo. Autodominio emocional.
Reconocer emociones en los demás	Es la empatía; es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro. La comprensión de las motivaciones de los demás genera que seamos más receptivos y tolerantes.
Manejar las relaciones	Supone la habilidad de percibir las emociones de los demás, para una interacción serena con ellos.

Fuente: Adaptado de Salovey y Mayer (1990).

Goleman (1996) plantea que los principales componentes de la inteligencia emocional son: Autoconocimiento emocional (conciencia de uno mismo), Autocontrol (autorregulación), automotivación, reconocimiento de emociones ajenas (empatía), habilidades sociales para las relaciones interpersonales (empatía). Esta teoría asume la dimensión socioafectiva como que, están estrechamente relacionados, lo social y lo afectivo.

En Colombia, hay autores que dan importancia a lo afectivo; por ejemplo, Miguel De Zubiría (2006) plantea que: "los humanos viven inmersos en numerosas redes afectivas. Esto porque la afectividad opera en tres círculos de interacciones: i) Interacciones con personas próximas y con personas distantes; ii) Interacciones consigo mismo; iii) Interacciones con grupos y subgrupos" (p. 21).

A su vez, el desarrollo moral, en términos de Kohlberg (1992) es lo siguiente:

Un aprendizaje ordenado, irreversible y universal en el que los seres humanos crean las estructuras de conocimiento, valoración y acción para avanzar hacia niveles superiores de la moral y llegar al post-convencional, en

el que las decisiones morales tienen origen en un conjunto de principios, derechos y valores que son aceptados universalmente. (s.p.)

Esto permite entender que el desarrollo social, en el que se da la comprensión de los otros, se relaciona con el tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social, mostrando comportamientos afectivos, pues cada situación requiere de respuestas distintas, para ser manejada con éxito. Implica encontrar soluciones aceptables para el propio sujeto y para el contexto social, lo que presupone habilidades obtenidas en la comunicación asertiva y en la solución de problemas.

El desarrollo socio afectivo, a la luz del desarrollo emocional, moral y social, comporta cuatro ejes necesarios para su abordaje: intrapersonal, interpersonal, comunicación asertiva y capacidad para resolver problemas. El eje intrapersonal hace referencia al manejo interno de los sentimientos y emociones; está íntimamente vinculado con el autoconocimiento y la autoestima. "La inteligencia intrapersonal consiste en una capacidad básica del individuo de poder acceder a sus propios sentimientos y a distinguir entre los distintos sentimientos que

percibe. Esto permite a las personas comprender sus deseos, metas, fortalezas y debilidades”.

El eje interpersonal implica la capacidad de reconocer las emociones y sentimientos de otros y saber actuar de acuerdo con ello. En este eje, se desarrollan habilidades que permiten establecer relaciones afectivas y sociales sanas, basadas en el diálogo, la empatía y la tolerancia hacia los demás. Para Arancibia et al., (2008) “la inteligencia interpersonal implica una capacidad para distinguir los sentimientos, comportamientos, motivaciones y atributos de las demás personas” (p. 159). De Zubiría (2006), por su parte, sostiene:

Ser competente interpersonal es necesario para todo el recorrido existencial, a propósito, ni más ni menos que de ser feliz, o infeliz. ¿Por qué? Porque descifra, regula, dirige las relaciones e interacciones con los demás; permite hallar personas que nos aprecien y a quienes apreciar; justamente, las relaciones e interacciones que crean gran parte de la

felicidad humana. (p. 17)

Una cualidad importante del eje interpersonal es la empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar de otros. Goleman (2015) considera:

La capacidad de comprender y sentir nuestras propias emociones es decisiva para entender las de los demás y sentir empatía.

La aptitud básica de la conciencia social es la empatía: percibir lo que piensan y sienten los demás, sin que nos lo digan con palabras. Enviamos continuamente señales sobre nuestros sentimientos mediante el tono de voz, la expresión facial, los gestos y muchos otros canales no verbales. La capacidad de descifrarlas varía enormemente de una persona a otra. (p. 17)

Según Goleman (2015) hay tres clases de empatía: la cognitiva, la emocional y la preocupación empática.

Tabla 2

Clases de empatía según Goleman (2015)

Cognitiva	Saber cómo el otro ve las cosas	
Emocional	Sentir lo que el otro está viviendo; detectar las reacciones de los otros	Actuar en consecuencia
Preocupación empática	Notar que el otro necesita ayuda y, estar dispuesto a ofrecerla	

Fuente: adaptado de Goleman (2015).

El eje de la comunicación asertiva se relaciona con las habilidades de comunicación necesarias para la interacción humana; agrupa las diferentes habilidades que posibilitan expresarse, responder, afirmar, preguntar y, en general, comunicarse de una manera apropiada y pertinente, sin hacer daño a los interlocutores. La Alcaldía Mayor de Bogotá (2009) en su herramienta pedagógica sostiene que este eje “hace referencia a las habilidades interpersonales y sociales que permiten responder apropiadamente a los estímulos externos sin autoagredirse ni hacer daño a otros, compartir información personal, hacer preguntas a los demás y expresar interés y aceptación” (p. 30); es decir, saber expresar

nuestro punto de vista, opiniones, deseos e inquietudes, de forma clara y respetuosa.

En este sentido, Goleman (2006) plantea que el eje interpersonal se asocia con la conciencia social y que esta se compone por:

Empatía primordial: sentir lo que sienten los demás; interpretar adecuadamente las señales emocionales no verbales. Sintonía: escuchar de manera totalmente receptiva; conectar con los demás. Exactitud empática: comprender los pensamientos, sentimientos e intenciones de los demás. Cognición social: entender el funcionamiento del mundo social. (p. 3)



Desarrollar estas habilidades permite establecer relaciones marcadas por una comunicación asertiva.

Por último, el eje de la capacidad para resolver problemas, busca que el ser humano viva en armonía consigo mismo, con su entorno social y ambiental, encontrando formas creativas, asertivas, dialogantes y pacíficas para coexistir y solucionar el conflicto y la diferencia. La capacidad para resolver problemas es una habilidad para solucionar los conflictos que pueden presentarse en la interacción humana; esta requiere de varios factores; entre ellos, reconocer la existencia de diferentes puntos de vista y la comunicación enfocada en buscar soluciones a las problemáticas.

El componente socio afectivo en la formación inicial de maestros

Martínez-Otero (2007) considera que “los estados afectivos se expresan sobre todo a través de impulsos, tendencias, apetitos, instintos, pasiones, emociones y sentimientos. En cierto modo, la afectividad es el motor de la vida psíquica” (p. 57). Esto señala que, el componente socioafectivo se debe trabajar y fortalecer en el ámbito educativo ya que, al reconocer los propios deseos, capacidades, potencialidades y limitaciones, las personas pueden hacer frente constructivamente a las diferentes situaciones que se presentan en los distintos contextos donde se desempeñan; más aun, en los espacios educativos, donde la interacción humana es constante y necesaria para desarrollar todas las labores formadoras y colaborativas, además de ser el lugar por excelencia donde se forma, educa y enseña; por lo tanto, es este el espacio propicio para desarrollar las habilidades propias del desarrollo socioafectivo. Ruvalcaba-Romero et al., (2017) aseguran que “un clima escolar positivo facilita el desarrollo de habilidades socio-afectivas, para hacer frente, lo mejor posible, a las diversas problemáticas a largo de la vida” (p. 77).

La educación tiene un papel fundamental para desarrollar estas habilidades; por lo tanto, debe ser más completa y no solo centrarse en la acumulación de saberes teóricos y técnicos de la ciencia, sino que se debe construir una educación integral. Al respecto, Delors (1996) plantea:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que, en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer; es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser. (p. 92)

A partir del fortalecimiento de lo socioafectivo, los valores y las maneras de relacionarse, la universidad debe formar personas capaces de asumir retos sociales, culturales, políticos y económicos, con las habilidades necesarias para desenvolverse fluidamente en diversos contextos interpersonales que requieren comunicación asertiva, adaptación, creatividad y razonamiento crítico para facilitar la toma de decisiones y la solución de problemas. El compromiso del maestro, según Fernández et al., (2009) debe encaminarse a:

conseguir unas competencias personales, sociales y afectivas que le permitan ser modelo de equilibrio y punto de referencia para sus alumnos. Solamente un maestro consciente de sí mismo y equilibrado podrá ayudarles a crecer como personas. Es difícil ayudar a construir una buena autoestima si el maestro no la tiene, o enseñar la importancia del respeto y la escucha si el educador no las vive. (p. 48)

La práctica pedagógica en la formación de docentes

La práctica pedagógica es un escenario de aprendizaje y reflexión que le permite al maestro en formación, aprender en contexto, con el fin de obtener saberes que lo guiarán en el desarrollo de su profesión; es el lugar donde ejecuta las teorías educativas y los saberes obtenidos durante el proceso de formación teórica. Así, el docente va practicando, reconociendo y buscando nuevos métodos de enseñanza para mejorar la calidad educacional.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.) concibe la práctica pedagógica así:

como un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas; en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (p. 5)

Por su parte, el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, considera la práctica pedagógica como un proceso formativo complejo hacia la profesionalización docente y se fundamenta en una perspectiva curricular crítica-reflexiva; resalta la teoría y la práctica como componentes básicos del conocimiento y la acción pedagógica.

Los maestros son, por excelencia, los formadores de niños, niñas y adolescentes que provienen de contextos diversos, con características de personalidad muy particulares, con ritmos de estudio y aprendizaje individual y, de alguna manera, marcados por contextos políticos, económicos y sociales. Esto es suficiente para evidenciar la gran responsabilidad que asume quien ejerce la docencia con vocación y compromiso. Pero no son suficientes la vocación y el amor por una profesión; es necesario también, contar con una buena formación inicial en los contextos universitarios, que garantice la calidad de su trabajo como educador. Para una mejor educación, una mayor educación, decía Dewey (Acta Educativa, 2015); hoy decimos que, para alcanzar una mejor calidad educativa, es necesaria una mayor formación a los docentes.

3. Resultados

Las implicaciones de la dimensión socioafectiva en la práctica pedagógica son importantes para el buen desempeño, para la resolución de conflictos, la construcción de relaciones sólidas, sanas y pertinentes, el mejoramiento de la calidad educativa y, la satisfacción del trabajo realizado.

La familia, un factor que fortalece y/o debilita el desarrollo socioafectivo

La gran mayoría de maestras en formación inicial que participaron en esta investigación, proviene de los municipios de Sandoná, La Florida, Túquerres, Iles, Yacuanquer, Cumbal y algunos corregimientos de la ciudad de Pasto, como Catambuco y Cabrera. En general, describen sus lugares de origen como espacios que "cuentan con riqueza cultural, con carnavales, danzas, gastronomía, desarrollo comercial", entre otras; "Son lugares tranquilos, acogedores y biodiversos".

La tendencia señala que los contextos en los cuales crecieron estaban matizados por la tranquilidad, la armonía y el respeto; las personas con las cuales se relacionaban eran amables, generosas y trabajadoras. Esta mirada sugiere que fueron ambientes generadores de bienestar, propicios para fortalecer su desarrollo socioafectivo; esto es interesante ya que, los contextos socioculturales influyen en el desarrollo social, moral y afectivo. En consecuencia, dependiendo del contexto, cada uno desarrolla su propia forma de percibir el mundo y, así mismo, de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el entorno.

La familia sigue siendo el primer espacio, por excelencia, de socialización; allí se recibe los cuidados necesarios para crecer y desarrollarse en distintas dimensiones: física, social, moral, psicológica y afectiva, razón por la cual se convierte en el lugar fundamental donde se establece todas las bases de la formación integral del ser humano, las que se espera sean fortalecidas en el sistema educativo. En el caso de este estudio, las relaciones familiares fueron tejidas, en su mayoría, en torno a la madre, quizá porque ella fue la encargada de su crianza y cuidado, con quien compartían más tiempo, lo que les permitió establecer vínculos afectivos más fuertes y marcados por la confianza, como se evidencia en la siguiente afirmación:

[...] las relaciones afectivas se han fortalecido desde mi niñez con mi madre y mi hermana, pues con ellas tengo confianza, hacemos bromas, nos contamos lo que nos pasa; mi mamá ha sido el motor de mi vida, ella siempre me motiva a seguir adelante y me apoya en todo; aunque he crecido, ella siempre me

consiente y es muy dulce cuando me habla y se refiere a mí con palabras bonitas; por eso, siempre hemos tenido una buena relación basada en la confianza y el respeto.

Con relación al padre, es una figura de autoridad distante; no genera confianza por la forma como ejerce su estilo de influencia; la tendencia señala que existe una relación de respeto y temor; los consideran padres responsables, pero incapaces de tener expresiones afectivas. La siguiente afirmación permite confirmar lo anterior:

Con mi padre, las relaciones socioafectivas han estado distantes; él siempre fue un hombre que, con gritos, quería solucionar todo e imponer su autoridad como diera lugar; por eso tenía conflictos con él, porque no me gustaba que me trate mal.

En el contexto cultural nariñense, aún perdura la figura de autoridad centrada en el padre, como máximo centro de poder y decisión. En algunos casos las relaciones son difíciles y conflictivas, tanto con el padre, como con la madre:

La autoridad en la casa la ejercen mi padre y, en una menor medida, mi madre, quienes siempre dan órdenes, y si no se cumple con lo que ellos disponen, empiezan a gritar y a castigar para que se respete su autoridad.

En hogares donde la comunicación, la expresión de sentimientos y el manejo de la autoridad están matizados por actitudes agresivas o generadoras de malestar, es difícil generar ambientes propicios para fortalecer las habilidades socioafectivas. La autoestima y el autoconcepto se ven lastimados y, en esa medida, el amarse y valorarse a sí mismos se torna inestable.

Si bien la mayoría de las familias de las maestras en formación inicial aún conservan la estructura de padre, madre e hijos, también se observó la existencia de familias monoparentales, conformadas por una sola figura paterna y los hijos. Aquí se nota nuevamente que, la relación afectiva es más fuerte con la madre y, se evidencia la ausencia total del padre, tanto para el apoyo económico como para el emocional; no obstante, se encuentra una actitud de fortaleza y lucha en las madres, para brindarles a sus hijos no solo la satisfacción de sus necesidades básicas, sino también algo que podemos denominar 'capa afectiva', como se aprecia en la siguiente afirmación:

Las relaciones afectivas y de comunicación en mi familia han sido buenas; desde niños, mi madre ha sido la persona encargada, relativamente, de todo. Y, a nivel de escucharnos en problemas, dificultades, siempre ha estado allí... Gracias a su apoyo pude estudiar y salir adelante; con mi papá nunca hemos tenido una buena comunicación, ya que desde pequeños nos abandonó; se fue a hacer otras cosas y nunca hemos acudido a él para resolver problemas económicos ni mucho menos afectivos.

En consecuencia, el desarrollo socioafectivo se logra a través de la adquisición de algunas habilidades que se despliegan durante la vida. Entre los factores que influyen y ayudan en la adquisición o no de estas habilidades está el ámbito familiar, como lo plantea De Zubiría (2006): "Más que la alimentación física y la placidez, confiar en los familiares y amigos, alimenta el corazón. Cuando la afectividad funciona mal, la ansiedad, la inseguridad y la soledad minan hasta a robustos hombres y mujeres" (p. 27).

Los testimonios de las maestras en formación inicial evidencian el impacto que ha tenido en sus vidas el clima familiar que les rodeó en la infancia y en la adolescencia. Algunas de ellas tuvieron la posibilidad de contar con espacios generadores de bienestar psicológico, como se comprueba en la siguiente afirmación:

Creo que las relaciones afectivas que se vivía en mi hogar, han influido positivamente en mí; no me considero una persona conflictiva, y siempre intento expresar lo que siento; suelo ser cariñosa y apoyo a las personas que me rodean; no tengo problemas para trabajar en grupo y no es complicado establecer relaciones interpersonales.

Las relaciones familiares caracterizadas por interacciones positivas son experimentadas como posibilitadoras de posteriores interacciones adecuadas con sus estudiantes, como se refleja en el siguiente testimonio:

Considero que han influido de manera positiva, porque tengo buenas relaciones con las personas que me rodean y ahora, con mis estudiantes; soy muy paciente y trato siempre de escucharlos; me gusta llevar un trato de respeto y comprensión siempre.

Es evidente que el núcleo familiar es el espacio de socialización primario, donde se dan los primeros aprendizajes relacionados con la convivencia, las relaciones con los otros, el respeto, la solidaridad, en fin, todo un bagaje de aspectos que orientan la vida de cada ser humano. No es determinante, pero, indudablemente, influye en la construcción de la personalidad y, por lo tanto, del autoconcepto y el sentimiento que lo acompaña: la autoestima. Castillo et al., (2002) mencionan: "En este sentido, los aprendizajes significativos en esta primera etapa de la vida son parte importante del libreto social y moral que el maestro va armando para la vida" (p. 31). Sin embargo, también se constata ambientes familiares que terminaron generando malestar psicológico y aportando negativamente al proceso de desarrollo socioafectivo:

Al crecer en un hogar conflictivo, donde no había diálogo y mucho autoritarismo, se generaron en mí, muchas consecuencias negativas; soy una persona poco expresiva, insegura e introvertida, por lo cual me es difícil establecer nuevas amistades o relaciones sociales, y me siento débil al expresar mis emociones o sentimientos [...] también soy una persona explosiva ante situaciones conflictivas, con poco manejo del estrés.

Con relación a lo anterior, Florez (2005) afirma:

Los niños no adquieren los valores morales absorbiéndolos del ambiente, sino construyéndolos desde adentro, a través de su interacción con el ambiente, siempre y cuando se les garantice el afecto y el respeto mutuo de parte de los adultos que los rodean. (p. 27)

Socio afectividad y prácticas pedagógicas

La práctica en el Departamento de Ciencias Sociales es una estrategia pedagógica que permite desarrollar y fortalecer habilidades y competencias para el ejercicio de la docencia. Las maestras en formación inicial entrevistadas la asumen como un espacio de formación, aprendizaje y experiencia:

La práctica es un mundo de nuevas experiencias, de emociones y frustraciones constantes; es el momento donde realmente el practicante se da cuenta si es lo que quiere

para su vida y si el cariño por su profesión es verdadero; es la oportunidad de descubrirse a sí mismo, buscar sus propias estrategias, metodologías y ritmos de trabajo; es un proceso de aprendizaje constante, pues tanto docentes como estudiantes, padres de familia y demás comunidad educativa, día a día nos enseñan el quehacer de un profesor.

Sobre este aspecto, Goleman (1996) considera que la dimensión emocional permite dar significado a las conductas afectivas propias y contribuye, indudablemente, al afianzamiento de la personalidad, la autoimagen, el autoconcepto y la autonomía. A su vez, plantea que la inteligencia emocional es "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos" (p. 350). Esta inteligencia emocional requiere una educación emocional que, según Bisquerra y Pérez (2012), es un "proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del ser humano, con el objeto de capacitarle para la vida, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (p. 1).

Algunos estudiantes aseguran que, en el ejercicio de la práctica, "se toma conciencia del verdadero significado de ser maestro y lo que esto representa; ayuda al crecimiento personal y profesional, a conocer la realidad educativa, actuar ante ella y a sortear las dificultades". Por eso, es importante tener en cuenta las diferencias individuales; cada persona camina a su ritmo; cada ser humano va construyendo su personalidad; el centro de esta es el autoconcepto que, acompañado de la autoestima, permite estructurar formas sanas de coexistir. La autoestima se relaciona con el aprecio a sí mismo; es un sentimiento que acompaña al autoconcepto y la autoimagen, que son las opiniones que cada uno tiene de sí mismo. Sí la valoración hacia sí mismo es favorable, se genera en el individuo, fortaleza y confianza para afrontar las dificultades u obstáculos; de lo contrario, puede darse testimonios como el siguiente, expresado en los formatos de autoevaluación del proceso de práctica:

No tengo mucha seguridad; me cuesta mucho hablar en público; tenía miedo constante de cometer errores y hacer el ridículo; no me gusta estar frente a un público; siempre estaba nerviosa antes de cada clase; poco a poco me fui acostumbrando al grupo, pero en cada nueva experiencia regresa ese sentimiento de inseguridad.

Para los maestros en formación inicial no es fácil enfrentar un grupo de 30 o 40 estudiantes y asumir el rol de docente. Les cuesta asumir actitudes de confianza y seguridad; algunos no se sienten preparados para vivir la experiencia, quizá porque han pasado ocho semestres de formación teórica, con mínimos espacios de práctica y, solamente, en el noveno semestre se aproximan a un grupo asumiendo el rol de docentes. Esto lo manifestaron tanto en las entrevistas como en la observación participante y en las historias de vida. El común denominador es la sugerencia de iniciar los procesos de práctica desde semestres anteriores. El hecho de realizar la práctica en el último año lleva a que haya situaciones como la siguiente:

Un aspecto difícil de la práctica es el control de grupo; es difícil, por cuanto no se tiene la autoridad suficiente para generar respeto hacia el docente en formación; el contacto no oportuno del docente en formación con los entornos educativos hace que se dé una ruptura con la realidad educativa y que sea fuerte; y, en algunos casos frustrante, por la cantidad de responsabilidad que demanda ser docente o, en especial, la falta de manejo de grupo ha afectado mi labor y [esto] ha generado frustración debido a que la desatención de los estudiantes genera dificultad en la realización de actividades en clase.

Cuando inician la práctica, se enfrentan a situaciones que pueden ser generadoras de malestar docente y estrés. Cada uno de los maestros en formación vive distintas experiencias, encuentros y desencuentros en sus sitios de práctica: con los estudiantes, los colegas, los padres de familia; es decir, con todos los actores involucrados en los procesos educativos. Al afrontar situaciones conflictivas emerge en ellos su propia formación, sus propias experiencias, su historia personal. Es indudable que la práctica pedagógica contribuye

a la formación personal y profesional, pero también se observa que hay factores personales asociados a los aspectos sociales y emocionales que influyen en la manera como asumen la práctica. Tausch (1987, citado por Arancibia et al., 2008) señala que "un maestro no puede despojarse de sus características personales, solo por el hecho de entrar en una sala, sino que, en la situación de enseñanza, los atributos personales emergen, incluso con más fuerza" (p. 149). Y, entre esos atributos están las competencias emocionales que, para Sánchez, Rodríguez y García son "los recursos a nivel emocional que tenemos para dar respuesta a las demandas del entorno que permiten adaptarnos tanto individual como socialmente" (p. 217).

Llegar a consensos y establecer pautas de convivencia claras, plantear las temáticas de la materia y posibilitar la participación activa de los estudiantes, son aspectos claves para desarrollar una clase en un ambiente de armonía. El docente necesita comunicar en forma clara, veraz y oportuna lo que va a trabajar en el aula o fuera de ella. Esto permite que los niños, las niñas y los adolescentes se dispongan al trabajo; la comunicación asertiva con los estudiantes es una cualidad que se requiere en estos casos. En este sentido, Arias (2005) plantea:

toda la comunicación busca transmitir un sentido que espera sea reconocido por otros. Uno comunica algo que espera sea entendido por los demás. Yo me afirmo, cuando el otro me reconoce, me valora y el otro se asegura, crece, toma confianza en sí mismo, con mi reconocimiento. (p. 26)

O, en palabras de Paulo Freire (2004), "Solo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar, es hablar impositivamente" (p. 108).

Es importante profundizar en el estudio de las competencias interpersonales, como plantea De Zubiría (2006):

Las competencias interpersonales requeridas para valorar, conocer e interactuar con otras personas, siguiendo con las competencias intrapersonales requeridas para autovalorarse, autoconocerse, y autoadministrarse, y concluyendo con las difíciles competencias

socigrupales requeridas para valorar, conocer e interactuar con grupos informales, formales, pequeños, medianos, grandes, comunitarios y empresariales, de cualquier tipo que éstas sean. (p. 49)

Una de las experiencias más significativas que se vive en la práctica docente, es la interacción con los estudiantes:

La interacción con los estudiantes es la más enriquecedora; tener la oportunidad de conocer tantas personas con sueños y aspiraciones, con una energía desbordante, es realmente muy satisfactorio; muchos de los estudiantes a mi cargo son muy críticos; les gusta opinar y ser escuchados; además, el cariño y el respeto que muestran a diario, me motiva a seguir trabajando.

En los contextos educativos, la dimensión socioafectiva es la que permite que los maestros posean las habilidades para desarrollar asertivamente sus labores y realizar un trabajo integral; por ejemplo, si la forma de relacionarse con los estudiantes está matizada por el afecto, esto genera confianza, simpatía e, incluso, interés por el aprendizaje. Dardner (2000) propone "Si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones" (p. 89). Al respecto, una de las maestras en formación expresa:

El que los estudiantes me llamen 'profesora', ya es algo especial y siembra en mi corazón un sentimiento de fraternidad y aprecio hacia ellos; de igual manera, se cimienta en el corazón, la misión de uno como formador y guía de las nuevas generaciones; el cariño de los niños y el respeto es algo muy especial.

Goleman (2006) expresa que los ingredientes fundamentales de la inteligencia social pueden ser agrupados "en dos grandes categorías: la conciencia social (es decir, lo que sentimos sobre los demás) y la aptitud social (es decir, lo que hacemos con esa conciencia)" (p. 90) En relación con esto, una de las maestras en formación manifiesta:

La práctica pedagógica me ha permitido conocer situaciones difíciles por las que están pasando los estudiantes; situaciones

que muchas veces se reflejan en el bajo rendimiento académico, comportamientos violentos o desinterés por estudiar, pero ha sido allí donde han nacido muchas ideas para motivar a los niños a aprender, a interesarse por el estudio. He logrado que los niños empiecen a hablar en clase, respetando lo que dicen sus compañeros, expresando sus ideas y viendo en su profesor, una persona dispuesta a escucharlos y apoyarlos.

Esta afirmación nos remite a lo planteado por Freire (2004):

Qué decir, pero, sobre todo, qué esperar de mí; si, como profesor, no me ocupo de ese otro saber: el saber de qué es necesario estar abierto al gusto de querer bien y, a veces, al desafío de querer bien a los educandos y la propia práctica educativa de la cual participo. Esta apertura al querer bien no significa, en verdad que, por ser profesor, me obligo a querer bien a todos los alumnos de manera semejante. Significa, de hecho, que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla. (p. 132).

4. Discusión

El análisis de todo el proceso investigativo parte de la pregunta sobre las implicaciones que tiene el desarrollo socioafectivo de los maestros en formación inicial, en sus prácticas pedagógicas, relacionando y comprendiendo que un proceso de práctica de maestros no solo implica la relación que establece el maestro en formación con el establecimiento educativo, sino que también, existen elementos que, en muchas situaciones, no son tenidos en cuenta, como el contexto familiar, el social y el cultural que, igualmente, son espacios que condicionan el desarrollo socioafectivo del estudiante, lo cual se va a ver reflejado en el desempeño que pueda presentar el maestro en formación.

Tener contacto con los estudiantes de los sitios de práctica y conocer las dificultades que presentan, ha permitido que los maestros en formación busquen elementos particulares en su ejercicio de enseñanza, para poder cubrir esos vacíos emocionales que generan bajo rendimiento escolar, desinterés, incluso violencia hacia los compañeros. Queda evidenciado que

esas experiencias y ese acercamiento a los microcontextos estudiantiles, se articulan con lo que propone De Zubiría (2006): con “las competencias interpersonales requeridas para valorar, conocer e interactuar con otras personas, siguiendo con las competencias intrapersonales requeridas para autovalorarse, autoconocerse y autoadministrarse” (p. 49), siendo así, el momento para conocer al otro, visibilizarlo, establecer una relación mediada por el conocimiento pero que, a su vez, se vuelve un elemento transversal para que el maestro (en formación) y el estudiante puedan encontrar espacios de interacción y negociación cultural en la cual los dos se vean beneficiados en el proceso de enseñanza y/o aprendizaje.

La escuela necesita generar espacios de confianza en los cuales el afecto sea la principal variable, permitiendo así que el aprendizaje proporcione a los educandos, un gran sentido de confianza hacia el maestro que enseña, simpatía por los contenidos que desea enseñar y que ellos desean aprender. Cada encuentro académico debe ser el contexto propicio para generar comprensión del conocimiento, pero también para conocer al otro, para comprender el sentido de vida que pueda interrelacionarse entre cada todos y para establecer relaciones y negociación cultural donde las emociones hagan su tarea como generadoras de confianza entre todos los actores que intervienen en la educación.

5. Conclusiones

La dimensión socioafectiva es fundamental en el desempeño de la práctica pedagógica y se constituye en el eje transversal de las relaciones interpersonales e intrapersonales; es el soporte de la vocación, la personalidad y el estilo de vida de un maestro.

La práctica pedagógica es el escenario para el aprendizaje, la socialización y la interrelación con los estudiantes, padres de familia y docentes y, se constituye en el eje articulador de la pedagogía, como aspecto fundante de la licenciatura.

Los contextos personales, sociales y familiares influyen en la autoestima, el autoconcepto, la confianza en sí mismo, el sentido de

responsabilidad, el ejercicio de la autoridad, el valor del diálogo, la práctica de la moralidad y la ética, la capacidad de amar y ser amado, la empatía, la tolerancia y la toma de decisiones.

Las dimensiones socioafectiva y pedagógica son fundamentales en la formación inicial del maestro, porque sientan las bases de la personalidad estructurada y sólida, la vocación lúcida y una pedagogía comprometida con la transformación de los contextos sociales, culturales y políticos.

Los resultados de la investigación son esenciales para reorientar el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales, a favor de la formación socioafectiva y la práctica pedagógica, puesto que estos dos ejes temáticos, en su estructura antropológica, epistemológica y pedagógica, tienen que ser ejes transversales en la formación inicial de maestros.

Para concluir, se recomienda que los programas responsables de la formación inicial de maestros incluyan las dimensiones socioafectiva y pedagógica en el plan curricular, como ejes transversales para el mejoramiento de la calidad educativa, dado que, a mayor y mejor formación personal, mejor y mayor desempeño profesional.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Acta Educativa. (2015). Jhon Dewey y sus aportaciones a la educación. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2015/10/15/jhon-dewey-y-sus-aportaciones-a-la-educacion/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Desarrollo socioafectivo. Reorganización curricular por ciclos. Herramienta pedagógica para padres y maestros*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional* (6.ª ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arias, D. H. (2005). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales: una propuesta didáctica*. 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.
- Castillo, E., Cortés, J. D., García, L., Ortiz, A., Vélez, G., Villadiego, Á. y Rivas, Á. (2002). *Los maestros de ciencias sociales*. Cooperativa Editorial Magisterio y Ediciones Uniandes.
- Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. Siglo XXI Editores.
- De Zubiría, M. (2006). *La afectividad humana*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual (FIPC) Alberto Merani.
- Delors, J. (1996). Los Cuatro Pilares de la Educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). El Correo de la Unesco.
- Fernández, M. R., Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socio afectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 33-50.
- Florez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento* (2.ª ed.). Editorial McGraw-Hill.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra, S.A.
- Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Ediciones Culturales Paidós S.A. de C.V.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Editorial Kairós S.A.
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Editorial B de Books.
- Kohlberg, L. (1992). *Desarrollo Moral*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. CCS Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Ministerio de Educación Nacional.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa. Una guía para abordar los estudios sociales*. Editorial Kinesis.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-89.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Streuber, H. y Carpenter, D. (1999). *Investigación cualitativa en enfermería: avance de la perspectiva humanista* (2.ª ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodologías para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea Editorial.

Contribución:

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

Competencias emocionales de las agentes educativas para la atención integral de la primera infancia

Amelia del Rosario Quiroz Játiva¹
Natali del Rosario Escobar Moreno²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Quiroz-Játiva, A. R. y Escobar-Moreno, N. R. (2022). Competencias emocionales de las agentes educativas para la atención integral de la primera infancia. *Revista UNIMAR*, 40(2), 58-79. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art4>

Fecha de recepción: 17 de agosto de 2021

Fecha de revisión: 25 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 02 de febrero de 2022

Resumen

El presente artículo plantea la importancia de las competencias emocionales de las agentes educativas, las cuales deben ser consolidadas en común unión con las competencias profesionales, para realizar una labor más allá del simple cumplimiento de lo académico. Su repercusión se manifiesta en la forma como realizan su accionar y las relaciones que establecen con los niños y las niñas. Para conseguir la formación integral, las agentes educativas deben concientizar su función y buscar un desarrollo tanto profesional como personal. Considerando los hallazgos de la investigación, se propone un recurso de aprendizaje que busca informar, motivar y despertar el interés de las agentes, para fortalecer y gestionar sus competencias emocionales. El estudio se enmarca dentro de un proceso de investigación mixto, en el cual intervienen datos cuantitativos y cualitativos, para lograr una comprensión profunda y un mayor análisis del tema de estudio.

Palabras clave: competencias emocionales; conciencia emocional; regulación emocional; autonomía emocional; competencia social; competencias para la vida y el bienestar.

Teachers' emotional competencies for comprehensive early childhood care

Abstract

This article raises the importance of the emotional competencies of the educational teachers which must be consolidated in common union with the professional competencies, to carry out work beyond the simple fulfillment of the academic.



Artículo Resultado de Investigación; hace parte de la investigación titulada 'Competencias emocionales de las agentes educativas para la atención integral de la primera infancia en el Centro de Desarrollo Infantil La Rosa de la Ciudad de San Juan de Pasto', desarrollada desde el 24 de septiembre de 2019 hasta el 31 de julio de 2021.

¹Magíster en Pedagogía; Especialista en Gerencia Educativa; Licenciada en Educación Preescolar. Docente de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, El Rosario, Nariño, Colombia. Correo: ameliaq2304@hotmail.com

²Magíster en Pedagogía; Licenciada en Educación Preescolar. Docente Corporación Universitaria Iberoamericana, Ipiales, Nariño, Colombia. Correo: tanaesmo@gmail.com

Their impact is manifested in the way they carry out their actions and the relationships they establish with boys and girls. To achieve comprehensive training, educational teachers must raise awareness of their role and seek both professional and personal development. Considering the research findings, a learning resource is proposed that seeks to inform, motivate and awaken the interest of the agents to strengthen and manage their emotional competencies. The study is part of a mixed research process, in which quantitative and qualitative data are involved, to achieve a deep understanding and greater analysis of the subject of study.

Keywords: emotional competencies; emotional awareness; emotional regulation; emotional autonomy; social competence; competencies for life and well-being.

Competências emocionais de agentes educacionais para o cuidado integral na primeira infância

Resumo

Este artigo assinala a importância das competências emocionais dos agentes educacionais, que devem ser consolidadas em comum união com as competências profissionais, para realizar um trabalho além do simples cumprimento do acadêmico. Seu impacto se manifesta na forma como realizam suas ações e nas relações que estabelecem com meninos e meninas. Para alcançar uma formação integral, os professores de educação devem se conscientizar sobre seu papel e buscar o desenvolvimento profissional e pessoal. Considerando os achados da pesquisa, propõe-se um recurso de aprendizagem que busca informar, motivar e despertar o interesse dos agentes em fortalecer e gerenciar suas competências emocionais. O estudo faz parte de um processo de pesquisa misto, no qual estão envolvidos dados quantitativos e qualitativos, para alcançar uma compreensão profunda e uma maior análise do objeto de estudo.

Palavras-chave: competências emocionais; consciência emocional; regulação emocional; autonomia emocional; competência social; competências para a vida e bem-estar.

1. Introducción

Debido a las condiciones actuales del contexto educativo, ser agente educativo y contar con una excelente formación académica, no basta; es sumamente importante tener competencias emocionales que brinden la posibilidad de ser más conscientes de su protagonismo al momento de crear un clima seguro, cálido y de bienestar, en el que las niñas y los niños vayan aprendiendo modelos adecuados de comportamiento que les permitan crecer, aprender y relacionarse de forma positiva con los demás y con sus propias emociones, lo cual se convierte en un factor determinante que incide en la calidad de la atención a la primera infancia, como lo expone

Schmelkes (1995): "la mejora en la calidad de la educación depende más de la calidad de las personas que se desempeñan como docentes, que de los planes y programas de estudio" (p. 80).

Considerando lo descrito, el presente estudio tuvo como objetivo, comprender las competencias emocionales de las agentes educativas en la atención integral para la primera infancia en el Centro de Desarrollo Infantil La Rosa de la ciudad de Pasto, orientado por un paradigma mixto de investigación, con diseño concurrente de tipo descriptivo. Las técnicas aplicadas para la recolección de la información fueron: entrevistas a grupos focales, encuesta de autoevaluación y

heteroevaluación de competencias emocionales, aplicadas a la unidad de trabajo conformada por 13 agentes educativas que laboran en el Centro, mujeres en edades que oscilan entre los 25 y los 55 años, con una experiencia en el campo educativo entre los seis y los quince años.

Al analizar los resultados encontrados, se pudo caracterizar e identificar fortalezas y debilidades en las cinco competencias emocionales estudiadas: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y Competencias para la vida y el Bienestar. El consolidado de hallazgos de la autoevaluación y la heteroevaluación arrojó un dominio intermedio en estas, por cuanto las narrativas y sentires recogidos en las entrevistas con las agentes educativas, fueron decisivas para definir las competencias con mayores debilidades, siendo la conciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades socioemocionales, las que se priorizó en el diseño del recurso de aprendizaje.

Los resultados de los anteriores instrumentos, obtenidos en conjunto con la información recolectada en el grupo focal, se convirtieron en los fundamentos que orientaron la propuesta pedagógica en temáticas como el *mindfulness* o conciencia plena y, la disciplina positiva que significa educar con firmeza y cariño en el aula, consolidándose en un recurso de aprendizaje conformado por 20 tarjetas que, además de describir un ejercicio práctico o actividad de aprendizaje, son una oportunidad para conectar con lo esencial de las emociones de cada una de las agentes educativas, pues este cumplió la función de apoyo al aprendizaje, la función estructuradora para hacer que los conocimientos sean más concretos y accesibles y, la función motivadora, para que el aprendizaje sea llamativo, interactivo y favorecedor y, que se dé de forma agradable, divertida y placentera.

Fundamentación teórica

Con el fin de tener un visión global, encontrar un punto de partida e identificar las tendencias investigativas en el desarrollo de las competencias emocionales en las agentes educativas, se hizo una búsqueda y revisión documental de estudios, encontrando un valioso

abordaje del tema de estudio, su relación, impacto e incidencia en el contexto escolar y, en específico, con la práctica pedagógica docente, pertinente para orientar el desarrollo de la actual investigación, transcurrido en el contexto internacional, nacional y local, demostrando la importancia que tiene la situación problema en el sistema educativo.

En primera instancia, se distingue la tesis doctoral titulada *Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros*, de García Jiménez, publicada en la Universidad de Murcia, en el año 2017, resultado de varios años de investigación empírica en la cual el objetivo principal fue:

Aumentar el bienestar personal de los maestros, dotándoles de la formación necesaria y las estrategias para gestionar adecuadamente sus emociones, apropiándose de ellas para poder llevar al aula una metodología que favorezca el bienestar propio y el del alumnado, mejorando así, como muestran los resultados obtenidos, su optimismo, su nivel de inteligencia emocional o su autoestima. En definitiva, se pretende seguir renovando esa motivación que hace al maestro emplear sus fortalezas para ponerlas al servicio del proceso de enseñanza. (p. 9)

Igualmente, se encontró la tesis doctoral *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*, de Barrientos Fernández, publicada en la Universidad Complutense de Madrid en el año 2016. El desarrollo de esta investigación presentó como objetivo central:

Conocer si existe relación entre las competencias socioemocionales de los maestros de segundo ciclo de Educación Infantil con su habilidad para manejar el clima social y emocional de su aula. Para ello, se realiza un estudio de comprensión y de valoración de las capacidades sociales y emocionales de los profesores y su correspondencia con el clima creado en sus clases. (p. 14)

Las anteriores visiones investigativas ofrecen un enfoque mucho más amplio de la comunicación asertiva, de la inteligencia emocional y, una nueva mirada con orientación educativa sobre

la enseñanza de la educación emocional. En concreto, se reconoce no solo la existencia de las competencias emocionales, sino que se asegura que está científicamente comprobado que el ser humano es emocional y, por ende, se requiere tener en cuenta este aspecto para la formación de los agentes educativos, más aún, los que tienen como campo de acción, la educación inicial.

De igual modo, se aclara que, el abordaje de la emocionalidad humana no es un tema tratado únicamente por profesionales como los psicólogos, pues se plantea que el pedagogo también puede intervenir mediante propuestas educativas enmarcadas en educación emocional como medida, para generar un clima emocional positivo en el aula, mejorar la praxis pedagógica, optimizar los aprendizajes y, promover la sana convivencia entre todos los actores de la comunidad educativa.

Ahora bien, en Colombia, la educación emocional y las competencias emocionales también son de interés investigativo, debido a ser temáticas que transversan el currículo y la práctica docente; por tanto, a partir de lo revisado, se resalta el estudio de Triana y Velásquez (2014), que tuvo como objetivo principal:

Caracterizar las comunicaciones asertivas y no asertivas de una docente de prekínder y valorar la relación de dichas comunicaciones con el clima emocional del aula, específicamente en lo que se refiere a las relaciones que se establecen en el salón de clases entre los estudiantes. Los resultados del análisis descriptivo de los datos mostraron una relación positiva entre las conductas asertivas de la docente y el clima emocional del aula. Estos hallazgos se discuten a la luz de las implicaciones del estilo de comunicación docente en la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la emocionalidad y de las competencias sociales de los niños en edad temprana. (p. 23)

De esta investigación se deduce la pertinencia de desarrollar estrategias que permitan a los docentes ser más conscientes del tipo de comunicación que llevan a cabo en el día a día, en sus interacciones con las niñas y los niños, para que de esta forma promuevan ambientes de aula positivos para la mejora de competencias

sociales y emocionales que, a futuro, pueden aportar significativamente en una transformación positiva de las relaciones interpersonales con los otros y, como consecuencia, la construcción de paz.

Por otra parte, en la Universidad del Norte de la ciudad de Barranquilla se encontró la tesis de maestría titulada *Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica* de Arrieta et al., desarrollada en el año 2015, la cual pretendió:

Dar cuenta de un ejercicio descriptivo de conocer el nivel de las habilidades emocionales que poseen los docentes en su práctica pedagógica para el manejo de sus emociones en el aula en la relación con los estudiantes de nivel inicial educativo en diferentes situaciones, como un eje que permite brindar herramientas para el desarrollo emocional, como parte de la formación integral de los estudiantes y ofrecer un mejor clima de aula que permita garantizarla. (p. 144)

... siendo un aporte significativo que demuestra que, una educación inicial de calidad para la primera infancia, no solo implica la formulación coherente de planes de estudio, sino que debe contemplar otros aspectos en la formación tanto de los infantes como de los futuros agentes educativos, como las competencias emocionales que redundarán en el mismo sistema educativo colombiano.

Asimismo, al realizar la revisión documental, en el contexto en donde se desarrolló la investigación, se encontró que son muy pocos los estudios recientes que profundizan la problemática de las competencias emocionales, habilidades socioemocionales o factores de riesgo psicosocial en el contexto laboral de los docentes o agentes educativos, por lo cual se referencia únicamente dos: la investigación titulada *Factores psicosociales laborales inmersos en el contexto de los docentes en una institución educativa estatal de San Juan de Pasto*, de Dávila et al., resultado de un estudio investigativo de la Universidad de Nariño, publicada en el año 2018, de la cual sus autores concluyen que:

La docencia es una de las profesiones con más tendencia a sufrir patologías relacionadas con los factores psicosociales, ya que la profesión

docente es aquella que soporta mayor nivel de estrés, teniendo en cuenta que las diferentes demandas del medio son percibidas por el docente como excesivas o amenazantes para el bienestar e integridad, debido a que el estrés se deriva del escaso reconocimiento social, el elevado número de alumnos a los que atienden, a conflictos generados en las relaciones de la comunidad educativa y a los elevados ritmos de trabajo a los cuales se pueden ver sometidos. De ahí, que resulte importante disminuir la exposición a riesgos psicosociales, a través de intervenciones que promuevan la salud del docente. (p. 144)

El segundo antecedente investigativo fue una tesis de Maestría de Argothy (2017), enfocada principalmente en la primera infancia, titulada *Fortalecimiento de las competencias emocionales-afectivas a través de la aplicación de la estrategia didáctica "el juego simbólico"*. Después de la realización de este proceso, su autora concluye que,

Actualmente, las transformaciones en la educación con niños y niñas están determinadas por la rigidez del modelo tradicional, el cual constituye un modelo de aprendizaje en el que faltan elementos que involucran las competencias emocionales – afectivas, perdiendo el dinamismo en el que se involucran los docentes y los niños; por lo tanto, es necesario buscar estrategias didácticas que permitan desarrollar de manera integral a los infantes, encausando [positivamente] sus energías y descargando tensiones, permitiendo consigo la armonización en la convivencia y la vida social de los niños y niñas. (p. 14)

En cuanto a lo citado, cabe concluir que, el bienestar emocional de las agentes educativas ha sido un tema que no ha representado mucha importancia; apenas se ha iniciado un proceso de sensibilización y concientización en el cual se reconoce factores psicosociales que perjudican la salud mental y, aun se carece de propuestas que trabajen la incidencia de las competencias emocionales y sus múltiples beneficios para la práctica pedagógica docente en educación inicial que, también por el impacto de su rol en la sociedad, requieren una base emocional sólida que les permita tener mecanismos para identificar, comprender y manejar las propias

emociones, de suerte que contribuyan en las interacciones con los infantes y así, abordar los acontecimientos que ocurren en el contexto educativo.

El rol del agente educativo no solo debe estar enfocado en la educación emocional de las niñas y los niños, sino que es su deber, preocuparse por su formación emocional, puesto que, si cuenta con un desarrollo emocional adecuado, estará en la capacidad de diseñar e implementar propuestas educativas enmarcadas en esta y, dar respuesta a múltiples problemáticas existentes durante los momentos pedagógicos de la jornada. Es significativo mencionar que la educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales; por tanto, es pertinente abordar el tema de investigación desde la educación emocional, concebida por Bisquerra (2005) como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida. Todo ello tiene como finalidad, aumentar el bienestar personal y social. (p. 96)

En tanto, reconocen la emocionalidad desde una concepción del desarrollo global de la persona, con el propósito de favorecer el desarrollo de **competencias emocionales**, las cuales Bisquerra y Pérez (2007) describen como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (p. 68), siendo este término conceptual, un referente esencial de la investigación para favorecer, como componente inherente, la práctica pedagógica de las agentes educativas. Se puede destacar, además, las siguientes características en el concepto de competencia:

Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal). Implica unos conocimientos ("saberes"), unas habilidades ("saber-hacer") y unas actitudes y conductas ("saber estar" y "saber ser") integrados entre sí. Una competencia se desarrolla a lo largo de la vida y, en general, siempre se puede mejorar. (Bisquerra, 2020, párr. 3)

Con esto se comprende que, el desarrollo de las competencias emocionales de las agentes educativas es viable, partiendo de un modelo pentagonal de competencias, que incluye las cinco competencias emocionales ya mencionadas que se dan a lo largo del ciclo vital, lo cual posibilita una intervención pedagógica oportuna y, sobre todo, mejorar por medio de estrategias de educación emocional tanto individual como grupal. A continuación, se da a conocer cada una de las competencias emocionales, a partir de la comprensión de Bisquerra (2005), las cuales son el eje central de este estudio.

Conciencia emocional, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que lo rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones, la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones, evaluar la intensidad de las emociones, reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal. (p. 98)

Lo citado visibiliza qué importante es esta competencia; para desarrollarla, es necesario trabajar el vocabulario emocional, la identificación de emociones y los sentimientos, el lenguaje como medio de expresión emocional, de reconocimiento de sentimientos y emociones de los demás, así como la conciencia del propio estado emocional. Haciendo referencia a las agentes educativas de primera infancia como protagonistas de la educación para la primera infancia y, tomando como base la conciencia emocional, se estaría generando las mejores condiciones y ambientes para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

La regulación de las emociones, probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno,

control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, etc. (Bisquerra, 2005, p. 98)

De ahí que, en todos los campos profesionales y más en el educativo, se debe tener la capacidad de asumir la frustración. Para facilitar el trabajo de esta habilidad se debe trabajar estrategias de autorregulación emocional, como el diálogo, la relajación, la asertividad, la regulación de sentimientos e impulsos y la tolerancia a la frustración. El desarrollo de las habilidades emocionales en el aula debe ser liderado por agentes educativas emocionalmente competentes, que son modelo de aprendizaje; es imprescindible regular las propias emociones, porque esto es lo que se enseñará a los niños y las niñas.

Competencia social o habilidades socio-emocionales. Constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales; es decir, las relaciones sociales entrelazadas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales; por eso, estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo, productivo y satisfactorio. (Bisquerra, 2005, p. 98)

En consecuencia, esta competencia es clave para la práctica pedagógica de las agentes educativas, pues implica reconocer las emociones de los demás; en este caso, las de las niñas y los niños, para saber orientarlos. Esto supone desarrollar la empatía: saber ponerse en el lugar del otro; ser capaces de reconocer como propios, los sentimientos y las emociones de los demás; mantener buenas relaciones interpersonales basadas en la comunicación, la cooperación, la colaboración, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos cotidianos.

Autonomía emocional, la podemos entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar

ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. (Bisquerra, 2005, p. 99)

Por lo anterior, se comprende que las experiencias emocionales son permanentes en las relaciones interpersonales. El trabajo de un agente educativo se basa principalmente en las mismas: por un lado, con los niños y las niñas; por el otro, con los compañeros, con los padres de familia. Con mayor o menor intensidad, las agentes educativas están expuestas a las emociones de cada día, por lo que se necesita tener una actitud positiva, una autoestima emocional, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, no solo como beneficio que recae directamente sobre ellos, sino también sobre el quehacer pedagógico y, por tanto, sobre los niños y niñas de primera infancia, de manera directa.

Competencias para la vida y el bienestar, son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. (Bisquerra, 2005, p. 99)

Con esto se quiere decir que, esta competencia supone que el agente educativo experimente el bienestar subjetivo en las cosas que hace diariamente en el ambiente escolar, en el tiempo libre, en la recreación, en las actividades sociales y escolares; se trata de generar recursos que ayuden a organizar una vida sana y equilibrada, superando los obstáculos que puedan acontecer a diario.

La descripción de las anteriores competencias emocionales, vistas desde el ámbito formativo para las agentes educativas, responde a una necesidad tanto individual como social, donde primero, se las reconoce como personas humanizadas y segundo, se identifica su papel fundamental como mediadoras emocionales, que son capaces de estimular experiencias emocionales positivas y enriquecer la comunicación asertiva a partir de su propio ejemplo y vivencias.

Al respecto, Daza y Vega (citados por Chaux et al., 2004) afirman que:

En este contexto, el papel del maestro es fundamental: tiene la doble tarea de dar ejemplo y de dirigir las acciones que conduzcan a que los estudiantes establezcan relaciones armoniosas tendientes al bienestar individual y del grupo, a promover la participación de los alumnos en la toma de decisiones y solución de problemas, a reconocer la individualidad y, a respetar y valorar las diferencias. (p. 38)

En este sentido, es pertinente retomar las aplicaciones de la educación emocional, las cuales se pueden dejar sentir en múltiples situaciones, como: "comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica, etc. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redunde en mayor bienestar social" (Bisquerra, 2005, p. 99), situaciones que se presentan actualmente en las aulas de primera infancia del Centro de Desarrollo Infantil La Rosa, principalmente las relacionadas con comunicación asertiva por parte de las agentes educativas, lo cual puede estar afectando el clima emocional del aula, como aspecto crucial que interviene en todo el proceso formativo y de calidad de los aprendizajes.

La influencia de las primeras relaciones emocionales, como las relaciones agente educativo-niños y niñas, es esencial para las investigadoras, pues trasciende a lo largo de la vida de los infantes y, por ende, en la sociedad, demostrando con esto que, la formación en educación y competencias emocionales en los agentes educativos es necesaria para fortalecer su práctica pedagógica, coherente con las necesidades de los contextos vulnerables de los que provienen las niñas y los niños, reconociendo que, aunque el Centro de Desarrollo Infantil no será nunca un sustituto de la familia, en situaciones particulares ellas y ellos no encuentran en la familia, un clima emocional adecuado donde desarrollar de manera natural sus habilidades sociales y emocionales y, acuden al aula con una carencia que, de alguna forma, el agente educativo debe atender, siendo ejemplo y, siendo capaz de proponer estrategias pedagógicas apropiadas.

Aunque es posible tener intensas experiencias afectivas fuera de este ámbito que beneficien o perjudiquen su desarrollo, se requiere incluso, que reestructuren o suplanten el aprendizaje emocional aprendido en el hogar, razón que justifica el ámbito educativo como entorno para desarrollar la inteligencia emocional de un modo positivo (Gallego-Gil y Gallego-Alarcón, 2006).

Según Funes (2014), el contexto escolar es un espacio impregnado de emociones. Su omnipresencia se manifiesta de diversas formas. Así lo explica Vaello (2009, citado por Peña, 2019): "Cuando un profesor o profesora se presenta ante un grupo de alumnos y alumnas, está transmitiendo entusiasmo o desgana, cercanía o distancia, disponibilidad afectiva o indiferencia" (p. 513). Entonces, podría decirse que, en los momentos en el aula, las agentes educativas manifiestan las emociones propias y las transmiten a las niñas y los niños, lo cual repercute en el ambiente de aprendizaje, siendo esto, un punto de partida importante para profundizar el estudio de las emociones:

1. Las agentes educativas experimentan diferentes tipos de emociones durante su práctica (Demetriou et al., 2009), que repercuten en el bienestar, satisfacción, nivel de agotamiento y en la calidad de la profesión docente (Chang, 2009).
2. Los lazos emocionales y afectivos que las agentes educativas forman con las niñas y los niños tienen repercusión en la calidad de su práctica pedagógica. Esta base afectiva relacional influye, entre otras cosas, en la toma de decisiones sobre qué tipo de estrategias de enseñanza utilizar, la selección de objetivos del currículum y la planificación de la sesión (Martínez y Rodríguez, 2017).
3. Cuando las agentes educativas crean un ambiente de clase acogedor y abierto emocionalmente, las niñas y los niños se sienten más conectados, se portan mejor y, como consecuencia, tienen un mayor éxito tanto en la etapa de la primera infancia como en la etapa adulta (Rodríguez-Corrales et al., 2017).
4. Por último, los procesos de cognición y emoción son inseparables, dado que las interacciones entre ambas son continuas.

De hecho, la inteligencia emocional no solo se refiere a las emociones, sino también a la cognición. Según Gallego-Gil y Gallego Alarcón (2006), "las interrelaciones continuas que van de lo emocional a lo cognitivo y viceversa, son las que serían auténticamente, características de la inteligencia emocional" (p. 93), siendo esta, una afirmación que deja ver que, necesariamente, cognición y emoción son procesos que van de la mano y repercuten en el que hacer pedagógico.

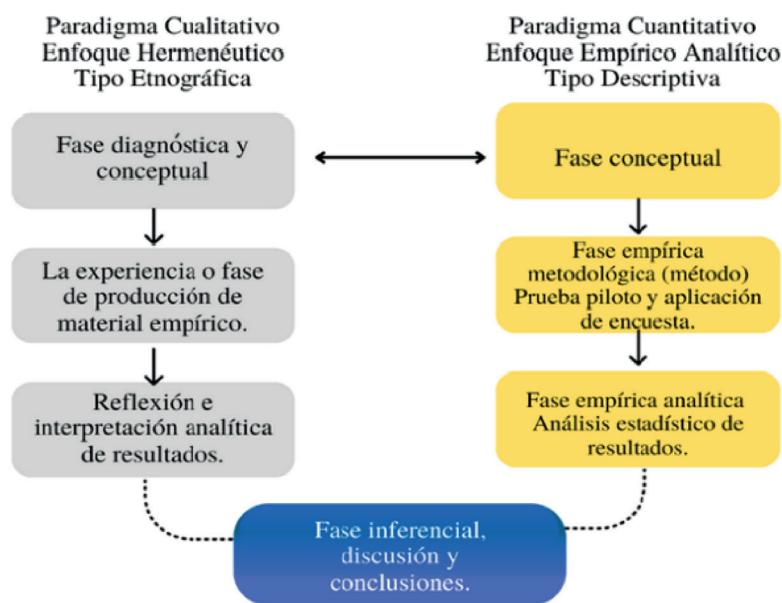
La investigación se enmarca dentro de un proceso de investigación mixto; es decir, que intervinieron datos cuantitativos y cualitativos, con el fin de lograr una comprensión profunda y un mayor análisis del tema de estudio; al respecto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 546)

Las fases del proceso investigativo estuvieron orientadas por un diseño mixto concurrente, por lo cual fueron aplicados los dos métodos de manera simultánea, sin secuencia y en paralelo (los datos cuantitativos y cualitativos fueron recolectados y analizados, más o menos, en el mismo tiempo); los datos cualitativos requirieron mayor tiempo para su obtención y análisis (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Figura 1

Etapas del proceso de investigación



Nota: la figura muestra las etapas del proceso investigativo con un diseño mixto concurrente. Fuente: adaptado de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Hay que añadir que fue muy importante cumplir con el criterio de calidad y de credibilidad, para las técnicas e instrumentos de recolección de información que se elaboró; estos recibieron el aval del asesor de investigación y el juicio de expertos del campo psicológico y pedagógico, con el propósito de demostrar pertinencia; y, se realizó una prueba piloto para el cuestionario de autoevaluación y heteroevaluación de competencias emocionales.

Del paradigma cualitativo, se hizo un acercamiento contextualizado a la realidad socioemocional, por medio de una entrevista semiestructurada que recogió las narrativas y sentires de las agentes educativas, para tomar en cuenta sus experiencias emocionales en la práctica pedagógica. Se estableció un guion de preguntas con opción de respuesta abierta que permitió recoger información más rica y con muchos matices sobre el problema de investigación. Al momento de la aplicación, mediada por la herramienta *Google Meet*, se organizó cuatro grupos focales.

Del paradigma cuantitativo se aplicó una encuesta con nueve ítems de autoevaluación y heteroevaluación de competencias emocionales para el manejo estadístico de la información

con el cual se caracterizó el estado actual de las competencias emocionales; fue diligenciado mediante Formularios de Google por las agentes educativas (autoevaluación) y, por la profesional psicosocial, la heteroevaluación de cada una de las agentes educativas. En este sentido, la encuesta tuvo como propósito, la evaluación, primero, como un medio de acercamiento a la acción educativa de las agentes educativas y segundo, para tener una visión objetiva de las fortalezas y debilidades en sus competencias emocionales; por eso, se hizo una autoevaluación. En palabras de Peterson (1997), "un profesor que es capaz de realizar su propia autoevaluación ayudado por distintas técnicas, tendrá un mayor compromiso con la mejora de la educación, más flexible y más abierto al cambio" (p. 358); esto fue de gran relevancia, ya que es un mecanismo para el desarrollo personal, que les exigió ser críticas consigo mismas, con sus actitudes, esfuerzos, logros, desaciertos, en sí, fue una forma de autoconocimiento. Así mismo, la heteroevaluación realizada por la profesional psicosocial, cumplió un papel valorativo fundamental que brindó una mirada global del estado de las competencias emocionales, ofreciendo una información objetiva e imparcial, debido a que quien realizó la heteroevaluación percibió con una óptica

diferente su actuar emocional, que fue visible en los diferentes ambientes e interacciones de la práctica pedagógica.

Para el procesamiento de los datos, tanto cualitativos como cuantitativos, se hizo uso de la técnica de la triangulación desde un diseño mixto concurrente, por cuanto contribuyó a mostrar la objetividad del análisis de los datos y a lograr mayor credibilidad del problema de estudio.

Como última etapa, se realizó un grupo focal que tuvo por finalidad, dar cumplimiento al tercer objetivo de la presente investigación. Con esta técnica se recabó información para el diseño del recurso de aprendizaje. A través del encuentro del grupo de agentes educativas que comparten características similares entre sí y un guion de preguntas orientado por las moderadoras, se dio un diálogo constructivo donde las opiniones generaron una gran riqueza para idear el recurso de aprendizaje.

datos resultantes de la entrevista a los sujetos de estudio, considerando el modelo pentagonal de competencias emocionales propuesto por Bisquerra (2009), el cual se estructura por las cinco competencias que se describe detalladamente a continuación:

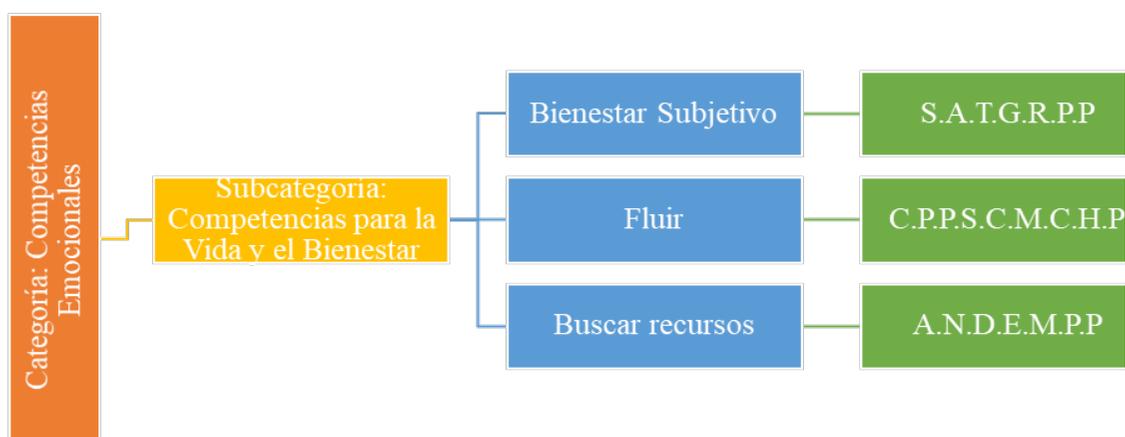
Respecto a la **competencia para la vida y el bienestar** (Figura 2), de los resultados se contempló que, las agentes educativas encuentran satisfacción y alegría por su práctica pedagógica; es decir que, a pesar de la exigente labor educativa, mantienen estados de ánimo placenteros, por lo cual consideran que su trabajo es una oportunidad de realización personal y profesional. Este punto es esencial, ya que se aprecia un bienestar subjetivo en las narrativas. Hay que añadir que encuentran en su rol educativo, una prestación de servicio a la comunidad, por las condiciones de vulnerabilidad en las que viven las niñas y los niños; eso ha hecho que desarrollen competencias humanas y profesionales, dando lugar a generar experiencias que les permitan fluir en los retos laborales y en las situaciones difíciles de este contexto, con los recursos emocionales básicos. De igual manera, se observó que, una parte fundamental de la competencia para el bienestar en las agentes educativas, es la búsqueda de recursos para aprender técnicas de enseñanza, en aras de desempeñar su rol con participación efectiva y, así, ser mejores personas y profesionales.

2. Análisis e Interpretación de los Resultados

Los siguientes hallazgos de la investigación guardan coherencia con los objetivos específicos establecidos. La categoría 'Competencias emocionales', que correspondió al objetivo específico 1, se analizó e interpretó con los

Figura 2

Taxonomía de la subcategoría 'Competencia para la vida y el bienestar'



Códigos Taxonomía 1

S.A.T.G.R.P.P: satisfacción y alegría, porque están trabajando en lo que les gusta y, de esta manera, encuentran su realización personal y profesional.

C.P.P.S.C.M.C.H.P: crecimiento personal al prestar servicio a esta comunidad vulnerable y obtención de mayores competencias humanas y profesionales.

A.N.D.E.M.P.P: aprendizajes en la búsqueda de nuevas didácticas para enseñar y ser mejores personas y mejores profesionales.

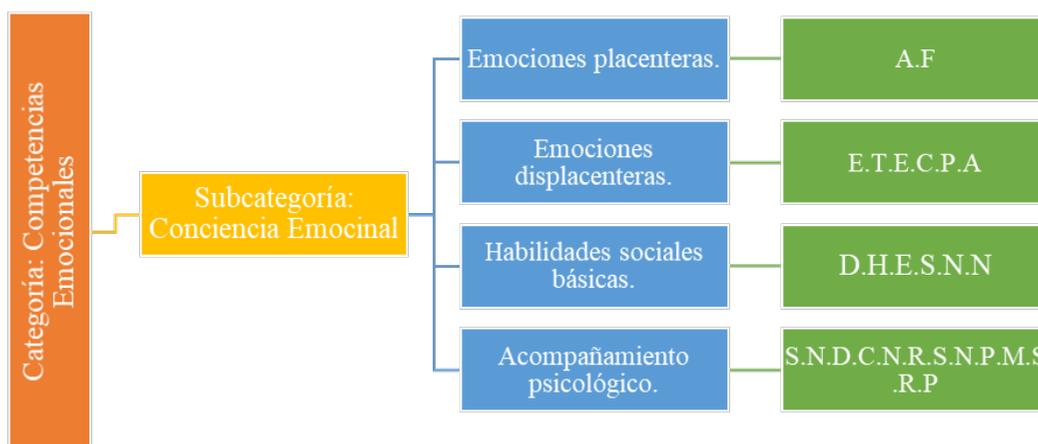
De la competencia '**Conciencia emocional**' (Figura 3) hay que destacar que, las narrativas mostraron la prevalencia de emociones como alegría y felicidad. Las agentes educativas las atribuyen a la vivencia de experiencias satisfactorias con las niñas y los niños; por tanto, se puso especial atención a las emociones placenteras de las cuales son conscientes. El punto anterior se correlaciona con la siguiente categoría emergente, la cual se caracterizó por la conciencia emocional de emociones y estados de ánimo como: enojo, tristeza, estrés, cansancio, preocupación, angustia, que las agentes educativas sintieron en alguna situación de la práctica pedagógica, originadas por los hechos injustos o la vulneración de los derechos de las niñas o niños, excesiva carga laboral, trabajo bajo presión en caso de supervisión, resolución de conflictos diarios en el aula, lo que quiere decir que, la práctica pedagógica está permeada de emociones tanto placenteras como displacenteras que configuran el clima emocional en el aula y repercuten en la calidad

de la enseñanza impartida por ellas. Adicional a lo anterior, se hizo visible su competencia, para dar nombre a las emociones y manejar un vocabulario emocional que es una parte clave de la conciencia emocional.

En la misma línea de esta subcategoría, la escucha, el diálogo o el habla, son mecanismos empleados como estrategia para comprender los sentimientos o situaciones emocionales de las niñas y los niños, lo cual permitió deducir que las agentes educativas cuentan con habilidades sociales básicas de interacción en la conciencia emocional; no obstante, aún es necesario fortalecer estas habilidades, para que sean capaces de intervenir con estrategias intencionadas que sean respaldadas en la pedagogía emocional. Otro argumento en la toma de conciencia de las emociones de las niñas y los niños por parte de las agentes educativas es que, cuando estos demuestran comportamientos negativos repetitivamente, estas realizan remisión a la psicóloga, ya que se sienten incapaces de comprender y manejar las situaciones por sí mismas, lo que deja ver dos puntos importantes: uno, que no se implican en la vivencia emocional de los infantes y dos, que desaprovechan ese momento crítico, como una oportunidad para formarlos en su inteligencia emocional, elemento esencial de su desarrollo integral. Este hallazgo tiene relevancia ya que, aunque no está mal buscar ayuda de un profesional psicosocial, son ellas quienes están en mayor contacto; son un referente emocional a imitar y, habrá momentos en los que no podrán contar con este apoyo, por lo cual necesitan fortalecer esta competencia.

Figura 3

Taxonomía de la subcategoría 'Conciencia emocional'



Códigos Taxonomía 2

A.F: alegría, felicidad.

E.T.E.C.P.A: enojo, tristeza, estrés, cansancio, preocupación, angustia.

E.D.H.E.S.N.N: escuchan, dialogan, hablan y buscan una manera de entender los sentimientos de los niños y las niñas.

S.N.D.C.N.R.S.N.P.M.S.R.P: si un niño demuestra comportamientos negativos repetitivamente y sienten que no pueden manejar la situación, realizan la remisión a la psicóloga.

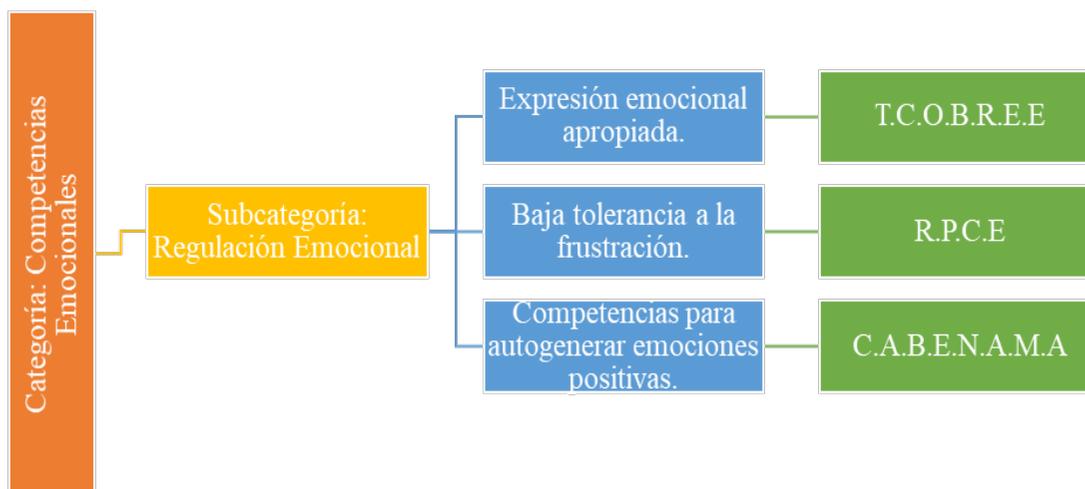
Respecto a la **regulación emocional** (Figura 4), las agentes educativas en algunas situaciones de la práctica pedagógica donde sintieron enojo, trataron de calmarse; en otras ocasiones, ocultaron, bloquearon o reprimieron esta emoción u otras sensaciones relacionadas, lo que indicó que no existe regulación del sentimiento que contribuye a manejar adecuadamente las emociones derivadas de una situación conflictiva, por el qué dirán o por temor a ser observadas por sus directivos y que esto afecte su evaluación de desempeño. Al no hablar de los propios sentimientos, no gestionan recursos

positivos para controlar una respuesta emocional y, en este sentido, la negación o evitación del problema constituye un factor de riesgo, ya que hace referencia a conductas tales como negar lo que está sucediendo, olvidar lo que pasó y/o hacer como si el problema no existiera. La expresión de enojo reprimida está vinculada a la falta de solución de conflictos, cooperación y falta de comunicación. Por lo tanto, las agentes educativas carecen de estrategias de afrontamiento; perciben que la situación no es susceptible de cambio.

Por el contrario, en el tópic generativo, competencia para autogenerar emociones positivas, predomina en ellas la valencia del placer o bienestar y movilizan recursos que permiten cultivar la alegría, el amor, el humor y el fluir. Estas emociones positivas que experimentan son debidas a la alegría de los niños, sus risas, juegos, abrazos, actitudes espontáneas, traducidas en reacciones breves que típicamente las contagian en los encuentros pedagógicos, incrementando patrones para generar emociones positivas que les ayudan a otorgar sentido y significado a su quehacer pedagógico.

Figura 4

Taxonomía de la subcategoría 'Regulación emocional'



Códigos Taxonomía 3

T.C.O.B.R.E.E: tratan de calmarse, ocultan, bloquean o reprimen la emoción de enojo.

R.P.C.E: reclaman a la persona que les causa el enfado.

C.A.B.E.N.A.M.A: se contagian de la alegría y buena energía de los niños, para asumir una mejor actitud.

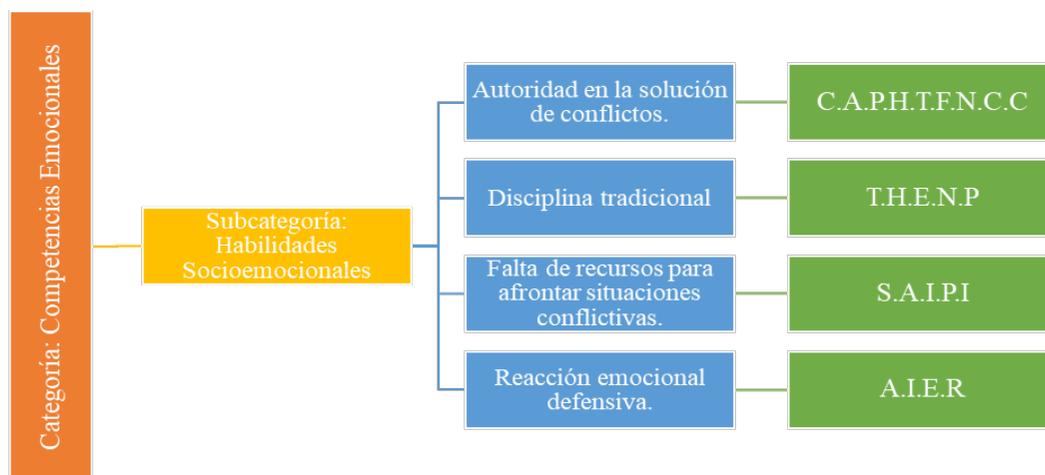
De la subcategoría '**Competencia social o habilidades sociales emocionales**' (Figura 5) surgió una categoría emergente que detalla, en el actuar de las agentes educativas, la falta de recursos para mediar los conflictos que se suscitan en el aula con los niños y las niñas, recurriendo al manejo de un tono alto de voz y su autoridad, diciéndoles que no está bien pelearse, apartarlos cuando se agreden o, concibiendo la disciplina como una forma de control. Aquí, es fundamental que las educadoras consideren que los infantes necesitan comunicar sus ideas de forma receptiva; por tanto, su rol es permitirles que entablen diálogos, comuniquen sus puntos de vista, necesidades, intereses e ideas, ver perspectivas distintas a las propias y, entender que también existen diferentes formas de comunicarse y que la agresión verbal o física no es un medio para solucionar las diferencias.

Si bien las agentes educativas comprenden la etapa infantil, aún implementan una disciplina tradicional, por lo cual carecen de habilidades y herramientas sociales para trabajar en el aula de manera positiva, estableciendo una relación emocional que haga superar a la niña y el niño su etapa egocéntrica y le posibilite percibir las situaciones desde otro punto de vista.

Estos resultados corroboran igualmente, comportamientos poco asertivos por parte de las docentes, para manejar situaciones de enojo o reclamo de los padres de familia; demuestran escasa autoeficacia o seguridad para resolver los conflictos en el aula; al hablarles con cautela, evitan los confrontamientos o, en casos extremos, remiten a los niños a la profesional psicossocial del Centro de Desarrollo Infantil; reaccionan defensivamente y, en otras ocasiones reaccionan con enojo, exigiéndoles que les respeten. El ser asertivo debe ser siempre la expresión adecuada de una emoción a otra persona; por lo tanto, faltan recursos para dominar habilidades más complejas como el afrontamiento de situaciones conflictivas, mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad, capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás.

Figura 5

Taxonomía de la subcategoría 'Habilidades socioemocionales'



Códigos Taxonomía 4

C.A.P.H.T.F.N.C.C: cuando la actitud persiste, les habla con tono fuerte, para que así los niños cambien pronto su comportamiento.

T.H.E.N.P: tranquilizan a los niños para que no peleen.

H.P.F.C.E.P: le hablan al padre de familia con cautela, para evitar más problemas.

S.A.I.P.I: solicitan apoyo inmediato a la psicóloga, para que intervenga.

A.I.E.R: ante un irrespeto, exigen respeto.

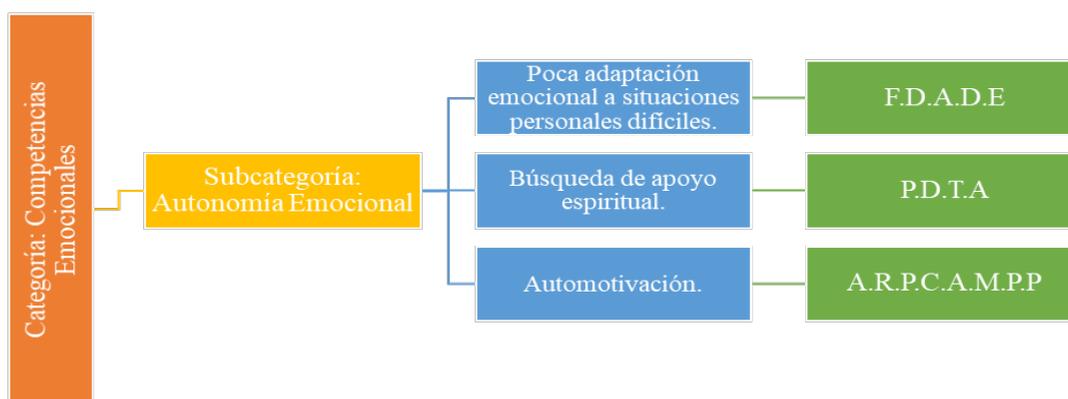
La competencia '**Autonomía emocional**' develó actitudes poco adaptativas en las agentes educativas ante situaciones personales difíciles o adversas de la vida, por lo que resaltan emociones de frustración, desánimo, angustia, desesperación o enojo. La forma como cada una responde a los problemas hace parte de sus experiencias emocionales aprendidas en su contexto familiar, resultado de una multitud de aspectos internos y externos. Son conscientes de sus emociones, pero les falta hacer frente positivamente a los impulsos emocionales; necesitan regular algunas

emociones displacenteras y, capacidad para resolver problemas basándose en la inteligencia emocional. También se observó que recurren a la búsqueda de apoyo espiritual, como lógica para tranquilizarse o buscar solución en comunicación con Dios. Algunas de ellas caen en la desesperanza de que la solución es inabarcable; por eso, les faltan algunos recursos o capacidades para adoptar una actitud positiva ante la vida, a pesar de que siempre existirán motivos para experimentar emociones displacenteras y saber que, en situaciones extremas, lo trascendental es adoptar esa actitud positiva, aunque cueste.

Ahora, es preciso señalar que las agentes educativas tienen la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en acciones diversas de la vida personal, social, profesional, destacando comportamientos y actividades válidas como, asumir nuevos retos. Están en constante proceso de formación y cualificación; agradecen por contar con su trabajo y valoran lo que tienen; son perseverantes a la hora de conseguir sus metas y esto las hace ser mejores personas y profesionales. Teniendo en cuenta estos últimos elementos, se afirma que ellas poseen automotivación

Figura 6

Taxonomía de subcategoría 'Autonomía emocional'



Códigos Taxonomía 5

F.D.A.D.E: sienten frustración, desánimo, angustia, desesperación, enojo.

P.D.T.A: piden a Dios que les dé tranquilidad y les ayude.

A.R.P.C.A.M.P.P: asumen retos de preparación y cualificación; además, se autoevalúan para ser mejores personas y profesionales.

En lo atinente a los hallazgos de la investigación del objetivo específico 2, se aplicó una encuesta de autoevaluación diligenciada por las 13 agentes educativas y, una encuesta de heteroevaluación de competencias emocionales diligenciada por la profesional del Centro, quien evaluó a las primeras en sus competencias emocionales, considerando los dominios bajo, intermedio y superior (Tabla 1). La encuesta contempló nueve preguntas con opción de respuesta cerrada: Nunca, Casi nunca, A veces, Con frecuencia, Casi siempre o Siempre.

Indicador: Conciencia emocional

Ítem 1. Sé expresar mis emociones y sintonizarlas con las de los demás.

Ítem 2. Soy consciente de que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones.

Indicador: Regulación de las emociones

Ítem 3. Controlo mis emociones displacenteras (ira, frustración o impulsividad).

Indicador: Competencia social

Ítem 4. Interactúo de manera adecuada con las niñas y los niños.

Ítem 5. Interactúo de manera adecuada con las compañeras de trabajo.

Ítem 6. Interactúo de manera adecuada con los padres de familia.

Indicador: Competencia para la vida y el bienestar

Ítem 7. Me siento plena y motivada en el desarrollo de las actividades en mi trabajo.

Ítem 8. Tengo mecanismos personales para tomar decisiones sin dificultades.

Indicador: Autonomía emocional

Ítem 9. Demuestro actitud positiva para afrontar retos.

Tabla 1

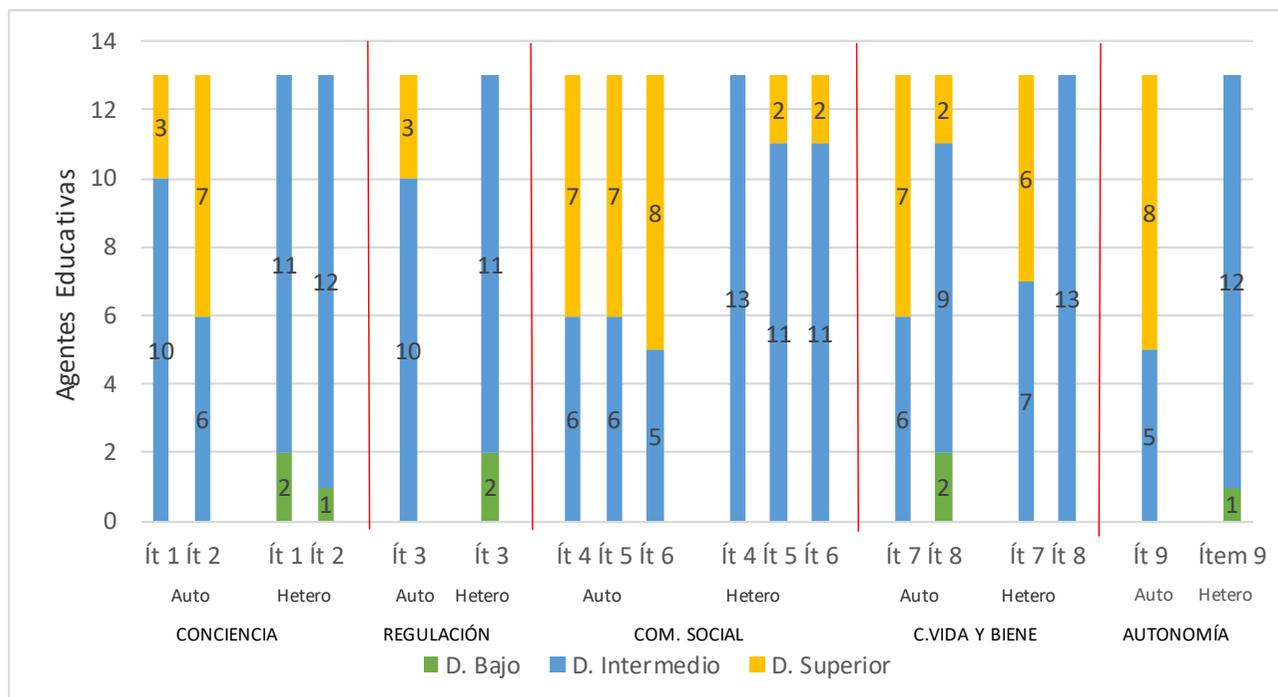
Valoración del dominio de la competencia emocional, según la escala de la encuesta

0	1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre
Dominio bajo de la competencia		Dominio intermedio de la competencia		Dominio superior de la competencia	

La Figura 7 consolida los resultados que hacen posible la comparación entre la autoevaluación y la heteroevaluación de las cinco competencias emocionales o indicadores y, sus respectivos ítems en los tres niveles de desempeño. Esta comparación representa gran valor para el estudio, ya que se tiene mayor veracidad en la información al considerar, tanto el criterio de las agentes educativas frente a su emocionalidad, como la visión y valoración objetiva de un heteroevaluador; en este caso, la profesional psicosocial, lo que da a conocer el estado de las competencias emocionales con objetividad.

Figura 7

Comparativo entre autoevaluación y heteroevaluación



Con relación al indicador 'Conciencia emocional', se deduce que, en la autoevaluación predomina el dominio intermedio (Ítem 1: 76,9 %), (ítem 2: 46,2 %) y, en un porcentaje menor, el dominio superior (Ítem 1: 26 %), (ítem 2: 54 %). En la heteroevaluación, un dominio intermedio con inclinación mayoritaria (Ítem 1: 84,6 %), (ítem 2: 92,3 %) y una tendencia mínima a un dominio bajo (Ítem 1: 15,4 %), (ítem 2: 7,7 %). En general, se presenta un dominio intermedio para esta competencia.

Para el indicador 'Regulación emocional', de acuerdo con la Figura 7, se repite la tendencia de dominio intermedio, ya que en la autoevaluación del ítem 3 predomina este (ítem 3: 76,9 %) y, en un porcentaje menor, el dominio superior (ítem 3: 23,1 %). En la heteroevaluación, un dominio intermedio (ítem 3: 84,6 %), con tendencia a dominio inferior (ítem 3: 15,4 %). Entonces, podría decirse que esta competencia tiene una predominancia en este dominio.

Para el siguiente indicador, 'Competencia social', los resultados varían, pues en la autoevaluación hay un dominio en igual medida entre el dominio intermedio (ítem 4: 46 %), (ítem 5: 53,8 %), (ítem 6: 38,5 %) y el superior (ítem 4: 53,8 %), (ítem 5: 53,8 %), (ítem 6: 61,5 %). En la heteroevaluación, un resultado general con

mayor tendencia a dominio intermedio: (ítem 4: 100 %), (ítem 5: 84,6 %), (ítem 6: 84,6 %) y menor valor, un dominio bajo (ítem 4: 0 %), (ítem 5: 15,4 %), (ítem 6: 15,4 %); por tanto, se define esta competencia con un dominio intermedio, por el resultado mayoritario en la heteroevaluación.

Ahora, es preciso señalar que, para el indicador 'Competencias para la vida y el bienestar', los resultados de la autoevaluación varían entre ítems; así, para el dominio superior (ítem 7: 53,8 %), (ítem 8: 15,4 %); en el dominio intermedio (ítem 7: 46,2 %), (ítem 8: 69,5%); y, por último, en dominio bajo (ítem 8: 15,4 %). Para la heteroevaluación, un dominio intermedio en general (ítem 7: 53,8 %), (ítem 8: 100 %), con una inclinación menor en dominio superior, únicamente en el ítem 7, del 46,2 %.

Por último, los datos arrojados para la competencia 'Autonomía emocional', en la autoevaluación presentó predominancia al dominio superior (ítem 9: 61,5 %) y, en menor medida, para el dominio intermedio (ítem 9: 38,5 %). En la heteroevaluación se muestra claramente una tendencia al dominio intermedio (ítem 9: 92,3 %) y, en menor medida, para el dominio bajo (ítem 9: 7,7 %).

Se entiende entonces que, gracias a la unificación de los resultados, la mayoría de las competencias emocionales se encuentran en un dominio intermedio, que hacen evidente que el grupo en general cuenta con mecanismos emocionales bases; no obstante, es relevante alcanzar el dominio ideal; es decir, el dominio superior para que así, puedan desempeñar su rol pedagógico con mayores recursos emocionales para la atención de las niñas y los niños.

3. Discusión

Los resultados del estudio realizado a partir de las narrativas de las entrevistas y datos recolectados de la autoevaluación y heteroevaluación hicieron posible una comprensión de las competencias emocionales de las agentes educativas que laboran con niñas y niños de primera infancia en el Centro de Desarrollo Infantil La Rosa, por cuanto se logró caracterizar, identificar fortalezas y debilidades desde un modelo pentagonal de competencias emocionales las cuales, según Santos (2010) “[representan] un papel fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que la docencia es un tejer y destejer incesante de emociones; por eso, las habilidades socioemocionales en los docentes son: herramientas de paz en la escuela” (p. 58).

En este sentido, se tuvo como hallazgo, una diversidad de resultados que explican mayores y menores dominios en las diferentes competencias emocionales, que se respaldan en la teoría acerca de las diferencias individuales que hacen parte de las huellas personales debido al contexto, experiencias o creencias que pudieron determinar el aprendizaje o no de ciertas habilidades inmersas en las competencias emocionales.

Considerando lo anterior, en el consolidado de los resultados grupales, las competencias ‘Autonomía emocional’ y ‘Competencia para la vida y el bienestar’ se situaron en un desempeño adecuado, por cuanto son las de mayor dominio; en general, se mantuvieron en un dominio intermedio con tendencia a dominio superior, que coincide con la satisfacción y alegría que sienten las agentes educativas por su práctica pedagógica, lo cual les permite automotivarse y fluir en los retos laborales y las situaciones difíciles de este contexto, con los recursos

emocionales básicos. A diferencia de los hallazgos encontrados por Naranjo (2019), quien concluye con puntuaciones promedio superiores para conciencia emocional, regulación emocional con una media y, finalmente, las competencias para la vida con media, lo cual corrobora la gran influencia de las diferencias individuales, los contextos, las experiencias y las creencias en la caracterización y valoración de las competencias emocionales de la población de estudio.

Por otra parte, se encontró que, a pesar de que la competencia social o habilidades socioemocionales arrojó un dominio intermedio general, de las narrativas se deduce la falta de recursos para mediar los conflictos que se suscitan en el aula con los niños y las niñas, recurriendo al manejo del tono alto de voz y su autoridad, concibiendo una disciplina tradicional que se reduce únicamente a una forma de control; además, con frecuencia hay conflictos con madres o padres de familia y, entre el talento humano del Centro. Por el contrario, en el estudio de Bernal (2019), el diálogo es la forma como las agentes educativas dan solución a los conflictos que se generan en el diario vivir en su jardín infantil, con estrategias como la autorreflexión, en donde los niños identifican cuál fue su comportamiento inadecuado hacia sus pares y la posible solución a este.

Debido a esto y, la gran importancia de esta competencia en el desempeño laboral de las agentes educativas, se priorizó para ser trabajada en el diseño del recurso de aprendizaje, pues Barrientos (2015) concluye que:

Los profesores deben tener herramientas para poder luchar con la presión que tienen en las aulas, manejar las relaciones con sus alumnos, los padres. Para ello pueden utilizar las emociones positivas con el fin de lograr, primero, su propio bienestar emocional, que favorecerá un cambio cognitivo y de conducta que facilitará la transformación del malestar, en bienestar. (p. 183)

Este aporte resulta de gran valor, pues deja claro que las competencias sociales no son importantes únicamente para el bienestar de las agentes educativas, sino también para las comunidades más amplias y las sociedades, como un todo.

En cuanto a la regulación emocional, se obtuvo como resultado, un dominio intermedio, por cuanto las profesoras reconocieron que, en situaciones de la práctica pedagógica donde sintieron enojo, trataron de calmarse; en otras ocasiones ocultaron, bloquearon o reprimieron esta emoción u otras sensaciones relacionadas, lo cual dejó en evidencia, que no cuentan con prácticas de autorregulación emocional; por ende, esta competencia se contempló para el diseño del recurso de aprendizaje, ratificado por Basaure y Hunting (2014, citadas por Cardozo, 2019) al afirmar que "las educadoras tienden a disimular o enmascarar estas emociones, infiriéndose que esto lo harían por temor a afectar el ambiente laboral y por ende a los niños" (p. 29).

A diferencia de estos resultados, en la investigación de Cubillos (2018) se encontró que, las entrevistadas refirieron la necesidad de aprender a expresar las emociones y a no reprimirlas o inhibirlas, sino por el contrario, a sentir las, dejarlas fluir y a manejarlas a través de una reflexión que permita salir de ese estado y volver a un punto de tranquilidad. Para esto propusieron entornos beneficiosos que favorezcan la propia regulación emocional, como: propender entornos educativos pacíficos que cultiven la paciencia y el 'manejo' emocional e impulsar prácticas de autocuidado que tiendan lazos de atención propia entre las profesionales y legitimar así estos momentos, en busca de estados de mayor equilibrio social, especialmente frente a situaciones críticas vivenciadas en el aula o, incluso, frente a estados de alto cansancio.

Bodrova y Leong (2006) deducen que los profesores que son buenos regulando sus emociones, son más propensos a mostrar afectos positivos y a sentirse profesionalmente satisfechos; los que son más calmados, suelen tratar a sus alumnos con mayor sensibilidad e incluso con los que son más conflictivos; los que son capaces de manejar situaciones frustrantes, como mantener el control dentro del aula, suelen influir de forma positiva sobre la organización y gestión general de su aula, que es lo que se pretende lograr con el diseño e implementación del recurso de aprendizaje.

Tomando en cuenta los resultados para la competencia 'Conciencia emocional', se concluyó

que también se encuentra en un dominio intermedio, que se caracterizó porque las agentes educativas cuentan con un vocabulario emocional que deja en evidencia que reconocen y dan nombre tanto a emociones placenteras como a las displacenteras que experimentaron en la cotidianidad de la práctica pedagógica, originadas tanto por la alegría contagiosa de los infantes como por los hechos injustos o la vulneración de sus derechos, por una excesiva carga laboral, trabajo bajo presión en caso de supervisión y, la resolución de conflictos en el aula, diariamente. Cubillos (2018) lo ratifica:

Nombrar lo que se siente es una de las dimensiones de la conciencia emocional. En las educadoras entrevistadas se encontró que una de las emociones frecuentes es la tristeza, que se puede gatillar frente a posibles daños que puedan ocurrir a los niños (accidentes, vulnerabilidades) y que son propias de una estrecha relación de afecto entre educadora y niños. (p. 93)

En ocasiones, se sintieron incapaces de comprender y manejar las situaciones emocionales de los las niñas y niños por sí mismas y, aunque no está mal buscar ayuda de un profesional psicosocial, son ellas quienes están en mayor contacto; son un referente emocional a imitar y habrá momentos en los que no podrán contar con este apoyo; por tanto, necesitan fortalecer esta competencia. Cubillos (2018), en sus resultados detalla que, para algunas de las educadoras entrevistadas, la manera de reaccionar frente a situaciones de desborde emocional de los niños es, a través de la neutralidad emocional, que no es negación emocional, sino poner distancia acogedora; es decir, apoyar y acompañar al otro reconociendo su situación, pero no identificándose con ella o forzando una similitud que, finalmente, no permite comprender al otro y sus circunstancias, ni responder a sus necesidades; lo denomina contener, e implica ayudarlos a calmarse; estar ahí para que logren tranquilizarse y encontrar un punto de equilibrio o bienestar emocional.

Esta línea de discusión da pie a señalar que los resultados obtenidos constituyeron un primer llamado de atención respecto a la necesidad de fortalecer las competencias emocionales con mayores debilidades, para así revertir el papel

secundario y hasta inexistente asignado a las competencias emocionales en el currículum del Centro de Desarrollo Infantil, como también en las consideraciones del área de talento humano de la Entidad Administradora de Servicio (EAS).

Por tanto, se concluye que, sin duda, las competencias emocionales son un pilar fundante de la práctica pedagógica. Como lo ratifican las investigaciones de Barrientos (2015) y Bernal (2019), existe una necesidad urgente de formar a educadoras y educadores en habilidades sociales y emocionales que les proporcionen estrategias de bienestar emocional, como también de manejo del clima de su aula, pues el reconocimiento de las competencias emocionales les ayuda para comprenderse y, por consiguiente, poder ofertar una educación con bases pedagógicas y emocionales que les brinde la posibilidad de mejorar su labor educativa en los distintos escenarios de la comunidad educativa en los cuales tienen que interactuar, lo cual es un llamado a adoptar un nuevo modelo educativo centrado en el ser emocional y el saber vivir juntos. En todo este proceso, las agentes educativas desempeñan un papel principal; son el ejemplo; en consecuencia, se hace necesaria su formación en todas y cada una de las competencias, antes, durante y a lo largo de todo el proceso profesional que desarrollan.

4. Conclusiones

Las competencias emocionales de las agentes educativas del Centro de Desarrollo Infantil La Rosa son variadas, de acuerdo con el modelo de competencias emocionales propuesto por la educación emocional. En primera instancia, se encontró que, en los resultados cuantitativos de autoevaluación y heteroevaluación hay una tendencia homogénea en el dominio intermedio de competencias emocionales; por el contrario, se presentó una importante variabilidad en los resultados cualitativos de la entrevista, lo que pone de manifiesto las individualidades presentes en cada una de ellas, y evidencia las incidencias que tienen las particularidades sobre el ámbito social.

Desde el punto de vista investigativo, la utilización complementaria de instrumentos cuantitativos y cualitativos en este estudio

favoreció la calidad de los juicios emitidos y los procesos de toma de decisiones para el diseño del recurso de aprendizaje. En esta perspectiva, los métodos cuantitativos permitieron una descripción objetiva de situaciones, para obtener datos específicos y evaluar los dominios en cada competencia emocional. Por otra parte, los métodos cualitativos sirvieron para el conocimiento más profundo de la vivencia emocional de las agentes educativas, mediante la comprensión de discursos, opiniones y valoraciones.

El análisis de las competencias emocionales resultó una tarea de enorme interés en el ámbito de la educación inicial en el marco de la política pública de atención integral a la primera infancia de Cero a Siempre, pues las profesoras ocupan un lugar esencial en la vida de las niñas y los niños que atienden diariamente en el Centro de Desarrollo Infantil, ya que además de orientar las experiencias de aprendizaje, son un referente de gestión emocional, circunstancia por la cual es imprescindible que ellas, además de enfocarse en su saber, también le den prioridad a su ser, a percibir, identificar, comprender y regular las emociones propias, lo cual les permitirá tener bienestar emocional tanto personal como laboral.

Las competencias para la vida y el bienestar y la autonomía emocional fueron las únicas competencias que alcanzaron un desempeño adecuado con dominio intermedio y una tendencia a dominio superior en las agentes educativas, que se relaciona con la satisfacción y alegría que ellas sienten por su práctica pedagógica, lo cual les permite automotivarse y fluir en los retos laborales y situaciones difíciles de este contexto, con los recursos emocionales básicos.

De la competencia 'Conciencia emocional' surgieron categorías emergentes como, dar nombre a las emociones placenteras y displacenteras, que permitió reconocer que las agentes educativas manejan un vocabulario emocional básico, que es una de las micro competencias clave para desarrollar la habilidad de ser consciente de las emociones de los demás, la cual presentó debilidades en los hallazgos, pues en ocasiones las docentes se sintieron incapaces de comprender y manejar las situaciones emocionales de las niñas y los niños.

La regulación emocional y la competencia social fueron las competencias con mayores retos emocionales para las agentes educativas, originadas por la carga laboral, la resolución continua y poco asertiva de conflictos y el uso de la disciplina tradicional como forma de control grupal.

Así, la interpretación y discusión global de los hallazgos determinaron priorizar las competencias emocionales: Conciencia emocional, Regulación emocional y Habilidades socioemocionales, para ser trabajadas en el diseño del recurso de aprendizaje titulado 'En conexión con mis competencias emocionales', el cual puede ser usado por las agentes educativas de manera autónoma y autodidacta antes, durante y después de sus labores educativas, para buscar su bienestar emocional y, a largo plazo, la incidencia en la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje.

Es relevante señalar que, en el proceso de diseño del recurso de aprendizaje, las opiniones y sentires de las agentes educativas fueron valiosas, pues determinaron la fundamentación teórica de la propuesta pedagógica en temáticas como el *mindfulness* o consciencia plena y la disciplina positiva que significa educar con firmeza y cariño en el aula. Así también, estos aportes precisaron que el recurso cumpliera la función de apoyo al aprendizaje, la función estructuradora para hacer que los conocimientos fueran más concretos y accesibles; y, la función motivadora para que sea llamativo, interactivo y favorecedor del aprendizaje de forma agradable, divertida y placentera.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Argothy, S. (2017). *Fortalecimiento de las competencias emocionales-afectivas a través de la aplicación de la estrategia didáctica "el juego simbólico"* [Tesis de Maestría, Universidad Mariana].
- Arrieta, Y., Córdoba, Y., Maestre, L. y Niño, K. (2015). *Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica* [Tesis de Maestría, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7609/yolanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barrientos Fernández, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40450/>
- Bernal, S. L. (2019). *Competencias emocionales de las maestras de primera infancia y su influencia en el desempeño de las funciones educativas* [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7967>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (54), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*(10), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2020). Concepto de competencia emocional. <https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/concepto-de-competencia-emocional/>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). *Self-regulation as a key to school readiness: How early childhood teachers can promote this critical competency*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Cardozo, B. Y. (2019). *Representaciones sociales sobre competencias sociales. Incidencia en las prácticas de cuidado, para con las niñas y niños* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/22172/CardozoRinc%C3%B3nBleidyYanira2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 127-128. <https://doi.org/10.7440/2004.01>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Cubillos, J. (2018). *El significado de las competencias emocionales para educadoras de párvulos*. [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción]. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/715>
- Dávila, H. D., Lombana, L. D., Matabanchoy, S. M. y Zambrano, C. A. (2018). Factores psicosociales laborales inmersos en el contexto de los docentes en una institución educativa estatal de San Juan de Pasto. *Tendencias*, 19(2), 138-160. <https://doi.org/10.22267/rtend.181902.101>
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473. <https://doi.org/10.1080/03055690902876552>
- Gallego-Gil, D. J., y Gallego-Alarcón, M. J. (2006). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Editorial PPC.
- García Jiménez, M. E. (2017). *Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/55371>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Martínez, B. y Rodríguez, M. J. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 41-61.

Naranjo, S. C. (2019). *Competencias emocionales de las agentes educativas del Hogar Infantil El Ensueño de la ciudad de Medellín* [Tesis de Especialización, Corporación Universitaria Lasallista]. http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/2527/1/Competencias_emocionales_agentes_educativas_hogar_infantil.pdf

Peña, N. (2019). Perfil emocional del profesorado y sus implicaciones en prácticas docentes no intervencionistas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 511-532. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9165>

Peterson, K. D. (1997). Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. En Millman, J. y Darling-Hammada, L. (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Editorial la Muralla, S. A.

Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J. y Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 91-106.

Santos, M. (2010). *La salud física y emocional del profesorado*. Editorial Graó.

Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Secretaría de Educación Pública de México.

Triana, A. F. y Velásquez, A. M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios*, 5 (1), 23-41. <https://doi.org/10.18175/vys5.1.2014.02>

Contribución:

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

Estrategia pedagógica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la producción textual, en estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Nueva Florida, sede El Morrito – Tumaco - Nariño

Lucia Elizabeth Toro-Marinez¹
Yicela del Pilar Fierro-Marcillo²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Toro-Marinez, L. E. y Fierro-Marcillo, Y. (2022). Estrategia pedagógica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la producción textual, en estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Nueva Florida, sede El Morrito – Tumaco - Nariño. *Revista UNIMAR*, 40(2), 80-105. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art5>

Fecha de recepción: 01 de diciembre de 2021

Fecha de revisión: 08 de febrero de 2022

Fecha de aprobación: 02 de marzo de 2022

Resumen

El objetivo de esta investigación fue fortalecer la competencia de producción textual en el área de lenguaje a través de un Ambiente Digital de Aprendizaje en estudiantes de quinto de primaria. Se empleó un modelo de investigación bajo un paradigma plurimetódico con dominancia cuantitativa, enfoque empírico analítico y crítico social; tipo de investigación descriptiva. Se fundamentó en el diseño e implementación de una estrategia pedagógica mediada por las TIC que, de forma creativa y dinámica, pudiera transformar el proceso de enseñanza en el área de lenguaje y conllevara mejorar el proceso de producción textual. De acuerdo con los hallazgos cuantitativos, las actividades pedagógicas y los recursos tecnológicos diseñados constituyeron un buen complemento del proceso de enseñanza tradicional, que fortaleció la enseñanza en sus componentes semántico, sintáctico y pragmático y, generó una estrategia pedagógica efectiva y un elemento potenciador, ya que ayudó al estudiante a producir textos con coherencia y cohesión, fortaleció la argumentación textual, las técnicas de organización y progresión de ideas y creó una adecuada planeación textual. Los hallazgos cualitativos revelaron que, los recursos digitales, por su contenido y dinámica, llamaron la atención hacia el contenido temático, mientras que



Artículo resultado de la investigación titulada 'Estrategia pedagógica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la producción textual, en estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Nueva Florida, sede El Morrito - Tumaco – Nariño'.

¹Contadora Pública. Secretaria general de la Institución Educativa Nueva Florida, San Andrés de Tumaco, Nariño, Colombia. Correo: lutoro1458@gmail.com

²Magíster en Pedagogía; Especialista en Gerencia Informática; Licenciada en Informática. Docente Universidad Mariana, Colombia. Correo: yfierro@umariana.edu.co  orcid.org/0000-0001-9565-6878

las actividades interactivas incrementaron la participación del estudiante, instaurándose como elementos claves en el fortalecimiento de la competencia oral y escrita, desarrollando diferentes habilidades y, permitieron superar gran parte de las falencias presentadas por los estudiantes al inicio de esta investigación.

Palabras clave: producción textual; semántica; tecnologías de la información; pedagogía.

Pedagogical strategy mediated by ICT to strengthen textual production in fifth-grade students of the Nueva Florida Educational Institution, El Morrito headquarters -Tumaco - Nariño

Abstract

The objective of this research was to strengthen the competence of textual production in the area of language through a Digital Learning Environment in fifth-grade students. A research model was used under a multi-method paradigm with quantitative dominance, an empirical analytical and social critical approach; type of descriptive research. It was based on the design and implementation of an ICT-mediated pedagogical strategy that, creatively and dynamically, could transform the teaching process in the area of language and lead to improving the textual production process. According to the quantitative findings, the pedagogical activities and the technological resources designed constituted a good complement to the traditional teaching process, which strengthened the teaching in its semantic, syntactic, and pragmatic components and generated an effective pedagogical strategy and an enhancing element. since it helped the student to produce texts with coherence and cohesion, it strengthened the textual argumentation, the techniques of organization, and the progression of ideas and created adequate textual planning. The qualitative findings revealed that the digital resources, due to their content and dynamics, drew attention to the thematic content, while the interactive activities increased student participation, establishing themselves as key elements in strengthening oral and written competence, developing different abilities, allowing to overcome a large part of the shortcomings presented by the students at the beginning of this investigation.

Keywords: textual production; semantic; technology of the information and communication; pedagogy.

Estrategia pedagógica mediada por TIC para fortalecer a producción textual em alunos da quinta primária do Instituto Educacional Nueva Florida, campus El Morrito - Tumaco - Nariño

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi fortalecer a competência de produção textual na área de linguagem por meio de um Ambiente Digital de Aprendizagem em alunos do quinto ano. Foi utilizado um modelo de pesquisa sob um paradigma multi-método com dominância quantitativa, uma abordagem empírica analítica e crítica social; tipo de pesquisa descritiva. Baseou-se na concepção e implementação de uma estratégia pedagógica mediada pelas TIC que, de forma criativa e dinâmica, pudesse transformar o processo de ensino na área da linguagem e, levar à melhoria o processo de produção textual. De acordo com os resultados quantitativos, as atividades pedagógicas e os recursos tecnológicos projetados constituíram um bom complemento ao processo de ensino tradicional, o que fortaleceu o ensino em suas componentes semântica, sintática e pragmática e gerou uma estratégia pedagógica eficaz, ajudando o aluno a produzir textos com coerência e coesão, fortalecendo a argumentação textual, as técnicas de organização e progressão de ideias e criando um planejamento textual adequado. Os achados qualitativos revelaram que os recursos digitais, por seu conteúdo e dinâmica, chamaram a atenção para o conteúdo temático, enquanto as atividades interativas aumentaram a participação dos alunos, estabelecendo-se como elementos-chave no fortalecimento da competência oral e escrita, desenvolvendo diferentes habilidades, permitindo superar grande parte das deficiências apresentadas pelos alunos no início desta investigação.

Palavras-chave: produção textual; semântica; tecnologias da informação e comunicação; pedagogia.

1. Introducción

En el lenguaje, la competencia de producción textual (CPT) tiene un papel fundamental, ya que representa una de las bases para la adquisición del conocimiento en cualquier área académica; de ahí la importancia de fortalecerla al máximo en el estudiante, en los primeros años de escolaridad y que así pueda tener un buen desempeño tanto en la vida académica como social (Romero y Cruz, 2019). Las habilidades en CPT son de gran importancia en el mundo actual, tanto para la participación de los estudiantes en procesos de alfabetización, como para la participación de los adultos en la vida social, ya que al escribir, los individuos desarrollan su capacidad para expresarse y sus habilidades de aprendizaje (Yamaç et al., 2020). Así, esta competencia es una herramienta fundamental para el aprendizaje de diferentes áreas, ya que

contribuye a la profundización y afianzamiento de los conceptos adquiridos y, a la vez, permite evaluar el nivel de comprensión e interpretación textual de los educandos y su capacidad crítica frente a los temas abordados en cada asignatura (Romero y Montenegro, 2012).

Sin embargo, en el municipio de San Andrés de Tumaco, actualmente se observa un gran desafío frente a las dificultades que los estudiantes de básica primaria presentan en el área de lenguaje, en especial en la CPT. En las pruebas Saber 5° el municipio ocupó el puesto 60 en el departamento de Nariño, resultado muy preocupante ya que, en comparación con los promedios nacionales y departamentales, se ubica muy por debajo de la media nacional, siendo uno de los municipios reportados con los puntajes más bajos en esta área a nivel nacional (ICFES, 2018). Frente a la problemática presentada, se busca alternativas

que permitan fortalecer la CPT en el área de lenguaje, principalmente a través de estrategias pedagógicas innovadoras, como es el caso de la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En efecto, las TIC se han convertido en herramientas fundamentales en diversos ámbitos dentro de la sociedad actual, y se ha reconocido ampliamente que el rápido desarrollo de las mismas, afecta drásticamente todos los aspectos de la vida contemporánea, al cambiar la forma como las personas viven, trabajan y estudian (Zhang y Liu, 2016). El surgimiento de las TIC, unido a nuevas formas de aprendizaje, ha generado en docentes y estudiantes la necesidad de desarrollar sus habilidades y competencias digitales, para que puedan utilizar estas herramientas de forma efectiva (Abarca, 2015). Dentro de las TIC, los Ambientes Digitales de Aprendizaje (ADA) representan una posible respuesta desde la intervención pedagógica con el uso de las TIC, a la problemática generalizada de los estudiantes en los resultados institucionales obtenidos en las pruebas Saber 5° durante los últimos años y, son considerados un elemento de gran relevancia, con la capacidad de estructurar estrategias pedagógicas didácticas que promueven la participación e interacción entre el docente y el estudiante (Florez, 2015). En este sentido, estos espacios virtuales facilitan el intercambio de contenidos, el desarrollo de actividades y la comunicación entre los individuos involucrados, en aras de fortalecer el conocimiento y la formación académica (Maciel, 2018); evidencian el aporte que los ambientes digitales han generado en el área de lenguaje, en especial en la CPT.

A nivel internacional, se puede citar los estudios de Yamaç et al., (2020), Lysenko y Abrami (2014), López et al. (2012) y Álvarez (2012), los cuales sientan las bases del uso de dispositivos móviles, aplicaciones basadas en web, software y recursos digitales para fortalecer procesos de producción textual, comprensión de lectura y lectoescritura, obteniendo todos ellos, resultados positivos en las distintas poblaciones y componentes evaluados, lo cual permitió vislumbrar el aprovechamiento de las TIC desde contextos diferenciales.

En el plano nacional, se tomó en cuenta diez investigaciones relacionadas con el área, encontrando una vasta aplicación de las mediaciones tecnológicas para el mejoramiento de la CPT. Los estudios nacionales implementaron diferentes ambientes virtuales, recursos TIC, estrategias hipermediales, portales web, entre otros recursos, cuyos fines se vinculan a fortalecer la motivación, mejorar rendimiento académico, las habilidades en lectura y escritura, creación de hábitos lectores, entre otros. Sin lugar a dudas, los resultados permitieron observar que las aplicaciones de estrategias mediadas por TIC derivan en cambios positivos en las poblaciones.

El departamento de Nariño no es ajeno a los cambios que generan los usos de las nuevas tecnologías en la educación, por lo cual se halló estudios para apoyar el área de lenguaje y el fortalecimiento de la CPT con la incorporación de algunas herramientas y recursos TIC, como los objetos virtuales de aprendizaje; no obstante, en su momento, se adolecía de implementación de ambientes virtuales de aprendizaje, máxime en el contexto en cuestión.

Por tanto y, con base en los antecedentes consultados, se consideró la pertinencia de esta investigación en la propuesta de una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la producción textual en el área de lenguaje a través de un ADA, con la población objeto del estudio. Para ello se hizo necesario, en primera instancia, la realización de un diagnóstico de la CPT y, del nivel de conocimiento y uso de las TIC en estudiantes y docentes de quinto de primaria, que permitió identificar las posibles debilidades a corregir y las oportunidades a aprovechar. Teniendo el conocimiento de este estado, se diseñó el ADA en la plataforma digital educativa SIAN 365, con una estructura de cinco módulos principales. Dando continuidad al proceso, en el tercer objetivo específico se ejecutó la implementación del ambiente, la cual consistió en el uso por parte de los estudiantes de los recursos de aprendizaje creados y, el desarrollo de las actividades pedagógicas propuestas. Finalmente, se evaluó la incidencia que tiene el ADA en el fortalecimiento de CPT para la población propuesta, según los instrumentos establecidos para ese fin.

2. Metodología

Localización. La investigación se efectuó con docentes del área de lenguaje y estudiantes de básica primaria de quinto grado, pertenecientes a la sede 'El Morrito' de la Institución Educativa Nueva Florida (IENF), de modalidad académica, que cuenta con dos sedes: la principal y El Morrito; esta última se ubica en el municipio de San Andrés de Tumaco, departamento de Nariño (Colombia).

Modelo de investigación. Se empleó un modelo de investigación bajo un paradigma plurimetódico con dominancia cuantitativa, con un enfoque empírico analítico y crítico social; tipo de investigación descriptiva.

Población y muestra. Se trabajó con una muestra no probabilística de un docente y de 15 estudiantes de quinto grado de primaria de la sede El Morrito, que incluye toda la población.

Ruta de investigación. El proceso metodológico estuvo orientado al desarrollo de diferentes actividades, para dar cumplimiento a los objetivos específicos y, por consiguiente, al objetivo general planteado, para lo cual se considera apropiado dividir el procedimiento metodológico en cuatro etapas:

- **Diagnóstico.** Para el primer objetivo -Identificar el nivel de producción textual que poseen los estudiantes, y el diagnóstico del nivel de conocimiento y uso de las TIC en estudiantes y docentes de quinto de primaria-, se realizó una encuesta a los docentes acerca de las competencias TIC para el desarrollo profesional docente, una encuesta a estudiantes sobre el conocimiento y uso de las TIC y, un test diagnóstico a estudiantes, sobre CPT.
- **Diseño.** Para el segundo objetivo -Diseñar un ADA para fortalecer la producción textual en estudiantes de quinto de primaria, se hizo una selección de las herramientas TIC para el diseño del mismo y, el diseño de talleres y actividades para el desarrollo de la CPT.
- **Implementación.** Para el tercer objetivo -Implementar el ADA diseñado, con sus respectivas actividades, en estudiantes de quinto de primaria, se realizó la inducción

sobre el ingreso a la plataforma, su manejo y sus recursos y, se desarrolló actividades y talleres dentro del mismo.

- **Evaluación.** Para el cuarto objetivo -Evaluar la incidencia que tiene el ADA en el fortalecimiento de competencias en CPT para estudiantes de quinto de primaria-, se realizó un test de evaluación final a estudiantes sobre CPT.

Técnicas e instrumentos de recolección de información. Para la recolección de la información requerida, la investigación contempló la aplicación de cuatro técnicas, con sus respectivos instrumentos:

Encuestas. Mediante esta técnica se quiso recopilar información acerca del conocimiento de las TIC y su implementación en las aulas de clase, para lo cual se empleó una encuesta para docentes, que evaluó el nivel de las competencias TIC, de acuerdo con los estándares de las competencias TIC para el desarrollo profesional docente (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2013). La segunda encuesta se aplicó a los estudiantes, para evaluar el nivel de conocimiento y uso de las TIC.

Observación directa y Talleres. Mediante estas técnicas se recopiló información de los talleres y actividades realizadas por los estudiantes en el ADA. Además, se buscó conocer cuáles fueron los aspectos del ADA más motivantes para ellos y los docentes y, qué dificultades tuvieron en el desarrollo de actividades, para lo cual se empleó la bitácora o diario de campo, para el registro de todos los aspectos observados durante todo el proceso.

Test de evaluación. Mediante esta técnica se pretendió recopilar información del nivel inicial de los estudiantes en CPT, para identificar las falencias y puntos críticos en esta competencia. Un segundo aspecto fue conocer el nivel de CPT después de la implementación del ADA, para lo cual se empleó un test inicial y un test final. Para la elaboración de los test, se sustrajo una pequeña selección de preguntas que conforman las cartillas del área de lenguaje, correspondientes a las pruebas Saber 5° realizada antes del año 2018 por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Los test consideraron los tres componentes transversales: sintáctico, semántico y pragmático, de CPT.

Sistematización y procesamiento del dato.

Para datos cuantitativos, encuestas y test de evaluación inicial, se hizo una estadística descriptiva, a través de distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y graficación a través de histogramas y diagramas circulares. Para el test final se realizó estadística inferencial a través de un análisis paramétrico, para la estimación de parámetros aplicando una prueba t Student de muestras relacionadas o pareadas entre el test inicial y el test final de CPT y, entre sus componentes, en el software para análisis estadístico InfoStat. Para datos cualitativos de la observación directa y talleres, se sistematizó la información para conformar una bitácora de análisis, que pasó a ser codificada y categorizada, y se comparó las categorías entre sí, para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones mediante matrices de relaciones, con el fin de hacer inferencias e interpretación de resultados. En la sistematización y procesamiento plurimetódico se aplicó el diseño de triangulación concurrente (DITRIAC); la información se recopiló de forma simultánea (concurrente). Durante el análisis de la información se explicó y comparó los resultados de los enfoques cuantitativo y cualitativo y, a partir del contraste, se realizó metainferencias (Hernández et al., 2014).

3. Resultados

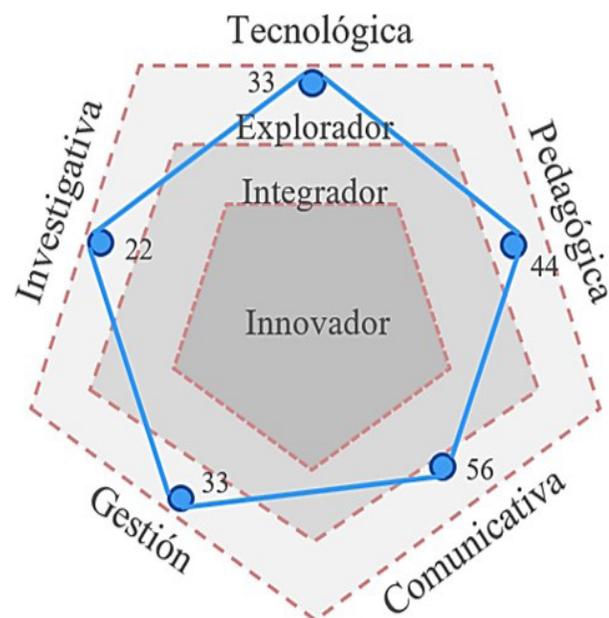
Diagnóstico de competencias en Producción Textual y TIC

Diagnóstico de conocimiento y uso de las TIC en docentes. Teniendo en cuenta que, según Hernández et al., (2016), si el porcentaje es menor a 59 % se considera que los docentes están en un nivel explorador, entre un 59 % y 85 % están en un nivel integrador y mayor a 85 % en un nivel innovador, es claro que los docentes de la IENF -sede El Morrito- se ubican dentro del nivel explorador en cada una de las competencias TIC, ya que en cada una no lograron superar el 59 % (Figura 1). La competencia comunicativa es la que presenta una mayor puntuación, con un 56 %, seguida de la pedagógica con un 44 %, por lo que se considera que los docentes poseen algunos conocimientos básicos en cuanto al desarrollo de estas competencias. Por otra parte, en la

competencia de tecnología alcanzaron solo un 33 %; en la de gestión un 33 % y en la investigativa un 22 %, lo cual evidenció su bajo conocimiento sobre los alcances y limitaciones que puede tener la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional.

Figura 1

Nivel de Competencias TIC de los docentes de la I.E. Nueva Florida



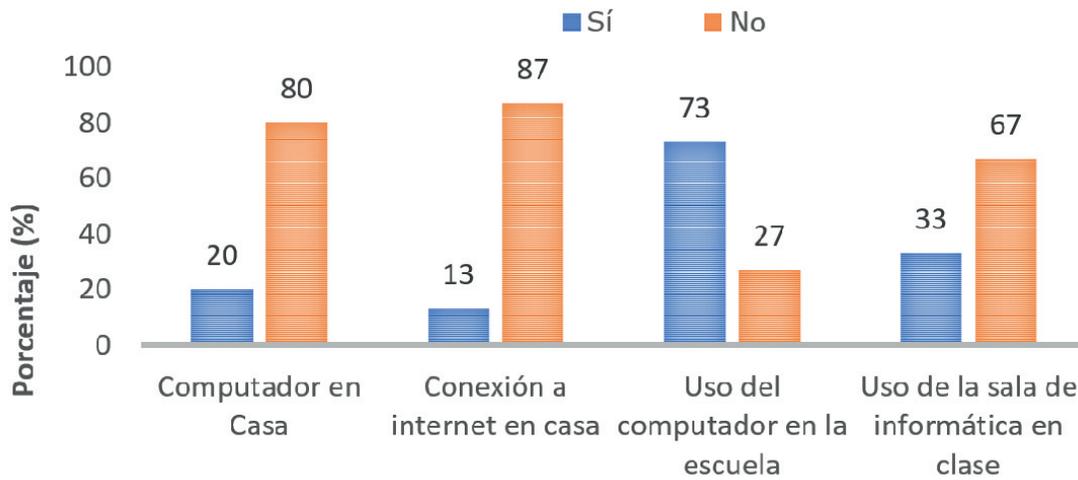
Diagnóstico de conocimiento y uso de las TIC en estudiantes.

A la pregunta ¿Tienes computador en tu casa?, solo el 20 % de los estudiantes respondió afirmativamente, siendo este un recurso esencial que favorece el proceso de aprendizaje de las TIC. A la pregunta ¿Tienes conexión a internet en tu casa?, únicamente el 13 % de ellos respondió que sí. Estos resultados reflejan que la única oportunidad que tienen de aprender sobre el adecuado manejo del computador e internet, son los espacios académicos que se presentan dentro de la IENF (Figura 2). En cuanto a emplear el computador en la IENF, el 73 % de los estudiantes lo ha utilizado, por lo que es necesario promover su uso, si lo que se busca es mejorar las competencias TIC, teniendo en cuenta que la mayoría no cuenta con este recurso en casa. En cuanto al uso de la sala de informática por parte de los docentes para el desarrollo de las clases, el 67 % de los estudiantes refirió que el docente casi nunca la utiliza, mientras que el 33

% afirmó que, algunas veces (Figura 2). De acuerdo con esto, se observó que los docentes emplean una metodología de enseñanza tradicional, con una baja inclusión de herramientas tecnológicas como estrategias de pedagogía.

Figura 2

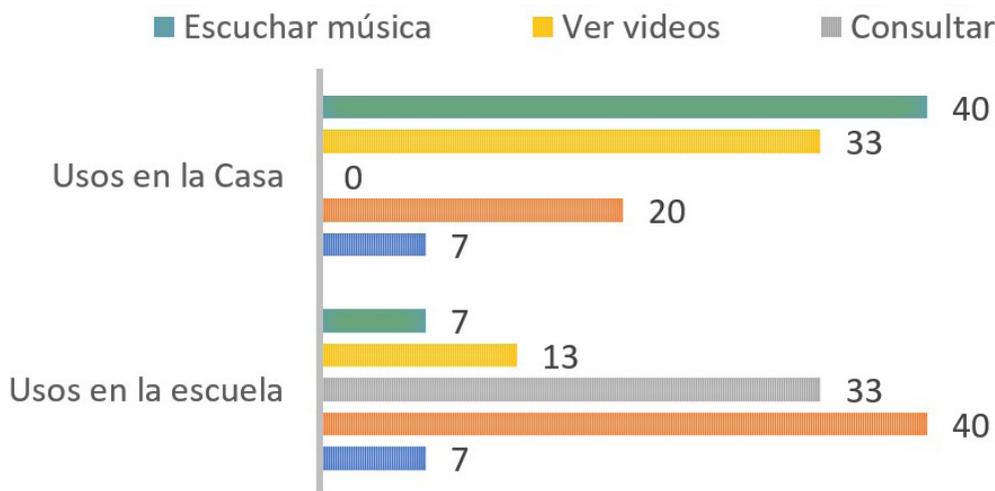
Uso de las TIC



Respecto al uso del computador en casa, el 40 % de los estudiantes lo usa para escuchar música y, el 33 % para ver videos o películas (Figura 3). Esto reflejó que la mayoría de ellos lo ha utilizado para realizar actividades de ocio y recreación. Los resultados de la encuesta reflejaron el desconocimiento que tienen acerca del uso apropiado del computador, como herramienta para fortalecer su proceso de aprendizaje, adquirir conocimiento y fortalecer sus competencias en cuanto a las TIC. Referente al uso del mismo en la IENF, se ha utilizado para realizar tareas o trabajos, en un 40 % y, para buscar información en internet, en un 33 %, lo cual evidenció que, la finalidad de los estudiantes en el uso del computador es de carácter académico (Figura 3). Considerando esto, es importante llevar a cabo un proceso de formación y acompañamiento para fortalecer en ellos las competencias TIC.

Figura 3

Indicador de para qué se usa el computador

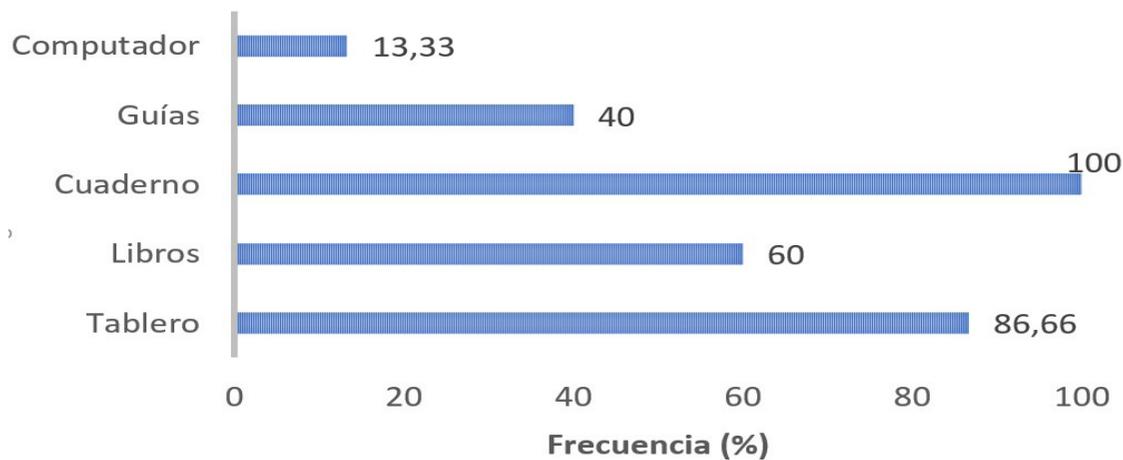


De acuerdo con lo reportado por los estudiantes, para el desarrollo de sus clases los docentes han utilizado recursos educativos como el cuaderno, 100 %, el tablero 86 %, libros 60 %, guías

40 % y, en menor medida, el computador 13 % (Figura 4), lo cual refleja el empleo de recursos y metodologías pedagógicas tradicionales, dejando relegadas las herramientas que brindan las TIC; es claro que, los docentes transmiten su saber de una forma muy conceptual, limitando la posibilidad que los estudiantes tienen de fortalecer las competencias TIC.

Figura 4

Indicador de recursos educativos utilizados por el docente de Lengua castellana



Con relación al conocimiento sobre las TIC, el 54 % de los estudiantes identificó correctamente su significado, mientras el 46 % no tiene claro el concepto, lo que evidenció la necesidad de ampliar y profundizar los conceptos acerca de las TIC en ellos.

La pregunta ¿Para qué piensas que se utilizan las TIC? permitió evidenciar que, el 53 % de los estudiantes conoce con claridad cuál es el principal uso que tienen ellas dentro de la educación, mientras que el 47 % las relacionan únicamente con la realización de tareas o actividades de ocio.

Al indagar ¿Cuáles de los siguientes elementos piensas que hacen parte de las TIC?, el 73 % de los estudiantes seleccionó el computador; el 40 % el internet, el 33 % los libros y el 27 % el cuaderno. Los elementos seleccionados reflejan que, aunque en su mayoría los estudiantes reconocieron dos elementos de las TIC, no lograron identificar otros importantes, e incluyeron algunos que no hacen parte de las TIC. Es claro que, desconocen gran parte de los elementos que son empleados en las TIC.

Diagnóstico de la competencia básica de producción textual. En el test inicial aplicado se observó que el 60 % de los estudiantes presentó un desempeño insuficiente en CPT, mientras que el 40 % restante presentó un desempeño mínimo dentro de esta competencia. Ninguno de ellos logró alcanzar el nivel satisfactorio o avanzado; esto refleja la necesidad que tienen de profundizar en el aprendizaje de la CPT. Los estudiantes presentaron dificultad en la producción de textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas, teniendo en cuenta las exigencias del contexto. Además, tuvieron problemas en algunos aspectos gramaticales importantes en la CPT, como: la concordancia del texto, el manejo de los tiempos verbales, el manejo de los nombres y pronombres y la ortografía. La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos en el test diagnóstico de CPT y detalla el desempeño que presentaron los estudiantes en cada uno de los componentes: semántico, sintáctico y pragmático, teniendo en cuenta los niveles: avanzado, satisfactorio, medio y bajo.

Tabla 1

Desempeño en producción textual por componente

Frecuencia (%)	Desempeño por componente		
	Semántico	Sintáctico	Pragmático
Avanzado	0	0	0
Satisfactorio	0	0	0
Mínimo	66,66	60	46,66
Insuficiente	33,34	40	53,34
Total	100	100	100

Componente Semántico. El 66,66 % de los estudiantes alcanzó un desempeño mínimo y, el 33,34 %, un nivel de desempeño insuficiente. Los estudiantes presentaron marcadas falencias a la hora de crear textos que respondan a las diversas necesidades de comunicación en la selección de líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito; y, en la comprensión de los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.

Componente Sintáctico. El 60 % de los estudiantes alcanzó un nivel de desempeño mínimo, mientras el 40 % alcanzó un nivel de desempeño insuficiente. Las principales falencias estuvieron en la capacidad de crear un plan textual que les permita organizar sus ideas de tipo textual y estrategias discursivas que atiendan a las necesidades de la producción del texto. De igual manera, presentaron dificultad en la organización micro y súper estructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión. Además, no tienen claros los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión de un texto, en una situación de comunicación particular.

Componente Pragmático. El 46,66 % de los estudiantes alcanzó un nivel de desempeño mínimo; el 53,34 % un nivel insuficiente. Tuvieron dificultad al manifestar con claridad el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, al igual que, el manejo de estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto y, el manejo de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación de comunicación.

Diseño del Ambiente Digital de Aprendizaje (ADA)

El diseño consistió en la creación de un ambiente digital en la plataforma educativa SIAN365®, que es un sistema de gestión académico, evaluativo y pedagógico, orientado a las instituciones educativas. El ADA busca que los niños de quinto grado de primaria de la sede El Morrito cuenten con una serie de herramientas TIC que fortalezcan el proceso de enseñanza y el desarrollo de la CPT, asumiendo un rol principal en su aprendizaje, con la colaboración de sus compañeros y el docente.

Estructura del ADA. Para el diseño de la estructura del ADA se incluyó los cinco módulos principales que deben conformarlo (Tabla 2): enganchamiento, información/contenido, interacción/comunicación, aplicación/práctica y evaluación, en consonancia con lo establecido por Villarreal (2018).

Tabla 2

Diseño de la estructura del ADA

Módulo	Descripción
Enganchamiento	En la sección denominada 'Avisos', el estudiante puede encontrar el saludo de bienvenida y los avisos, noticias o información de relevancia emitida por el docente.
Información o contenido	Está conformado por la sección de contenido temático y la sección de recursos de aprendizaje. En la sección 'Contenido temático', el estudiante puede encontrar la guía de aprendizaje que aborda los conceptos a trabajar y algunos ejercicios prácticos; además, la presentación de apoyo al contenido y el enlace de conexión para asistir a la clase a través del ADA. En la sección 'Recursos de aprendizaje' están los materiales didácticos que acompañan el aprendizaje.
Interacción o comunicación	Corresponde a la sección denominada 'Foros', donde el estudiante puede encontrar dos foros: el de preguntas e inquietudes para el docente y, el foro 'Comparte con tus compañeros'.
Aplicación o práctica	Se ubica la sección 'Taller', con diferentes prácticas: tareas, actividades, juegos, ejercicios, relacionados con las actividades a realizar en la semana de trabajo, que permiten la aplicación de los conocimientos aprendidos.
Evaluación	El estudiante puede hallar la sección 'Calificaciones', donde puede revisar la calificación de cada una de las tareas o evaluaciones realizadas y la retroalimentación correspondiente a cada actividad.

Contenidos temáticos. Los contenidos temáticos dentro del diseño del ADA fueron distribuidos en nueve semanas de trabajo (Tabla 3), que buscaban reforzar el desarrollo de la competencia de CPT en los estudiantes.

Tabla 3

Contenidos temáticos dentro del diseño del ADA

Semana	Contenidos temáticos
Semana 1	Inducción sobre el instructivo ADA para estudiantes SIAN365®. Búsqueda de información en biblioteca e internet. Evaluación inicial de producción textual.
Semana 2	La comunicación. Elementos y medios de comunicación, funciones de los medios de comunicación, textos informativos.
Semana 3	La comunicación. Formas de comunicación verbal y no verbal, comunicación no verbal: el símbolo, signo, señales y gestos, interpretación y creación de mensajes en imágenes, símbolos o gestos.
Semana 4	Textos narrativos, líricos y dramáticos. Cuadros comparativos, el cuento, la poesía, el teatro y los textos dramáticos.
Semana 5	Textos narrativos, líricos y dramáticos. Estructura del cuento, estructura de la poesía, creación de textos narrativos, líricos y dramáticos.

Semana 6	Textos narrativos, líricos y dramáticos. La novela, sus características, estructura, clases de novelas.
Semana 7	Textos argumentativos. Características del texto argumentativo, estructura del texto argumentativo.
Semana 8	Textos argumentativos. Reconocimiento de los argumentos básicos de un texto, producción de textos argumentativos, escritura de reseñas, construcción textual: coherencia y cohesión.
Semana 9	Planeación textual. Identificación, elaboración y características de un esquema mental. Reconocimiento de las ideas en un texto, ubicación de las ideas importantes, organización de la información de un texto según su importancia. Evaluación final de producción textual.

Recursos. Los recursos didácticos incluidos en el diseño del ADA están encaminados a fortalecer el proceso de enseñanza de la CPT, ya que permiten complementar y apoyar las temáticas abordadas durante las clases. A continuación, se realiza una descripción de los diferentes recursos que se utilizó en su diseño.

- **Guías de aprendizaje.** Son un documento de carácter instructivo y orientador en el que se estructura y describe la secuencia didáctica de actividades que permitirán a los estudiantes alcanzar los resultados de aprendizaje esperados para la asignatura (Universidad Javeriana, 2021). Este recurso incluyó los conceptos a adquirir por parte del estudiante y las actividades de repaso para reforzar los conceptos. Dentro del ADA, estuvieron localizados en la sección de 'Contenido temático'; y, en la sección 'Taller', están las guías para realizar las actividades de refuerzo.
- **Recurso audiovisual.** Está conformado por videos de corta duración, con una gran variedad de contenidos como conceptos teóricos, instructivos para actividades, literatura, arte, documentales, noticias, programas de televisión. Además, en *Power point* se incluyó presentaciones de conceptos teóricos con apoyo de imágenes y audios. Dentro de las principales fuentes de videos se evidencia plataformas como 'Colombia aprende' y 'YouTube'; las presentaciones fueron de autoría de la presente investigación. Dentro del ADA, los videos fueron localizados en la sección 'Recursos de aprendizaje', y las presentaciones, en la sección 'Contenido temático'.
- **Recurso auditivo.** Está conformado por contenidos en formato de audio, encaminados a desarrollar la destreza auditiva del alumno. Entre los recursos utilizados en el diseño del ADA se encuentra conceptos teóricos, música, programas de radio, dictados y literatura. Dentro de las fuentes de estos recursos hay plataformas como 'Colombia aprende' y, material propio de la IENF, localizados en la sección 'Recursos de aprendizaje'.
- **Recurso visual.** Constituido por contenidos en formato de imagen, encaminados a fortalecer principalmente la habilidad del alumno en creación e interpretación de símbolos e imágenes. Dentro de las fuentes de estos recursos se ubica plataformas como 'Colombia aprende', 'Mis Amigos' y 'Adobe Spark' y, material propio de la IENF. Dentro del ADA estuvieron localizados en el módulo de aplicación/práctica, en la sección 'Taller'.
- **Recurso lúdico.** Compuesto por diferentes actividades lúdicas o juegos que han sido incluidos en el diseño del ADA como evaluaciones interactivas, crucigramas, sopa de letras, adivinanzas, actividades de relacionar, ordenar y completar. Dentro de las fuentes de estos recursos se evidencia plataformas como 'Educaplay', 'Mundo Primaria' y 'Colombia aprende'. Dentro del ADA, estuvieron localizados en el módulo de aplicación/práctica, en la sección 'Taller'.

Diseño de actividades pedagógicas. Se fundamentó principalmente en cada uno de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) establecidos por el MEN (2013), para estudiantes de quinto grado de primaria en el área de

lenguaje. De igual manera, se contempló los resultados del diagnóstico de CPT, que evidenciaron falencias en los tres componentes semántico, sintáctico y pragmático, donde el nivel de desempeño más alto alcanzado por los estudiantes es el nivel mínimo. Se diseñó ocho actividades pedagógicas que incluyeron dentro de su estructuración, el uso de diferentes recursos TIC, que ya fueron descritos. En la Tabla 4 se observa la descripción detallada de las actividades pedagógicas diseñadas.

Implementación del Ambiente Digital de Aprendizaje (ADA)

Dentro de la implementación del ADA se tuvo en cuenta dos subvariables para el proceso de codificación y categorización en la creación de la bitácora de análisis; para cada una de ellas, como sistema de categorización apriorístico, se estableció temas o palabras clave a identificar (Tabla 5), y se procedió a la lectura y análisis de los diarios de campo, con la finalidad de realizar una codificación abierta. En la codificación abierta se procedió a identificar, en los diarios de campo, los segmentos de texto o unidades de análisis relacionados con los temas clave establecidos *a priori*, para cada subvariable.

Tabla 4

Descripción de las actividades pedagógicas

Actividad	Competencia	Componente	DBA	Estrategia	Recursos
Taller 1	CPT oral y escrita	Semántico Sintáctico Pragmático	Utiliza la información que recibe de los medios de comunicación para participar en espacios discursivos de opinión	Comprensión y producción de textos informativos. Socialización y debate sobre informe.	Guías de aprendizaje audiovisual, auditivo, lúdico.
Taller 2	CPT oral y escrita	Semántico Pragmático	Interpreta mensajes directos e indirectos en algunas imágenes, símbolos o gestos	Creación y análisis de mensajes en imágenes y símbolos. Socialización y debate sobre folleto creado.	Guías de aprendizaje, audiovisual, visual.
Taller 3	CPT escrita	Semántico Sintáctico	Comprende los roles que asumen los personajes en las obras literarias y su relación con la temática y la época en la que estas son desarrolladas.	Comparación de textos narrativos, líricos y dramáticos.	Guías de aprendizaje, audiovisual, lúdico.
Taller 4	CPT escrita	Semántico Sintáctico	Reconoce, en la lectura de los distintos géneros literarios, diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión de mundo.	Comprensión de los géneros literarios. Producción de textos literarios.	Guías de aprendizaje, audiovisual, visual.

Taller 5	CPT oral y escrita	Semántico Sintáctico Pragmático	Comprende el sentido global de los mensajes, a partir de la relación entre la información explícita e implícita.	Comprensión y análisis de la novela. Tertulia literaria.	Guías de aprendizaje, audiovisual, visual, lúdico.
Taller 6	CPT escrita	Sintáctico Pragmático	Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa, a partir del análisis de su contenido y estructura.	Reconocimiento de las ideas en un texto y organización de la información según su importancia.	Guías de aprendizaje, audiovisual, visual, lúdico.
Taller 7	CPT oral	Sintáctico Pragmático	Construye textos orales atendiendo a los contextos de uso, a los posibles interlocutores y a las líneas temáticas pertinentes, con el propósito comunicativo en el que se enmarca el discurso.	Construcción y socialización de textos orales.	Guías de aprendizaje, visual, lúdico.
Taller 8	CPT oral y escrita	Semántico Sintáctico Pragmático	Produce textos verbales y no verbales a partir de los planes textuales que elabora, según la tipología a desarrollar.	Construcción y socialización de esquemas de planeación textual.	Guías de aprendizaje, audiovisual, visual, lúdico.

Tabla 5

Descripción de las subvariables para el proceso de codificación y categorización

Subvariable	Concepto	Temas clave
Motivación en la implementación del ADA	Aspectos del ADA que generan mayor interés en el estudiante	Guía, audiovisual, video, presentación, auditivo, audio, sonido, música, visual, imagen, lúdico y juego.
Dificultades en la implementación del ADA	Aspectos del ADA que presentan mayor dificultad para el estudiante en su manejo.	Ingresar o entrar, bienvenida, notificación, guía, foro, taller, tarea, actividades, interactivo, juego y calificación.

Subvariable: Motivación en la implementación del ADA. En el proceso de categorización abierta y axial fueron consolidados los segmentos de texto identificados dentro del diario de campo, que hacen referencia a los aspectos del ADA que generaron mayor interés en los estudiantes y, eliminados los temas clave en los cuales no se evidenció segmentos de texto. Una vez consolidados estos últimos, se procedió a realizar la categorización selectiva, para obtener las categorías y subcategorías que expresasen el fenómeno de investigación e integrasen los temas clave de la codificación abierta y axial. Para la creación de las subcategorías se analizó la relación entre los temas clave establecidos y los recursos que hacían parte del ADA; se creó cinco subcategorías que enmarcaban los nueve temas clave y se realizó la codificación para cada subcategoría (Tabla 6).

Tabla 6

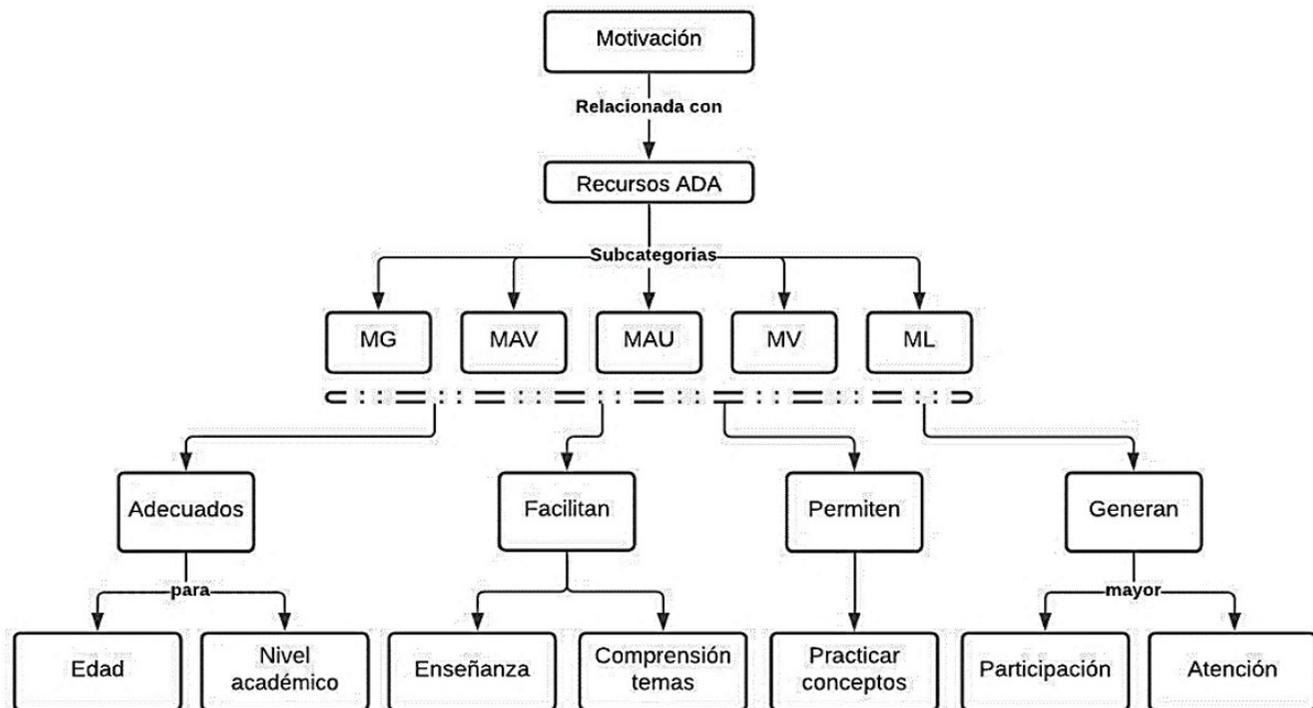
Descripción de subcategorías de la categoría 'Motivación en la implementación del ADA'

Categoría	Subcategorías	Concepto	Código
Motivación en la implementación del ADA	Motivación en el uso de las guías de aprendizaje	Motivación generada por el uso de guías	MG
	Motivación en el uso de recursos audiovisuales	Motivación generada por el uso de elementos como videos y presentaciones	MAV
Motivación en la implementación del ADA	Motivación en el uso de recursos auditivos	Motivación generada por el uso de audios o sonidos	MAU
	Motivación en el uso de recursos visuales	Motivación generada por el uso de imágenes	MV
	Motivación en el uso de recursos lúdicos	Motivación generada por el uso de elementos lúdicos o juegos	ML

De manera general, se observó que la motivación está directamente relacionada con los recursos que hacen parte del ADA, a partir de los cuales fueron creadas las subcategorías. En la Figura 8 se presenta una síntesis de los principales hallazgos encontrados en la categorización, donde se observó que los recursos utilizados en el ADA son adecuados para la edad y nivel de conocimiento de los estudiantes, instituidos en elementos fundamentales en el proceso de enseñanza de la CPT, ya que facilitaron al docente el proceso de enseñanza y, al estudiante, la comprensión de los diferentes contenidos temáticos vistos en clase, al aportar elementos que permitieron reforzar y practicar los conceptos adquiridos. Además, los recursos contribuyeron a generar una mayor participación de los estudiantes dentro del proceso de implementación del ADA y una mayor atención por las temáticas tratadas y las actividades desarrolladas.

Figura 8

Hallazgos en la categorización de la subvariable 'Motivación en la implementación del ADA'



En cuanto a los recursos del ADA que generaron mayor motivación en los estudiantes se destaca, principalmente, los recursos audiovisuales y lúdicos. Los primeros complementaron la explicación del contenido temático mediante un lenguaje que ellos comprendieron con facilidad; y, las imágenes y sonidos propios de este recurso forjaron una mayor motivación por aprender. Respecto a los recursos lúdicos, la categorización evidenció que los estudiantes se vieron muy motivados en el desarrollo de este tipo de actividades, que les permitió jugar, divertirse y, al mismo tiempo, practicar los conceptos vistos en clase. Este tipo de actividades interactivas llamaron su atención e incrementaron el interés por participar en el desarrollo de los diferentes temas.

Subvariable: 'Dificultades en la implementación del ADA en el aula de clase'. En el proceso de categorización abierto y axial fueron afianzados segmentos de texto que hacían referencia a los aspectos del ADA que presentan mayor dificultad en el manejo para los estudiantes. Al finalizar la consolidación de los segmentos de texto se dio inicio a la categorización selectiva para la creación de categorías y subcategorías, para lo cual se analizó los temas clave establecidos y su relación con los módulos que conformaron el ADA. Considerando que los módulos de enganchamiento y evaluación no presentaron segmentos de texto, no fueron tenidos en cuenta. Además, hubo temas clave emergentes como el manejo del computador y el de la plataforma, que fue necesario incluir. A continuación, se creó cinco subcategorías que enmarcan los diez temas clave y se realizó la codificación para cada subcategoría (Tabla 7).

Tabla 7

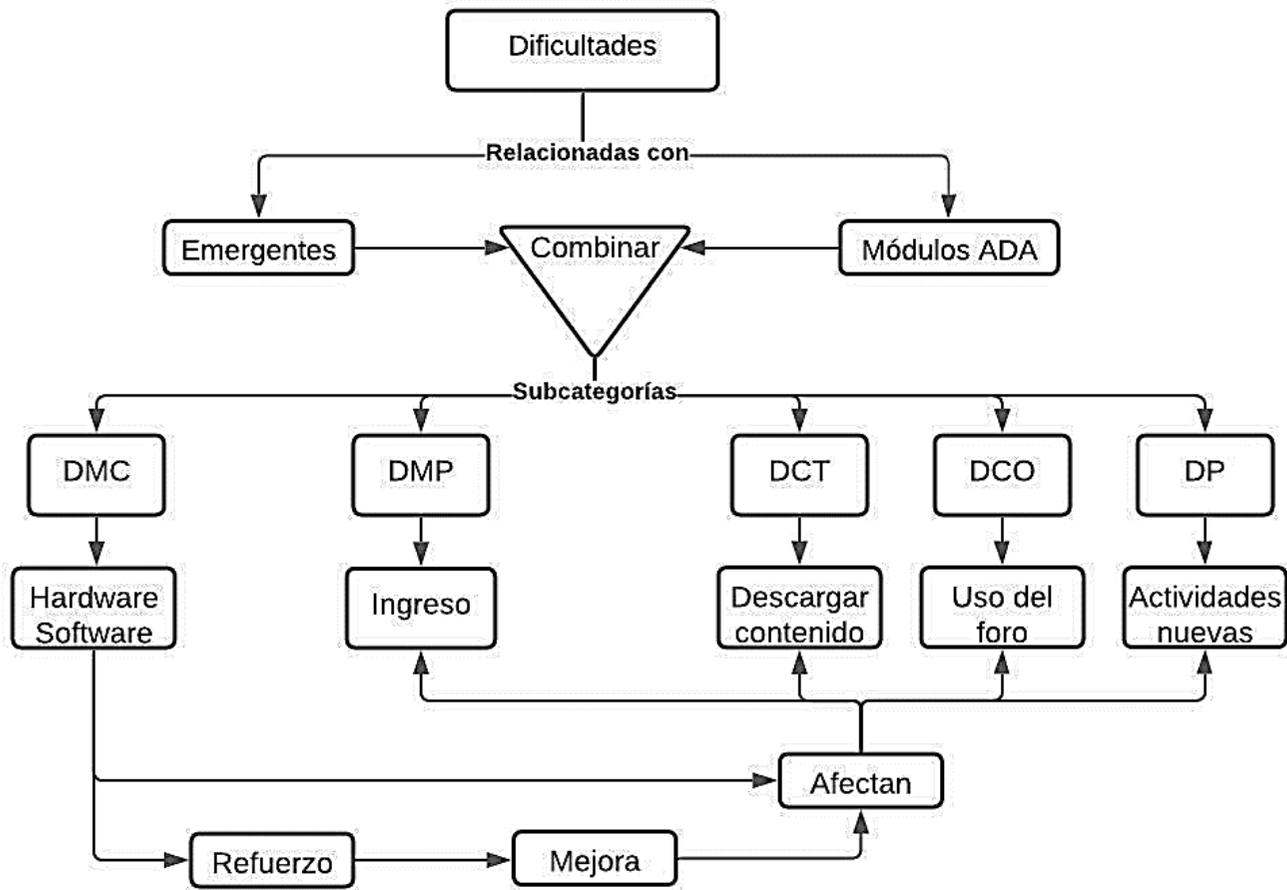
Descripción de subcategorías de la categoría 'Dificultades en la implementación del ADA'

Categoría	Subcategorías	Concepto	Código
Dificultades en la implementación del ADA	Dificultad en el manejo del computador	Dificultad en el manejo del computador	DMC
	Dificultad en el manejo de la plataforma	Dificultad en el manejo de la plataforma	DMP
	Dificultades en el manejo de la sección de contenido temático	Dificultad al descargar o visualizar el contenido temático	DCT
	Dificultades en el manejo del módulo de comunicación	Dificultad para comunicarse con el docente o compañeros mediante el ADA	DCO
	Dificultades en el manejo del módulo de práctica	Dificultad para realizar las actividades en la sección 'Taller'	DP

En la Figura 9 se aprecia una síntesis de los principales hallazgos encontrados en la categorización, donde se observó que las dificultades en la subcategoría DMC están relacionadas con el manejo del hardware, software e internet. Las dificultades de la subcategoría DMP estuvieron enfocadas en la dificultad de los estudiantes para ingresar a la plataforma. En la subcategoría DCT, la mayor dificultad fueron los pasos a seguir para visualizar y descargar el contenido temático. Para la subcategoría DCO, las dificultades estuvieron en el uso de los foros de comunicación con el docente y estudiantes, al realizar aportes grupales. Finalmente, en la subcategoría DP, las dificultades se dieron en el desarrollo de prácticas en los talleres, en especial al utilizar programas que no habían sido utilizados con anterioridad por los estudiantes.

Figura 9

Hallazgos en la categorización de la subvariable 'Dificultades en la implementación del ADA'



Evaluación del Ambiente Digital de Aprendizaje (ADA)

Una vez realizada la prueba *t Student*, de comparación entre el test inicial y final de CPT, se observó diferencias estadísticamente significativas, con un incremento positivo en la evaluación de esta competencia (Figura 10). Por consiguiente, los resultados reflejaron que el ADA fortaleció la CPT y mejoró estadísticamente el nivel académico de los estudiantes. Adicionalmente, en este test se puede observar que el 27 % de ellos alcanzó el nivel satisfactorio, el 67 % el nivel mínimo y, tan solo el 6 % restante, el nivel insuficiente. Se dio una mejora en la CPT por efecto del ADA, ya que disminuyó el porcentaje de estudiantes con nivel insuficiente, pasando de un 60 % en el test inicial, a un 6 % en el test final. Además, se incrementó el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel satisfactorio, pasando de un 0 % en el test inicial a un 27 % en el test final (Figura 11). En el test final se notó que los estudiantes crearon textos con mayor coherencia y cohesión, perfeccionaron su argumentación textual y mejoraron sus técnicas de organización y progresión de ideas, logrando una adecuada planeación textual.

Figura 10

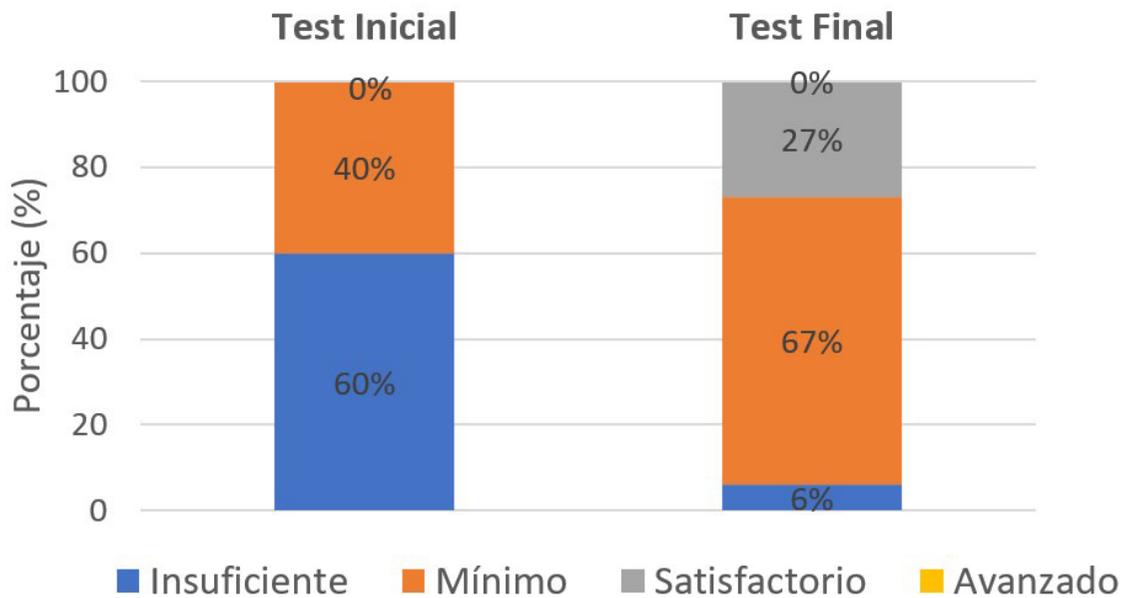
Prueba t Student de la producción textual

Prueba T Producción Textual (muestras pareadas)

Obs (1)	Obs (2)	N	GL	T	Bilateral
Test Inicial	Test Final	15	14	9,057	0,0000003

Figura 11

Nivel final de desempeño en producción textual



La Tabla 8 muestra los resultados obtenidos en el test final de CPT, y detalla el desempeño que presentaron los estudiantes en cada uno de los componentes: semántico, sintáctico y pragmático dentro del test de evaluación final, teniendo en cuenta los niveles: avanzado, satisfactorio, medio y bajo.

Tabla 8

Desempeño en el test de evaluación final en producción textual por componente

Frecuencia (%)	Desempeño por componente					
	Semántico		Sintáctico		Pragmático	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Avanzado	0	0	0	0	0	0
Satisfactorio	0	46,66	0	46,66	0	40
Mínimo	66,66	40	60	33,34	46,66	40
Insuficiente	33,34	13,34	40	20	53,34	20

Componente Semántico. En la prueba *t Student* se encontró diferencias estadísticamente significativas, con un incremento positivo en este componente (Figura 12), resultados que evidencian que el ADA permitió fortalecer el componente semántico en los estudiantes y, mejorar su nivel académico; el 46,66 % logró alcanzar un nivel satisfactorio; el 40 %, un nivel mínimo y, un 13,34 %, un nivel insuficiente. Se observó un avance en cuanto con relación al test inicial de diagnóstico, ya que los estudiantes alcanzaron el nivel satisfactorio pasando de un 0 % a un 46,66 %. En el caso del nivel mínimo e insuficiente hubo un descenso, pasando de 66,66 % a 40 % en el nivel mínimo y, de un 33,34 % a un 13,34 % en el nivel insuficiente. Los resultados reflejan un efecto positivo del ADA sobre el fortalecimiento de este componente en los estudiantes, minimizando las dificultades que presentaban en la selección de líneas de consulta, atendiendo las características del tema y el propósito del escrito y, la comprensión de los mecanismos de uso y control que regulan el desarrollo de un texto.

Componente Sintáctico. En la prueba *t Student* hubo diferencias estadísticamente significativas que evidencian que el ADA fortaleció este componente en los estudiantes y mejoró su nivel académico (Figura 12). El 46,66 % de ellos alcanzó el nivel satisfactorio, el 33,34 % el nivel mínimo y el 20 % el nivel insuficiente. Se presentó un avance significativo en el desarrollo del componente, incrementando su nivel de desempeño, después de realizar la implementación del ADA. El componente pasó de tener un 0 % de estudiantes en el nivel satisfactorio, a un 46,66 %. En cuanto al nivel mínimo, pasó de tener 60 % a un 33,34 % y, en el

nivel insuficiente, de un 40 % a un 20 %. El ADA contribuyó al fortalecimiento del componente en los estudiantes y, a resolver en gran medida las falencias que presentaban en la organización y creación de un plan textual, en la organización micro y súper estructural y, en la comprensión de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual.

Componente Pragmático. En la prueba *t Student* se apreció diferencias estadísticamente significativas que permiten concluir que el ADA fortaleció este componente en los estudiantes, ya que mejoró su nivel académico (Figura 12). El 40 % obtuvo un nivel satisfactorio en el test final, el 40 % un nivel mínimo y, únicamente, el 20 %, un nivel insuficiente. El avance en este componente fue importante, gracias al aporte que el ADA generó en la comprensión y práctica de los contenidos temáticos, incrementando el porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio, que pasó de un 0 % a un 46,66 %. Además, se dio una disminución del porcentaje de estudiantes en el nivel mínimo e insuficiente, pasando de 60 % a un 33,34 % en el nivel mínimo y, en el nivel insuficiente, de 40 % a un 20 %. Mediante la implementación del ADA, los estudiantes pudieron superar gran parte de las dificultades que presentaban, al expresar con claridad el propósito que debe cumplir un texto, el manejo de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto y, el manejo de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas.

Figura 12

Prueba t Student de los componentes semántico, sintáctico y pragmático

Prueba T Semántico (muestras pareadas)

Obs (1)	Obs (2)	N	GL	T	Bilateral
Test Inicial	Test Final	15	14	4,183	0,0009

Prueba T Sintáctico (muestras pareadas)

Obs (1)	Obs (2)	N	GL	T	Bilateral
Test Inicial	Test Final	15	14	3,162	0,0069

Prueba T Pragmático (muestras pareadas)

Obs (1)	Obs (2)	N	GL	T	Bilateral
Test Inicial	Test Final	15	14	4,785	0,00029

4. Discusión

Análisis cuantitativo. En cuanto al conocimiento y uso de las TIC, el docente presenta dificultades en la implementación de las competencias en el aula de clase, dado que se encuentra en un nivel explorador en las competencias comunicativa, pedagógica, tecnológica, de gestión e investigación, según la escala de clasificación establecida por el MEN (2013). Esto significa que está poco familiarizado con las herramientas y posibilidades que ofrecen las TIC en la educación, los alcances y limitaciones de la incorporación de las estas tecnologías en la formación del estudiante y en su propio desarrollo profesional, lo cual se constituye en una limitante seria, teniendo en cuenta que, en la actualidad, se requiere que el docente posea una rápida adaptación a los cambios, en especial a los relacionados con la tecnología y que, además, cuente con la capacidad de implementar procesos de innovación tecnológicos en el aula de clases (Rosero, 2016).

Hoy en día, el papel del docente en el proceso de enseñanza ha cambiado; se considera un “mediador entre el traspaso del conocimiento hacia el estudiante por medio de instrumentos de última generación tecnológica” (Rosero, 2016, p. 16). Esto implica que debe contar con conocimientos no solo en el aspecto pedagógico propio de su formación profesional, sino también

en las habilidades en el manejo de herramientas tecnológicas (Mirete, 2010). Sin embargo, el docente de Lengua castellana de la sede El Morrito, solo conoce y ha empleado algunas herramientas básicas en sus labores y procesos de enseñanza; por lo tanto, necesita profundizar su conocimiento y manejo de herramientas tecnológicas, para fortalecer las competencias TIC que le permitan desarrollar modelos educativos más acordes con las demandas de la sociedad actual y, hacer frente a su nuevo papel en el ámbito educativo.

Por otra parte, al analizar el conocimiento y uso de las TIC en estudiantes, se encontró que la mayoría carece de herramientas y recursos tecnológicos adecuados en casa, que les permitan fortalecer su aprendizaje y manejo de las TIC; y, los pocos que cuentan con recursos tecnológicos e internet en casa, los emplean principalmente para actividades de recreación y ocio y, su uso para el desarrollo de actividades académicas es muy limitado. Sabiendo que, disponer de un computador y tener acceso a internet son recursos útiles para al aprendizaje de los estudiantes fuera del colegio, la carencia de herramientas y recursos tecnológicos en casa, es una limitante seria que afecta el desarrollo de las competencias TIC, ya que deben conformarse con las actividades realizadas en la IENF que, en muchos casos, no son suficientes, impidiendo la posibilidad de realizar su propio proceso de aprendizaje en casa.



De manera similar, al considerar el uso de las TIC en la IENF, se observó que la mayor parte de los estudiantes accede a los recursos de la institución, pero es necesario un mayor acompañamiento y una mejor asesoría en el proceso formativo. Cuando existen los recursos disponibles para proporcionarles acceso a un computador e internet, estos recursos pueden llegar a ser una ayuda invaluable en el proceso de enseñanza y fortalecimiento de las competencias TIC (Chung-wai y Weekly, s.f.). Teniendo en cuenta que los estudiantes carecen de recursos tecnológicos en casa, es claro que la IENF es un espacio privilegiado para el fortalecimiento de las diferentes competencias, razón por la cual se debe realizar los esfuerzos necesarios que permitan garantizar a todos ellos el acceso a las TIC, para lograr alcanzar aprendizajes significativos, pertinentes y de calidad (OCDE, 2016).

Por lo general, en la asignatura de Lengua Castellana, para el desarrollo de sus clases el docente ha empleado recursos y metodologías pedagógicas tradicionales, como lo reveló el diagnóstico de la presente investigación, los cuales transmiten su saber de una forma muy conceptual, que no incluye recursos o herramientas tecnológicas dentro del aula de clase, lo cual limita la posibilidad que los estudiantes tienen de fortalecer sus competencias TIC y de CPT al mismo tiempo. Avellaneda et al. (2016), afirman que los problemas de lectura y escritura que presentan los estudiantes, se deben en gran parte, a las metodologías utilizadas actualmente en las aulas de clase, ya que son, en un gran porcentaje, tradicionalistas y, no son las más óptimas para el adecuado aprendizaje del estudiante.

Al respecto de los conocimientos que los estudiantes poseen de las TIC, se observó que tienen algunas nociones básicas acerca del concepto de las TIC y la función que estas cumplen; desconocen las herramientas o recursos que hacen parte de ellas y la forma adecuada de utilizarlas. El conocimiento y dominio de las diferentes herramientas y recursos TIC es una habilidad esencial que puede contribuir a la formación del estudiante como un aprendiz independiente, con capacidad para buscar y seleccionar información, así como, de mejorar su potencial de investigación

(Chung-wai y Weekly, s.f.). Por consiguiente, es indispensable, en primera instancia, formarle en cuanto a los conceptos de las TIC y, en segunda instancia, en el uso adecuado de sus diferentes herramientas y recursos.

En lo concerniente al diagnóstico de la CPT, el nivel máximo alcanzado por los estudiantes fue el mínimo, pero la mayoría se ubicó en el nivel insuficiente, presentando falencias en la CPT y en sus componentes semántico, sintáctico y pragmático, principalmente en la coherencia y cohesión de los textos conformados por proposiciones que carecen de sentido completo o están desarticulados. Así mismo, mostraron dificultades en la planeación textual y en la organización y progresión de ideas en un texto y, en los textos argumentativos. Las dificultades expuestas son una limitante en su proceso de formación y, es necesario buscar alternativas pedagógicas al sistema tradicional de educación, que mejoren el nivel de desempeño en la CPT. En el mundo actual, la CPT es de gran importancia para la participación de los estudiantes en procesos de aprendizaje, ya que, mediante esta, ellos desarrollan su comunicación escrita, su capacidad para expresarse y sus habilidades de aprendizaje (Yamaç et al., 2020).

En el análisis del componente semántico, el test diagnóstico permitió identificar que el nivel máximo alcanzado por los estudiantes es el mínimo, evidenciando dificultades, principalmente al identificar los temas, contenidos o ideas más adecuados para producir textos. Además, tuvieron dificultad en la selección de líneas de consulta, atendiendo las características del tema y el propósito del escrito y, en la comprensión de los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto. Es relevante fortalecer este componente, ya que es fundamental en la CPT. A través de la semántica, es posible determinar el significado de un texto de forma literal, partiendo del significado de los elementos simples que conforman la oración y así, obtener el significado completo de la expresión (Hernández, 2015).

En el componente sintáctico, los estudiantes alcanzaron, en su mayoría, el nivel de desempeño mínimo; las principales falencias que presentaron están relacionadas con la capacidad de crear un plan textual que les permita organizar sus ideas de tipo textual y estrategias discursivas. De igual

manera, tuvieron dificultad en la organización micro y súper estructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión y, en los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión de un texto. Estas falencias generan dificultad al expresar sus ideas de manera clara, ya que este componente está delimitado por la relación de los signos con otros signos, y se encarga de la estructura lógico gramatical necesaria para la comprensión del texto (Hernández, 2015). Por lo anterior, es fundamental brindarles estrategias para el adecuado desarrollo de la planeación textual, de suerte que puedan fortalecer este componente, ya que una buena producción escrita requiere del conocimiento y uso adecuado de estrategias discursivas que permitan al estudiante organizar sus ideas, y crear una adecuada planeación textual (Henao y Ramírez, 2006).

Acerca del componente pragmático, el nivel máximo de desempeño alcanzado por los estudiantes es mínimo, evidenciando dificultad a la hora de manifestar con claridad el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo las necesidades de la CPT. Igualmente, presentan dificultad en cuanto al manejo de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto y en el manejo de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación. Es importante fortalecer este componente en ellos, si se desea mejorar la capacidad de análisis a la hora de expresar sus ideas, partiendo de elementos en el contexto de la situación, de modo que puedan hacerse entender de forma más simple y clara, de acuerdo con el contexto (Hernández, 2015).

Referente al test final de CPT, hubo diferencias estadísticas significativas entre el test inicial y el test final, que reflejan una notable influencia positiva del ADA en el fortalecimiento de la CPT y en cada uno de sus componentes semántico, sintáctico y pragmático. De igual manera, Delgado y Castro (2017) obtuvieron una mejora del 19,53 % en el promedio de los tres componentes semántico, sintáctico y pragmático, gracias a que los estudiantes aclararon conceptos en las competencias incluidas en el ambiente digital. Por su parte Abaunsa et al., (2017) afirman que el ADA disminuyó los índices de reprobación y

deserción escolar y mejoró significativamente el nivel académico de los estudiantes. Por consiguiente, es posible inferir que el ADA se constituyó en una estrategia pedagógica efectiva y en un elemento potenciador del desarrollo de la CPT, que contribuyó a la creación de textos con una mayor coherencia y cohesión por parte de los estudiantes, fortaleció su capacidad de argumentación textual, mejoró las técnicas de organización y progresión de ideas y, permitió lograr una adecuada planeación textual, mejorando su capacidad de construir conocimiento.

Análisis cualitativo. En términos de los aspectos del ADA que generan mayor interés en los estudiantes, es posible inferir que su motivación estuvo directamente vinculada con los recursos digitales de aprendizaje durante el proceso de implementación del ADA. El diseño de los recursos fue adecuado, ya que los conceptos o actividades planteados en ellos fueron pertinentes para la edad y el nivel académico. Estos recursos fueron elementos claves en el desarrollo de la estrategia pedagógica mediada por las TIC, mediante los cuales los estudiantes de quinto de primaria de la sede 'El Morrito' lograron fortalecer la CPT, en sus componentes semántico, sintáctico y pragmático.

Los recursos digitales de aprendizaje facilitaron al docente el proceso de enseñanza de la CPT; en primer lugar, explicaba de forma amena, simple y clara los contenidos temáticos vistos en clase y, en segundo lugar, planteaba actividades interactivas que, a través de la práctica y el aprender haciendo, facilitaban la comprensión del tema por parte de los estudiantes, resultados estos que concuerdan con la investigación realizada por Delgado y Castro (2017), donde el ambiente digital generó un alto nivel de motivación, expresado en las ganas de continuar adelante y culminar con el desarrollo de todas las actividades, debido a que los estudiantes ven el computador como un dispositivo que les permite escapar del aula tradicional de clase y sienten que es una buena opción de entretenimiento y aprendizaje.

Dentro de los recursos digitales de aprendizaje que mayor motivación generaron en los estudiantes están, especialmente, los recursos audiovisuales y los recursos lúdicos; los primeros fueron un excelente apoyo y complemento a la

explicación del contenido temático, gracias a su lenguaje claro que permitió que los estudiantes comprendieran con facilidad; además, las imágenes y sonidos propios de este recurso, llamaron su atención y generaron una mayor motivación por aprender. Al respecto, Pineda et al., (2015) sostienen que, el trabajo con recursos audiovisuales representa una forma de reconocimiento claro para el desarrollo lectoescritor, pues compone una herramienta atractiva para que los niños analicen, enfoquen y conceptualicen sus ideas.

Acerca de los recursos lúdicos, los estudiantes se sintieron muy motivados en el desarrollo de este tipo de actividades, que les permitió jugar, divertirse y, a la vez, practicar los conceptos vistos en clase, actividades interactivas que llamaron su atención e incrementaron el interés por participar en el desarrollo de los diferentes temas. De manera similar, Avellaneda et al., (2016) encontraron que, en la implementación del ambiente digital, se evidenció mayor interés y gusto por la exploración y desarrollo de actividades propuestas mediadas por TIC (juegos interactivos, foros, cartas, cuentos en línea), los cuales permitieron desarrollar un proceso de aprendizaje más completo frente a los temas y actividades propuestas.

Por otra parte, con relación a los aspectos del ADA que evidenciaron mayor dificultad en el manejo para los estudiantes, es posible inferir que estuvieron fuertemente relacionados con el manejo del computador, principalmente en cuanto al hardware, software e internet. Esta falta de habilidad influyó negativamente, en primera instancia, en el uso de la plataforma del ADA, generando dificultades en el ingreso a la misma y en el diligenciamiento del usuario y contraseña. En segunda instancia, influyó negativamente sobre algunos de los módulos que conforman la estructura del ADA, dentro de los que se halla el módulo de contenido temático, de comunicación y de práctica, generando dificultades al realizar los pasos para visualizar y descargar el contenido temático, al hacer aportes grupales en los foros de comunicación con el docente o con otros estudiantes y en las actividades prácticas en los talleres, en especial cuando se requería utilizar aplicaciones o programas nuevos.

Metainferencias. A partir de la comparación de los resultados cuantitativos y cualitativos, es posible inferir que el ADA es una estrategia pedagógica efectiva para el fortalecimiento de la CPT, tanto oral como escrita. Su estructura incluyó actividades pedagógicas y recursos didácticos con contenidos apropiados para la edad y el nivel académico de los estudiantes de quinto grado de primaria. A través de las actividades pedagógicas y los recursos didácticos de aprendizaje, se efectuó un refuerzo de temas como la comunicación, textos narrativos, líricos y dramáticos, textos argumentativos y planeación textual, identificados en el test inicial diagnóstico, como los temas en los cuales los estudiantes presentaron mayor falencia.

Gracias al refuerzo de estos temas, fue posible desarrollar en los estudiantes, diferentes habilidades relacionadas con la CPT, como la creación de textos orales y escritos con buena coherencia y cohesión, la argumentación y el debate de ideas, la expresión de ideas de manera clara y con una secuencia lógica, la organización y planeación textual, lo cual ayudó a superar gran parte de las falencias que ellos presentaron en el test inicial diagnóstico.

Dentro de los recursos didácticos de aprendizaje preferidos por ellos, se destaca principalmente, los recursos audiovisuales y los lúdicos que, por su contenido y dinámica, llamaron su atención hacia el contenido temático abordado en clase y, las actividades interactivas desarrolladas, las cuales contribuyeron a incrementar su participación dentro del proceso de implementación del ADA, misma que facilitó al docente el proceso de enseñanza y permitió que los estudiantes profundizaran en los contenidos temáticos, dado que los recursos didácticos de aprendizaje explicaron de forma amena, simple y clara los contenidos temáticos vistos en clase y, plantearon actividades interactivas que, a través de la práctica y el aprender haciendo, facilitaron su comprensión. En consecuencia, las actividades pedagógicas y los recursos tecnológicos empleados en el ADA, fueron elementos claves en el desarrollo de la estrategia pedagógica mediada por las TIC; mediante ellos, los estudiantes fortalecieron su CPT, en sus componentes semántico, sintáctico y pragmático.

A partir de la comparación de los resultados cuantitativos y cualitativos, es posible inferir que el ADA, como estrategia pedagógica, presentó algunas dificultades relacionadas con el manejo del computador por parte de los estudiantes, que abarcó problemas en el manejo del hardware, software e internet, por lo cual fue necesario hacer un refuerzo en la asignatura de Informática y, un acompañamiento continuo, para lograr un adecuado desarrollo de las actividades en el ADA. Aunque hubo dificultades dentro del proceso de implementación del ADA, los aspectos positivos superan las dificultades presentadas y, los resultados obtenidos con relación a los avances alcanzados por los estudiantes en su nivel de CPT y en cada uno de sus componentes, son la evidencia del aporte que las TIC pueden realizar en el proceso de formación de los estudiantes.

5. Conclusiones

Respecto al diagnóstico de conocimiento y uso de las TIC en docentes, los resultados mostraron su poca familiarización con las TIC y su uso en la educación, ya que solo conocen y emplean algunas herramientas básicas en sus procesos de enseñanza y requieren incrementar y profundizar su conocimiento. Referente al diagnóstico de conocimiento y uso de las TIC en estudiantes, los resultados evidenciaron que la mayoría no contaba con las herramientas y recursos adecuados para fortalecer su aprendizaje y manejo, por lo que requirieron un mayor acompañamiento y asesoría en este proceso formativo en la IENF.

En el ámbito de las TIC, si bien los estudiantes conocen su definición y funciones básicas, desconocen en gran medida las herramientas que las conforman y cómo son utilizadas en el desarrollo de actividades académicas, por lo cual es indispensable formarlos en competencias TIC y en el uso adecuado de sus herramientas. En cuanto al diagnóstico de la competencia básica de CPT, ninguno de ellos logró alcanzar el nivel satisfactorio o avanzado en los componentes semántico, sintáctico y pragmático; de manera general, presentan dificultad, principalmente en la producción de textos escritos, en algunos aspectos importantes como: concordancia del texto, coherencia y cohesión, manejo de tiempos verbales, manejo de nombres y pronombres,

ortografía y planeación textual. Estos resultados evidenciaron que los estudiantes requieren de intervenciones que permitan mejorar el desempeño y desarrollar habilidades en CPT de cada componente.

En términos del diseño de la estructura del ADA, como resultado, se logró crear un ambiente adecuado para el fortalecimiento de la CPT en los estudiantes, con un diseño de actividades pedagógicas que se fundamentó en los DBA, que incluyó cinco módulos con diferentes contenidos temáticos y cinco tipos de recursos didácticos encaminados a complementar y apoyar las temáticas abordadas durante las clases. Después de su implementación, los resultados mostraron un incremento en la motivación debido a que el ADA les facilitó la comprensión de los diferentes temas; además, aportó elementos que permitieron reforzar y practicar los conceptos y, generaron una mayor participación y atención en las temáticas tratadas y las actividades desarrolladas.

En el caso de las dificultades en la implementación del ADA, los resultados reflejaron que estas estaban orientadas, esencialmente, al manejo del computador, que afectó negativamente el manejo de la plataforma y de los módulos que hacían parte del ADA. Como medida de contingencia, se hizo un refuerzo en la asignatura de Informática y se brindó acompañamiento a los estudiantes, logrando así, disminuir sus falencias y, reducir las dificultades en el manejo de la plataforma y los módulos del ADA. En torno al desarrollo de actividades para CPT, los resultados reflejaron que el ADA contribuyó al desarrollo de la misma, tanto oral como escrita en los estudiantes; permitió mejorar la expresión de ideas, la capacidad de debatir y argumentar, la creación de textos orales y escritos, la coherencia y cohesión y la planeación textual. Es claro que el ADA, según lo referido por el docente y los estudiantes, condujo a una adecuada construcción de conocimiento por parte de los últimos.

La implementación del ADA, de acuerdo con la percepción del docente y de los estudiantes, contribuyó a fortalecer el proceso de enseñanza de la CPT, a promover el autoaprendizaje, la interacción entre estos sujetos y, generó una mayor motivación, interés y participación de los estudiantes en las diferentes actividades.

Asimismo, la implementación del ADA, sus recursos de aprendizaje y actividades, contribuyeron a fortalecer la producción de textos en los estudiantes, la coherencia y cohesión del texto, la capacidad de argumentación textual, la organización y progresión de ideas y la planeación textual, generando un progreso continuo en el nivel académico en CPT y sus componentes semántico, sintáctico y pragmático.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Abarca, Y. (2015). El uso de las TIC en la educación universitaria: motivación que incide en su uso y frecuencia. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 335-349. <https://doi.org/10.15517/RLM.V0I22.19692>
- Abaunsa, H., Murillo, L. C. y Asprilla, A. Y. (2017). *Implementación de un ambiente virtual de aprendizaje como estrategia para mejorar el rendimiento académico en el área de Lenguaje en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Macarena* [Tesis de Especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/11949/17221183.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, G. (2012). *Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios*. *Revista Q: Educación, Comunicación, Tecnología*, 6(12), 1-23.
- Avellaneda, D. E., Villabon, L. P. y Coronado, L. D. (2016). *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de grado segundo del Gimnasio Pedagógico Los Andes de La Calera, mediante un ambiente virtual de aprendizaje* [Tesis de Pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/3981>
- Chung-wai, C. & Weekly, D. E. (s.f.). Using new media. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_15_eng.pdf
- Delgado, Y. E. y Castro, O. (2017). *Estrategia didáctica basada en un ambiente virtual de aprendizaje para fortalecer los niveles de desempeño en el área de lenguaje de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Macarena del municipio de La Macarena, departamento del Meta*. [Tesis de Especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12105>
- Florez, J. (2015). Estrategias didácticas con el uso de las TIC para la enseñanza del lenguaje y la comunicación en la educación universitaria. Caso: Unefa Táchira. *Investigación y Formación Pedagógica*, 1(2), 7-23.
- Henao, O. y Ramírez, D. (2006). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 225-238.
- Hernández, G. (2015). Consideraciones semánticas y pragmáticas en torno al significado. *Episteme*, 35(1), 67-81.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández, C., Arévalo, M. y Gamboa, A. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis & Saber*, 7(14), 41-69. <https://doi.org/10.19053/22160159.5217>
- ICFES. (2018). *Resultados Saber 3º,5º,9º*. <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-historicos-saber-359>
- Lysenko, L. V., & Abrami, P. C. (2014). Promoting reading comprehension with the use of technology. *Computers and Education*, 75, 162-172. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.010>

- Maciel, C. (Organizador). (2018). *Educação a distância: ambientes virtuais de aprendizagem*. Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Mirete, A. B. (2010). Formación docente en TICs. ¿Están los docentes preparados para la (r) evolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35-44.
- OCDE. (2016). Are there differences in how advantaged and disadvantaged students use the Internet? <https://acortar.link/htZOM6>
- Pineda, J. M., Poveda, I. A. y Escobar, O. E. (2015). *Desarrollo de la comprensión lectora a través de la música en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el diseño de un ambiente virtual de aprendizaje* [Tesis de Pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/3054>
- Romero, A. y Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Escenarios*, 10(2), 92-103. <https://doi.org/10.15665/esc.v10i2.223>
- Romero, C. y Cruz, E. (2019). Lectura comprensiva y producción textual: literatura tradicional con apoyo de las TIC. *Educación y Ciencia*, 23, 443-456. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10283>
- Rosero, J. E. (2016). *Experiencias docentes con las tecnologías de la información y la comunicación* [Tesis de Maestría, Universidad ICESI]. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/82136/1/T01072.pdf
- Universidad Javeriana. (2021). Guía de aprendizaje. Centro para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. https://www.javeriana.edu.co/profesores/wp-content/uploads/2021/01/M4.1_Gui%CC%81a-de-aprendizaje.pdf
- Villarreal, M. (2018). El diseño de entornos digitales de aprendizaje. <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/argentina2018/9y0NJT6QHgLyMKmVDbNgePv9nQRyH2ZfhrHM7T4h.pdf>
- Yamaç, A., Öztürk, E., & Mutlu, N. (2020). Effect of digital writing instruction with tablets on primary school students' writing performance and writing knowledge. *Computers & Education*, 157(June), 103981. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103981>
- Zhang, D., & Liu, L. (2016). How does ICT use influence students' achievements in math and science over time? Evidence from PISA 2000 to 2012. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(9), 2431-2449. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1297a>

Contribución:

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

Desarrollo de habilidades comunicativas a través de secuencias didácticas

Yormen Said Garay Useche¹
Gustavo Adolfo González Roys²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Garay-Useche, Y. S. y González-Roys, G. A. (2022). Desarrollo de habilidades comunicativas a través de secuencias didácticas. *Revista UNIMAR*, 40(2), 106-129. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art6>

Fecha de recepción: 18 de mayo de 2021

Fecha de revisión: 24 de septiembre de 2021

Fecha de aprobación: 15 de enero de 2022

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito, desarrollar las habilidades comunicativas a través de la implementación de secuencias didácticas en la asignatura de Lengua Castellana, con los estudiantes del grado décimo del colegio 'La Sagrada Familia' de Valledupar, Colombia, a partir del paradigma mixto con enfoque socio-crítico y el método Investigación Acción Pedagógica. Se desarrolló en cuatro fases: identificación, diseño, implementación y valoración de resultados. Como estrategias de recolección de información, se utilizó el diario de campo, talleres y rúbricas de valoración. Los resultados obtenidos permitieron evidenciar cómo la planeación de la secuencia didáctica, desde cada uno de sus momentos pedagógicos, posibilitó la articulación de actividades que generaron en los estudiantes, la motivación y el interés por aprender e implicarse de manera efectiva en cada uno de los compromisos que se orienta. Se puede concluir que la secuencia didáctica aportó a la potencialización de las habilidades comunicativas de los estudiantes, con actividades pensadas estratégicamente, siendo protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: secuencia didáctica; habilidades comunicativas; leer; escribir; escuchar; hablar.



Artículo resultado de la investigación titulada 'Potencialización de las habilidades comunicativas a través de la implementación de secuencias didácticas en la asignatura de Lengua Castellana, con los estudiantes del grado décimo del colegio La Sagrada Familia de Valledupar', desarrollada desde el 1 de octubre de 2019 hasta el 11 de noviembre de 2020 en el municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

¹Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana; Licenciado en Lengua Castellana e Inglés, Universidad Popular del Cesar. Docente de aula del colegio La Sagrada Familia de Valledupar, municipio de Valledupar, Cesar, Colombia. Correo electrónico: garayyormen@gmail.com

²Doctorante en Calidad Educativa UBC, México; Magíster en Gerencia de proyectos de Investigación y Desarrollo URBE, Venezuela; Ingeniero Agroindustrial, UNICESAR. Coordinador de Investigación del programa Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana, Universidad Popular del Cesar, Valledupar Colombia. Correo electrónico: ggonzalezr@umariana.edu.co  orcid.org/0000-0001-5274-8182

Development of communication skills through didactic sequences

Abstract

This research aimed to develop communication skills through the implementation of didactic sequences in the subject of the Spanish Language, with the tenth-grade students of the school 'La Sagrada Familia' in Valledupar, Colombia, from the mixed paradigm with an approach to socio-critical and pedagogical action research method. It was developed in four phases: identification, design, implementation, and evaluation of results. The field diary, the workshops, and the assessment rubrics were used as information collection strategies. The results obtained allow us to show how the planning of the didactic sequence, from each of its pedagogical moments, made possible the articulation of activities that generated in the students, the motivation and interest to learn and get involved effectively in each one of the commitments oriented. It can be concluded that the didactic sequence contributed to the potentiation of the students' communication skills, with strategically designed activities, making them protagonists of the teaching and learning process.

Keywords: teaching sequence; communication skills; reading; writing; listening; speaking.

Desenvolvimento de competências de comunicação através de sequências didáticas

Resumo

O objetivo desta investigação foi desenvolver competências comunicativas através da implementação de sequências didáticas na disciplina de Língua Espanhola, com os alunos da décima série da escola 'La Sagrada Familia' em Valledupar, Colômbia, a partir do paradigma misto com uma abordagem sociocrítica e o método da Pesquisa-Ação Pedagógica. Foi desenvolvido em quatro fases: identificação, desenho, implementação e avaliação dos resultados. Como estratégias de coleta de informações foram utilizados o diário de campo, as oficinas e as rubricas de avaliação. Os resultados obtidos permitem mostrar como o planejamento da sequência didática, a partir de cada um de seus momentos pedagógicos, possibilitou a articulação de atividades que geraram nos alunos a motivação e o interesse em aprender e se envolver efetivamente em cada um dos compromissos orientados. Pode-se concluir que a sequência didática contribuiu para a potencialização das habilidades de comunicação dos alunos, com atividades estrategicamente pensadas, tornando-os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: sequência didática; capacidades comunicativas; ler; escrever; ouvir; falar.

1. Introducción

La calidad de la educación requiere de una acción permanente y colectiva de todos sus actores, razón por la cual, referirse a ella es centrarse en su mejoramiento continuo. De aquí que, el desempeño pedagógico del docente sea un conjunto de acciones de mejoramiento para satisfacer las necesidades de los educandos respecto a su formación, cuyas acciones favorecen el desarrollo de las habilidades y al afianzamiento de los procesos de enseñanza.

Por tanto, el interés de esta propuesta fue implementar la Secuencia Didáctica (SD) como estrategia pedagógica, entendida como

Los conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (Tobón et al., 2010, p. 20)

De esta manera, se aporta al desarrollo de las habilidades comunicativas, con el fin de potenciarlas en los estudiantes del grado décimo del colegio La Sagrada Familia de Valledupar, ya que se identificó las causas de las debilidades en las mismas, partiendo de la desmotivación que manifiestan hacia la lectura crítica, comprendida como "una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita" (Smith, 1994, como se cita en Serrano, 2008, p. 508), implicando entonces, interpretaciones desde el nivel literal, inferencial y crítico intertextual. Esta desmotivación evidente provoca, por supuesto, sustentaciones escuetas y, algunas veces erróneas, de respuestas a preguntas que implican un análisis detenido del texto, desconocimiento del significado de palabras, escasez de vocabulario, reiteraciones innecesarias de términos, dificultades para la identificación de temas, ideas principales o tesis e ideas secundarias, dificultades en la adecuación del discurso de acuerdo con el contexto y propósito comunicativo al que se pretenda llegar, discordancias gramaticales que se convierten en dificultades en la aplicación

de propiedades textuales como la coherencia y cohesión. Naturalmente, todo esto genera debilidades a nivel de habilidades comunicativas en los estudiantes y, por ende, representa para ellos, desempeños académicos bajos.

Por lo anterior, se consideró conveniente implementar la SD, que representa una nueva práctica para desarrollar procesos de enseñanza significativos que potencialicen estas cuatro habilidades básicas de comunicación: escuchar, hablar, leer y escribir, logrando con ello una participación activa que permita la integración de procesos, competencias y habilidades en la clase y así, enriquecer la práctica pedagógica de la asignatura que, se flexibiliza y se construye constantemente, logrando avances y alcanzando metas en los que docentes y estudiantes aprenden y aportan desde su cotidianidad en el aula.

Es importante agregar que las estrategias pedagógicas innovadoras desde la asignatura de Lengua Castellana representan una alternativa dinámica, flexible y creativa, porque optimizan las etapas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje, manteniendo la motivación y, a la vez, un vivo interés por la asignatura y el placer por aprender, con ayuda del acompañamiento y de un estilo de trabajo centrado en el estudiante y en la potencialización de sus habilidades comunicativas, modelo que contrasta con el modelo tradicional de enseñanza centrada en el docente, autoritaria, transmisionista, rígida y limitada. Se considera a las estrategias pedagógicas, como las acciones que desarrollan los docentes, con el fin de hacer más fácil el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje, donde se logra conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación. (Bravo, 2008, como se cita en Gamboa et al., 2013, p. 103)

Las estrategias pedagógicas permiten obtener valiosas opciones de formación que, por el desconocimiento y ausencia de planificación pedagógica, son desaprovechadas, ocasionando monotonía y desinterés en el aprendizaje. De esta manera, la SD como estrategia pedagógica,

en consonancia con Tobón et al., (2010), es la que nos permite hablar de procesos planificados y orientados al alcance de un objetivo claro y definido, estructurados hacia la consecución de una meta de aprendizaje.

La secuencia didáctica es más concreta en los temas de enseñanza que aborda. La planeación es tarea del docente y, de acuerdo con la situación real en que la se inscriba, se plantea unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje delimitados que han de ser socializados con anterioridad a los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. (Isaza y Castaño, 2010, p. 63)

Por tanto, es una estrategia pensada desde su diseño, en las necesidades de los estudiantes, dando cuenta acertadamente de la realidad contextual y propendiendo hacia ambientes favorables de aprendizaje, a los que se suma la participación de actores de la comunidad educativa en la consecución de propósitos formativos. Esta estructura resulta de la organización de una serie de actividades de aprendizaje con las que el docente pretende:

Recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales, con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia, sea significativa. (Díaz-Barriga, 2013, p. 4)

Esto quiere decir que la SD exige que el estudiante desarrolle actividades que impliquen conexión con lo real, con sus conocimientos e ideas previas, sacándolo de esta manera del mero desarrollo mecánico o rutinario de actividades que no generan algún tipo de aprendizaje significativo.

En este sentido, Díaz-Barriga (2013) expresa que la estructura de la SD está dada desde la integración de dos elementos que son ejecutados paralelamente: el primero, identificado como secuencia de las actividades para el aprendizaje y el segundo, como la evaluación para el aprendizaje, integrada en esas mismas actividades. Establece el ejemplo de paralelismo en cuanto a que estos dos elementos, aprendizaje y evaluación, están estrechamente conectados o 'imbricados'. Por un lado, el elemento 'aprendizaje' presupone

la identificación de dificultades o debilidades que pueden ser convertidas en oportunidad de aprendizaje que permite la reestructuración de una secuencia; y, por otro lado, el elemento 'evaluación' puede darse a través de los resultados, trabajos o actividades extra clase que el estudiante realiza como oportunidades de valoración. La autora sostiene:

...la elaboración de una secuencia didáctica se encuentra inscrita en el marco de un proceso de planeación dinámica, donde todos los factores de la planeación se afectan entre sí. Su punto de partida es la selección de un contenido (en el marco de la propuesta que tiene el programa de estudios en su conjunto) y la determinación de una intención de aprendizaje de ese contenido, sea expresada en términos de objetivos, finalidades o propósitos de acuerdo con la visión pedagógico-didáctica de cada docente. (p. 5)

Es por esto que, el docente debe tener muy clara la selección de contenidos que funcionarán como un pretexto para la consecución de las metas de aprendizaje enfocadas en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, según sus necesidades, teniendo en cuenta, por supuesto, los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), según el área y grado de escolaridad. De esta manera, dentro de la planeación, el docente tiene la responsabilidad de diseñar una SD en coherencia con las realidades del contexto de los estudiantes, teniendo en cuenta sus ideas o los conocimientos previos, de suerte que permitan escenarios de enseñanza y aprendizaje integrados por los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En términos de habilidades comunicativas, para Cassany et al., (1994) las cuatro habilidades -hablar, escuchar, leer y escribir-, son las que debe dominar cualquier usuario de la lengua, con el propósito de comunicarse eficazmente en todas las situaciones posibles, afirmando en definitiva que "no hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas" y las proponen como necesarias, para ser desarrolladas en una clase de lengua con enfoque comunicativo.

Respecto a la habilidad de hablar, Niño (citado por Monsalve et al., 2009) determina que "el

habla consiste en la descodificación sonora de un mensaje; permite construir conocimiento, emitir conceptos, juicios, raciocinios, impresiones, sentimientos y propósito, como acto de comunicación. Es decir, se inicia con la representación del lenguaje y la elaboración de significados" (s.p.). Es, por tanto, considerar el acto de hablar, como la oportunidad de mostrarse al mundo mediante la oralidad, permitiendo exponer lo que configura a alguien, como ser humano.

Respecto al desarrollo de esta habilidad desde un plano educativo, Cassany et al., (1994) plantean que, infortunadamente, esta habilidad de expresión oral siempre ha sido la "gran olvidada" (p. 135) en las clases de Lengua, dando mayor relevancia a la enseñanza de la gramática y la lectoescritura. Y es que – sostienen– siempre se ha pensado, desde una mirada popular, que la capacidad de descifrar o cifrar mensajes escritos es el aprendizaje más valioso que ofrece la escuela; sin embargo,

La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión. (p. 135)

Por esta razón, el estudiante necesita aprender a reconocer al otro, interpretar realidades ajenas y evidenciar sus interpretaciones a través de proposiciones que cumplan con las características y condiciones lingüísticas necesarias para acertar en el acto comunicativo. Por lo tanto, hablar es

Un proceso igualmente complejo (que el de escribir); es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue; es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera". (Rodríguez, 2006, p. 55)

De esta manera, la aplicación de actividades que busquen el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes desde el aula de clases, se torna de vital importancia. Con relación a la habilidad de escuchar, esta se vuelve fundamental porque, partiendo de una buena habilidad de escucha,

las habilidades de leer, escribir y hablar se fortalecen y perfeccionan. Escuchar es una habilidad poco desarrollada cotidianamente; no debe verse como la mera acción de estar en silencio y atender lo que dice el interlocutor; "escuchar es comprender el mensaje y, para hacerlo, debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente" (Cassany et al., 1994, p. 101).

No cabe duda de que el estudiante necesita aprender a escuchar para que pueda identificar la realidad que requiere para dirigirse al mundo y transformarlo. Por ello, esta habilidad:

Tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. (MEN, citado por Rodríguez, 2006, p. 27)

Sobre la habilidad de leer, esta se comprende como "un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que, en última instancia, configura al sujeto lector" (MEN, 1998, citado por Cárdenas-Soler et al., 2017, p. 27). De ahí la importancia de desarrollarla, porque configura la visión particular y permite un acercamiento consciente a la realidad personal y colectiva desde distintos niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico-intertextual.

Con relación a estos niveles de comprensión, Pérez (2003, citado por Durango, 2017) los define de la siguiente manera:

El nivel literal tiene que ver con la comprensión localizada del texto; acá el lector explora el texto de manera explícita y es la información que el autor desea transmitir. El lector no profundiza, solo se mantiene en la información proporcionada de primera mano, sin ahondar en posibles interpretaciones más allá de su sentido. El segundo nivel,

por su parte, corresponde a la comprensión global del texto. En este, el lector deduce la información del texto, suministrada a modo de pistas o entrelíneas; relaciona en forma lógica los valores sociales y culturales del contexto con el mundo del conocimiento para simbolizar la información dada en el texto. Y el tercero, el nivel crítico-intertextual, es la comprensión global del texto. En este nivel se emplea la lectura desde 'lo que se conoce' o desde la 'enciclopedia'; es decir, el uso de saberes de diferentes fuentes. En cuanto a lo crítico, el lector se posiciona para emitir juicios desde la ubicación del autor planteado en el texto. De este modo, el lector construye representaciones ideológicas propias de la identificación de ideologías de los autores, presentes en los textos. (p. 161)

En suma, leer es un proceso complejo que implica ir más allá de pasar la vista sobre una cadena de códigos con un significado completo. De acuerdo con Cassany et al., (1994)

Leer es comprender un texto. Leamos como leamos, de prisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc., lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas; construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa básicamente leer. (p. 197)

Por último, la habilidad de escribir se relaciona con la producción de textos con intención comunicativa; esto implica dominar las estructuras sintácticas, semánticas, pragmáticas, ortográficas y tipología textual; también, permite al estudiante construirse a sí mismo y dar nuevos significados a su realidad, partiendo de las propias interpretaciones que haga de la misma, ya que

...se trata de un proceso que, a la vez, es social e individual, en el que se configura un mundo y se pone en juego saberes, competencias, intereses y que, a la vez, está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (Rodríguez, 2006, p. 27)

Sin embargo, es esencial para esta habilidad, que el proceso de escritura sea presentado al estudiante como una oportunidad para que

exprese lo que siente y, que esto está conectado con la habilidad de lectura que se va dando paulatinamente, a medida que va reconociendo todas aquellas estructuras necesarias para la producción de un texto.

Por este motivo, un objetivo importante de la clase de Lengua debe ser que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias (la imaginación, el humor, la diversión, etc.), la posibilidad de comunicarse a distancia, etc. (Cassany et al., 1994, p. 259).

En línea con lo anterior, para la investigación surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo la secuencia didáctica potencia las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo en la asignatura de Lengua Castellana del colegio La Sagrada Familia del municipio de Valledupar?
- ¿Cómo identificar las debilidades en las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo?
- ¿Cómo diseñar talleres de secuencia didáctica para potenciar las habilidades comunicativas de estos estudiantes?
- ¿Cómo implementar talleres de secuencia didáctica para potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes?
- ¿Cómo valorar el aporte de los talleres de secuencia didáctica en la potencialización de las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo?

Para dar respuesta se estableció unos objetivos de investigación, partiendo del general, en el que se pretende potenciar las habilidades comunicativas a través de la implementación de secuencias didácticas en la asignatura de Lengua Castellana. Con el fin de lograr este objetivo, se formuló cuatro objetivos específicos:

- Identificar las debilidades en las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo.

- Diseñar talleres de SD para potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes.
- Implementar talleres de SD para potenciar las habilidades comunicativas.
- Y, valorar el aporte de los talleres de SD en la potencialización de las habilidades comunicativas.

Con el propósito de dar una mirada a otras investigaciones, se indagó algunos estudios como el proyecto de investigación titulado *La enseñanza de habilidades comunicativas en el aula de educación primaria*, de Balanza (2016), que tuvo como propósito general, mejorar las habilidades comunicativas en los estudiantes de cuarto grado, por medio de la dramatización y el cuento. La estrategia metodológica aplicada fue el enfoque por tareas, que consiste en una propuesta didáctica que pretende estructurar la enseñanza en actividades de carácter comunicativo, integrando procesos que tienen que ver con la comunicación. Para esto, los estudiantes debían completar una tarea que se repartía en sub-tareas relacionadas con el contenido de una SD aplicada en el plan de clases. Luego de aplicada la propuesta, se concluyó que es importante la inclusión de estrategias creativas como la dramatización y la escritura de cuentos, para el desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales permiten espacios de enseñanza y aprendizaje en los que el docente asume un rol de facilitador, siendo el estudiante el protagonista del proceso; así, se aporta a la formación de ciudadanos competentes a nivel comunicativo para la sociedad.

Luego, tenemos el estudio *La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo*, de Ochoa y García (2012), quienes se propusieron desarrollar una SD de talleres orientada a la escritura de textos argumentativos en el Colegio Gran Colombiano con los estudiantes del grado undécimo en la ciudad de Tunja. Este proyecto de investigación se desarrolló a través de la metodología investigación - acción de corte cualitativo, aplicando como instrumentos y técnica de investigación, la observación, el diario de campo, el taller y la guía de taller. De esta investigación se pudo concluir que el papel de la SD como estrategia metodológica en los procesos de escritura, genera espacios

para la reflexión y la autoevaluación, respecto a la importancia que puede tener la SD en el aprendizaje de cualquier temática. Se alcanzó el objetivo de mejorar el discurso argumentativo y, así mismo, el fortalecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Seguidamente, el proyecto de investigación titulado *Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula*, de Reinoso (2017), desde un proceso de investigación cualitativa con un enfoque de la investigación -acción, planteó la preparación y ejecución de unidades didácticas que incorporan actividades de aula que motivaran en sus procesos comunicativos a los estudiantes. Diseñó tres unidades didácticas que integraban el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar; teóricamente, sustentando esta categoría desde el enfoque y la orientación de la teoría de desarrollo del lenguaje de Noam Chomsky. A manera de conclusión, el desarrollo de unidades didácticas resulta en una evidente mejoría en los procesos comunicativos de los estudiantes, ya que la planificación facilita tener una perspectiva bastante amplia del quehacer docente y, además, contribuye al análisis reflexivo, en procura de optimizar los procesos de acuerdo con las necesidades de aprendizaje. Igualmente, ofrecer especial atención al desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, es una forma amplia de entender el desarrollo del lenguaje, dado que abarca más allá de la comprensión lectora que se evalúa en las pruebas estandarizadas.

Por otro lado, Buitrago et al., (2009), desarrollaron el proyecto titulado *La secuencia didáctica en los proyectos de aula, un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza*, cuyo propósito general fue "describir las interrelaciones que se dan entre los docentes y contenidos de enseñanza al introducir una secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura en el marco de un proyecto de aula" (p. 3). Para la puesta en marcha de este proyecto, asumieron un método de investigación que se respalda desde un enfoque cualitativo, con el fin de averiguar, ahondar y describir, desde la práctica en el aula, las interrelaciones entre docentes y contenidos de enseñanza al aplicar una SD en un proyecto de aula. Para este fin,

usaron el planeador, el diario de campo, recursos audiovisuales como el video y, matrices de trabajo individual y grupal, como instrumentos de recolección y análisis de información; esto permitió observar cómo el docente selecciona, organiza y desarrolla el contenido antes, durante y después del trabajo en el aula.

En suma, este proyecto arrojó como resultados, la importancia de la SD como una alternativa estratégica que el docente, como participante activo, puede aprovechar para tratar contenidos específicos de manera detenida, en un proyecto de aula; así, mejora la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes construidos por los estudiantes; a la par, tiene la autonomía, de acuerdo con los planes curriculares, de seleccionar y discriminar los temas, teniendo en cuenta su valor o importancia, según las necesidades de aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, el trabajo de Urrego (2018), titulado *Proyecto de intervención: secuencia didáctica «salvemos a los dinosaurios»* se centró:

En el diseño, implementación y evaluación del impacto de una propuesta de intervención basada en una SD bajo el Marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), con el objetivo de que los estudiantes logran producir textos orales y escritos de tipo descriptivo, todo ello, fundamentado a través de una amplia revisión de la literatura, que abarca aspectos desde lo referente a los procesos de las prácticas pedagógicas, y la EpC, hasta lo concerniente con los procesos de producción textual, especialmente en oralidad y escritura. (p. 9)

Para este trabajo, como método de investigación se adoptó la acción participación, porque permite una acción y reflexión de las experiencias que tienen que ver con las prácticas educativas de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje propuesto desde una SD. De este modo, el método de investigación acción facilita la conexión entre lo teórico y lo práctico, permitiendo al docente la posibilidad de reflexionar con relación a su acción pedagógica, analizando y evaluando el contexto, las situaciones y elementos que incluyen su quehacer y, al mismo tiempo, contribuye a la definición de su práctica pedagógica en el aula de acuerdo con las necesidades e intereses de los educandos. En cuanto a los resultados,

al finalizar este trabajo se logra evidenciar que la intervención favoreció la reflexión por parte de los participantes durante todo el proceso, permitiendo la transformación favorable de las prácticas; de igual modo, en lo referente a las prácticas de aula por parte de la docente, se logra generar una reflexión sobre el quehacer pedagógico para diseñar e implementar una planeación intencionada y orientada bajo unos elementos específicos que promovieron avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Urrego, 2018, p. 8)

Valorando la revisión del estado del arte, se puede afirmar que las informaciones de los estudios revisados fueron significativas para el desarrollo de esta investigación, pues, hicieron posible evidenciar el método de la investigación acción, siendo este el adecuado para desarrollar propuestas de tipo cualitativo con inferencias cuantitativas; igualmente, el uso de instrumentos de investigación como la observación a través del diario de campo, la entrevista y los talleres de reflexión. En este sentido, la presente investigación cobró relevancia en su aplicación, porque asume características conceptuales y metodológicas pertinentes para el tipo de indagación que se pretende hacer, partiendo de un objetivo general que busca potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo del Colegio La Sagrada Familia de Valledupar, convirtiéndolo, al mismo tiempo, en un proyecto innovador que se diferencia de los ejecutados con relación a la unidad de trabajo y la combinación de categorías como las habilidades comunicativas y la SD.

Así mismo, fue posible inferir las ventajas de la aplicación de la SD dentro del plan de aula para el desarrollo de las habilidades comunicativas a través del desarrollo de actividades determinadas por la selección previa de los contenidos desde el plan curricular por parte del docente, considerando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los estudios referenciados permitieron vislumbrar el posible acierto en la aplicación de la investigación, que pretendió favorecer las prácticas pedagógicas en el aula a través de la potencialización de las habilidades comunicativas de los estudiantes mediante la SD como estrategia pedagógica.

2. Metodología

La metodología que se adoptó para la investigación se enfoca en un paradigma mixto, interpretado, según Hernández et al. (2014), como:

Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 20)

Además, según Todd et al., (citados por Hernández et al., 2014), el paradigma mixto aporta ventajas como el de tener una perspectiva más precisa del fenómeno; es posible tener una percepción más integral, completa y holística del mismo, generando un nivel de confianza de lo que ocurre con el fenómeno estudiado.

Por lo anterior, es en esta línea metodológica en la que esta investigación pretendió una interacción real con las necesidades de los estudiantes, partiendo de la identificación de las posibles debilidades en las habilidades comunicativas, propiciando nuevos espacios de aprendizajes a través de la SD, como estrategia pedagógica que facilitó el diseño de talleres que se convirtieron en oportunidades de aprendizaje para los estudiantes del grado décimo.

Así pues, el docente investigador desarrolló un proceso de análisis interpretativo en el que, desde una mirada crítica, valoró las habilidades comunicativas de los estudiantes, haciendo un seguimiento por actividad a través del diario de campo. Los resultados de las actividades fueron registrados en escalas valorativas numéricas según el sistema de evaluación determinado por la institución, las cuales fueron traducidas en indicadores de desempeño que demuestran el nivel de potencialización de las habilidades comunicativas trabajadas en los talleres de SD efectuados por los estudiantes. Un aspecto importante en esta investigación mixta fue la aplicación de estrategias de recolección de información como el diario de campo, los talleres de SD y las rúbricas, porque permitieron alcanzar un análisis interpretativo de los resultados por

cada habilidad, aportando a la solución del problema encontrado.

Por otro lado, esta investigación con enfoque socio crítico, según Lacombe y Vásquez (2011),

debe convertirse en una experiencia significativa, de participación activa y orientada en sentido crítico. Cuando el docente se orienta por este interés emancipador de la educación, no se queda en contextualizar la experiencia de aprendizaje desde la perspectiva del alumno, sino que va más allá, procurando convertirlas, junto con las de él, en situaciones problemas; problemas que hacen parte de sus propias existencias y que, por tanto, ameritan ser abordadas y resueltas desde el discernimiento, a la forma como opera la opresión ideológica en sus vidas, contextos, cultura, entre otros. (p. 228)

En este sentido, nos plantean una visión constructivista invitándonos a la autorreflexión, a conocer y comprender cada realidad en la praxis pedagógica, donde orientar el desarrollo del conocimiento, persiguiendo la liberación permanente, la independencia o empoderamiento social, lo cual debe implicar para cada uno de los participantes, acoger las acciones propuestas en el desarrollo de la ejecución de una SD.

Por su parte, se tomó como método de investigación, la Investigación Acción Pedagógica (IAP) como:

Opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en co-investigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina, producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso. (Colmenares y Piñeros, 2008, p. 105)

Por otro lado, también permitió el diseño de actividades didácticas estrategias que facilitaron el aprendizaje significativo de los estudiantes y, al mismo tiempo, se alcanzó el objetivo de fortalecer sus habilidades comunicativas.

El método de esta investigación está construido en cuatro fases, cada una funcionando como engranajes que permiten el desarrollo y alcance del objetivo general. Cada fase es, a su vez, un objetivo específico, de la siguiente manera: la primera es la de diagnóstico; el docente se sumerge en un proceso de identificación de las posibles debilidades que se presentan en las habilidades comunicativas de los estudiantes a través de la aplicación de un taller que ellos desarrollaron; la respuesta a este taller fue el material de observación, para determinar, partiendo de allí, las posibles debilidades con relación a las habilidades comunicativas.

Una vez identificadas esas posibles debilidades, el docente investigador procedió al desarrollo de la segunda fase u objetivo, que consiste en el diseño de actividades programadas a través de una SD; cada una de ellas, encaminada en la aplicación de ejercicios que tuvieran como objetivo, potenciar las habilidades comunicativas, haciendo énfasis, por supuesto, en aquellas en las que, según el diagnóstico, hubo mayores debilidades. Posteriormente, se procedió a la tercera fase u objetivo, que era la aplicación de las actividades diseñadas a través de la SD en las fechas y espacios de clases determinados en el plan de aula del docente. En esta etapa, el docente permaneció en una constante actitud de observador del desarrollo de las actividades propuestas; también, procuró generar la participación activa de los estudiantes, buscando enfocar su atención en el desarrollo consciente de las actividades.

Por último, una vez finalizada esta etapa de aplicación, el docente investigador se dispuso a elaborar una valoración detenida de los resultados de las actividades desarrolladas por los estudiantes, estimando cada una de las respuestas individuales, con el fin de determinar la influencia de las actividades diseñadas en la potencialización de las habilidades comunicativas, en especial, en las identificadas con mayor debilidad en la fase de diagnóstico.

En la investigación fue preciso adoptar un tipo de muestra no probabilístico, incluyendo unidades de trabajo pequeñas y seleccionando sujetos que se relacionaran con las características del estudio, sin ningún tipo de correspondencia con procedimientos estadísticos ni exactos.

Del mismo modo, los criterios de selección establecidos por el investigador orientaron la selección de la unidad de trabajo, por lo que se eligió el muestreo intencionado y por conveniencia. A continuación, se presenta el tipo de muestreo seleccionado a través de la unidad de análisis y la unidad de trabajo:

La Unidad de Análisis fueron los estudiantes del grado décimo del colegio La Sagrada Familia de Valledupar, institución de carácter privado, con una población de 1.108 estudiantes, en los niveles de: preescolar, básica primaria, secundaria y media, en jornada única, con el propósito de desarrollar una estrategia pedagógica y alternativas didácticas dentro de su proceso de formación escolar, identificando en un primer momento la situación problema de investigación y, al mismo tiempo, de proponer posibles soluciones a la problemática identificada. Como Unidad de Trabajo se escogió a la población de 68 estudiantes del grado décimo, de los cuales se tomó 15 como muestra para el desarrollo de la investigación, subdivididos en tres grupos, organizados por nivel de desempeño (básico, alto y superior), según el último informe final de notas del año escolar, con el fin de observar los resultados desde distintos niveles de desempeño.

Se seleccionó cinco estudiantes con rendimiento **básico** en la asignatura de Lengua Castellana a nivel de interpretación textual en los niveles literal, inferencial y crítico, a nivel de escritura y oralidad, haciendo uso de recursos discursivos y propiedades textuales como la coherencia y la cohesión. Otros cinco estudiantes, con rendimiento **alto** y, cinco, con rendimiento **superior**.

Respecto a las estrategias de recolección de la información, para la construcción del planteamiento e identificación del problema, se aplicó la entrevista semiestructurada, ya que ayuda a "recolectar en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, en tanto estimula a los participantes a hablar entre ellos, a comparar impresiones y experiencias" (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005, p. 191). En este sentido, permitió indagar el estado de las habilidades comunicativas de los estudiantes a través de las particulares apreciaciones que tuvieron al

respecto de cada pregunta formulada. Sin duda, esta estrategia se convirtió en una oportunidad para observar la percepción que cada uno de ellos tenía acerca de las actividades aplicadas por el docente en el desarrollo de la asignatura y, generar conciencia sobre el propio desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Seguidamente, como apoyo para desarrollar esta investigación, fue necesario usar como estrategia de recolección de información, el diario de campo, definido por Latorre (2005) como una "técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una dimensión del estado de ánimo a la acción humana" (p. 61). El diario de campo es una estrategia muy importante en la recolección de la información, por cuanto permite llevar un registro de información constante, resultado de la observación que hace el docente investigador. Así,

...recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. 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. (p. 60)

Por lo anterior, se puede interpretar que el diario de campo es una estrategia que aporta al direccionamiento en el proceso de investigación, permite identificar los puntos 'críticos' que se pueda evidenciar en el desarrollo de los objetivos, en especial en la identificación de las debilidades con relación a las habilidades comunicativas de los estudiantes. Esta estrategia implica un trabajo detenido que permite la reflexión y el análisis de las actividades desarrolladas, porque:

...llevar un diario de campo requiere tiempo; la contrapartida es que nos permite reflexionar, describir y evaluar los eventos diarios. El diario fuerza al profesorado o al alumnado a asumir una actitud reflexiva. No solo se reflexiona sobre acontecimientos, sino que se produce la confrontación física con el diario. (Latorre, 2005, p. 62)

En síntesis, esta estrategia exige un estado consciente y flexible por parte del docente investigador, con susceptibilidad al cambio,

ya que esto implica encontrar situaciones que provoquen modificaciones o adaptaciones en el proceso de investigación llevado en marcha.

Por otro lado, como estrategia de recolección de información, se adoptó el taller, porque:

...es una importante alternativa que permite superar muchas limitaciones de las maneras tradicionales de desarrollar la acción educativa, facilitando la adquisición del conocimiento por una más cercana inserción en la realidad y por una integración de la teoría y la práctica. (Maya, 2007, p. 17)

El taller aporta en el desarrollo del proceso de observación, descubrimiento y aporte con relación a la naturaleza investigativa de este proyecto, que es la identificación y potencialización de las habilidades comunicativas en los estudiantes. Esto es importante porque:

...los alumnos en el taller se ven estimulados a dar su aporte personal, crítico y creativo, partiendo de su propia realidad y transformándose en sujetos creadores de su propia experiencia y superando así la posición o rol tradicional de simples receptores de la educación. (Maya, 2007, p. 17)

En este sentido, el taller es una oportunidad para que el estudiante ejecute actividades que ponen a prueba su capacidad crítica y reflexiva y, a la vez, permiten al docente investigador recolectar información importante para observar la efectividad de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula.

Finalmente, otra estrategia recolección de información que aportó significativamente al desarrollo de esta investigación fue la rúbrica, ya que funciona, según Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2013), como guías que permiten la valoración de los aprendizajes y productos realizados. Se estructuran como tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento; facilitan el indicador de logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes; asimismo, permiten que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos.

Cabe aclarar que, en vista de las circunstancias vividas en el año 2020 por causa de la pandemia desencadenada por el COVID-19, todas las instituciones educativas se vieron en la compleja tarea de asumir el proceso educativo desde la virtualidad; por lo tanto, esta investigación tuvo que adaptarse a tales cambios y ejecutarse desde la virtualidad, de acuerdo con las posibilidades permitidas en el colegio La Sagrada Familia de Valledupar.

3. Resultados

Los estudiantes desarrollaron un taller diagnóstico estructurado por subcategorías distribuidas por habilidad; por cada habilidad e individualmente, debían desarrollar un aspecto del taller. La subcategoría: 'Leer', implicaba, en un primer momento, la lectura de un texto; luego, como segundo momento, los estudiantes se enfrentaron a una serie de diez preguntas formuladas desde los tres niveles de interpretación: literal, inferencial y crítico intertextual. Con este punto se pretendía observar su habilidad para responder acertadamente, con base en una lectura.

El taller diagnóstico contenía cuatro aspectos a valorar que eran, en sí mismos, las habilidades comunicativas. Se organizó en cuatro ejercicios distribuidos por habilidad. En la habilidad de Leer, los estudiantes hicieron la lectura de un artículo de opinión; luego, con base en ella, dieron respuesta a diez preguntas estructuradas desde los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico intertextual. Cada respuesta dio cuenta del nivel de comprensión de los estudiantes de acuerdo con sus propias interpretaciones.

Posteriormente, la habilidad de escribir. En este punto, el ejercicio consistió en la producción de un texto como comentario crítico sobre el artículo leído en el primer ejercicio. Este texto tenía especificadas unas características; entre esas, que debía estar estructurado con una introducción, desarrollo o cuerpo y conclusión; también, debía evidenciar una postura u opinión frente al texto, respaldado con justificaciones que le dieran validez. La producción de este texto permitió observar la habilidad de escribir de cada estudiante y en qué aspectos presentaba

debilidades, según los criterios de revisión usados por el docente.

Por otro lado, está la habilidad de escuchar; en este ejercicio, los estudiantes se organizaron en grupos de tres, para realizar una socialización oral de sus textos; cada uno expuso su experiencia con la lectura del artículo y la escritura de su comentario, con el fin de expresar su postura frente al tema tratado por el autor y cómo la argumentaban. Simultáneamente, se integró la habilidad de hablar, ya que cada estudiante hizo el ejercicio tanto de exponer su experiencia como de escuchar las experiencias de sus compañeros. Al asumir el rol de receptor, el estudiante tomó nota de las ideas más relevantes acerca de lo que comentaba su compañero en su experiencia y, luego, debía generar unas conclusiones sobre lo escuchado. Este ejercicio fue valorado siguiendo unos criterios de valoración expuestos en una rúbrica. Los resultados fueron valorados según la escala de evaluación institucional por cada aspecto (habilidad) y criterio evaluado.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del taller diagnóstico en términos de indicadores de desempeño, teniendo en cuenta los criterios de valoración determinados para cada subcategoría (leer, escribir, hablar y escuchar) fueron los siguientes:

Tabla 1*Porcentajes e interpretación de los resultados del Taller diagnóstico en la habilidad de leer*

Habilidad de leer			
0,7 % SE* valoración baja	20 % SE valoración básica	47 % SE valoración alta	27 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Identificar la intención comunicativa del texto, como también en interpretar el significado de un término o frase, partiendo de la información que ofrece el mismo texto. Así mismo, en responder acertadamente preguntas que indagan por información de nivel literal, inferencial y crítico.

* La sigla SE significa Sujeto Estudiante.

Tabla 2*Porcentajes e interpretación de los resultados del Taller diagnóstico en la habilidad de escribir*

Habilidad de escribir			
20 % SE valoración baja	20 % SE valoración básica	40 % SE valoración alta	20 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

La aplicación de propiedades textuales (coherencia y cohesión) como los conectores para enlazar ideas y proporcionar coherencia al texto; también, en el uso adecuado de las normas ortográficas, en especial las reglas de acentuación y puntuación en la redacción de textos. Igualmente, en la aplicación de párrafos funcionales de introducción, desarrollo y conclusión y, en el uso de recursos, como los sinónimos y la anáfora para evitar repeticiones innecesarias de términos en el texto. De igual forma, en el uso de argumentos claros que den cuenta de su opinión y comprensión del contexto.

Tabla 3*Porcentajes e interpretación de los resultados del Taller diagnóstico en la habilidad de hablar*

Habilidad de hablar			
0 % SE valoración baja	27 % SE valoración básica	67 % SE valoración alta	0,7 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Exponer con seguridad y claridad a sus interlocutores la información escrita en su texto; asimismo, en el uso de gestos y conexión visual para tener mejor atención de sus interlocutores.

Tabla 4

Porcentajes e interpretación de los resultados del Taller diagnóstico en la habilidad de escuchar

Habilidad de escuchar			
33 % SE valoración baja	40 % SE valoración básica	27 % SE valoración alta	0 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Tomar apuntes de las ideas más relevantes que logra identificar de la exposición oral de su interlocutor, como también en elaborar conclusiones o reflexiones a partir de la información escuchada de la exposición de su interlocutor. Asimismo, hace conexión visual con su compañero exponente, verbalizaciones, afirmaciones o negaciones con la cabeza para demostrar atención a la presentación.

Una vez desarrollado y valorado el taller diagnóstico, se procedió al diseño y aplicación de los talleres reflexivos de SD. Es importante destacar que el diseño de los talleres reflexivos de SD pretende generar espacios de aprendizaje en el que se desarrolle actividades significativas que aporten no solo a la potencialización de las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino también a la creatividad, teniendo en cuenta los resultados de la aplicación del taller diagnóstico.

Para tal propósito, se diseñó tres talleres enmarcados en distintas temáticas: el Romanticismo, el Ensayo y el Reportaje; estos hacen parte del desarrollo de las clases, como apoyo en el desarrollo del plan de aula del docente, en aras de potencializar las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo en la asignatura de Lengua Castellana. Cada taller fue diseñado por sesiones, para ser desarrollado desde la modalidad virtual, teniendo en cuenta que el desarrollo del año escolar 2020 tuvo que ajustarse a las medidas obligatorias de confinamiento por motivo del virus del COVID-19.

La estructura de los talleres reflexivos de SD estuvo dada desde las determinaciones direccionadas por los documentos oficiales del área de Lengua Castellana, el contexto de aprendizaje y, la visión del docente con respecto a las necesidades pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las clases. Por lo tanto, este debía tener muy clara la selección de contenidos que funcionarían como un pretexto para la consecución de las metas de aprendizaje

enfocadas en el desarrollo de las competencias de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades, teniendo en cuenta por supuesto, los Estándares Básicos de Competencias del MEN (2006) según el área y grado de escolaridad. De esta manera el docente, dentro de la planeación, tiene la responsabilidad de diseñar una SD en coherencia con las realidades del contexto de los estudiantes, teniendo en cuenta sus ideas o conocimientos previos, que permitan escenarios de enseñanza y aprendizaje integrados por los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En línea con lo mencionado, se diseña el taller reflexivo de SD estructurado y desarrollado según cada uno de los componentes que lo conforman. Este mismo ejercicio es aplicado en los demás temas seleccionados para el desarrollo de las actividades de esta investigación.

En la primera parte del taller reflexivo de SD se especifica los componentes que hacen parte de la planeación en la que se determina las competencias, el estándar, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los componentes de la competencia (conceptual, procedimental y actitudinal) y los indicadores de desempeño (estos deben reflejarse en el boletín de notas del periodo académico). Los indicadores de desempeño aplicados para la valoración de las habilidades comunicativas son especificados en la rúbrica de valoración usada para calificar la actividad específica. Toda esta primera parte del taller permite tener claridad de lo que se pretende alcanzar con el desarrollo de la clase y la aplicación de las actividades.

En la segunda parte del taller se detalla las estrategias metodológicas y pedagógicas aplicadas en el desarrollo de la clase y las actividades. Está estructurada en cuatro fases: conducta de entrada, saberes previos o exploración del saber, estructuración del conocimiento y transferencia del conocimiento o valoración. Cada fase permite desarrollar el taller organizadamente, sacando el mejor provecho del tiempo en el desarrollo de la clase por sesión. En cada sesión se aplica una actividad que permite ejecutar el tema seleccionado.

Una vez estructurados y ejecutados los talleres de SD por cada tema, se obtuvo los siguientes resultados del desarrollo de las actividades, en términos de indicadores de desempeño, considerando los criterios de valoración determinados para cada subcategoría (leer, escribir, hablar y escuchar):

Tema: El Romanticismo

Tabla 5

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de leer. Tema: el Romanticismo

Habilidad de leer			
13 % SE valoración baja	40 % SE valoración básica	40 % SE valoración alta	0,7 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Elaborar interpretaciones literales, inferenciales y críticas de poemas, otorgándole significado al contenido; igualmente, en identificar características del romanticismo en poemas, en dar cuenta de la tendencia artística del poema a partir de la lectura analítica que hace del mismo y, en identificar figuras literarias como hipérboles.

Tabla 6

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de escribir. Tema: el Romanticismo

Habilidad de escribir			
0 % SE valoración baja	46,7 % SE valoración básica	53,3 % SE valoración alta	0 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Producir textos de estructura y estilo lírico con carga poética, conectando las emociones con elementos de la naturaleza. De igual manera, en aplicar figuras literarias como hipérboles, metáforas, personificaciones y comparaciones en sus composiciones, en el uso adecuado de las normas ortográficas, en especial las reglas de acentuación y puntuación en la redacción de textos y, en la adecuación del lenguaje a un estilo poético.

Tabla 7

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de hablar. Tema: el Romanticismo

Habilidad de hablar			
0 % SE valoración baja	27 % SE valoración básica	53,3 % SE valoración alta	13 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
Leer textos en voz alta de manera fluida y entonada, al igual que en exponer en público y sin dificultad, sus experiencias en los procesos de producción.			

Tabla 8

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de escuchar. Tema: el Romanticismo

Habilidad de escuchar			
0 % SE valoración baja	27 % SE valoración básica	53,3 % SE valoración alta	13 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
Atender y demostrar interés a la lectura en voz alta, de poemas de sus compañeros, como también, en hacer apreciaciones respetuosas sobre lo escuchado de las lecturas.			

Tema: El Ensayo**Tabla 9**

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de leer. Tema: el Ensayo

Habilidad de leer			
0,7 % SE valoración baja	40 % SE valoración básica	53 % SE valoración alta	0 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
Elaborar planes de lectura investigativa para obtener información relevante como base para sus argumentos. Asimismo, en extraer ideas principales y citas textuales de fuentes confiables para tener en cuenta en su texto, en hacer lectura analítica de borradores de producciones textuales de sus compañeros, demostrándolo en las justificaciones de sus observaciones.			

Tabla 10

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de escribir. Tema: el Ensayo

Habilidad de escribir			
0,7 % SE valoración baja	27 % SE valoración básica	67 % SE valoración alta	0 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Dar cuenta de una tesis en la producción de textos argumentativos, como también en desarrollarla a través de argumentos respaldados por citas de autoridad, ejemplos, comparaciones, datos, entre otros. Asimismo, en la aplicación de párrafos funcionales de introducción, desarrollo y conclusión, cumpliendo con las características correspondientes a su función, en la aplicación de propiedades textuales (coherencia y cohesión) como los conectores, para enlazar ideas y proporcionar coherencia al texto, en el uso adecuado de las normas ortográficas, en especial las reglas de acentuación y puntuación en la redacción de textos y, en la adecuación del mensaje con un estilo formal y claro.

Tabla 11

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de hablar. Tema: el Ensayo

Habilidad de hablar			
0 % SE valoración baja	13 % SE valoración básica	53 % SE valoración alta	33 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Explicar y justificar oralmente las valoraciones sobre las producciones de sus compañeros, demostrando un lenguaje sencillo, honesto y agradable al expresar las observaciones.

Tabla 12

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de escuchar. Tema: el Ensayo

Habilidad de escuchar			
0 % SE valoración baja	0,7 % SE valoración básica	87 % SE valoración alta	0,7 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Demostrar atención e interés en las observaciones y sugerencias que recibe de sus compañeros sobre su producción. Del mismo modo, en hacer conexión visual con su compañero exponente, verbalizaciones, afirmaciones y/o negaciones con la cabeza para generar una mejor comunicación.

Tema: El Reportaje**Tabla 13**

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de leer. Tema: el Reportaje

Habilidad de leer			
13 % SE valoración baja	20 % SE valoración básica	67 % SE valoración alta	0 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Elaborar planes de lectura investigativa para obtener información relevante como base para sus argumentos. Asimismo, en extraer ideas principales y citas textuales de fuentes confiables para tener en cuenta en su texto, en hacer lectura analítica de borradores de producciones textuales de sus compañeros, demostrándolo en las justificaciones de sus observaciones.

Tabla 14

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de escribir. Tema: el Reportaje

Habilidad de escribir			
0 % SE valoración baja	20 % SE valoración básica	80 % SE valoración alta	0 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Reflejar objetividad en tipos de textos informativos, en la producción de párrafos de introducción en que se evidencie el tema del reportaje y el contexto. Asimismo, en el desarrollo de las ideas de un texto fundamentadas en lecturas investigativas previas, al igual que, en concluir textos con síntesis de ideas importantes, reflexiones, sugerencias o interrogantes que generen interés por investigar más sobre el tema, en la aplicación de propiedades textuales (coherencia y cohesión) como los conectores, para enlazar ideas y proporcionar coherencia al texto, en el uso adecuado de las normas ortográficas, en especial las reglas de acentuación y puntuación en la redacción de textos y, en la adecuación del mensaje con un estilo formal y claro.

Tabla 15

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de hablar. Tema: el Reportaje

Habilidad de hablar			
0,7 % SE valoración baja	0,7 % SE valoración básica	53 % SE valoración alta	33 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

sintetizar información a manera de historia, narrándola oralmente con claridad y orden. Asimismo, en adecuar y modular el tono de su voz para lograr un agradable efecto en la producción audiovisual de su reportaje, en explicar y justificar oralmente las valoraciones sobre las producciones de sus compañeros demostrando un lenguaje sencillo, honesto y agradable al expresar las observaciones.

Tabla 16

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de escuchar. Tema: el Reportaje

Habilidad de escuchar			
0 % SE valoración baja	0 % SE valoración básica	60 % SE valoración alta	40 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
<p>Mostrar atención e interés en las observaciones y sugerencias que recibe de sus compañeros sobre su producción. Del mismo modo, en hacer conexión visual con su compañero exponente, verbalizaciones, afirmaciones y/o negaciones con la cabeza; también, en observar y escuchar con atención la producción audiovisual de sus compañeros, al igual que, en generar valoraciones al respecto.</p>			

4. Discusión

Según Cassany et al. (1994), solo es posible hacer uso de la lengua de cuatro maneras diferentes, dependiendo del rol del individuo en el proceso de comunicación, ya sea actuando como emisor o como receptor y, si el mensaje es oral o escrito. En este sentido, la planeación estratégica del docente se convierte en un elemento fundamental al hablar de potencialización de las habilidades comunicativas, en la medida en que permite, a través de la SD, generar diferentes estrategias que posibiliten a los estudiantes fortalecer sus procesos comunicativos desde las redes afectivas de reconocimiento y de estrategias (el qué, el cómo y el para qué del aprendizaje).

En el presente estudio se pudo evidenciar cómo este sistema didáctico, permitiendo mediante la planeación de cada uno de sus momentos pedagógicos, posibilitó la articulación de actividades que provocaron en el estudiante, la motivación y el interés por aprender y, en consecuencia, implicarse de manera efectiva en cada uno de los compromisos que se orienta, desde la naturaleza del saber que los convoca. Al respecto, la SD es definida, por Tobón et al. (2010), como:

Conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos

de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (p. 20)

En este sentido, hablar de procesos planificados y orientados al alcance de un objetivo claro y definido, estructurados hacia la consecución de una meta de aprendizaje, es hablar de secuencias didácticas.

Por lo anterior, la SD se convirtió en una oportunidad para facilitar tanto al docente el desarrollo de una práctica de aula estructurada y pensada desde las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, como a estos, en el ejercicio de sus habilidades comunicativas, realizar actividades pensadas estratégicamente. Estos últimos dieron cuenta de una actitud dispuesta y motivada en el desarrollo de las actividades ya que, reconocer las habilidades que pondrían en ejercicio con cada acción, se convertía para ellos en un propósito claro que les permitía tener conciencia del porqué y para qué de cada actividad. Otro aspecto motivante fue la posibilidad de tener un producto al final de cada taller, como una estrofa poética, un ensayo y un video reportaje, aspecto que cobra un valor en términos de aprendizaje significativo.

Todo ello es resultado de una planeación estratégica, dado que el docente tuvo la responsabilidad de diseñar una SD en coherencia con las realidades del contexto de los estudiantes, teniendo en cuenta sus ideas o conocimientos previos, que permitieron escenarios de enseñanza y aprendizaje integrados por los saberes conceptuales,

procedimentales y actitudinales. Esto corrobora lo que Díaz-Barriga (2013) plantea acerca de la elaboración de una SD, afirmando que esta se inscribe en un proceso de planeación dinámica, en el que cada aspecto de la planeación se complementa. Todo parte de la selección de un contenido dado, desde los planes de área o mallas curriculares y, en la determinación de una intención de aprendizaje de tal contenido seleccionado, que se traduce en términos de objetivos, metas o propósitos de acuerdo con la visión pedagógico-didáctica del docente.

Por lo tanto, el aporte de la implementación de la SD para la potencialización de las habilidades comunicativas se debió a que el docente investigador tuvo clara la selección de contenidos, que funcionaron como un pretexto para la consecución de las metas de aprendizaje enfocadas en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes según sus necesidades, teniendo en cuenta por supuesto, los lineamientos, los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) y los DBA, como referentes de calidad definidos por el MEN, según el área y grado de escolaridad.

Continuando con la discusión de resultados de la investigación, se introduce el tema de las habilidades comunicativas, haciendo énfasis en un primer momento en lo relacionado con la información que emergió en el estudio respecto de las mismas y, en un segundo momento, retomando elementos significativos de cada uno de los procesos que la conforman: leer, escribir, hablar y escuchar.

Hablar de habilidades comunicativas implica reconocer un sinnúmero de lenguajes que están presentes en el acto humano. Cada persona se comunica y expresa sus sentimientos, percepciones y emociones en correspondencia con unas prácticas y unos comportamientos que han sido aprendidos en el contexto socio familiar y en las culturas en las cuales interactúa. La escuela, con sus diferentes manifestaciones y representaciones, no es ajena a ello; es allí donde se fomenta y se da vida a esos procesos comunicativos que, desde las infancias, son desarrollados informalmente, y que en este contexto son articulados, de suerte que puedan ser visibilizados desde procesos inferiores a estructuras más superiores.

En esta perspectiva, también para la escuela, abarca reconocer esas diversidades que se presentan en clave de acceso al conocimiento y que requieren una planeación pedagógica accesible, de modo que todos los estudiantes puedan expresar lo que saben y el pensamiento que construyen a partir de estas múltiples posibilidades que se les ofrece. En palabras de Cassany et al. (1994), todo usuario de una lengua debe dominar estas habilidades para comunicarse con eficacia en las diversas situaciones de la vida cotidiana. Por ello, la escuela debe desarrollar propuestas metodológicas y didácticas para desarrollarlas y potenciarlas desde un enfoque comunicativo.

En este orden de ideas, los resultados que se muestra en esta investigación, permiten comprender, desde la información registrada en los diarios de campo, que las habilidades comunicativas se conciben entonces como un saber hacer en el campo del conocimiento y un saber aplicarlo, saberes que comprenden conocimientos, actitudes y valores (conceptos, teorías, criterios, usos, normas, reglas), que habilitan para realizar actos comunicativos eficientes, en un contexto determinado, según necesidades, intereses y propósitos. Es por esto que la SD se presenta como un sistema que permite el afianzamiento de las habilidades comunicativas, no solo desde el saber conceptual y procedimental, sino también, desde el saber proceder en un contexto definido, con el fin de proponer y recrear otras formas.

Leer, escribir, hablar y escuchar, son habilidades fundamentales en los procesos de comunicación y, por ende, de socialización de las personas. Las investigaciones en los diferentes campos del conocimiento dan pista respecto de la forma cómo estos procesos son fundamentados en la escuela, desde diferentes posibilidades, considerando las inteligencias y los puertos de acceso al conocimiento, teniendo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

En términos de resultados de la investigación, es posible dar cuenta de la potencialización de las habilidades comunicativas a partir de la implementación de la SD, aspecto que pudo corroborarse desde las estadísticas (porcentajes por habilidad) que surgen del análisis de la

valoración de los talleres, considerando cada uno de los aspectos que se tenía en las tablas de criterios de valoración, como se presenta a continuación:

Después de la implementación de tres talleres reflexivos de SD con sus respectivas actividades para potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo del colegio La Sagrada Familia de Valledupar, se puede mencionar que el 13 % de ellos se ubica en desempeño 'Bajo' en la habilidad de leer, pero mostró mejoría dado que, al finalizar la implementación de las estrategias de esta investigación, ascendieron al desempeño 'Básico', indicando que demostraron avance. En términos generales, se evidenció la mejoría al elaborar hipótesis de análisis e interpretación literal, inferencial y crítica, atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leen; asimismo, en hacer planes de lectura investigativa para ampliar sus ideas y construir argumentos.

Por otro lado, se observó también un avance en un 6 % de los estudiantes en el desempeño 'Alto' respecto al taller diagnóstico; esto significa eficiencia. En cuanto a la habilidad de escribir, es posible decir que el 11,2 % ascendió al desempeño 'Básico' y el 26,7 % al desempeño 'Alto', respecto al taller diagnóstico; esto demuestra avance en los primeros y, eficiencia en elaborar planes de pre-escritura los segundos, atendiendo a la tipología textual y características del texto a producir; del mismo modo, en la producción de textos usando párrafos funcionales y en desarrollar una tesis a través de argumentos, atendiendo a las características propias del tipo de texto, como también, en la aplicación de propiedades textuales (coherencia y cohesión) como los conectores para enlazar ideas y proporcionar coherencia al texto, en el uso adecuado de las normas ortográficas, en especial las reglas de acentuación y puntuación en la redacción de textos y, en adecuar el discurso escrito al propósito, intencionalidad, contexto y situación comunicativa.

Continuando con la habilidad de hablar, se puede evidenciar que el 19,3 % de los estudiantes avanzó al desempeño 'Superior', demostrando excelencia en exponer de manera oral producciones escritas que dan cuenta de sus procedimientos de planificación y estructuración

textual y oral; también, en demostrar un lenguaje sencillo, honesto y agradable al expresar sus observaciones con respecto al trabajo de sus compañeros.

Finalizando con la habilidad de escuchar, un 28,6 % de los estudiantes demostró avance al desempeño 'Alto' y un 80 % ascendió al desempeño 'Superior'; esto indica que, aquellos de desempeño 'Alto' demostraron eficiencia y los que ascendieron al desempeño 'Superior', excelencia en asumir una actitud de escucha, demostrando su atención con verbalizaciones, afirmaciones y/o negaciones con la cabeza y conexión visual, al igual que, en demostrar interés en las observaciones y sugerencias que reciben de sus compañeros acerca de sus producciones.

Los resultados de la investigación permiten dar cuenta de un aporte en la potencialización de las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo en la asignatura de Lengua Castellana, a través de la implementación de la SD, como estrategia que posibilita la articulación de procesos que favorecen el aprendizaje individual y el colectivo en el aula.

5. Conclusiones

La IAP permitió a los docentes investigadores, desde su rol de observadores y participantes, comprender las percepciones, manifestaciones y comprensiones que presenta la diversidad de la población, considerando los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, sus intereses, motivaciones y necesidades. También, identificar las oportunidades de mediación que posibilitan su quehacer, el uso de recursos, la dinamización de las didácticas, además de las oportunidades que se tiene en espacio y tiempo, para analizar, proponer y aplicar estrategias que favorezcan el afianzamiento de las habilidades comunicativas.

La SD es un sistema didáctico que permitió a los docentes desarrollar sus prácticas de aula de manera más estructurada y clara con relación a los propósitos de la clase; fue una oportunidad para pensarse desde la necesidad de potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes y, además, ayudó a garantizar una percepción e implicación positiva por parte de los educandos sobre la planeación y ejecución de los espacios pedagógicos.

Por su parte, las habilidades comunicativas implicaron para los docentes investigadores, el diseño y la puesta en marcha de estrategias que requirieron, por parte del estudiante, desarrollar procesos de orden superior e inferior, permitiendo el acceso al conocimiento desde lo conceptual (teoría), procedimental (práctica) y lo actitudinal (uso del saber en contextos retadores). De esta manera, el estudiante fue el protagonista en el proceso de enseñanza - aprendizaje y, el docente, un guía y facilitador de procesos.

Referente a la SD y las habilidades comunicativas, este estudio refleja que los estudiantes potencian sus habilidades comunicativas en la medida en que se les posibilita, desde las prácticas pedagógicas, libertad para definir qué recursos usar, múltiples representaciones desde las estrategias para acceder a la información y, diferentes opciones de participar y socializar. Si bien los aspectos nombrados fueron tenidos en cuenta en esta investigación, es pertinente continuar generando espacios de socialización y reflexión desde las comunidades académicas, para considerar los aspectos que en cada contexto se debe potenciar y cuáles resignificar desde las estructuras curriculares al interior de los proyectos educativos.

6. Recomendaciones

Es esencial mencionar la pertinencia de desarrollar propuestas de investigación relacionadas con la categoría de habilidades comunicativas de manera conjunta, ya que se convierte en una oportunidad para diseñar actividades integradas desde las cuatro habilidades, que harán posible que el estudiante reconozca probables debilidades y, al mismo tiempo, potenciarlas, siendo cada una importante en el desarrollo de sus competencias comunicativas. Abordarlas de manera aislada puede conllevar reconocer una habilidad como más importante que otra.

En las investigaciones que incluyen diseño y aplicación de secuencias didácticas, se sugiere la aplicación de estrategias de recolección de información como la rúbrica (desde una mirada cualitativa), ya que ella facilita, a partir de criterios específicos, la observación y valoración de los niveles de desempeño de los estudiantes

desde la construcción de sus aprendizajes; así, se garantiza que el estudiante se concientice en mejorar su desempeño al conocer de forma clara lo que se espera de él y, por otro lado, la valoración se vuelve más precisa, confiable y objetiva a la hora de valorar sus saberes.

A partir del estudio concluido y, considerando la pertinencia de realizar procesos transversales al interior de los diseños curriculares, se recomienda establecer la SD como una herramienta que articula los saberes entre diferentes disciplinas, teniendo en cuenta que su estructura flexible e integral, permite la planeación de estrategias que involucran tanto los procesos de enseñanza, como los procesos de aprendizaje.

Es aconsejable que, estos estudios que involucran análisis de situaciones cotidianas en el aula, abordados desde un paradigma mixto, se conviertan en una oportunidad de reflexión para el docente, con el fin de identificar no solo los procesos que implican formación desde lo académico, sino también para fortalecer aquellos procesos que requieren ser atendidos en términos de las necesidades afectivas y estilos de aprendizajes de los estudiantes.

Se sugiere abordar las habilidades comunicativas desde un proceso transversal, no solo como una responsabilidad de la asignatura de Lengua Castellana, sino también como un proceso que involucra a todas las áreas del diseño curricular, ya que esto permitirá tener mejores resultados con relación al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Balanza, C. B. (2016). *La enseñanza de habilidades comunicativas en el aula de educación primaria* [Tesis de Pregrado, Universidad de La Rioja]. <https://docplayer.es/54240008-Trabajo-fin-de-grado-la-ensenanza-de-habilidades-comunicativas-en-el-aula-de-educacion-primaria.html>
- 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.
- Buitrago, L. E., Torres, L. V. y Hernández, R. M. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula: un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/404>
- Cárdenas-Soler, R. N., Martínez-Álvarez, J. D. y Cremades-Andreu, R. (2017). Competencias de lectura y escritura en música. Una propuesta para su asimilación en el currículo escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29). <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5859>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Comunidad de Conocimiento.
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 156-174.
- Gamboa, M., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, (12), 101-127. <https://doi.org/10.22490/25391887.1162>
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2013). *¿Cómo elaborar una rúbrica? Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72684-X](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Isaza, B. E. y Castaño, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Secretaría de Educación Distrital.
- Lacombe, F. y Vásquez, F. (2011). El horizonte pedagógico socio/crítico como base de la reflexión del acto educativo (ii). La reflexión docente como una actividad compleja dentro del horizonte pedagógico socio-crítico. *Psicogente*, (14), 227-230.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª ed.). Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Maya, A. (2007). *El taller educativo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Monsalve, M. E., Franco, M. A., Monsalve, M. A., Betancur, V. L. y Ramírez, D. A. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, (55), 189-210.
- Ochoa, O. y García, A. (2012). La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 199-217.
- Reinoso, M. (2017). Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*. (10), 209-231. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0002.10>
- Rodríguez, M. E. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/470/723#:~:text=A%20su%20vez%2C%20hablar%20resulta,1998a%3A%2050%2D51>.

Serrano, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Educere*, (12), 505-514.

Tobón, S., Pimienta, J y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.

Urrego, F. G. (2018). *Proyecto de intervención: secuencia didáctica "salvemos a los dinosaurios"* [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1114/CAA-spa-2018-Proyecto_de_intervencion_secuencia_didactica_salvemos_a_los_dinosaurios.pdf?sequence=1

Contribución:

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

Inteligencia emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar

Yomaira Rosa Guerra Ortega¹
Willanys Isabel Jiménez Bustillo²
María de las Mercedes Colina Chacín³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Guerra-Ortega, Y. R., Jiménez-Bustillo, W. I. y Colina-Chacín, M. M. (2022). Inteligencia emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar. *Revista UNIMAR*, 40(2), 130-172. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art7>

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2021

Fecha de revisión: 07 de febrero de 2022

Fecha de aprobación: 14 de marzo de 2022

Resumen

El objetivo de esta investigación versó sobre el análisis de la inteligencia emocional como estrategia en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa 'El Carmelo', sustentándose sobre la base de las teorías de varios autores reconocidos a nivel mundial. El estudio se presenta bajo un paradigma postpositivista con enfoque cualitativo descriptivo, siguiendo el método de investigación acción. La unidad de trabajo estuvo conformada por diez estudiantes y dos docentes del cuarto grado de la institución, con edades comprendidas entre los 9 y los 11 años. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la entrevista no estructurada y la observación participante; como instrumentos, el diario de campo y la lista de cotejo. Como resultado, se concluye que los estudiantes, por estar en la etapa de operaciones concretas, tienen la capacidad de darse cuenta cómo sus emociones afectan su desarrollo académico; cuando son capaces de reconocerlas, tienen la oportunidad, conscientemente, de modificar su actitud y su estado de ánimo, coadyuvando en las relaciones con sus pares, docentes y familiares; por ello, se recomienda incluir estrategias de inteligencia emocional en las actividades académicas, que les permitan sostener relaciones interpersonales que fortalezcan la convivencia escolar.

Palabras clave: inteligencia; estrategia pedagógica; convivencia.



Artículo resultado de la Investigación 'Inteligencia emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa El Carmelo'.

¹Maestrante en Pedagogía; Técnica en Educación Preescolar; Licenciada en Pedagogía Infantil; Docente de la Institución Educativa El Carmelo, Colombia. Correo: yomairaguerra23@gmail.com  orcid.org/0000-0002-2174-1110

²Magíster en Pedagogía; Especialista en Gerencia en Salud; Trabajadora Social, Institución Educativa El Carmelo, Colombia. Correo: willanysjb@gmail.com  orcid.org/0000-0003-3023-226X

³Doctora en Ciencias Gerenciales; Magíster en Psicología Educativa; Especialista en Dinámica de Grupo. Docente Universidad Popular del Cesar, Colombia. Correo: mercede3371@gmail.com  orcid.org/0000-0002-6018-2884

Emotional intelligence as a pedagogical strategy in school coexistence

Abstract

The objective of this research was the analysis of emotional intelligence as a strategy in the school coexistence of fourth-grade students of the Educational Institution 'El Carmelo', based on the theories of several world-renowned authors. The study is presented under a post-positivist paradigm with a qualitative descriptive approach, following the action research method. The work unit was made up of ten students and two teachers from the fourth grade of the institution, aged between 9 and 11 years. For the collection of information, the unstructured interview technique and participant observation were used; as instruments, the field diary, and the checklist. As a result, it is concluded that students, being in the stage of concrete operations, have the ability to realize how their emotions affect their academic development. When they are able to recognize them, they have the opportunity, consciously, to modify their attitude and state of mind, contributing to their relationships with their peers, teachers, and family members; therefore, it is recommended to include emotional intelligence strategies in academic activities, which allow them to maintain interpersonal relationships that strengthen school coexistence.

Keywords: intelligence; pedagogical strategy; coexistence.

A inteligência emocional como estratégia pedagógica na convivência escolar

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi a análise da inteligência emocional como estratégia na convivência escolar de alunos da quarta série da Instituição Educacional 'El Carmelo', com base nas teorias de vários autores de renome mundial. O estudo é apresentado sob um paradigma pós-positivista com abordagem qualitativa descritiva, seguindo o método de pesquisa-ação. A unidade de trabalho foi composta por dez alunos e dois professores da quarta série da instituição, com idades entre 9 e 11 anos. Para a coleta de informações, utilizou-se a técnica de entrevista não estruturada e observação participante; como instrumentos, o diário de campo e a lista de controle. Como resultado, conclui-se que os alunos, estando no estágio de operações concretas, têm a capacidade de perceber como suas emoções afetam seu desenvolvimento acadêmico. Quando conseguem reconhecê-las, têm a oportunidade, conscientemente, de modificar sua atitude e estado de espírito, contribuindo para o relacionamento com seus pares, professores e familiares; portanto, recomenda-se a inclusão de estratégias de inteligência emocional nas atividades acadêmicas, que lhes permitam manter relações interpessoais que fortaleçam a convivência escolar.

Palavras-chave: inteligência; estratégia pedagógica; coexistência.

1. Introducción

Uno de los principales retos del siglo XXI en el contexto educativo es, desarrollar al estudiante como unidad bio-socio-histórica, sentando las bases con las cuales actuará en su futuro, permitiéndole que, a través de la formación educativa, afiance sus competencias procedimentales, actitudinales y cognitivas, para enfrentarse a la realidad; de ahí que, la utilización de estrategias de inteligencia emocional (IE) por parte del docente en la cotidianidad de las actividades, oriente su conducta hacia una convivencia escolar sana que conlleve una acción transformadora.

En tal sentido, se realiza una breve reseña de la investigación, la cual encamina al niño en sus primeros años de escolaridad, a integrar conductas, experiencias, vivencias, que le permitan aflorar sus emociones a través del reconocimiento de ellas en las actividades realizadas en el espacio educativo. En este orden, por estar en la etapa de operaciones concretas, tiene la capacidad de usar la lógica y caracterizar aspectos de una realidad compleja. Visto de esta manera, cuando las estrategias de inteligencia emocional hacen presencia en los programas curriculares educativos, se puede combinar actividades que vinculen el área cognitiva y afectiva como parte del proceso, la convivencia como ápice de la pirámide del aprendizaje, considerando la amistad, cooperación, solidaridad y relaciones interpersonales como parte de la misma, adaptadas al contexto de hoy.

Así, la presente investigación se basa en analizar la inteligencia emocional como estrategia que fortalece la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo', en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira. Para lograr este propósito, el proceso investigativo se estructura en cuatro fases: la primera, comprende el resumen, referido a la línea de investigación, área temática y tema, así como también el problema y la formulación del mismo, la redacción de sub preguntas de investigación, la consolidación de los objetivos, tanto el general como los específicos, para terminar con la justificación.

Asociado a lo anterior, se continúa con la segunda fase, dinamizando el marco de referencia teórico y conceptual en el que se establece la revisión del tema, conforme a investigaciones internacionales, nacionales y regionales para conformar los respectivos antecedentes; a esto se le añade las bases teóricas que sustentan la investigación, soportada por autores estudiosos del tema, así como también, el referente legal y ético que apunta a las buenas prácticas del proceso.

Seguido a esto, se puede encontrar el diseño metodológico, con su paradigma y enfoque, congruente con el método de investigación, dando lugar al establecimiento de las unidades de análisis y de trabajo. Sumado a ello, los criterios de selección de los participantes, al igual que las estrategias de recolección de información, las cuales se detalla en una tabla descriptiva que fue fundamental en la utilización de los instrumentos, como: la entrevista semiestructurada, la guía de observación y el diario de campo, a través de los cuales se desarrolla el trabajo de campo.

A esto se suma la búsqueda de los criterios de calidad, como: credibilidad, transferibilidad, dependencia o consistencia y confiabilidad, para el aval de la interacción en el aula con las estrategias de recolección de información, aspectos de índole metodológica que permite una mayor estructura del documento, vinculando de manera congruente y lógica las áreas o partes de la investigación, enmarcadas, por un lado, por criterios transversales que, con cierta independencia, describen elementos fundamentales de la investigación cualitativa y, por otro lado, actualizan a través de los métodos y las posturas de los referentes teóricos, que dan lugar a las reflexiones conectadas al proceso de la investigación en su conjunto, buscando de este modo que cada vez exista un cuerpo consolidado y reconocido de contenidos relacionados con la inteligencia emocional y la convivencia escolar.

En cuanto a la cuarta fase, se da sentido a la discusión de los nuevos hallazgos, producto de las manifestaciones de los estudiantes acerca de la práctica pedagógica de los docentes en cuanto a uso de estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la inteligencia emocional y la

convivencia escolar. Aquí, se denota la práctica docente y las reflexiones pedagógicas de los mismos (autorreflexión y autorregulación), conducentes al desarrollo de estrategias de inteligencia emocional como apoyo a la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado. Por último, se estableció las conclusiones y recomendaciones inherentes al resultado del estudio.

Justificación

Cuando se promueve una educación integral basada en estrategias de inteligencia emocional en la convivencia escolar, los estudiantes desarrollan competencias no solo en el área académica, sino también a nivel personal y social, pues esta les permite adquirir las herramientas necesarias para ser felices y lograr una vida plena con relaciones proactivas en cualquier contexto. Por tanto, esta investigación se justifica desde los siguientes puntos de vista:

Teóricamente, representa un aporte por el contenido bibliográfico consultado y demás investigaciones que sirven de orientación en el campo del conocimiento científico respecto a la inteligencia emocional y la convivencia escolar. De allí, la recopilación de información actual sobre la temática contribuye a la gestión de las emociones mediante las habilidades asociadas a la inteligencia emocional en la convivencia escolar. En efecto, la forma como se fundamenta científicamente la inteligencia emocional, le permite al docente conocer el funcionamiento del cerebro y su estructura, de manera que logre activar en los estudiantes sus capacidades emocionales, para dar respuestas a los desafíos que requieren poner en marcha sus procesos cognitivos, haciéndolo consciente de su amplia comprensión para el trabajo en cualquier área de conocimiento.

El aporte práctico se justifica porque el docente, a través de la puesta en marcha de las estrategias de inteligencia emocional en su hacer pedagógico, posibilita al estudiante el fortalecimiento para aprender a convivir expresando sus emociones en un contexto particular, redundante en el bienestar, prosperidad, calidad de vida y una puesta en marcha de valores y actitudes que ayudan a mejorar su sistema de relaciones en el plano personal, familiar y social. Además,

propone el promover estrategias de inteligencia emocional que apoyan la convivencia escolar de los estudiantes.

En cuanto a la pertinencia social, esta temática es de gran relevancia por cuanto el estudio brinda a los docentes y estudiantes de la IE 'El Carmelo', herramientas que, en el marco institucional, se convierten en un detonante positivo para la siembra de valores conducentes a la utilización de sus capacidades y destrezas conducentes a establecer relaciones personales de forma asertiva. Además, los resultados podrán ser socializados para viabilizar la forma de llevarlos otros escenarios, dentro o fuera de la institución, brindando solución a sus problemas, ya que es posible influir en la capacidad para variar patrones de comportamiento al enfrentar diferentes cambios, tanto físicos como psicológicos, pues están atravesando una etapa de su vida que trae consigo nuevas experiencias, diferentes formas de ver la vida, marcadas por las emociones.

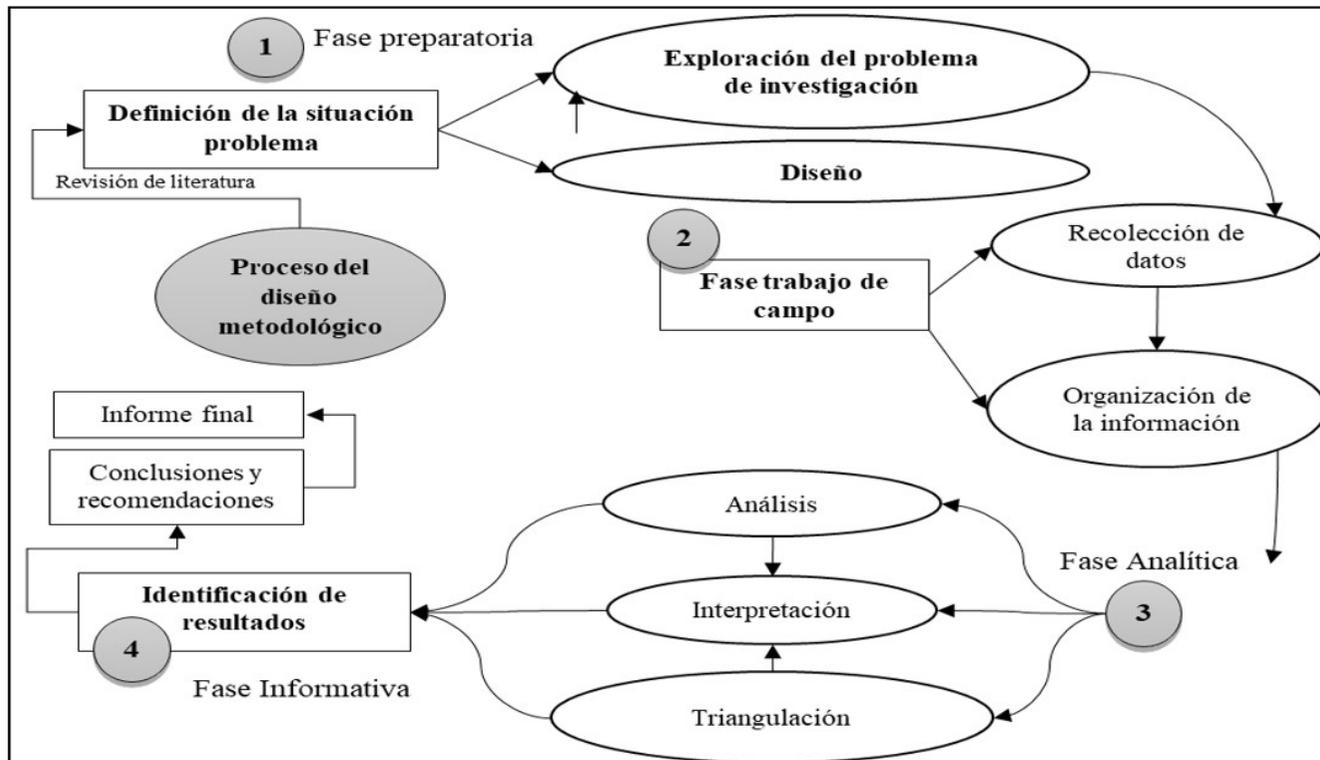
Su utilidad metodológica ofrece una serie de técnicas e instrumentos de recolección de datos aplicadas a los estudiantes de cuarto grado, que servirán de apoyo y orientación a futuros investigadores que abordan temas de interés como la inteligencia emocional y la convivencia escolar, en el marco de una globalidad que permite la utilización de estos aportes a la problemática planteada, propiciando espacios armoniosos de participación para todos los actores involucrados en el acto educativo.

2. Metodología

A continuación, se describe el diseño metodológico de forma gráfica:

Figura 1

Representación del diseño metodológico



Es aquí donde cobra vigencia la investigación – acción (IA), porque apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante la reflexión y construcción colectiva de saberes previos entre los estudiantes de la IE 'El Carmelo'.

Metodología (Paradigma y enfoque)

La presente investigación está inmersa en un paradigma postpositivista porque busca analizar la inteligencia emocional, como estrategia pedagógica en la convivencia escolar, bajo un constructo ontológico de una realidad para, después, interpretarla considerando los fenómenos sociales que se presentan a través de la interacción de los participantes. Para Martínez (2011), este paradigma se fundamenta en el concepto 'subjetivo', lo que significa que tiene influencia en las percepciones y actitudes personales frente a una posición teórica que, por tradición, ha sido aceptada. En este sentido, el estudio busca profundizar sobre el conocimiento

y comprensión del porqué la inteligencia emocional como estrategia pedagógica es importante en la convivencia escolar.

Inmerso en este paradigma, la investigación marca un enfoque cualitativo, como un estudio que integra un todo, a través de una unidad de análisis constituida por seres humanos y que hace que algo sea lo que es (Martínez, 2011). Para Watson-Gegeo (1982, citado por Pérez Serrano, 1994), tiene que ver con esas descripciones detalladas que se hace sobre la unidad de análisis, sus interacciones y comportamientos que son observables; igualmente, facilita la comprensión de técnicas cualitativas para interpretar las categorías y subcategorías que se derivan en el ser humano y surgen de las experiencias de un espacio de aprendizaje.

Desde allí, para el estudio se incorpora la experiencia de los docentes y estudiantes en cuanto a sus creencias o reflexiones con expresiones propias del problema existente,

bajo una estructura dinámica en una práctica social, permitiendo la relación entre objeto y sujeto, conducentes a desarrollar el pensamiento crítico, creativo y, fomentar la convivencia a través de una participación libre, como parte de una comunicación asertiva que busca el equilibrio emocional.

3. Método

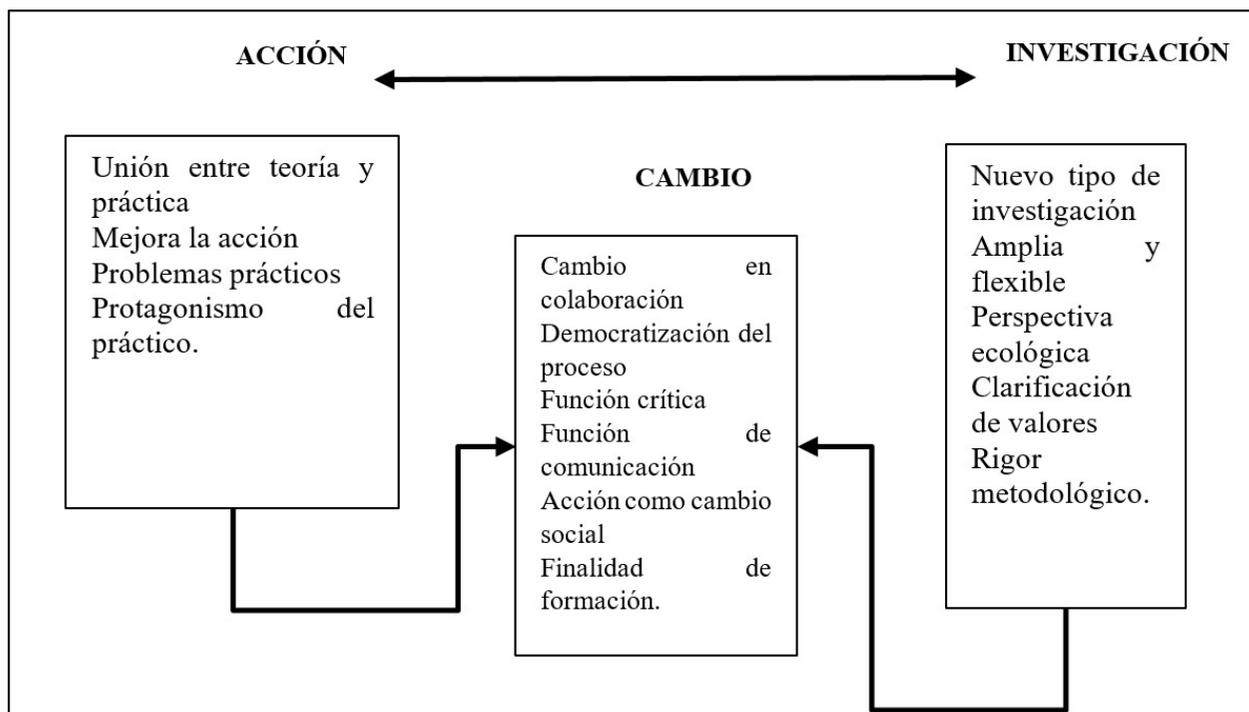
El método utilizado está orientado hacia la IA, considerando que, en el trabajo realizado, el investigador forma parte del problema y está directamente involucrado a través de la observación y participación directa. Uno de los principales objetivos está en conocer cómo las personas interpretan las estructuras sociales para desarrollar actividades comunes (Martínez, 2011). Además, por ser de carácter práctico, la IA abarca la problemática sobre la práctica educativa, teniendo como herramienta principal, la observación, por medio de la cual es posible la reflexión y la posterior acción como solución al problema hallado. Así, la comunidad de estudiantes y profesores proporciona información para llevar a cabo acciones sistemáticas, formulando procedimientos consensuados y participativos.

Por su parte, Mora (2004) asume la práctica del método como objeto de estudio en sí misma, objeto de análisis, reflexión e intervención, con responsabilidad ética y profesional, resaltando la importancia, al desarrollar procesos como este, porque favorecen el análisis riguroso del estudio e implican la búsqueda bibliográfica para extraer de una teoría y los aspectos aplicables para la situación problema en una realidad contextual.

Cuando se utiliza en el campo educativo, permite comprender los procesos que están inmersos en la enseñanza desde la investigación. Para Pérez Serrano (1994), la IA supone una búsqueda continua de información que conlleva entender el hacer docente integrado con la reflexión y el análisis de la práctica, considerando sus experiencias reales de su desempeño. En el caso de la presente investigación, aun cuando los problemas orientan la acción, la IA promueve la exploración reflexiva que, tanto el docente como el estudiante tienen en su práctica diaria, situación que contribuye a generar estrategias pedagógicas adaptadas a la realidad y a las necesidades actuales, afianzando la capacidad de introducir mejoras continuas. Esta autora esquematiza los rasgos que definen la IA, evidentes en la Figura 2.

Figuran 2

Rasgos que definen la investigación acción



Fuente: Pérez Serrano (1994)

Revista UNIMAR
Julio-Diciembre 2022
e-ISSN: 2216-0116 ISSN: 0120-4327
ISSN-L: 0120-4327
DOI: https://doi.org/10.31948/Rev.unimar

Unidad de análisis y unidad de trabajo

Para esta investigación fue necesario seleccionar las unidades de análisis que pasarían a conformar la muestra del estudio. Esta apreciación se sustenta en el criterio de Cohen y Mannion (2010), cuando señalan que, la muestra "es una parte representativa de un conjunto, poblacional o universo en la que entran todos los miembros de la población" (p. 109). De igual manera, la elección de unidades de trabajo estuvo manejada por las investigadoras, teniendo en cuenta el criterio de los autores precitados, quienes refieren que, cuando el investigador selecciona una muestra, está obligado a describir los criterios o mecanismos que aplicará para obtenerla.

Unidad de análisis

Díaz-Barriga y Hernández (2005) afirman que "la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. La población es el conjunto integrado por todas las partes, mediciones u observaciones del universo de la investigación" (p. 121). Por lo tanto, se puede definir varias poblaciones en un solo universo, como tantas características a medir.

Para este estudio, se tomó como unidad de análisis, a 34 estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo', en su totalidad, previo consentimiento informado a los padres y/o representantes y, dos docentes, según reporte de la Secretaría de la institución, con los cuales se espera vivenciar los aspectos de la inteligencia emocional y la convivencia escolar, en aras de conocer de primera mano la problemática que pudiera estar afectando los procesos de enseñanza y aprendizaje y lograr soluciones adecuadas para una sana convivencia.

Teniendo en cuenta la situación pandémica provocada por la COVID-19 y que obligó al cierre temporal de los centros educativos por el distanciamiento social y condujo a la virtualidad, el desarrollo de los programas educativos realmente se tornaba difícil, como también, realizar la recolección de datos con todos; por lo tanto, solo diez niños de cuarto grado fueron autorizados por sus padres para formar parte de la investigación; esta población participó de forma activa en el estudio y fue fuente de información en la aplicación de los instrumentos metodológicos.

Unidad de trabajo

Una vez obtenidas las unidades de análisis, se dio lugar a la estratificación de la muestra, definida por Díaz-Barriga y Hernández (2005) como "un subconjunto de elementos que pertenecen a un conjunto definido en sus características, llamado población" (p. 131). En esta investigación, dado que el tamaño de la población era relativamente pequeño, se tomó la totalidad de las unidades de análisis como muestra por conveniencia, con el propósito de que fuera coherente con el método cualitativo, indicando qué se iba a explorar (objetivos), cómo se debía proceder (la estrategia) y qué técnicas se iba a utilizar (la recolección); de este modo se conformó la unidad de trabajo.

Tabla 1

Descripción de la unidad de análisis y la unidad de trabajo

Institución Educativa	Docentes	Estudiantes	Total
'El Carmelo', municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.	02	10	12
Total	02	10	

Criterios de selección

Es fundamental que, en toda investigación, los hechos y relaciones que se establece con los resultados obtenidos, tengan el máximo grado de exactitud y confiabilidad, todo lo cual va a depender de las técnicas que se utilice. En este contexto, para el proceso de selección se consideró las siguientes características:

- Estudiantes de cuarto grado de las escuelas públicas del municipio de San Juan del Cesar.
- Estudiantes de cuarto grado de la escuela pública 'El Carmelo'.
- Estudiantes niñas y niños con edades comprendidas entre 9 y 11 años.

- Estudiantes niños y niñas con posibilidades de conexión y autorizados por sus padres.
- Docentes con más de tres años de experiencia en el grado cuarto en la escuela pública 'El Carmelo'.
- Docentes que, actualmente, estén asignados al grado cuarto en la escuela pública 'El Carmelo'.

Estrategias de selección de la información

Representan la forma como las investigadoras proceden a recabar la información necesaria para dar respuesta al objetivo de estudio; es decir, "las herramientas que permitirán registrar la información tal y como es expresada por los sujetos seleccionados en el proceso investigativo" (Galeano, 2012, p. 51). Con esto en mente, se hace necesario tomar en cuenta todas las fases preparatorias, la fase de trabajo de campo y la fase analítica para, posteriormente, llegar a la fase de resultados y emitir el informe final; para ello se emplea técnicas e instrumentos orientados a obtener información, los cuales se explica a continuación:

Técnicas de recolección de información.

Ya con un perfil claro acerca de las técnicas de recolección de datos, se procede a escoger aquellas que más se ajustan a la investigación y que, de alguna manera, permiten obtener la mayor información posible. Tomando en cuenta esta premisa, para la primera fase preparatoria se procedió a buscar la información y verificar el problema, utilizando fuentes bibliográficas de autores referentes al tema e investigaciones previas; de igual forma, a realizar una entrevista semiestructurada a los docentes y a los estudiantes que, según Hurtado (2010), es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos y la define:

Como una conversación que se propone un fin determinado, distinto al simple hecho de conversar; tiene como base, contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos, como una forma de obtener

resultados más acercados a la realidad objetiva. (p. 74)

Para esta fase también se utiliza la observación participante, como técnica que permite la adquisición de información y que tiene como objetivo, recolectar datos sobre las acciones, opiniones y perspectivas del sujeto historiador (Rodríguez et al., 2016). En efecto, fue una técnica conveniente para las investigadoras, pues a través de su utilización se comprendió el medio social de interacción, al participar activamente en las actividades y establecer relaciones abiertas con los sujetos, recibiendo datos directos y descriptivos sobre el problema presentado.

Como afirma Hurtado (2010), la observación participante es empleada en la investigación cualitativa y busca registrar los sucesos observados, en función de las categorías y subcategorías. Para lograr mayor objetividad, fue necesario construir una guía de observación (lista de cotejo), que se utilizó en el mismo momento en que las observadoras hacían parte de la situación, describiendo los comportamientos de los docentes y los estudiantes del grado cuarto de la IE 'El Carmelo'.

Los datos recolectados a través de la observación participante fueron sustento para las categorías preestablecidas: 'Tipos de inteligencia emocional', 'Componente y factores de la convivencia escolar'. Bajo este particular, los registros sistematizados durante las fases preparatorias de campo y analítica de la investigación, permitieron desarrollar la propuesta presentada en función de promover estrategias de inteligencia emocional en la convivencia escolar, de suerte que se pueda fortalecer desde un espacio de aprendizaje.

Cabe destacar que, los relatos y anécdotas descritas en los diarios de campo de la segunda fase fueron tomados directamente de la realidad, como sustento de las categorías preestablecidas (tipos, componentes de la inteligencia emocional y los factores presentes en la convivencia escolar) y registros de sucesos observados en la fase inicial y en el desarrollo de la propuesta de intervención, los cuales fueron asentados en el diario de campo, tomados en el mismo momento o inmediatamente después de haber ocurrido. Como expone Hurtado (2010) "es la

técnica empleada en la investigación de tipo cualitativa que va a permitir en todo momento el registro de los sucesos observados en función de las categorías y subcategorías en estudio" (p. 124).

En este orden de ideas, la bitácora o diario de campo sirvió a las docentes investigadoras para tomar nota de aspectos que consideraron importantes para organizar, analizar e interpretar la información en función de las observaciones referidas a distinguir los tipos y establecer los componentes de la inteligencia emocional, con el fin de reforzar los factores presentes en la convivencia escolar para promover estrategias de inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto grado. Cabe destacar que este instrumento se utilizó durante todo el proceso de la investigación, haciendo énfasis en las categorías de estudio, aportando datos relevantes para la triangulación de las mismas.

Bajo este punto de vista, Porlán (2010) señala que la bitácora o diario de campo es instrumento de monitoreo constante del proceso de observación, fundamental en las investigaciones de prácticas pedagógicas, y tiene lugar en las IE, en la medida en que oriente a los estudiantes a obtener conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional del docente a lo largo de un período de tiempo, poniendo de manifiesto los aspectos del aprendizaje.

Hurtado (2010) manifiesta que los instrumentos de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener información necesaria para dar respuesta a la pregunta de investigación. Por ende, la Lista de cotejo como soporte del diario de campo, visibiliza el listado y verifica los posibles aspectos a evaluar (contenidos, capacidades, habilidades, conductas, entre otros), actuando como un mecanismo de revisión durante el proceso enseñanza y aprendizaje (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005). En esta investigación, la lista de cotejo se utilizó para establecer los componentes de la inteligencia emocional, reforzar los factores en la convivencia escolar y promover las estrategias de inteligencia emocional de los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.

La entrevista semiestructurada se llevó a cabo a los 34 estudiantes y a las dos docentes, con la intención de alcanzar interpretaciones acordes con el propósito del estudio. Este tipo de entrevistas es la que despierta mayor interés en los sujetos entrevistados, para expresar sus puntos de vista de manera relativamente abierta. Esto permite a las docentes investigadoras, estar preparadas y parecer competentes durante la conversación.

Criterios de calidad para las estrategias de recolección de información

En contexto, se consideró la técnica de la observación participante como una apropiación relevante al medio donde se realizó la investigación, que permitió el acercamiento y la descripción puntual de lo que sucedía en el aula, mientras se promovía las estrategias de inteligencia emocional. Los instrumentos que se usó para la recolección de la información fueron la entrevista semiestructurada, bitácora o diario de campo y lista de cotejo para la recolección de la información primaria en la población a inferir y, posteriormente, obtener el análisis de los resultados arrojados y los respectivos indicadores, para establecer las conclusiones válidas y las recomendaciones.

La validez es un estándar de rigor científico, independientemente de los paradigmas que orientan la investigación, porque el objetivo fundamental de toda investigación es encontrar resultados verdaderos y creíbles. Ahora bien, referenciando la fiabilidad, implica que un estudio se puede repetir con el mismo método, sin alterar los resultados.

Para esta investigación, con relación a las estrategias de recolección de información referidas a la entrevista semiestructurada y la elaboración de las listas de cotejo para sistematizar la información, fue necesario cumplir tanto con el criterio de calidad como con el de credibilidad, transferibilidad, dependencia o consistencia y confirmabilidad, transparencia, reflexividad y, desde luego, coherencia discursiva que, a lo largo de toda la búsqueda de información y análisis se obtuvo; de allí que se presentan de manera formal, al juicio de un experto quien emitió por escrito la pertinencia que tienen los mismos para el abordaje del tema presentado.

Ahora bien, en el manejo de cualquier proceso de investigación, existe un buen número de decisiones (epistemológicas, teóricas, metodológicas, éticas), que son tomadas de un modo u otro, bien por pura inercia de forma que produzcan efectos no intencionados en el transcurso del proceso, o bien de manera estratégica; es decir, la intención por parte del investigador debe ser, tomar las decisiones lo más conscientemente posible, de forma que estas sean lo más coherentes y productivas a la hora de realizar los análisis finales; por tanto, estos criterios deben estar presentes en todo el proceso, a fin de crear un documento científico lo más cercano a la realidad.

Tabla 2

Matriz de concordancia de fases, preguntas y objetivos

	Pregunta clave	Objetivo general
	¿Cómo la inteligencia emocional fortalecería la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira?	Analizar la inteligencia emocional como estrategia que fortalece la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.
Fases de la investigación	Subpreguntas	Objetivos específicos
Fase I	¿Cuáles son los tipos de inteligencia emocional presentes en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado en la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira?	Distinguir los tipos de inteligencia emocional presentes en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado en la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.
Preparatoria	¿Cómo establecer los componentes de la inteligencia emocional en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado en la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira?	Establecer los componentes de la inteligencia emocional en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado en la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.
Fase II	¿Cómo reforzar los factores de la convivencia escolar presentes en los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira?	Reforzar los factores de la convivencia escolar presentes en los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.
Trabajo de campo.		
Fase III	¿Qué sucede cuando se promueve estrategias de inteligencia emocional en la convivencia escolar en los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira?	Promover estrategias de inteligencia emocional en la convivencia escolar en los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.
Fase analítica.		
Fase IV	Conclusiones y recomendaciones	Documento final
Identificación de resultados		

Matriz de categorías

La Tabla 3 muestra las categorías y subcategorías cuyas respuestas están adheridas a la aplicación de la técnica de la observación, específicamente la observación participante y, a la información registrada en los diarios de campo y lista de cotejo al momento de la propuesta de intervención, considerando los tipos y componentes de la inteligencia emocional, así como los factores presentes en la convivencia escolar, apoyados en autores que los sustentan teóricamente que, en suma, permiten implementar estrategias de inteligencia emocional en los estudiantes de cuarto grado.

Tabla 3

Matriz de categorías

Matriz de categorías

Título: Inteligencia emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo'.

Formulación del problema: ¿Cómo la inteligencia emocional fortalecería la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira?

Objetivo general: Analizar la inteligencia emocional como estrategia que fortalece la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Fuentes de información	Técnicas de recolección de datos
Distinguir los tipos de inteligencia emocional presentes en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado en la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.	Tipos de Inteligencia Emocional: Gardner (2011); Bisquerra (2012), entre otros.	<u>Intrapersonal</u> <u>Interpersonal</u>	Estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo'.	<u>Técnica</u> - Observación participante. <u>Instrumento</u> - Diario de campo - Entrevista docentes y estudiantes
Establecer los componentes de la inteligencia emocional en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado en la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, La Guajira.	Componentes de la inteligencia emocional: Mayer y Salovey (1997)	- Percepción de las emociones. - Comprensión emocional. - Facilitación emocional. - Regulación emocional.		<u>Técnica</u> - Observación participante <u>Instrumento</u> - Lista de cotejo - Diario de campo

Reforzar los factores de la convivencia escolar presentes en los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, La Guajira.

Factores presentes en la convivencia escolar:

Díaz (2002); Morales (2010)

Factores internos

- Habilidades sociales.
 - Autoestima.
 - Autorregulación
 - Habilidades de comunicación
- #### Factores externos
- Relaciones poder en el aula.
 - Expectativas y reglas
 - Sistema disciplinar

Díaz (2002); Morales (2010).

Técnica

- Observación participante
- Role Playing.
- Visualización positiva.

Instrumento

- Diario de campo

Estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa "El Carmelo"

Promover estrategias de inteligencia emocional en la convivencia escolar en los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.

Estrategias pedagógicas de inteligencia emocional

- Análisis de situaciones emocionales
- Escritura emocional
- Role Playing.
- Visualización positiva.

Técnica

- Observación participante

Instrumento

- Diario de campo

Promover estrategias de inteligencia emocional en la convivencia escolar en los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.

Sistematización, procesamiento y análisis de la información

Constituye una técnica importante en la investigación cualitativa; "al considerar que los datos por sí solos no proporcionan respuestas a la pregunta de investigación, es necesario procesarlos y analizarlos de manera ordenada y coherente con el fin de discernir patrones y relaciones"(Monje,2011,p.29),descomponiendo un todo en sus partes constitutivas para así, comprender estas unidades de información y llegar a los resultados del estudio.

En esta etapa se aplica las técnicas de análisis elegidas en el diseño de la investigación; para

esta tesis son estudiadas a profundidad las observaciones realizadas, las listas de cotejos, los registros del diario de campo y demás evidencias que permiten llegar a encontrar los hallazgos pertinentes.

Para la interpretación de los resultados alcanzados en este proceso investigativo de corte cualitativo se utilizó la triangulación, para el análisis de las implicaciones de lo observado dentro de un contexto más amplio; es aquí donde el proceso de interpretación comprende la comparación de los resultados con los objetivos del estudio. Según Ortiz (2013), en la investigación cualitativa, el proceso completo

implica la categorización, contrastación y la teorización, para llevar a cabo el análisis de los datos mediante la triangulación.

Dentro del marco de esta investigación, la triangulación comprende el uso de varias estrategias cónsonas con el mismo fenómeno de estudio, que no es otro que analizar la inteligencia emocional como estrategia pedagógica que apoya la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado; la intención es aumentar la validez y consistencia de los hallazgos, como también, ampliar y profundizar su comprensión, categorizando elementos comunes, contrastando la teoría, la realidad observada y el punto de vista de las docentes investigadoras.

Aquí lo imprescindible es dar respuesta al interrogante central de investigación. En ese sentido, la sistematización de la información obtenida en cuanto a inteligencia emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar, está inmersa en el paradigma post positivista, desarrollándose en escenarios naturales para reunir información en el sitio, buscando comprender la realidad de los estudiantes en sus espacios educativos a través del proceso de observación, interpretación y revisión.

Esta interacción entre el investigador y su objeto de estudio es dinámica y flexible, considerando la inteligencia emocional como estrategia pedagógica cónsona en el contexto de la convivencia, donde día a día se despliegan conversaciones e intercambio social que permiten la comunicación de experiencias, vivencias y otras.

En consecuencia y, para dar cumplimiento al objetivo general, se procedió a construir la primera fase con la revisión literaria, descripción de la situación problema, construcción de antecedentes, explorando la situación real que se quería abordar en la investigación, extendiéndose con la búsqueda de información a través de una entrevista semiestructura a los docentes y estudiantes, para llegar al trabajo de campo y la lista de cotejo que revela los comportamientos de unos y otros en su realidad o contexto de manera objetiva, aportando información de gran utilidad.

Siguiendo con la sistematización, para la segunda fase se considera el diseño de la metodología

para el trabajo de campo, considerando la unidad de trabajo donde se aplicó:

- a) la técnica de la observación como registro escrito que permitió descripciones de la realidad con precisión y calidad;
- b) el diario de campo como instrumento a través del cual se llevó las descripciones de la aplicación de las estrategias, accediendo a sistematizar las prácticas investigativas.

Cuando se organizó los hallazgos, se dio inicio a la tercera fase analítica, orientando la promoción de estrategias pedagógicas de inteligencia emocional en la convivencia escolar, realizando la triangulación para dar mayor veracidad y soporte de validez a todas las observaciones hechas por las investigadoras respecto a los estudiantes de cuarto grado, para, por último, cerrar con la cuarta fase 'Identificación de los resultados', 'Conclusiones' y 'Recomendaciones' del trabajo de investigación.

3. Resultados

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de la información, se procedió a realizar el tratamiento correspondiente para su análisis, el cual permitió llegar a obtener los hallazgos finales que generaron las interpretaciones de acuerdo con los referentes teóricos y las experiencias significativas de las investigadoras, destacando su interpretación a través de la triangulación de estos aspectos.

Según esto, la información se presenta en un enfoque cualitativo de análisis, organizado en cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica y de identificación de resultados, diseñadas para dar respuesta a los objetivos e interrogantes de la investigación; además, para el desarrollo de cada fase, se empleó unos instrumentos de recolección de datos a los informantes claves, en este caso a dos docentes y a diez estudiantes de cuarto grado, que permitieron delinear los aspectos referentes a la categoría de estudio: Inteligencia Emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar.

A continuación, se inicia el proceso de análisis siguiendo el orden de las fases y sus respectivos instrumentos, con el fin de obtener los principios

rectores que guiaron la producción de los nuevos conocimientos, con base en: referentes teóricos o contenido significativo sobre las categorías, aporte del informante clave docente y/o estudiante y, reflexión interpretativa de las investigadoras, con sus respectivas evidencias recogidas durante el proceso de investigación.

Fase I. Preparatoria contentiva al Objetivo 1. Distinguir los tipos de inteligencia emocional presentes en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado en la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira, para la cual se aplicó una entrevista a profundidad a los estudiantes seleccionados como informantes claves y, posteriormente, la entrevista a los docentes. Su análisis se presenta enseguida.

En cuanto a los resultados de la entrevista a los estudiantes, se obtuvo los siguientes aspectos significativos:

Categoría 1. Tipos de inteligencia emocional

Subcategorías o unidades de análisis: Inteligencia intrapersonal

Referente teórico: para Gardner (2011), este tipo de inteligencia es definida como "el conjunto de habilidades cognitivas que hace referencia a los aspectos internos que tiene el individuo en su manera de pensar, sentir y actuar" (p. 74).



Rev. Unimar Julio-Diciembre 2022
e-ISSN: 2216-0116 ISSN: 0120-4327
ISSN-L: 0120-4327
DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>

Tabla 4

Preguntas relacionadas con esta subcategoría, análisis de las respuestas obtenidas de los estudiantes

Pregunta orientadora	Manifestación de los estudiantes	Articulación y Sistematización teórica
¿Cómo reaccionas cuando un compañero no respeta la fila?	Para este ítem, los alumnos manifestaron:	En estos argumentos se evidencia que los estudiantes tienen la capacidad de distinguir las reacciones de rabia o tristeza cuando se sienten agredidos por sus compañeros y, reflexionan para hacerlo mejor. Gardner (2011) refiere que la inteligencia interpersonal es una habilidad cognitiva que hace referencia a los aspectos en la manera de pensar, sentir y actuar de un estudiante, respondiendo con emociones de rabia, alegría o tristeza.
	Sujeto 1: Me quedo tranquilo	
	Sujeto 2: Le hago comprender que está haciendo mal	
	Sujeto 3: Mi actitud es observar y, a la vez, me molesto, pero mejor no digo nada	
	Sujeto 4: Me coloco enojado porque no respeta la fila	
	Sujeto 5: Reaccionaría con enojo porque él tenía que esperar su turno	
	Sujeto 6: Le digo "compañero, ¿por qué me quitaste el puesto?"	
	Sujeto 7: Me disgusta que no respete la fila	
	Sujeto 8: Le digo que hace muy mal al no respetar la fila	
	Sujeto 9: Me enojo	
Sujeto 10: Mal, porque no está haciendo caso.		
Pregunta orientadora	Manifestación de los estudiantes	Articulación y Sistematización teórica

En este ítem los estudiantes manifestaron:

Sujeto 1: no te enojas, sigamos jugando

Sujeto 2: Dejo que pase un rato y le digo que sea amable y pida disculpas

Sujeto 3: Acercarme a él y dialogar

Sujeto 4: Le digo que se calme

Sujeto 5: Le digo que se calme

Sujeto 6: Darle buenos consejos

Sujeto 7: Le digo que se calme

Sujeto 8: Le digo que se calme un poco

Sujeto 9: Trato de descubrir la razón por la cual se enoja

Sujeto 10: Tratar de calmarlo

En este ítem todos los estudiantes estuvieron de acuerdo o emitieron la misma respuesta: que prefieren jugar con sus compañeros.

¿Prefieres jugar solo o con tus compañeros?

Todos estos argumentos expresan que los estudiantes tienen conciencia o se dan cuenta dentro de sus reflexiones o conocimiento a nivel personal cuando alguien reacciona en la fila de manera amable o con rabia. Gardner (2011) refiere que la inteligencia interpersonal es una habilidad cognitiva que hace referencia a los aspectos en la forma de pensar, sentir y actuar de un estudiante, respondiendo con emociones de rabia, alegría o tristeza

Pregunta orientadora	Manifestación de los estudiantes	Articulación y Sistematización teórica
<p>Cuándo estás con tus compañeros y todos están hablando, ¿prefieres hacer otra cosa? ¿Cuál?</p>	<p>En este ítem los estudiantes manifestaron:</p> <p>Sujeto 1: Quiero seguir con ellos</p> <p>Sujeto 2: Prefiero esperar a que se callen y luego los invito a jugar</p> <p>Sujeto 3: Cuando ellos hablan, me gusta escucharlos o me coloco a leer en silencio</p> <p>Sujeto 4: Prefiero hablar con mis compañeros y no otra cosa</p> <p>Sujeto 5: Sí preferiría jugar otra cosa</p> <p>Sujeto 6: Hablar con ellos</p> <p>Sujeto 7: Sí, jugar</p> <p>Sujeto 8: Prefiero quedarme a hablar con ellos</p> <p>Sujeto 9: Prefiero escucharlos</p> <p>Sujeto 10: Yo prefiero concentrarme en las tareas.</p>	<p>Estas declaraciones evidencian los argumentos de los estudiantes entrevistados para compartir un espacio de diálogo donde todos participan y van aprendiendo a esperar su turno. Un estudiante manifestó irse a jugar si todos estaban hablando, lo que también es una habilidad cognitiva de la inteligencia emocional, que puede indicar madurez para decidir hacer otra cosa si no hay acuerdos o si no le gusta la situación. En este sentido, Mayer et al., (2004) indican que, es la habilidad que permite utilizar los sentimientos en función de los pensamientos; es decir, cuando se gestiona las emociones, se puede tomar decisiones que favorecen la adaptación al ambiente o a la situación.</p>

En este aspecto respondieron:

Sujeto 1: Feliz, porque si no me dan el gusto es porque no tienen plata

Sujeto 2: Tranquilo

Sujeto 3: A veces disgustado, pero cuando llego al colegio se me pasa

Sujeto 4: Reacciono enojado porque no me compraron lo que me iban a comprar

Cuando tus padres no te dan gusto en lo que deseas, ¿cómo reaccionas?

Sujeto 5: Yo reaccionaría con tristeza, porque quería que me dieran gusto

Sujeto 6: Me quedo tranquila porque sé que mis padres me quieren

Sujeto 7: Normal

Sujeto 8: Normal

Sujeto 9: Trato de ser comprensiva y actúo de forma calmada y respetuosa

Sujeto 10: Me siento normal.

Según lo que manifestaron los estudiantes, se evidenció que estos se dan cuenta de lo que ocurre en su entorno, lo que permite a las investigadoras demostrar que muestran respuesta a estímulos recibidos de su contexto.

En función de esto, Goleman (2013) señala que, estar expectante implica darse cuenta de cómo se actúa ante cualquier situación y, por ende, cómo gestionar las relaciones asertivamente, atendiendo las propias necesidades y las que exige el medio, de modo que los estudiantes se dan cuenta que sus padres, en un momento les niegan algo, lo comprenden, manifiestan su enojo que es propio y sano y, luego, se les pasa y manejan sus emociones en medio de la situación.

Subcategorías o unidades de análisis: Inteligencia intrapersonal

Referente teórico: para Gardner (2011), este tipo de inteligencia es definida como “el conjunto de habilidades cognitivas que hace referencia a los aspectos internos que tiene el individuo en su manera de pensar, sentir y actuar” (p. 74).

Preguntas relacionadas con esta subcategoría, análisis de las respuestas obtenidas de los estudiantes.

Pregunta orientadora	Manifestación de los estudiantes	Articulación y Sistematización teórica
<p>¿Cómo te sientes cuando peleas con alguien?</p>	<p>En su mayoría, los estudiantes manifestaron:</p> <p>Sujeto 1: Muy triste; no me gusta pelear</p> <p>Sujeto 2: Triste, porque no me gusta la pelea; trato de buscar la solución</p> <p>Sujeto 3: Mal, incompleto y busco lo adecuado para mantener esa relación de amistad</p> <p>Sujeto 4: No me siento bien, porque no me gusta pelear</p> <p>Sujeto 5: Me siento mal porque no me gusta pelear con nadie</p> <p>Sujeto 6: Triste</p> <p>Sujeto 7: Triste</p> <p>Sujeto 8: Me siento mal</p> <p>Sujeto 9: Según los deseos por el cual podría ser, enojada, triste o decepcionada</p> <p>Sujeto 10: Mal.</p>	<p>Estos argumentos evidencian que los estudiantes, al contactar sus emociones, reconocen sentirse mal al pelear con sus compañeros, ya que esto afecta de manera directa los lazos de amistad y hermandad que existe entre ellos. Lo anterior tiene una correspondencia directa con el pensamiento de Serrano (2005), cuando refiere que la inteligencia interpersonal es “la habilidad de trabajar con otras personas y entenderlas, interpretar los mensajes verbales y no verbales, reaccionar ante los estados de ánimo y temperamentos relacionándola directamente con la habilidad para consolidar amistades y constituirse en una compañía agradable” (p. 137).</p> <p>De igual forma, las manifestaciones de los estudiantes coinciden con Armstrong (2016) “es la capacidad de conectarse consigo mismo, reconocer estados interiores y tener una imagen realista de sí” (p. 123).</p>

Pregunta orientadora**Manifestación de los estudiantes****Articulación y Sistematización teórica**

Cuándo estás en una competencia y observas que no eres el mejor ¿cómo reaccionas cuando pierdes?

De acuerdo a las respuestas, los estudiantes manifestaron:

Sujeto 1: Me siento tranquilo

Sujeto 2: Todos tenemos habilidades y capacidades y valoro lo que ellos hacen

Sujeto 3: Triste

Sujeto 4: Me siento bien porque hay que aprender a perder

Sujeto 5: Me siento bien porque las personas pueden ganar o perder

Sujeto 6: Me quedo tranquila porque sé que no soy buena en eso, pero soy buena en otra cosa

Sujeto 7: Tranquilo

Sujeto 8: Me siento mal, pero lo importante es participar

Sujeto 9: En algunas ocasiones me produce tristeza

Sujeto 10: Bien porque es normal que uno pierda y también uno puede ganar.

Estas respuestas permiten evidenciar varios puntos de vistas en la misma situación: en su mayoría, dijeron sentirse normal o bien, ya que están conscientes que pueden perder, pero en otros estudiantes, perder les causa tristeza y, desde luego, es así, ya que las expectativas están centradas en ganar lo que, según Gardner (2011), es una habilidad que se aprende en contacto con los otros y, ciertamente, en las situaciones de la vida diaria, los estudiantes en sus relaciones sociales aprenden a manejar sus éxitos y fracasos de una manera positiva, para llevar una armonía en sus grupos de compañeros.

Pregunta orientadora	Manifestación de los estudiantes	Articulación y Sistematización teórica
¿Cómo te sientes si tu compañero no te presta el cuaderno para ponerte al día con tus tareas?	En este ítem manifestaron tener los mismos sentimientos de tristeza, ya que eso fue lo que contestaron al sentir la negativa del compañero de no prestar sus útiles escolares; de igual manera, se destaca que es un aprendizaje de desarrollar habilidades para el manejo de la frustración o negatividad ante algunos hechos de la vida escolar o diaria, coincidiendo con el postulado de Gardner (2011).	
¿Identificas cuando tus compañeros están tristes o felices?	En este ítem todos contestaron que sí, que pueden darse cuenta del estado de ánimo de sus compañeros. Es interesante que manifiesten un control o autorregulación, no solo de sus emociones, sino también del cambio de emociones de sus pares, manteniendo una relación directa con el criterio de Gardner (2011).	

Reflexión de las docentes investigadoras

Al realizar el planteamiento del problema, inicialmente de acuerdo con observaciones no estructuradas realizadas a los estudiantes de cuarto grado en su salón de clase, se pudo conocer que, en la convivencia escolar revelaron la ausencia de aceptación entre ellos, una curva baja de aprendizaje, evidenciada en falta de interés y motivación por unas buenas relaciones o, falta de empatía, irrespeto en su trato, elaboración de juicios en su compañerismo, una vez finalizada la implementación de las estrategias tipo taller, estructuradas en actividades pre instruccionales e inter instruccionales llevadas a cabo por las docentes investigadoras.

Al respecto, se evidenció que los estudiantes tienen las dos inteligencias: la interpersonal y la intrapersonal en el desarrollo de su aprendizaje emocional y cognitivo; no obstante, la de mayor significación es la primera, o la que se da en relación con los otros, ya que en sus diálogos y actuaciones con sus compañeros se mantiene en equilibrio; pero esto se rompe cuando llega una fuerte emoción, o cuando sucede algo que cambia su estado de ánimo; esto los pone tristes o enojados y, es necesario estar conscientes, orientarlos para que se autorregulen y puedan volver a equilibrarse.

Para que haya este equilibrio es esencial permitir que las fuerzas más constructivas de sí mismos sean protagonistas en la elección de las direcciones de los sentimientos. En los estudiantes, manejar las emociones consiste en desarrollar actividades que les permitan viajar al

mundo interno de ellos mismos y observarse. Es fundamental reconocer las emociones propias, para luego reconocer las de los demás; realizar este viaje interno es lo más complicado, cuando se trata de tomar conciencia; les cuesta convertir las emociones en sentimientos, pero eso no implica que no se pueda trabajar o desarrollar la inteligencia emocional en ellos.

Teniendo en cuenta los datos suministrados en esta entrevista, las investigadoras, según los referentes teóricos citados y los registros del diario de campo, pueden interpretar que la inteligencia emocional, en sus dos tipos, está presente en la actuación, pensamiento y emociones de sus estudiantes y que, tanto en los eventos de la vida escolar como en la familiar, hay una trayectoria directa sobre las capacidades y habilidades psicológicas, que implican el sentimiento, entendimiento, regulación, modificación de las emociones propias y ajenas.

En este mismo orden de ideas, el tipo de inteligencia que prevaleció, según los hallazgos encontrados, es la interpersonal, ya que es también la edad de las relaciones sociales; les importa mucho quedar bien con el grupo, socializar, agrandar a otros, comunicarse, contar lo que quieren y como lo quieren, expresan lo que sienten de forma auténtica; valoran los aportes de los otros, tienen confianza en sus amigos o integrantes de su equipo de trabajo, afirman su interés por sus cosas y aprecian de manera equitativa los intereses de los otros.

De acuerdo con esto, esta experiencia permitió a los estudiantes expresar emociones y acciones frente a situaciones presentadas en su contexto escolar y fuera de él. Además, se convirtió en un soporte para la construcción y fortalecimiento de la convivencia escolar, lo cual lleva a mejorar las relaciones entre pares, a desarrollar formas de trabajo efectivo que generen impacto en la vida escolar y, por supuesto, a una sana convivencia.

Al llevar estos resultados al ámbito educativo de la básica primaria, se puede evidenciar que la inteligencia emocional interpersonal se convierte en un factor decisivo para la convivencia escolar a la hora de formar hábitos de estudio y de comportamiento, lo que implica

que, tanto el docente en su rol de líder como el estudiante, tienen la capacidad de gestionar satisfactoriamente sus emociones integrando la inteligencia para lograr los resultados previstos, mejorando así las relaciones propias y con otros.

Posteriormente, en esta Fase I, con relación al Objetivo 2, 'Establecer los componentes de la inteligencia emocional en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado...', se aplicó a las docentes una entrevista, una lista de cotejo y los aspectos resaltantes del diario de campo registrados para el logro de este objetivo; es interesante destacar los siguientes aspectos que fueron analizados:

Tabla 5

Resultados de la entrevista a las docentes

Pregunta orientadora: ¿Cuál es su reacción frente a una rabieta que su estudiante haga por un deseo que no se le cumplió?		
Docente 1	Docente 2	Interpretación
Frente a una rabieta de un estudiante, mi reacción inmediata es escucharlo, saber qué le está pasando y así poder comprenderlo y dialogar con él. Además de hacerle ver la importancia de comunicar y expresar lo que está sintiendo en ese momento.	Primeramente, esperar un tiempo prudente para que baje el nivel de la ira; luego, colocarme a la altura o al nivel del estudiante, escucharlo y dialogar con él de forma pacífica y con palabras agradables, haciéndole saber que las cosas no siempre van a ser como él quiera y aconsejarlo para que se comporte educadamente y aprenda a controlar la ira.	Las dos docentes están de acuerdo en que lo prudente es esperar a que se calme, escucharlo y hablar con él, orientar su conducta para que aprenda a autorregular sus emociones, en este caso, la ira.

Pregunta orientadora: ¿Generalmente, qué reacción tiene usted cuando su estudiante tiene una falta de respeto con sus compañeros o con los otros estudiantes que le rodean?

Docente 1	Docente 2	Interpretación
<p>Preguntarle por qué se está comportando así, mirar los motivos y causas de ese comportamiento y luego hacerle ver la importancia de pedir disculpas cuando cometemos un error. Por último, como muestra de reconciliación, los estudiantes se dan un abrazo.</p>	<p>Escuchar al estudiante para determinar por qué actuó de esa forma, procurar que, a través del diálogo entre ellos solucionen la falta o, hacer un llamado de atención en caso de que él no tenga la razón y seguir el conducto regular de acuerdo con la falta.</p>	<p>De igual modo, consideran que escucharlo y dialogar para que examine su conducta, se dé cuenta de sus actos, pedir disculpas, y si su falta es grave, aplicar el correctivo necesario para que entienda que no puede volver a actuar de ese modo.</p>

Pregunta orientadora: ¿Comparte tiempo con sus estudiantes en el aula para enseñarles normas de comportamiento esenciales para la convivencia?, ¿Qué hace?

Docente 1	Docente 2	Interpretación
<p>Sí. Antes de iniciar cada clase, se recuerda las normas establecidas dentro del aula para mantener una sana convivencia y se comparte lecturas reflexivas para ayudarlos a cambiar su forma de comportarse.</p>	<p>Todos los días, al iniciar la clase, recordamos los pactos de aula y establecemos una estrategia dinámica para valorar el cumplimiento de esas normas; así se motivan por ser mejores cada día.</p>	<p>Establecer acuerdos para una sana convivencia, que les permita aprender a obedecer normas, respetar los límites de sus compañeros y, autorregular sus emociones.</p>

Pregunta orientadora: ¿Cómo felicita a sus estudiantes en algunas ocasiones, aunque hayan cometido una falta?

Docente 1	Docente 2	Interpretación
<p>Al reconocer sus errores y su arrepentimiento o cuando pide excusas por la falta cometida, se le resalta que acepta su error y está en la disposición de comportarse mejor.</p>	<p>En cada momento que el estudiante da muestras de un buen trabajo y actitud de cambio por un mal comportamiento, se estimula el logro con refuerzos positivos, caritas felices o puntos que les sirven para sumarlos a otra actividad.</p>	<p>Las recompensas, al igual que las llamadas de atención, se hacen siempre en correspondencia con sus actos; se destaca las buenas actitudes y el manejo de sus emociones adecuadamente en cada situación.</p>

Pregunta orientadora: ¿Permite que sus estudiantes falten al respeto a algún docente de la escuela?, ¿Cuál es su reacción?

Docente 1	Docente 2	Interpretación
<p>No. Inmediatamente dialogo con él y le hago ver la importancia de practicar el valor del respeto.</p>	<p>Jamás permito ese acto de indisciplina; siempre los oriento hacia el buen trato con todas las personas, reforzándoles que desde el personal de limpieza hasta la máxima autoridad del colegio merecen el mismo respeto.</p> <p>En caso de cometer la falta se sigue el conducto regular de acuerdo con la gravedad.</p>	<p>En el cumplimiento de las normas de convivencia, el respeto a todos los adultos, sean docentes o no, cualquier miembro de la escuela o familia, se les corrige y enseña para que aprendan la importancia de llevar una buena convivencia con todas las personas de su entorno.</p>

Pregunta orientadora: ¿Cuánto tiempo dedica con sus estudiantes para explicarles lo importante que es aprender a valorar la vida de cualquier ser?

Docente 1	Docente 2	Interpretación
<p>Dedico el tiempo que sea necesario y debe ser una explicación constante para lograr ese aprendizaje.</p>	<p>Todos los días al inicio de la clase hacemos una lectura reflexiva del libro La culpa es de la vaca, la cual les deja una enseñanza o moraleja para la vida.</p>	<p>Las docentes, en todo momento coinciden en formar hábitos de respeto por la vida de ellos y la de los demás.</p>

Pregunta orientadora: ¿Indica a sus estudiantes cómo reaccionar cuando están frente a un problema que se les pueda presentar dentro del salón de clase?

Docente 1	Docente 2	Interpretación
<p>A través de las normas de convivencia siempre se les invita a convivir de la mejor manera y a aprender a solucionar sus problemas. Como docente, también presento una postura de mediadora, para lograr una adecuada solución; además, siempre se les presenta videos y lecturas en las que se realiza un análisis reflexivo de situaciones de la vida cotidiana.</p>	<p>Primero, conservar la calma y tratar de controlar el grupo para que no se genere caos. Luego escucho o reacciono de inmediato de acuerdo con el problema y tomo las medidas correctivas, ya sea mediante el diálogo o, siguiendo el conducto regular.</p>	<p>En situaciones adversas, las docentes están de acuerdo, sobre todo en regular sus propias emociones, guardando la calma y solucionando de una manera pacífica el conflicto, hablando y tomando medidas correctivas que presenten un antecedente en próximas situaciones.</p>

Pregunta orientadora: ¿Qué tipo de respuestas propone a sus estudiantes frente a cualquier dificultad que se pueda presentar en la escuela?

Docente 1	Docente 2	Interpretación
<p>A través del trabajo de aula, la cátedra de la paz, competencias ciudadanas, formamos estudiantes íntegros, cuyo objetivo es prepararlos de forma integral para una respuesta asertiva frente a cualquier situación que se les presente.</p>	<p>Usar el diálogo y tratar de que entre los chicos solucionen sus problemas; los llevo afuera y los dejo que hablen y den una solución. Si la falta fue grave, les hago la anotación para no dejar pasar por alto la situación y que ellos y el resto del grupo entiendan que cada acto genera una consecuencia, además de informar al padre de familia cuando el caso se vuelve repetitivo.</p>	<p>A través del trabajo de aula, a p r o v e c h a n d o cada momento en diálogos y reflexiones.</p>

Pregunta orientadora: ¿Cómo explica a sus estudiantes la importancia que tienen las normas de convivencia en cualquier contexto?

Docente 1	Docente 2	Interpretación
<p>A través de ejemplos de la vida cotidiana, en donde reflexionamos cómo se debe actuar y cómo no hacerlo.</p>	<p>Primero, dejarles claro que las normas son para cumplirlas y que el comportamiento que tengan en cualquier lugar donde estén los define como personas y que, así como se comportan, así los tratan; por ende, deben actuar de acuerdo con los principios impartidos en casa y en la escuela.</p>	<p>Con el ejemplo personal y de la vida diaria, también a través de sus actos, atendiendo cada caso en particular y actuando de una manera proactiva.</p>

Pregunta orientadora: ¿Cuáles son las causas de una mala convivencia escolar?

Docente 1	Docente 2	Interpretación
<p>Falta de orientación a los estudiantes por parte del directivo docente, docente y padres de familia.</p>	<p>Muchos factores inciden en la mala convivencia escolar; muchas veces, son manifestaciones de todo lo que viven en casa, de las situaciones con la familia y de la forma de crianza de los padres; también se presenta cuando el niño quiere llamar la atención o está pasando por algún problema socioemocional.</p> <p>Por otro lado, algunos niños no establecen conexión con los docentes o compañeros, lo que genera esta mala conducta.</p>	<p>Se puede inferir que, según las docentes, son múltiples las causas dentro de una convivencia escolar donde esté presente la violencia o el mal trato entre los compañeros que, en varias ocasiones, son modelos repetitivos de la familia o el entorno donde viven.</p>

Pregunta orientadora: ¿Sabe usted qué es la inteligencia emocional?

Docente 1	Docente 2	Interpretación
<p>Es la capacidad que tienen las personas para manejar y controlar sus emociones y entender las emociones del otro.</p>	<p>Es la capacidad que tienen las personas para relacionarse y desarrollar sus emociones, buscando el bien propio y el bien común.</p>	<p>En estas definiciones están de acuerdo con lo que refiere Gardner (2011): la inteligencia emocional como estrategia que fortalece la convivencia escolar genera la fuerza interna que despierta los intereses del estudiante a aprender, a adquirir conocimiento, a desarrollar sus habilidades, a formarse y prepararse para enfrentar los problemas o desafíos que su crecimiento le demanda, abarcando los intereses, necesidades, expectativas y el manejo de la realidad, para conseguir el bienestar personal y la convivencia social.</p>

Pregunta orientadora: ¿De qué manera usted resuelve los conflictos que se presentan dentro o fuera del aula con sus estudiantes?

Docente 1	Docente 2	Interpretación
<p>A través del diálogo, mediación, negociación y la conciliación. Por último, se realiza un seguimiento para buscar otras estrategias que lleven a la solución de ese conflicto</p>	<p>A través del diálogo, con la búsqueda de estrategias para solucionar los problemas o mediante una actividad que les permita reflexionar sobre la falta y que la hagan a los compañeros de estudio.</p>	<p>A través del diálogo, mediación, negociación y la conciliación, como estrategia para solucionar problemas y fomentar en los estudiantes el desarrollo de la inteligencia emocional.</p>

Haciendo referencia a las entrevistas realizadas a los docentes con respecto al caso de una rabieta o expresión de ira como emoción en una situación dada, se puede inferir que los docentes investigadores, en circunstancias similares a las presentadas durante la implementación de las estrategias, con su experiencia y conocimiento les permitieron, en primer lugar, identificar qué estaba ocurriendo; segundo, a interpretar y comprender el estado emocional donde se encontraba el estudiante, orientándolo para darse cuenta del momento y gestionar adecuadamente sus emociones, desarrollar empatía en ese momento con el o los demás y, desde luego, establecer y conservar las relaciones con todos.

Por tanto, es necesario que los docentes estén informados sobre el manejo de la inteligencia emocional, para poder brindar orientación y apoyo, ya sea en los procesos internos de reconocer sus emociones o de saberlas conducir con los otros, en el marco de la realización de estrategias encaminadas a fortalecer el desarrollo de las capacidades cognitivas de la mano de las emociones, en la convivencia escolar, desarrollando su autonomía, valores, confianza y dominio propio.

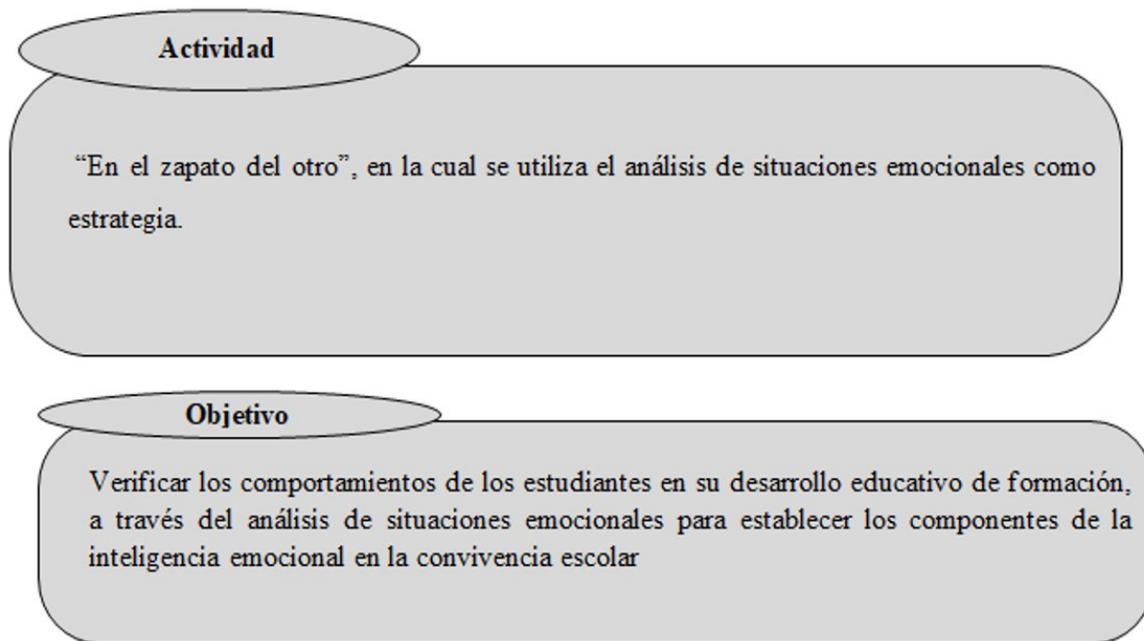
Categoría 2. Componentes de la Inteligencia Emocional

Aunado a lo anterior, cabe destacar, de acuerdo con los datos suministrados por estudiantes y docentes en las entrevistas llevadas a cabo para dar cumplimiento al Objetivo 2, relacionado con establecer los componentes de la IE en los estudiantes, que se aplicó una observación directa a través de una lista de cotejo que se presenta a continuación, con los datos que arrojó para su análisis.

Tabla 6

Componentes de la inteligencia emocional

Diario de campo	
Objetivo específico 2	Fomentar los componentes de la inteligencia emocional como apoyo a la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.
	<p>Subcategoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepción de las emociones. - Comprensión emocional. - Facilitación emocional. - Regulación emocional
Categoría: Componentes de la inteligencia emocional	
Actividad: En los zapatos del otro	
Lugar: Institución Educativa 'El Carmelo'	
Fecha: 17 de marzo de 2021	
Hora: 9.00 a. m. 12 m.	
Facilitadora: Yomaira Guerra - Willanys Jiménez	
Participantes en el aula:	Nº de estudiantes: 10 / Nº de docentes: 2

Figura 3**Actividad 1. "En el zapato del otro"**

Para la realización de esta actividad, participaron diez sujetos de estudio. La estrategia se llevó a cabo en reunión por medio de la aplicación Google Meet, teniendo en cuenta que el mundo vive la pandemia de la COVID-19.

Inicialmente, se reunió al grupo para compartir información sobre los componentes de la inteligencia emocional, ofreciendo una lectura que les permitió manifestar su postura personal; posteriormente, debían realizar un mapa mental utilizando la aplicación MindMeister, con las preguntas sugeridas por las investigadoras. La temática determinada para la actividad fue una historia sobre una situación cotidiana en la convivencia escolar. En las instrucciones se les explicó que leyeran una historia de su vida cotidiana con aspectos negativos de sus personajes; luego se realizarían preguntas para mirar la postura personal de los estudiantes. Posteriormente, se les leyó la historia, donde se cambió la actitud de los personajes para mostrar una cara positiva de lo sucedido. Al finalizar la actividad se les invitó a disponerse para plasmar en un mapa mental las emociones sentidas por los personajes de la historia, con la finalidad de socializar los comentarios desde su propio punto de vista. Cada uno de los participantes expuso su postura sobre el contenido y, con apoyo de las investigadoras, lo contextualizaron a sus vivencias dentro de la convivencia escolar.

La historia compartida con los estudiantes fue la siguiente: Cierta día, en la hora del recreo, se encontraba jugando a la ronda un grupo de niños de cuarto grado; de pronto, Carlos se acerca a la ronda expresando su interés de participar en el juego, pero Pedro, con tono desafiante, le dice que no puede jugar. Carlos se aleja del grupo, bajando la cabeza.

Este ejercicio permitió evidenciar la forma cómo los estudiantes asumen su posición ante situaciones de la vida diaria, como sustentan sus opiniones y, qué estrategias emplean para lograr la interacción del grupo, las cuales influyen en su accionar. Al concluir el tiempo previsto, a través de la disertación, se observó que sus respuestas se argumentaban por las emociones expresadas; algunos manifestaron sentirse muy tristes por la actitud de uno de los personajes, que fue desafiante con el otro compañero. Todas estas percepciones fueron plasmadas por los sujetos de estudio en un mapa mental; se observó la emoción y afinidad que sintieron con cada personaje de la historia. En esta actividad se hizo el análisis de situaciones emocionales.

Las preguntas orientadoras para que los niños expresaran sus emociones fueron:

¿Cómo se siente Carlos al ser excluido del grupo?

¿Cómo se siente el resto del grupo ante la situación?

¿Cómo se siente Pedro al ver la respuesta de Carlos frente a su actitud?

La respuesta era que estaba triste, humillado, dolido, rechazado, llorando.

Luego de un rato, Pedro recapacita y se da cuenta de que Carlos está muy triste por su comportamiento y lo invita a unirse a la ronda para compartir un rato.

Las preguntas orientadoras para que los niños expresaran sus emociones fueron:

¿Cómo se siente Pedro después de recapacitar?

¿Cómo se siente Carlos al invitarlo al juego?

¿Cómo se sienten los compañeros con las acciones de Carlos y Pedro?

La respuesta aquí fue unificada: todos estaban felices con la actitud que tomó Pedro con Carlos.

Observaciones: los comportamientos observados en los sujetos de estudio, reflejados en el diario de campo, son descritos a continuación:

- Estudiante 1. Durante la actividad se notó seguro, expresando sus ideas con dominio del tema, de manera articulada y coherente frente a la temática.
- Estudiante 2. Realizó respuestas pausadas y manejó el contexto.
- Estudiante 3. Respondió con claridad, argumentó sus participaciones, algunas con confusión, sin contextualización.
- Estudiante 4. Respondió las preguntas del conversatorio, manteniendo atención en la actividad.
- Estudiante 5. Solicitó el espacio para participar, expresándose de manera coherente y elocuente en el desarrollo de sus ideas; se hizo entender con facilidad.
- Estudiante 6. En el ejercicio realizó intervenciones manteniendo sus argumentos con claridad en algunos conceptos de emociones, lo que muestra su claridad conceptual.
- Estudiante 7. Estuvo receptivo; expresó sus ideas teniendo en cuenta el momento de su intervención y las desarrolló ordenadamente; buscó mantener y relacionar sus aportes con las vivencias cotidianas que tienen lugar en su campo educativo y formativo.
- Estudiante 8. Mantuvo el hilo conductor en las respuestas, mostrando interés en el tema.
- Estudiante 9. Mantuvo una disposición de participación en el desarrollo de la actividad, expresando abiertamente su punto de vista.
- Estudiante 10. Se mantuvo callada durante la actividad; solo respondía cuando se le preguntaba.

Interpretación de la estrategia pedagógica. Esto llevó a conclusiones generales de la experiencia, sensibilizándose cada estudiante sobre sus oportunidades de mejora y las fortalezas que están presentes en su convivencia diaria. Además, permitió evidenciar la forma como cada uno de ellos asume su punto de vista y sustenta su posición ante cualquier circunstancia de la cotidianidad, así como las estrategias de mejoramiento de la interacción del grupo y su contexto y, brindó la oportunidad de ver cómo actúan ante estas diferentes situaciones y problemas.

Esta experiencia significativa permitió a los estudiantes asumir el rol desde diferentes acciones planteadas, su capacidad de argumentar y, defender sus pensamientos y sentimientos en cada uno de los momentos en el desarrollo de la discusión. Este tipo de acción apoya a los estudiantes a la exploración de sus dimensiones, donde se evidencie sus debilidades y fortalezas, conociendo los componentes de la inteligencia emocional, como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia escolar.

Es valioso que, como docentes, propiciemos estos espacios o ambientes de aprendizaje para el desarrollo de habilidades emocionales que permitan a los estudiantes crear y comprender con sus pares, una forma apropiada de valorar, expresar, percibir y sentir las exigencias de su entorno y la salida pacífica de situaciones presentadas en su contexto escolar y fuera de él.

Categoría 3. Factores de la convivencia escolar

Con relación a la Fase II, Trabajo de campo, a continuación se presenta los hallazgos encontrados en la matriz de entrevista semiestructurada y una lista de cotejo, como observación a los estudiantes seleccionados, como primera parte del análisis para esta fase; en seguida se describe la implementación de una estrategia pedagógica o sesión de aprendizaje, que se llevó a cabo con el fin de realizar el abordaje al objetivo 3 de la investigación, referido a reforzar los factores de la convivencia escolar presentes en los estudiantes de cuarto grado.

Al respecto, cabe destacar la Estrategia 2 'Me cuentas, te cuento', realizada de forma virtual a través de teléfonos, con la creación de un grupo de WhatsApp entre las docentes y estudiantes, utilizando además la plataforma virtual Meet para clases en línea. Sin embargo, la estrategia 3 'Role Playing' se efectuó presencialmente, con el consentimiento de sus padres. A continuación, se expone los resultados de la entrevista según este objetivo y la implementación de cada estrategia pedagógica.

Fase II Trabajo de Campo, Primera parte

Entrevista semiestructurada a los estudiantes

Institución Educativa: 'El Carmelo'

Número de encuestados: diez estudiantes

Acción positiva: vinculada con las reacciones mostradas por los estudiantes frente a los factores de convivencia escolar que demuestran autoconocimiento, autoestima, autorregulación, habilidades comunicativas y habilidades sociales.

Acción negativa: están referidas a las reacciones mostradas por los estudiantes frente a los factores de convivencia que no demuestran autoconocimiento, autoestima, autorregulación, habilidades comunicativas y habilidades sociales.

Acción indiferente: hacen parte de las reacciones mostradas por los estudiantes, que demuestran indiferencia o desinterés frente a los factores de convivencia.

Género: Masculino – Femenino

Tabla 7*Resultados de la entrevista a los estudiantes*

Factores de Convivencia	Acción positiva		Acción negativa		Acción indiferente	
	M	F	M	F	M	F
¿Cómo reaccionas cuando un compañero no respeta la fila?	1	2	2	3	2	
¿Qué haces cuando un compañero se enoja?	5	5				
¿Prefieres jugar solo o con tus compañeros?	5	5				
¿Cuándo estás con tus compañeros y todos están hablando, te gustaría escuchar lo que ellos dicen o que te escuchen?; o, ¿prefieres hacer otra cosa?, ¿Cuál?	4	3	1	1		1
¿Cómo reaccionas cuando tus padres no te dan gusto en lo que deseas?	2	2	2	1	1	2

Factores de Convivencia	Feliz		Triste		Tranquilo		No me importa		Enojado	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
¿Cómo te sientes cuando peleas con alguien?			4	4	1					1
Cuando estás en una competencia y observas que tú no eres el mejor ¿cómo reaccionas cuando pierdes?			1	2	4	3				
Si tu compañero no te presta el cuaderno para ponerte al día ¿cómo te sientes?			2	4	3	1				

Factores de convivencia	Sí		No	
	M	F	M	F
¿Identificas cuando tus compañeros están tristes o felices?	5	5		

Se observa en el registro de los datos obtenidos que, las acciones positivas son más frecuentes o significativas que las negativas e indiferentes; es decir, los estudiantes manifestaron emociones ante los planteamientos, evidenciando habilidades sociales que, según Goleman (2013), les permiten tener dominio sobre sus sentimientos y pensamientos en las relaciones con otros; así mismo, con relación a su autoestima, es la apreciación que cada individuo tiene sobre sí mismo, y se muestra a través del afecto que se le entrega al otro en momentos de convivencia.

También, en las respuestas sobre cómo se sienten al pelear con un compañero o, si alguno hace algo mal, ellos manifiestan sentirse tristes; contactan sus emociones y van desarrollando la capacidad de autorrealización y habilidades comunicativas que les permiten expresar sus emociones; como refiere Goleman (2013), cada participante del proceso pueda expresar lo que siente y lo que quiere, desde un mensaje claro y sencillo, adecuado a su nivel de desarrollo, en sus espacios de aprendizaje.

Aunado a lo anterior, se realizó el análisis de la lista de cotejo como observación a los estudiantes, correspondiente al objetivo específico 3, Describir los factores presentes en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado.

Con base en la información obtenida se realiza el análisis, revisando referentes teóricos sobre los *factores presentes en la convivencia escolar*, entre los que se destaca las *habilidades sociales*. Según Goleman (s.f.), toda persona posee facultades propias que le permiten tener dominio sobre sus sentimientos y pensamientos; en este sentido coinciden con el autor, al mencionar que sí dan muestras de tener o desarrollar habilidades como el respeto, amabilidad, seguridad en el trato con los otros, aceptando y respetando límites en las actividades cotidianas en el aula. En cuanto a la *Autoestima*, entendida como la apreciación que cada ser humano tiene sobre sí mismo, y que se muestra a través del

afecto que se le brinda a otro en momentos de convivencia, en sus conceptos sobre sí mismos, en su mayoría evidencian, precisamente, una autoestima positiva.

Autorrealización: entendida como la capacidad que tienen los individuos para alcanzar sus metas; en el caso de la IE como estrategia pedagógica en la convivencia escolar, para reforzar este factor interno manifestaron responsabilidad en función de las tareas escolares y en el manejo de su realidad con otros estudiantes, de manera que lograban cumplir significativamente lo aprendido, para llegar a otros escenarios. Aunado a esto, se destaca las **habilidades de comunicación**, referidas al aprendizaje de competencias conversacionales que conllevaron un diálogo generativo, donde los estudiantes manifestaron lo que sentían y lo que querían, desde un mensaje claro y sencillo, adecuado a su nivel de desarrollo.

Los **factores externos en la convivencia escolar** refieren los elementos del entorno que afectan positiva o negativamente las relaciones en un ambiente de aprendizaje, representando oportunidades y amenazas presentes en la realidad institucional, aspectos que tienen que ver con las relaciones de poder en el aula, cumplimiento de reglas y normas que corresponden al sistema disciplinar.

Acosta et al., (2008) se refieren al conjunto de normas y acuerdos que lleva cada institución educativa; su relevancia subyace en promover el desarrollo de la responsabilidad individual y la autorregulación emocional necesarias para modificar de fondo la conducta de los estudiantes. En esta lista de cotejo, las afirmaciones representan que los estudiantes respetan y obedecen el sistema disciplinar y que sostienen conductas aceptadas socialmente en sus relaciones.

Fase II: Trabajo de Campo - Segunda parte

Implementación de las estrategias pedagógicas

Bajo este escenario, las estrategias pedagógicas de IE establecen conexiones con el conocimiento y la emoción, permitiendo la adaptación y la resolución de conflictos en la rutina de la convivencia en el espacio escolar, bien sea presencial o virtual, a través de la gestión de habilidades mentales e información significativa que proporcionan los estados emocionales y que los estudiantes, con la orientación de sus docentes, pueden aprender para autorregular su comportamiento.

De acuerdo con Calvo (2001), los estudiantes que participan en programas educativos orientados al fortalecimiento de destrezas socioemocionales, muestran una disminución en la ansiedad y agresividad en su entorno, resolviendo de mejor manera los problemas presentados; por ello, plantea la utilización de estrategias de IE con base en el análisis de situaciones emocionales, escritura emocional,

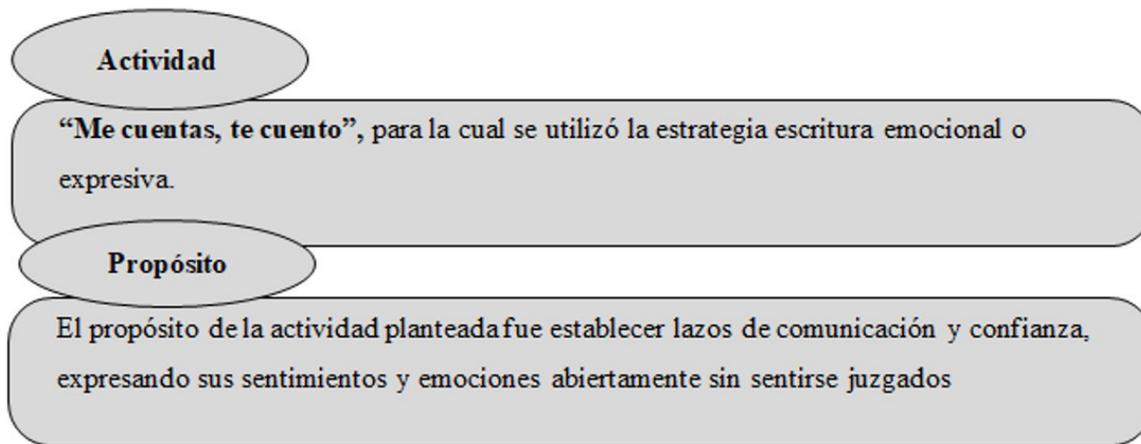
juego de roles y visualización positiva, con el propósito de reconocer las emociones en sí mismos y en los demás mediante estos recursos, para establecer lazos de amistad y confianza en los grupos e interacciones libres, que propicien encuentros que fomenten el crecimiento personal, "moderando las emociones negativas e intensificando las positivas" (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 71), "sin restringir o desorbitar la información que transmiten" (Aguaded y Valencia, 2017, p. 177) para el entendimiento y la comprensión de los procesos educativos.

A continuación, se presenta la realización de cada estrategia pedagógica, todas ellas registradas en el diario de campo de las docentes que, haciendo la salvedad, fueron implementadas por las dos docentes y diez estudiantes seleccionados de 9 a. m. hasta las 12 del mediodía, registros con los cuales se procedió al análisis y las respectivas evidencias como hallazgos encontrados en este trabajo de investigación.

Tabla 8

Diario de campo

Diario de Campo	
Objetivo específico 3	Reforzar los factores presentes en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo' en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.
Subcategoría:	
Categoría: Factores presentes en la convivencia escolar	<u>Factores internos:</u> Habilidades sociales, Autoestima, Autorregulación, Habilidades de comunicación <u>Factores externos:</u> Relaciones de poder en el aula, Expectativas y reglas, Sistema disciplinar.
Actividad: "Me cuentas, te cuento"	
Lugar: Institución Educativa 'El Carmelo'	
Fecha: 8 de marzo de 2021	
Hora: 10:00 a. m.	
Facilitadora: Yomaira Guerra - Willanys Jiménez	
Participantes en el aula:	Nº de estudiantes: 10 - Nº de docentes: 2

Figura 4**Actividad 2 'Me cuentas, te cuento'**

Se realizó un encuentro a través de la plataforma Google Meet; se les explicó a los niños el objetivo de la actividad, con la cual reforzarían los factores de convivencia escolar que mejoran las relaciones interpersonales entre pares, docentes-estudiantes y, relaciones familiares. Se les pidió hacer una narración a través de coplas, cuentos, escritos, versos y poesías, resaltando sus habilidades sociales dentro del contexto familiar y escolar en tiempos de pandemia, permitiéndoles apropiarse de los factores que inciden en la convivencia, para ser aplicados en su cotidianidad. Este ejercicio pedagógico permitió aflorar en ellos sus habilidades y destrezas comunicativas que, al ser articuladas con sus emociones, generaron un aporte valioso en la convivencia escolar.

Observaciones. En el desarrollo de la actividad se pudo percibir, a través de las composiciones de los estudiantes, las emociones que han sentido en este tiempo de pandemia. A continuación, se hace una descripción de ellas:

- Sujeto 1. El estudiante expresa a través del cuento, cómo se ha sentido en este tiempo, resaltando la cercanía a sus padres y el compartir juegos de mesas.
- Sujeto 2. El estudiante dedica un cuento a su familia, destacando su unión y el acompañamiento de sus padres.
- Sujeto 3. El estudiante deleita al auditorio, con la interpretación de unas coplas sentidas sobre sus vivencias en este tiempo.
- Sujeto 4. El estudiante expresa, a través de una narración que, en muchas ocasiones no entiende las clases, pero que su profesora le dedica tiempo para explicarle; comenta que quiere volver al colegio.
- Sujeto 5. La estudiante se dirige dando un mensaje positivo a sus compañeros, diciéndoles que pronto se volverán a encontrar.
- Sujeto 6. La estudiante utiliza las coplas para expresarse, mostrando su habilidad para el canto, expresando sus sentimientos y emociones en este tiempo de trabajo en casa.
- Sujeto 7. El estudiante cuenta que este tiempo ha sido difícil, pero demuestra que la familia es especial y que pronto estaremos juntos, siendo él, el protagonista de su historia.
- Sujeto 8. La estudiante, mediante un cuento, describe la historia de una niña preocupada y triste por no encontrarse con sus compañeros y que, poco a poco, fue comprendiendo que todo era para poderse cuidar de un virus que atacaba a todos.
- Sujeto 9. La estudiante expresa con un cuento, la oportunidad de compartir con su familia y la nostalgia de no poder estar con sus compañeros.

- Sujeto 10. La estudiante realiza una poesía resaltando sus valores y exponiendo la tristeza que siente por no estar en el colegio.

Tabla 9

Síntesis de la reflexión pedagógica del docente

Síntesis de la reflexión pedagógica del docente:

Al crear espacios de convivencia reflexivos en donde los estudiantes manifiestan sus emociones, pensamientos a través de recursos varios, nos permiten reforzar conductas que generen cambios positivos que apoyan y contribuyen al mejoramiento de las relaciones sociales.

A través de la escritura emocional o expresiva, los estudiantes dieron a conocer sus vivencias en la nueva normalidad, lo cual permitió evidenciar conductas que fortalecen las relaciones en los diferentes contextos sociales.

Tabla 10

Estrategia Pedagógica "El Héroe que hay en ti"

Esta estrategia se llevó a cabo de forma presencial con el consentimiento de sus padres

A continuación se presenta los aspectos significativos en el desarrollo de la sesión de aprendizaje.

Actividad: "El héroe que hay en ti"

Lugar: Institución Educativa 'El Carmelo'

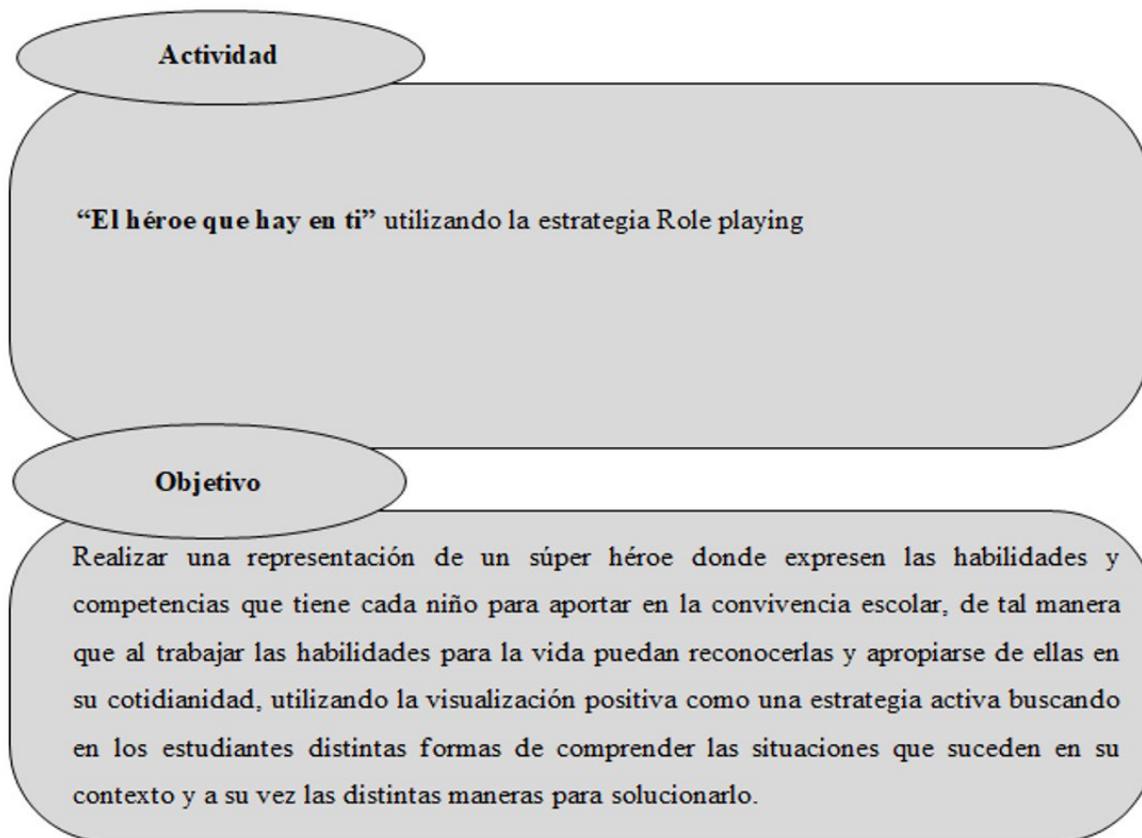
Fecha: 12 de marzo de 2021

Hora: 3:00 p. m.

Facilitadora: Yomaira Guerra - Willanys Jiménez

Participantes en el aula:

Nº de estudiantes: 10 - **Nº de docentes:** 2

Figura 5**Actividad 2 "El héroe que hay en ti"**

Antes de comenzar la actividad, se les explicó de qué se trataba; luego se los invitó a ubicarse y sentarse en círculo, considerando el lugar escogido previamente; se le entregó los materiales de trabajo como: papel bond, cartulinas, papeles de colores, tijeras, pegamento, cinta pegante, dándoles las pautas para comenzar. Se les dio un tiempo para que pudieran crear un súper héroe, reflejando los valores, las habilidades y competencias que ellos tienen, para mejorar la convivencia escolar y, en este momento, la convivencia familiar, utilizando la visualización positiva para que comprendieran las situaciones de su contexto.

Cada uno debía presentarse en plenaria, explicando lo que quiso expresar en su representación, con dibujos, complementándolos con palabras a través de canciones, poemas, coplas; luego continuaba su compañero o compañera del lado derecho y así sucesivamente. Se les dio total libertad del espacio para realizar su héroe. Al final, todos aplaudieron por la participación de sus compañeros, reforzando su representación.

Observaciones. Durante el desarrollo de la actividad pudimos observar conductas que nos sorprendieron, ya que los estudiantes expresaban con mucha espontaneidad su rol como facilitadores de una mejor convivencia escolar y, a su vez, la articulaban con su contexto familiar. Se muestra a continuación la manera cómo se mostraban durante la experiencia:

- Sujeto 1. Reflejó, a través de la expresión en sus gestos, el disfrute de su representación.
- Sujeto 2. A través de la imagen representada demostró sus habilidades creativas y, al mismo tiempo, el deseo de ver dentro de su contexto escolar una sana convivencia, siendo un participante activo.
- Sujeto 3. El estudiante mostró, a través de un corazón gigante, su sensibilidad para sus compañeros y la importancia que esta representa para la convivencia.

- Sujeto 4. Evidenció una actitud pasiva al momento de realizar la actividad, manteniéndose aislado de sus compañeros.
- Sujeto 5. Sobresalió en su participación porque, a través de su voz, captó la atención del grupo en su intervención.
- Sujeto 6. Proyectó seguridad, entonando la canción de manera majestuosa, mostrando sus emociones a flor de piel.
- Sujeto 7. Reflejó interés y gusto al realizar su representación; se tomó un tiempo más para realizar la actividad, mostrando cambios de ánimo con los gestos de su rostro. En el momento de la plenaria fue elocuente en su presentación.
- Sujeto 8. Mostró ansiedad y se le dificultó expresarse; los compañeros le dieron ánimo diciéndole: "Sí puedes hacerlo". Algunas veces subió y bajó el volumen de su voz.
- Sujeto 9. Su tono de voz fue bajo, pausado y tímido. Mostró pena al compartir el trabajo con sus compañeros.
- Sujeto 10. La estudiante evidenció mucha alegría al realizar y compartir con sus compañeros, que se reflejaba en sus gestos y en sus expresiones; agradeció la oportunidad de encontrarse con sus compañeros y docentes.

Tabla 11

Síntesis de la reflexión pedagógica del docente

Síntesis de la reflexión pedagógica del docente:

Con el desarrollo de la actividad, los estudiantes disfrutaron; fueron expresivos al animar a sus compañeros que tenían timidez al hablar; demostraron habilidades artísticas y de expresión oral. Fue un espacio pedagógico que los llevó a la reflexión sobre la oportunidad que tienen de contribuir en la mejora de la convivencia escolar, la cual va relacionada con el rendimiento académico y las relaciones en su contexto familiar.

Es relevante resaltar el valor significativo que nos llevamos las investigadoras en la ejecución de estas estrategias pedagógicas, porque nos ayudó a fortalecer los valores, las habilidades emocionales, el valor de cada estudiante dentro de sus contextos sociales y, sobre todo, a establecer lazos de hermandad y consideración con todas las personas con las cuales se interactúa. En correspondencia con lo que refiere Goleman (1998), el *Role Playing* es una estrategia de escenificación o dramatización a través del juego, que permite vislumbrar las situaciones relacionadas con la conflictividad emocional; se convierte en un recurso metodológico para aprender con una práctica reiterada.

4. Discusión de los resultados

Análisis de situaciones emocionales mediante la promoción de estrategias de IE en la convivencia escolar en los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo', en el municipio de San Juan del Cesar, departamento de La Guajira.

Como estrategia, está dirigida a verificar los comportamientos de los estudiantes en su desarrollo educativo de formación, considerando que pueden adquirir con mayor facilidad diferentes conceptos que influyan positivamente en el desarrollo de su personalidad. A través de su aplicación se previene problemáticas básicas en la etapa más esencial del ciclo vital (Calvo, 2001).

Escritura emocional, también llamada expresiva: es una estrategia que consiste en redactar situaciones reales o ficticias que permiten ventilar lo que sucede dentro del estudiante, pues este puede plasmar sus sentimientos y emociones abiertamente, sin ser juzgado por su interpretación,

descubriendo aspectos beneficiosos de su personalidad, para afianzar su convivencia y relaciones. También se refiere a la manera de crear hábitos para soltar los pensamientos que lo detienen y no le permiten avanzar (Goleman, s.f.). La lectura y la escritura emocional, para Sánchez (2005), significa fluir (estado denominado flujo), donde el estudiante tiene la oportunidad de abstraerse en su mundo y centrar su atención en lo que está haciendo.

Todos estos referentes de autores como Sánchez (2005), Calvo (2001) y Goleman (s.f.) estuvieron presentes en el desarrollo de las estrategias pedagógicas implementadas con los estudiantes para describir los factores presentes en la convivencia escolar, teniendo claro el análisis de situaciones emocionales que permitieron a las docentes investigadoras realizar sus interpretaciones sobre los datos, con el fin de extraer un significado relevante con relación al problema y los objetivos de investigación.

En función de dar respuesta al objetivo 4 de la investigación, que consistió en promover estrategias de IE en la convivencia escolar en los estudiantes de cuarto grado, se llevó a cabo la Fase III, titulada Analítica o de Interpretación. A continuación, se presenta una gráfica que comprende las categorías con sus respectivas unidades de análisis, sus referentes teóricos, aprendizajes significativos o descriptores de sus actuaciones y la interpretación, de acuerdo con los datos obtenidos en las observaciones, entrevistas, implementación de las estrategias pedagógicas y los diarios de campo llevados por las docentes investigadoras (Gurdián-Fernández, 2007).

Triangulación: Categoría 'Inteligencia emocional en la convivencia escolar'

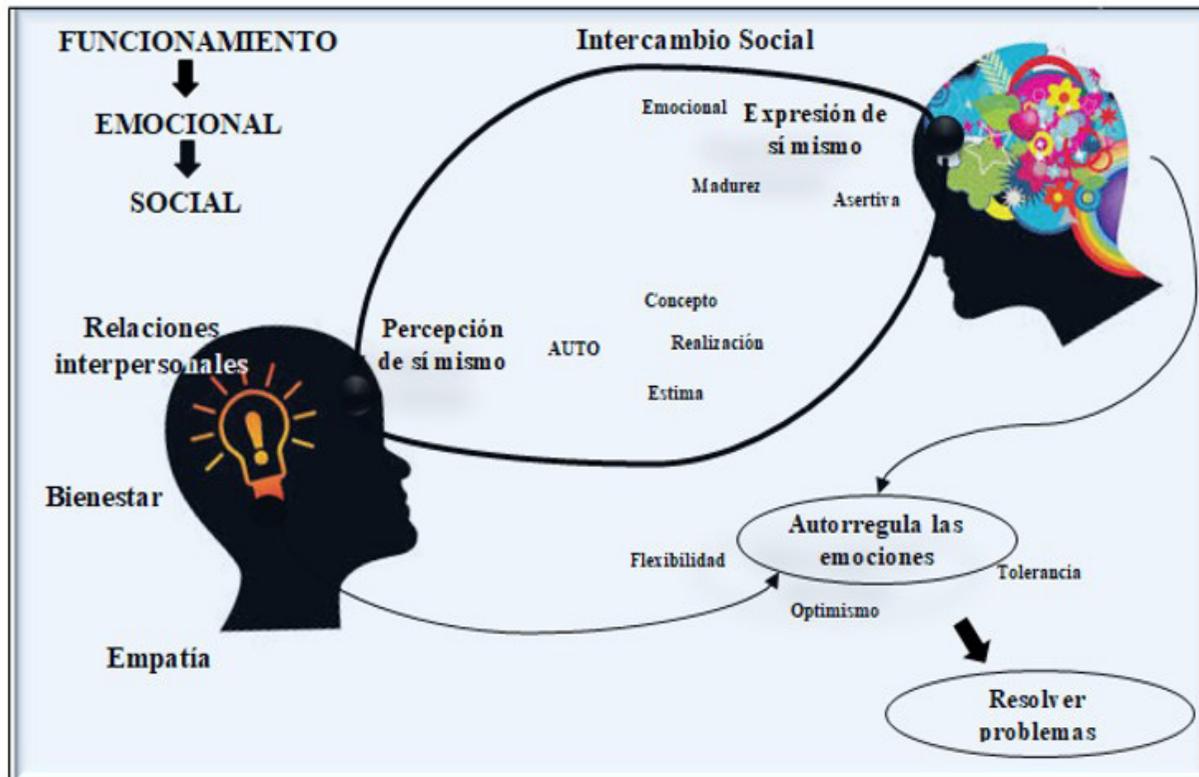
A través del análisis se pudo llevar a cabo la triangulación de datos en la que las investigadoras presentaron aquellos más significativos, arrojados en la implementación de las estrategias. A partir de estas reflexiones, a continuación, se presenta un modelo como resultado de estos hallazgos, para promover la IE en la convivencia escolar, que constituye una herramienta pedagógica, ya que todo docente puede estar alerta a las emociones que demuestran sus alumnos y las propias, con el fin de potenciarlas de la mejor manera en cada

clase; lo importante es contar con un espacio físico o virtual donde se muestre las evidencias del trabajo personal alcanzado y que, en todo momento, los estudiantes puedan darse cuenta o reconocer las distintas emociones, aprender de ellas y canalizarlas en su interacción social (Ver Figura 6).

Modelo para el desarrollo de la inteligencia emocional

Figura 6

Descubriendo mis emociones



Nota: Propuesta presentada por las investigadoras para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas de la IE 'El Carmelo' del municipio de San Juan del Cesar, buscando articular las relaciones interpersonales.

Idea Generadora. La idea de implantar de forma planificada un modelo de inteligencia emocional en las IE, surge de los resultados de esta investigación, luego de reconocer los pocos trabajos en esta área en los proyectos pedagógicos elaborados por los docentes y gerentes educativos, encaminados a fortalecer la inteligencia emocional en la convivencia escolar.

Referente teórico central. Acosta (2008) expresa que, existe "la creencia de que la educación emocional, el fomento de la inteligencia emocional, puede ser una valiosa ayuda para encarar con mayores posibilidades de éxito los retos a que se enfrenta el sistema educativo" (p. 13).

Propósito. Educar emocionalmente supone corroborar las emociones, empatizar con los demás, reconocer y mencionar las emociones que se está sintiendo, establecer límites, ofrecer modelos adecuados de expresión y de socialización, amarse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y sugerir estrategias para solucionar los problemas a los que los educandos se exponen diariamente, dentro y fuera de su entorno educativo.

Ruta pedagógica. En un espacio destinado para expresar las emociones entre todos los estudiantes y su docente, construir los siguientes pasos:

Nombre al espacio virtual o presencial destinado para expresar sus emociones

Elaboración de un mural de las emociones. El cual será usado para regular el enfado, la rabia o la tristeza a través de los dibujos que realizarán sobre dicho mural, para solucionar los problemas

de forma pacífica respecto a su estado personal y el de los otros, si fuera el caso.

Presentación de evidencias o fotografías.

Creación de un grupo de WhatsApp para compartir todas las actividades, conversaciones o, lo que quieran.

Emociones y creatividad. En esta sesión o paso de la ruta, tanto los docentes como los estudiantes, padres, adultos de la familia que gusten participar, pueden exponer poesías, canciones, dibujos, mapas mentales, viajes, visitas a los abuelos, festivales o fiestas y otros contenidos relacionados con las emociones y la convivencia escolar.

Cierre cognitivo y afectivo en cada ruta de aprendizaje. En esta sesión los participantes exponen qué aprendieron, cómo se sintieron en las actividades expuestas en su página o chat, y qué les gustaría realizar con sus compañeros, como Aventuras de Aprendizajes en el descubrimiento y manejo de las emociones.

5. Conclusiones

En la etapa final de esta investigación se presenta las conclusiones y recomendaciones a las cuales se llegó, correspondiente con la Fase IV del diseño metodológico en la cual se pudo analizar la inteligencia emocional en el marco de la convivencia escolar; es importante destacar que todo el trabajo fue interesante y enriquecedor por el manejo de contenidos que, esencialmente, se refieren a la capacidad de percibir, expresar, comprender y gestionar las emociones en los estudiantes de cuarto grado de la IE 'El Carmelo'.

Respecto al objetivo 1, de donde se desprende la interrogante de: ¿cuáles son los tipos de IE presentes en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado?, se pudo evidenciar, a través de las actividades realizadas que, tanto la inteligencia interpersonal como la intrapersonal están presentes en su convivencia escolar; sin embargo, el problema que se inclinó sobre la primera, es cuando los estudiantes carecen de capacidad para regular su estado de ánimo, pues cuando están en presencia de situaciones que les molestan, reaccionan con hostilidad, haciéndose necesaria la presencia del maestro,

para que puedan reconocer su estado de ánimo, las consecuencias que trae ese comportamiento y así, poder modificar su conducta, haciéndose responsables de lo que sucedió.

Siguiendo con el desarrollo de la investigación, en cuanto al segundo objetivo que buscó responder a cómo son establecidos los componentes de la IE en la convivencia escolar de los estudiantes de cuarto grado, se pudo concluir, a través de las actividades realizadas, que en el componente de percepción de las emociones, estos reconocieron sus emociones y las de sus compañeros; luego, con el apoyo del maestro, en función de mejorar la convivencia, se valoró la participación de cada uno, propiciando una comunicación con sentido emocional, generando en ellos conductas de cambio frente a situaciones presentadas en su contexto escolar, estimulando el pensamiento creativo, actuando de forma positiva ante situaciones de conflicto y permitiendo la facilitación emocional. En este sentido, se pudo trabajar para que los estudiantes mejoraran la relación con sus compañeros, al brindarles la oportunidad de expresar sus emociones de frustración frente a sus pares, dándole nombre a cada una de ellas: rabia, tristeza, alegría, lo que evidenció la comprensión emocional, identificando que cuando tienen conductas de respeto, las situaciones cotidianas tienden a modificarse; así, comenzaron a darse cuenta de los cambios en sus estados de ánimo. En cuanto a la regulación emocional, comprendieron que cuando estaban contentos y tranquilos, se sentía un ambiente armónico en el encuentro, evidenciando que cuando se establece escenarios agradables, se genera espacios positivos para la formación integral.

6. Recomendaciones

Después de realizar toda la investigación, las autoras se permiten expresar sus recomendaciones, para darle seguimiento y efectividad a este estudio, destacando la importancia de la educación emocional que comienza con los padres, en sus hogares, y se afirma o refuerza en las instituciones educativas y la comunidad. Bajo este entendimiento, se les habló de tomar parte activa en la formación de emociones positivas como la alegría, sorpresa,

confianza, tan necesarias para el desarrollo biopsicosocial de los estudiantes y se les enseñó a manejar las emociones negativas desde el amor, para evitar el miedo, la ira, el enojo, la tristeza, que conllevan estados depresivos, de frustración o de estrés, aun en los más pequeños, por ambientes tóxicos.

Por tanto, hay mucho por hacer en este camino de descubrir las emociones y llevar a los estudiantes a una realización personal exitosa y socialmente aceptada. Se propone un modelo proactivo para la educación emocional en las aulas de aprendizaje, donde el centro sean las emociones y los estudiantes puedan tener un dominio personal y una madurez adecuada en su proceso de crecimiento.

Aunado a lo anterior, se recomienda a los investigadores en esta área del conocimiento, a profundizar en nuevos proyectos donde el interés sea la inteligencia emocional, ya que hoy en día, con el uso de la tecnologías de la información y la comunicación, es imprescindible el manejo de las emociones en cuanto a la cantidad de informaciones no siempre constructivas y que a través de las redes sociales les llegan a los estudiantes, docentes y familias, las cuales tiene que luchar con emoticones, signos, símbolos y demás códigos visuales que afectan los conceptos, juicios e interpretaciones de contenidos o mensajes muchas veces agresivos, con la real tarea de dañar.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Acosta, A., Arribas, J. M., Bisquerra, R., Etxebarria, I., Fernández-Berrocal, P., López, F., Ruiz, D., Yus, R. y Zaccagnini, J. L. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/62111>
- Aguaded, M. C. y Valencia, J. (2017). Estrategias para potencializar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias Pedagógicas*, (30), 175-190.
- 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.
- Calvo, M. J. (2001). La inteligencia emocional, asignatura pendiente para la convivencia escolar. *Revista Aula Abierta*, (77), 141-163.
- Díaz, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 55-78.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores S. A. de C. V.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Editorial La Carreta.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica* (Trad. M. T. Melero Nogues). Paidós Ibérica.
- Goleman, D. (s.f.). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional* (Trad. F. Mora y D. González). Editorial Kairós, S. A.
- Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional* (Trad. C. Mayor). Ediciones B, S. A.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4.ª ed.). Quirón Ediciones.
- Martínez, M. (2011). El "Saber Pensar" en la investigación y sus principios. *Espacio Abierto*, 20(1), 131-157.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En D. J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Neiva.
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. *Actualidades investigativas en Educación*, 4(2).
- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Paradigmas y Objetivos. *Revista de Clases historia*, (12).
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Editorial La Muralla S. A.
- Porlán, R. (2010). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Editorial Díada.

Rodríguez. G., Gil. J. y García. E. (2016). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Sánchez, J. (2005). La educación de las emociones a través de la lectura. En Fernández, P. (Coord.) y Ramos, N. (Coord.) *Corazones inteligentes*, (pp. 377-396). Editorial Kairós.

Contribución:

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

Rev. Unimar
e-ISSN: 2216-0116
ISSN-L: 0120-4327
DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>

Revista
UNIMAR

Concepciones epistemológicas y características de las prácticas pedagógicas del profesorado

Juan David Galvis Benavides¹
Nixon Alexander Guerrero Pasuy²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Galvis-Benavides, J. D. y Guerrero-Pasuy, N. A. (2022). Concepciones epistemológicas y características de las prácticas pedagógicas del profesorado. *Revista UNIMAR*, 40(2), 173-193. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art8>

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2021
Fecha de revisión: 14 de diciembre de 2021
Fecha de aprobación: 07 de abril de 2022

Resumen

El presente artículo, resultado de una investigación sobre las concepciones epistemológicas y características de las prácticas pedagógicas del profesorado en la enseñanza de las ciencias naturales y sociales en educación básica secundaria, es una visión de cómo los docentes fomentan la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, de acuerdo con su formación profesional y académica. Una de las características de la formación docente es la falta de cualificación en su ámbito profesional, la cual está supeditada a prácticas obsoletas que, en muchos casos, han desmotivado a docentes y estudiantes. Para indagar esta problemática es necesario mencionar sus causas; la primera de ellas se encontró en la praxis relacionada con lo que el docente piensa y asimila como verdad en su práctica, lo cual podría ser una interferencia entre lo que él pretende y lo que en realidad obtiene, dando como resultado que los docentes no empleen métodos novedosos por estar ligados a procesos que, en su etapa formativa, pudieron haber funcionado. Metodológicamente, la presente investigación es cualitativa con enfoque histórico hermenéutico, donde se recolectó información a través de técnicas e instrumentos como revisión documental, encuestas sobre concepciones epistemológicas y de caracterización de prácticas pedagógicas. Dentro de los resultados se encontró que el concepto que manejan los profesores sobre ciencia en este estudio es mucho más hermenéutico que positivista. En cuanto al método de la ciencia se observó heterogeneidad en las respuestas, evidenciando un arraigamiento en el tradicionalismo en las concepciones positivistas de algunos de ellos que, muchas veces, se relaciona con su tipo de aprendizaje de las ciencias, décadas atrás. En cuanto a las prácticas pedagógicas, a pesar de que la mayoría de profesores maneja un discurso constructivista, se pudo identificar que lo plasmado en los



Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada 'Concepciones epistemológicas y características de las prácticas pedagógicas del profesorado, que aportan a la enseñanza de las ciencias naturales y sociales en educación básica secundaria de las instituciones educativas Filipense y San Felipe de la ciudad de Ipiales'.

¹Magíster en Pedagogía. Docente del Colegio Filipense, Ipiales, Colombia. Correo: jdgalvisbenavides@gmail.com

²Magíster en Pedagogía. Independiente, Colombia. Correo: nixkun@gmail.com

documentos institucionales como mallas curriculares y unidades didácticas, todavía presenta elementos propios de las prácticas tradicionales de la educación.

Palabras clave: concepciones epistemológicas; prácticas pedagógicas; profesorado.

Epistemological conceptions and characteristics of the pedagogical practices of teachers

Abstract

This article, the result of an investigation of the epistemological conceptions and characteristics of the pedagogical practices of teachers in the teaching of natural and social sciences in basic secondary education, is a vision of how teachers promote the teaching and learning of sciences, according to their professional and academic training. One of the characteristics of teacher training is the lack of qualification in their professional field, subject to obsolete practices that, in many cases, have demotivated teachers and students. To investigate this problem, it is necessary to mention its causes; the first of them was found in the praxis related to what the teacher thinks and assimilates as truth in his/her practice, which could be interference between what he/she intends and what he/she actually obtains, resulting in not using novel methods for being linked to processes that, in their formative stage, could have worked. Methodologically, this research is qualitative with a historical hermeneutical approach; the information was collected through techniques and instruments such as documentary review, surveys on epistemological conceptions, and characterization of pedagogical practices. Among the results, it was found that the concept used by teachers about science in this study is much more hermeneutic than positivist. Regarding the method of science, heterogeneity was observed in the answers, evidencing a rooting in traditionalism in the positivist conceptions of some of them, which is often related to their type of learning of science, decades ago. Regarding pedagogical practices, despite the fact that the majority of teachers handle a constructivist discourse, it was possible to identify that what is reflected in institutional documents such as curricula and didactic units, still presents elements of traditional educational practices.

Keywords: epistemological conceptions; pedagogical practices; teachers.

Concepções epistemológicas e características das práticas pedagógicas dos professores

Resumo

Este artigo, resultado de uma investigação sobre as concepções epistemológicas e características das práticas pedagógicas dos professores no ensino de ciências naturais e sociais no ensino médio básico, é uma visão de como os professores promovem o ensino e a aprendizagem de ciências, de acordo com sua formação profissional e acadêmica. Uma das características da formação docente é a falta de qualificação em seu campo profissional, sujeita a práticas obsoletas que,

em muitos casos, têm desmotivado professores e alunos. Para investigar este problema é necessário mencionar suas causas; a primeira deles foi encontrada na práxis relacionada ao que o professor pensa e assimila como verdade em sua prática, o que pode ser uma interferência entre o que pretende e o que de fato obtém, resultando em não utilização de métodos inovadores por estar vinculado a processos que, em sua fase formativa, poderiam ter funcionado. Metodologicamente, esta pesquisa é qualitativa com abordagem hermenêutica histórica; as informações foram coletadas por meio de técnicas e instrumentos como revisão documental, levantamento de concepções epistemológicas e caracterização de práticas pedagógicas. Entre os resultados, verificou-se que o conceito utilizado pelos professores sobre ciência neste estudo é muito mais hermenêutico do que positivista. Em relação ao método da ciência, observou-se heterogeneidade nas respostas, evidenciando um enraizamento no tradicionalismo nas concepções positivistas de alguns deles, o que muitas vezes está relacionado ao seu tipo de aprendizado da ciência, décadas atrás. Em relação às práticas pedagógicas, apesar de a maioria dos professores manusear um discurso construtivista, foi possível identificar que o que se reflete em documentos institucionais como currículos e unidades didáticas, ainda apresenta elementos das práticas educativas tradicionais.

Palavras-chave: concepções epistemológicas; práticas pedagógicas; professores.

1. Introducción

A lo largo del presente artículo se resolverá la siguiente pregunta problema de investigación: ¿Cuáles son las concepciones epistemológicas y características de las prácticas pedagógicas del profesorado, que aportan a la enseñanza de las ciencias naturales y sociales en educación básica secundaria en las instituciones educativas Filipense y San Felipe de la ciudad de Ipiales?, pregunta de gran relevancia para el trabajo investigativo, pues desde ella se desprende el horizonte de la investigación.

Por ello, en el presente artículo se da a conocer las características de las prácticas pedagógicas del profesorado y, desde esa postura, encontrar que la presencia de profesores capacitados y actualizados en las instituciones educativas (IE) es importante para el mejor desempeño y enseñanza de las ciencias; profesores que miren más allá de una simple transferencia de conocimientos, que sean capaces de formar estudiantes críticos, reflexivos y creativos que propendan a la transformación de su entorno y su comunidad. Conocer la epistemología de las ciencias y saber cómo esto puede contribuir al desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes de hoy en día, es un tema de vital importancia tanto para la comunidad educativa como para los estudios pedagógicos.

Las concepciones epistemológicas y pedagógicas de los profesores que se desempeñan en las distintas IE, sostiene García y Rivas (2003), son un tema de interés para la comunidad educativa y para estudios pedagógicos,

pues se ha demostrado que lo que el profesor hace cuando enseña, se relaciona con lo que piensa; es decir, su praxis; de alguna manera, manifiesta concepciones que se corresponden con alguna teoría implícita o explícita referida a aspectos del currículo [...], de la enseñanza, del aprendizaje, de la evaluación y del contexto sociocultural [...].

Con respecto a la concepción epistemológica, es decir, lo que el docente piensa acerca de cómo se origina el conocimiento, se sostiene que es importante el valor de ésta al momento de decidir qué enseñar, cómo hacerlo, con cuáles medios y cómo evaluar el aprendizaje. Hashweh muestra cómo diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje se sustentan en diversas teorías epistemológicas (empirista, racionalista, relativista), con lo cual coinciden también Porlán, Rivero y Martín del Pozo. Por su parte, Norris y Kvernbekk (1997) muestran cómo la epistemología de las teorías educativas [debe ser conocida] por los docentes, si ellos esperan ser coherentes

en su pensar y hacer en las prácticas del aula. (p. 3)

Por lo tanto, el objetivo general de la presente investigación fue: Analizar las concepciones epistemológicas y caracterizar las prácticas pedagógicas del profesorado, que aportan a la enseñanza de las ciencias naturales y sociales en educación básica secundaria en las instituciones educativas Filipense y San Felipe de la ciudad de Ipiales, para determinar acciones de mejoramiento. Los objetivos específicos fueron: a) Develar concepciones epistemológicas de los profesores que subyacen en las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales y sociales, en las instituciones mencionadas. b) Caracterizar las prácticas pedagógicas realizadas por los profesores de ciencias naturales y sociales y c) Proponer modificaciones curriculares en las áreas de Ciencias Naturales y Sociales, para el mejoramiento continuo de los PEI en estas instituciones.

Para alcanzar estos objetivos se utilizó un diseño metodológico cualitativo con un enfoque histórico hermenéutico a través de técnicas e instrumentos de recolección de información, como revisión documental, encuestas sobre concepciones epistemológicas y caracterización de prácticas pedagógicas. en el escenario de las prácticas en instituciones de educación básica y media.

Se trabajó antecedentes de carácter internacional, nacional y local, con aportes importantes, hallando similitud en cuanto al discurso empleado por los docentes, donde la comprensión epistemológica es, en cierta medida adecuada, con el fin de lograr mejores prácticas pedagógicas, pero donde la realidad en el aula enfrenta escenarios de educación tradicional. A continuación, se menciona tres trabajos de relevancia y apoyo importante para comprender las prácticas pedagógicas y concepciones epistemológicas en varios ámbitos educativos:

El trabajo de Aiello (2004) es de gran relación con la presente investigación, debido al discurso que promueve en medio del positivismo y constructivismo, permitiendo conocer los enfoques de los profesores y la forma como los configuran en su concepción de ciencia; además, permite inferir algunos aspectos

frente al discurso que presentan y la práctica pedagógica que realizan.

Caicedo (2014) sirve como fundamento en aspectos teóricos; utiliza diversos instrumentos de aplicación; entre ellos, la entrevista, donde las mayores conclusiones están centradas en saber qué sucede en el interior del ejercicio pedagógico didáctico del profesor, como un componente esencial para la comprensión de los fundamentos epistemológicos que subyacen en él.

Trejo (2020), en su artículo *La utilidad de la filosofía de la ciencia en contextos de postverdad*, focaliza su interés en el estudio de la filosofía de la ciencia en contextos de postverdad; hace una discusión entre 'saber' y 'conocimiento', entendiendo su valor social y utilidad.

Fundamentación teórica

Concepciones epistemológicas de los profesores de ciencias. "La concepción profesional del docente constituye su sistema conceptual desde el cual juzga y toma decisiones referidas a diversos aspectos de su praxis pedagógica; es posible, sin embargo, que el docente no esté consciente de esto" (García y Rivas, 2003, p. 4). "En las prácticas pedagógicas cotidianas del docente subyacen diferentes concepciones, algunas de las cuales resultan determinantes para el análisis y la explicación de los fundamentos de sus propuestas didácticas" (Aiello, 2004, p. 2). En esta propuesta se aborda las concepciones acerca de la ciencia y el conocimiento de los profesores.

En las concepciones epistemológicas se sostiene que, es importante su valor al momento de decidir qué enseñar, cómo hacerlo, con cuáles medios y cómo evaluar el aprendizaje. Autores como Porlán (1989), muestran cómo, diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje son sustentadas en diversas teorías epistemológicas, como la empirista, racionalista y relativista.

Otros autores como Barrón (2015) señalan cómo "las concepciones y actuaciones de los profesores expresan una determinada visión epistemológica que dinamiza u obstaculiza los conocimientos profesionales" (p. 37). Dichas concepciones han sido abordadas desde varias perspectivas teórico-metodológicas, donde



Rev. Unimar
e-ISSN: 2216-0116
ISSN-L: 0120-4327
DOI: https://doi.org/10.31948/Rev.unimar

Julio-Diciembre 2022
ISSN: 0120-4327

destacan las concepciones sobre la ciencia, con autores como Pope y Gilbert, 1983; Gordon, 1984; Gil, 1991, citados por Porlán, 1989) quienes concluyen que, los profesores transmiten una imagen deformada del conocimiento y del trabajo científico que, poco tiene que ver con las recientes aportaciones de la epistemología de la ciencia, si bien se reconoce que ello no es exclusivo del medio escolar.

Concepción de ciencia

El concepto de ciencia tiene una definición esquivada ya que, debido a su función ha variado en todos los tiempos y lugares; por ejemplo, en el siglo XIX se entendía a la ciencia como la observación directa de los hechos, entendidos como fenómenos sujetos a leyes naturales invariables. El científico, entonces, debía descubrir las leyes de la naturaleza, demostrarlas y verificarlas por medio de experimentos y procedimientos repetibles. Así, se creía que las grandes verdades de la ciencia ya estaban siendo descubiertas y en muy poco tiempo serían completadas. Esto tuvo muchas repercusiones en la manera de aproximarse al mundo social y en la concepción de las ciencias sociales. A principios del siglo XX, esta concepción de ciencia empezó a reevaluarse; el hombre que investiga explica fragmentos de la realidad a partir de la interacción con el objeto de estudio, considerando

...que la verdad no está dada y está en permanente construcción y resignificación: los paradigmas, las teorías y los métodos de comprensión de la realidad (natural o social) son aproximaciones que corresponden a determinados momentos histórico-culturales que se transforman con el desarrollo de las sociedades. (Ministerio de Educación Nacional, MEN, s.f., p. 97).

En la actualidad, más que hablar de la ciencia en singular, se habla de disciplinas científicas, consideradas como cuerpos de conocimientos que se desarrollan en el marco de teorías que dirigen la investigación.

Sin embargo, y contrario a la opinión popular, las explicaciones derivadas del quehacer científico no corresponden a verdades absolutas e incuestionables; las teorías de las ciencias se encuentran en constante revisión y reformulación.

Hacer ciencia hoy en día, es una actividad con metodologías no sujetas a reglas fijas ni ordenadas, ni universales, sino a procesos de indagación más flexibles y reflexivos por parte de los investigadores inmersos en realidades culturales, sociales, económicas y políticas muy variadas y en las que se mueven intereses de diversa índole. (MEN, s.f., pp. 97-98)

En cuanto a la formación en ciencias naturales y sociales en el país, los estándares básicos de competencias de ciencias naturales y sociales publicados por el MEN (s.f.) de Colombia en el año 2004, destacan que hoy en día:

en un mundo cada vez más complejo, cambiante y globalizado, son indispensables los conocimientos y las herramientas necesarias que brindan las ciencias, para comprender el entorno y aportar a su transformación, desde una postura crítica y ética frente a los descubrimientos y grandes posibilidades que ofrecen las ciencias. Se sabe que, así como el conocimiento científico ha aportado beneficios al desarrollo de la humanidad, también ha generado enormes desequilibrios.

Formar en Ciencias Sociales y Naturales en la Educación Básica y Media significa contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos, todo lo cual aplica por igual para fenómenos tanto naturales como sociales. (p. 96)

2. Metodología

El estudio se enmarca dentro de la investigación cualitativa, ya que tiene como objetivo, la recolección de datos sin medición numérica. Tiene un enfoque histórico hermenéutico cuyo

interés se centra en el estudio de los símbolos, interpretaciones, sentidos y significados de las acciones humanas y de la vida social; se adapta este enfoque, ya que se pretende analizar y caracterizar desempeños de los profesores de ciencias naturales y sociales en las dos instituciones objeto de estudio.

La investigación es de tipo descriptivo, de manera que, con la información obtenida, se pueda analizar las concepciones epistemológicas y caracterizar las prácticas pedagógicas de los profesores de ciencias naturales y sociales de las instituciones, conocer los aspectos más relevantes y establecer una relación entre su pensamiento y el desarrollo de sus clases.

Métodos y momentos de la investigación

Para el análisis y tratamiento de la información se utilizó el método de la Teoría Fundamentada (Soneira, 2006), cuyo soporte epistemológico radica en la vinculación entre un sujeto y un objeto, mediante las acciones y significaciones de los participantes de la investigación; este es un método que se caracteriza por ser flexible, ya que puede combinar aspectos cuantitativos y cualitativos. La recolección de datos se realizó a través de dos procedimientos: el ajuste y el funcionamiento. El primero es la generación de categorías conceptuales a partir de los datos y, el segundo, es la capacidad de las categorías conceptuales para explicar lo investigado.

En un primer momento se realizó el proceso de codificación efectuado en dos etapas denominadas por Strauss y Corbin (2002) 'Codificación Abierta' y 'Codificación Axial', cuyo análisis y contraste permitieron la triangulación metódica. En un segundo momento se hizo la formulación y descripción de las categorías analíticas. Para estos autores resulta importante construir categorías lo suficientemente estudiadas y desarrolladas en términos de sus dimensiones y propiedades. Así entonces, se identificó las categorías analíticas producto del trabajo de relacionar categorías y subcategorías, denominadas también 'Categorías interpretativas', porque tuvieron como fin, contribuir a la interpretación de los hallazgos, que fueron producto del cruce de las categorías y subcategorías obtenidas, las cuales conformaron las redes semánticas. La codificación axial para estos autores es el proceso

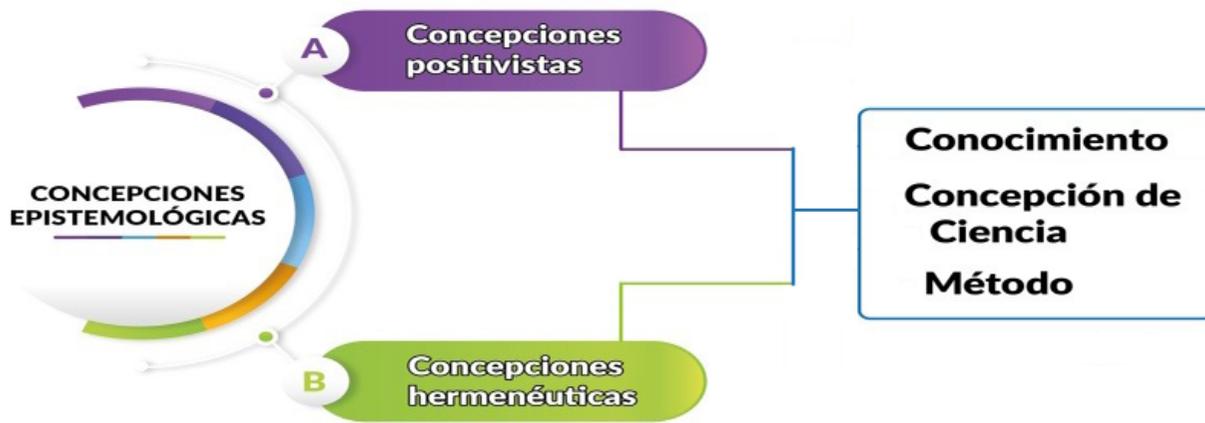
de relacionar las categorías a las subcategorías. Con este fin, se procedió a una integración y refinación de las categorías y conceptos definidos a partir del proceso inductivo de codificación abierta, determinando así las relaciones entre las categorías y subcategorías, así como sus dimensiones y propiedades. Este proceso se realizó a través de ATLAS TI. Finalmente, en un tercer momento se procedió a la construcción de textos descriptivos, llamado por los autores como 'Codificación Selectiva', que consiste en la reconstrucción teórica de las relaciones entre las categorías encontradas en torno a un fenómeno que ha sido descubierto por el investigador en el transcurso de su proceso investigativo.

3. Análisis e Interpretación de los Resultados

Se realizó una encuesta para recoger información acerca de las concepciones epistemológicas de los profesores de ciencias naturales y sociales; las categorías que se abordó fueron las concepciones positivistas y hermenéuticas, dentro de las cuales los temas explorados fueron: concepción de ciencia, conocimiento y método (Figura 1).

Figura 1

Categorías y subcategorías para el instrumento de concepciones epistemológicas

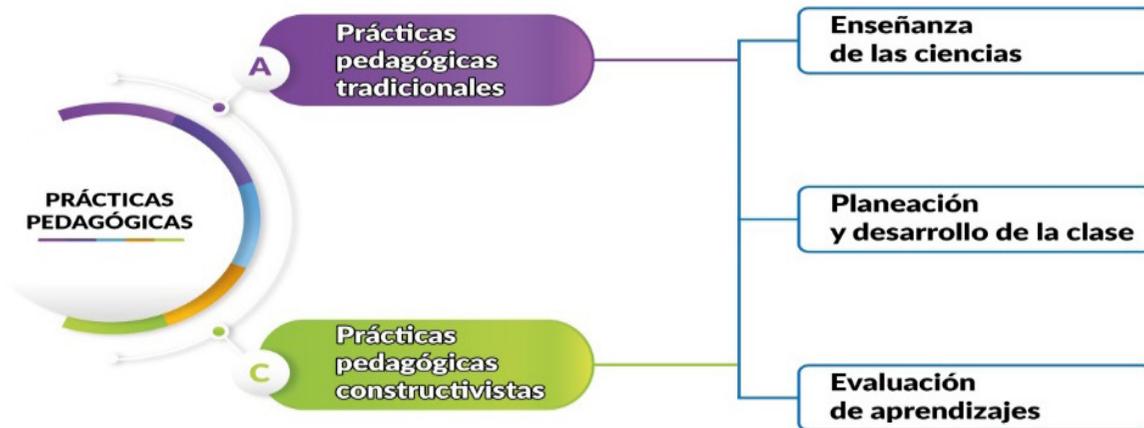


Encuesta de concepciones y caracterización de prácticas pedagógicas

Para recoger la información que permitió caracterizar las prácticas pedagógicas, se elaboró una encuesta estructurada en tres partes: la primera indagó aspectos referidos a las metas y logros de aprendizajes, resolución de problemas de contexto, formación de valores, comunicación, trabajo colaborativo y creatividad e innovación. La segunda parte interrogó aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes y, la tercera, exploró estrategias de evaluación y de enseñanza.

Figura 2

Categorías y subcategorías del instrumento de prácticas pedagógicas



Respecto a la subcategoría 'Conocimiento', se puede observar que la mayoría de profesores acepta las concepciones hermenéuticas, explicadas de mayor a menor de la siguiente forma: a) El conocimiento se concibe como fruto de un proceso de integración y reelaboración de diversos tipos de conocimiento, no solo el científico; b) El conocimiento es un producto generado por la mente humana. De otra manera, la mayoría de los encuestados rechaza la concepción positivista sobre la consideración de que el conocimiento de las ciencias en el aula se construye como un producto formal y terminado, lo cual evidencia la tendencia favorable de las concepciones hermenéuticas.

Esta tendencia en los resultados muestra que los profesores encuestados presentan una mayor aceptación en los pensamientos de corte hermenéutico con respecto a las concepciones acerca del conocimiento, en donde en un principio dominó el paradigma positivista, cuyo propósito es, según Paredes (2009),

Rev. Unimar
 Julio-Diciembre 2022
 e-ISSN: 2216-0116
 ISSN: 0120-4327
 ISSN-L: 0120-4327
 DOI: https://doi.org/10.31948/Rev.unimar

Revista
UNIMAR

...descubrir las leyes invariantes que rigen el mundo natural y social a partir de predicciones del curso de los fenómenos. Sin embargo, a partir del siglo XX en el campo de la filosofía de las ciencias y ciencias sociales, surgió una serie de reacciones en contra de las ideas positivistas de Augusto Comte. Entre los críticos más conocidos están Wilhem Dilthey y Max Weber, cuyos planteamientos dieron inicio en las ciencias sociales, al paradigma hermenéutico que propone el método de la comprensión, como la vía más ajustada para la obtención de conocimiento y estudio de las ciencias sociales. (Paredes, 2009, p. 21)

Con respecto a la subcategoría 'Concepción de ciencia', en el presente estudio predomina la aceptación de las concepciones hermenéuticas ya que, la mayoría de los encuestados acepta las afirmaciones referidas a la ciencia en constante evolución, transformando y comprendiendo el mundo, así como la ciencia condicionada social e históricamente. Se debe señalar que el concepto de ciencia ha variado en los últimos tiempos y lugares; por ejemplo, en el siglo XIX se la entendía "como la observación directa de los hechos, entendidos estos como fenómenos sujetos a leyes naturales invariables" (MEN, s.f., p. 97), lo cual explicaría que algunos profesores todavía tengan presente esta concepción sobre el origen de la ciencia:

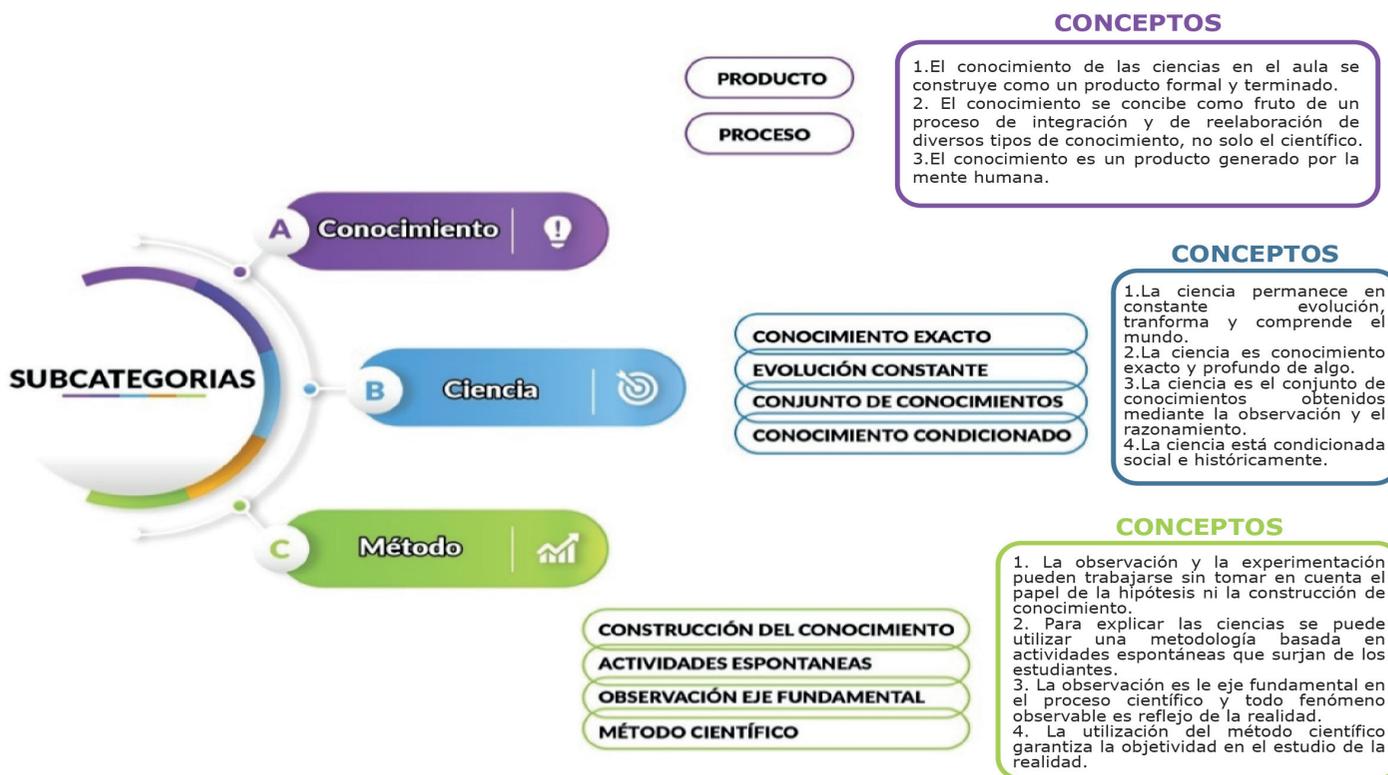
A principios del siglo XX, esta concepción de ciencia empezó a reevaluarse, al poner el acento en quien explora la realidad y vislumbrar que lo que hace ese hombre o mujer cuando indaga el mundo es asignar significado a su experiencia y construir modelos que buscan explicar fragmentos de la realidad a partir de una interacción permanente con el objeto que se está estudiando. Así se llega a considerar que la verdad no está dada, que está en permanente construcción y resignificación: los paradigmas, las teorías y los métodos de comprensión de la realidad (natural o social) son aproximaciones que corresponden a determinados momentos histórico-culturales que se transforman con el desarrollo mismo de las sociedades. (p. 97)

En la subcategoría 'Acerca del método de la ciencia' se encuentra heterogeneidad en las respuestas de los profesores; se observa una proporción igual de aceptación y negación en

afirmaciones de corte hermenéutico, como: la observación y la experimentación pueden ser trabajadas sin tomar en cuenta el papel de la hipótesis ni la construcción de conocimiento; en la afirmación positivista, la observación es el eje fundamental en el proceso científico y, todo fenómeno observable es reflejo de la realidad. Los profesores de ciencias participantes en este estudio reflejan diferentes puntos de vista en cuanto al método de las ciencias y una mixtura en sus concepciones, que puede ser producto de su formación académica y la utilización de un método acorde con el que ellos aprendieron las ciencias ya que, en este caso, no todos los profesores participantes son licenciados. Esta mixtura en las concepciones epistemológicas del profesorado coincide con los resultados presentados por Marroquín y Valverde (2018) y Martínez y González (2014)

Figura 3

Síntesis codificación abierta concepciones epistemológicas



La Figura 3 permite observar las subcategorías mencionadas y una serie de categorías emergentes resultantes de los instrumentos de recolección de información, de modo que, en la subcategoría 'Conocimiento', se tiene dos categorías emergentes: el conocimiento como producto y el conocimiento como proceso. Igualmente, en la subcategoría 'Ciencia', hubo cuatro categorías emergentes: conocimiento exacto, evolución constante, conjunto de conocimientos y conocimiento condicionado. Finalmente, la subcategoría 'Método', presenta cuatro categorías emergentes: construcción del conocimiento, actividades espontáneas, observación eje fundamental y método científico.

Codificación abierta: Prácticas Pedagógicas

Después de realizado el vaciado de información a partir de los ítems de la encuesta sobre prácticas pedagógicas, sean constructivistas o tradicionales, las respuestas fueron transcritas a la matriz de forma textual, con el propósito de codificar y categorizar la información a través de la tarea de reducir los datos (Matriz completa en Apéndice 6). Para efectos de observar estas tendencias de los profesores, las preguntas fueron agrupadas según fueran

prácticas constructivistas o tradicionales y, las subcategorías, planeación, desarrollo de la clase y evaluación de los aprendizajes.

En la primera parte de la encuesta se trabajó la información relacionada con el logro de metas de aprendizaje; allí aparecen dimensiones diferentes, desde considerar que los estudiantes voluntariamente se enfoquen en el logro de sus metas, cuando los profesores estimulan diferentes estrategias de estudio. De otra parte, si el profesor explica cuáles son las metas, los estudiantes fácilmente las apropian y trabajan sobre ellas; también consideran los profesores que, al explicar a los estudiantes la utilidad de los temas e indagar sobre los saberes previos, estos se motivan en el logro de metas de aprendizaje.

Sobre aspectos relacionados con el abordaje de las clases, algunos profesores muestran que es pertinente combinar las clases expositivas con lectura de documentos o libros sobre los cuales exigen la realización de informes o resúmenes. Otros trabajan sobre la orientación en la búsqueda de información en fuentes confiables para, luego, analizarla, organizarla y comprenderla mediante mapas mentales o

Juan David Galvis Benavides
Nixon Alexander Guerrero Pasuy

conceptuales. Explicar ejemplos que ilustren la actualidad analizada desde los contextos y utilizar estrategias que causen desafíos en los estudiantes, aparece como nuevos conceptos relacionados con la subcategoría 'Desarrollo de la clase'. La participación de la comunidad educativa en la solución de problemas del contexto se respondió por los participantes a través de dos escenarios: abordar estos problemas de forma ocasional y trabajar con los estudiantes algunas estrategias que el profesor considera útiles para que sean aplicadas en la solución de problemas del contexto. La formación de valores, comunicación asertiva y trabajo colaborativo se indaga con el propósito de complementar la caracterización de las prácticas pedagógicas de los profesores en las instituciones focalizadas para la investigación. El resultado del análisis inicial muestra la tendencia de los profesores por trabajar estos aspectos de forma transversal en cada una de sus clases, especialmente la formación de valores, donde se ahonda el valor de la responsabilidad que, además, se contempla como fundamental en los Proyectos Educativos Institucionales. Es importante destacar el concepto nuevo que aparece en la formación de valores relacionado con el Proyecto Ético de vida; de otra parte, al indagar sobre la transversalidad de las disciplinas a través de las áreas de las ciencias naturales y sociales, aparece este aspecto como parte de los aprendizajes o de responsabilidad de los estudiantes y, no planeado y ejecutado por los profesores, desde la planeación de los procesos de enseñanza.

En la segunda parte de la encuesta se realizó la codificación de preguntas que indagan sobre la subcategoría apriorística 'Evaluación de los aprendizajes'; se obtiene la posición de los profesores con relación a la importancia y forma de trabajar los saberes previos de los estudiantes, los procedimientos y actividades realizadas para la evaluación de los aprendizajes y su planeación.

Se evidencia prácticas tradicionales de evaluación. Las pruebas escritas son una afirmación que acoge la mayoría de los profesores; en otros casos, se amplía el concepto de prueba escrita hacia situaciones reales o simuladas y complementadas con evidencias o

productos de aplicación en el contexto real, se menciona también realización de actividades iniciales en sus clases con el propósito de explorar los conocimientos previos y llevar a cabo actividades muy diferentes con el mismo propósito, cada profesor presenta una forma diferente de evaluación de saberes previos.

En la tercera parte de la encuesta se abordó interrogantes sobre estrategias en los procesos de evaluación y enseñanza; se tuvo en cuenta la opinión de los profesores frente a las estrategias más utilizadas para el desarrollo de sus clases y se observa en sus respuestas que los de ciencias sociales usan, en mayor medida, la estrategia de preparación y exposición de temas por parte de los estudiantes, mientras los de ciencias naturales, utilizan estrategias de consulta de información y organización, siguiendo los pasos del método científico (ver matrices completas, apéndices 7 y 8).

Figura 4

Síntesis codificación abierta de prácticas pedagógicas

CONCEPTOS

- Oriento a los estudiantes a la búsqueda de información en fuentes confiables y en cómo organizarla, analizarla y comprenderla mediante organizadores gráficos como los mapas mentales o conceptuales.
- La preparación y exposición de un tema por parte de los estudiantes.
- Investigación siguiendo los pasos del método científico.
- Desarrollo el trabajo en equipo y les brindo sugerencias a los estudiantes para mejorarlo y los apoyo en estrategias como: distribución de roles, acuerdo de planes de acción, autoevaluación del trabajo entre todos y mejoramiento.

- ENSEÑANZA
- ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
- TRABAJO COLABORATIVO

- PROBLEMAS DEL CONTEXTO
- FORMACIÓN DE VALORES
- COMUNICACIÓN ASERTIVA
- TRANSVERSALIDAD
- CREATIVIDAD E INNOVACIÓN
- GESTIÓN DE RECURSOS
- CAMBIOS CONSTANTES EN LA PLANEACIÓN Y DESARROLLO DE LA CLASE

- MOTIVACIÓN AL LOGRO DE METAS DE APRENDIZAJE



CONCEPTOS

- Busco que mis estudiantes analicen y argumenten problemas del contexto para la comprensión y aplicación de los conceptos y procedimientos.
- Invito a mis estudiantes a fortalecer los valores mediante la reflexión y la resolución de problemas de la vida.
- Generalmente trabajo los valores en las clases junto con las demás actividades.
- Les enseño a mis estudiantes a: saber escuchar, saber cómo comunicar los mensajes con cordialidad y claridad tanto de manera oral como escrita, saber respetar a los demás en sus emociones y pensamientos, saber reflexionar durante la comunicación y a corregir errores.
- Oriento a mis estudiantes en la resolución de problemas de contexto mediante la articulación de conocimientos y metodologías de algunas otras asignaturas o disciplinas, por ejemplo, les enseño a buscar los saberes pertinentes de otras áreas o disciplinas para empezar a resolver un problema.
- Busco que mis estudiantes adapten los procedimientos para resolver los problemas por medio de estrategias para desarrollar la creatividad como: lluvia de ideas, organizadores gráficos, abordar una situación desde otros puntos de vista, escritura libre, elaboración de objetos manuales, juego libre con pinturas, cambiar de postura o enfoque, generar ideas o propuestas o tener argumentos propios.
- Apoyo a mis estudiantes para que aprendan a utilizar los recursos de manera que identifiquen sus necesidades, aprendan su uso para lograr una meta, puedan darles mantenimiento de acuerdo con un determinador de criterios, evalúen su uso y hagan mejoras en ellos.
- Es bueno estructurar la planeación de acuerdo a las necesidades y requerimientos de los estudiantes.
- Dependiendo del tema se estructura y planea una clase.

CONCEPTOS

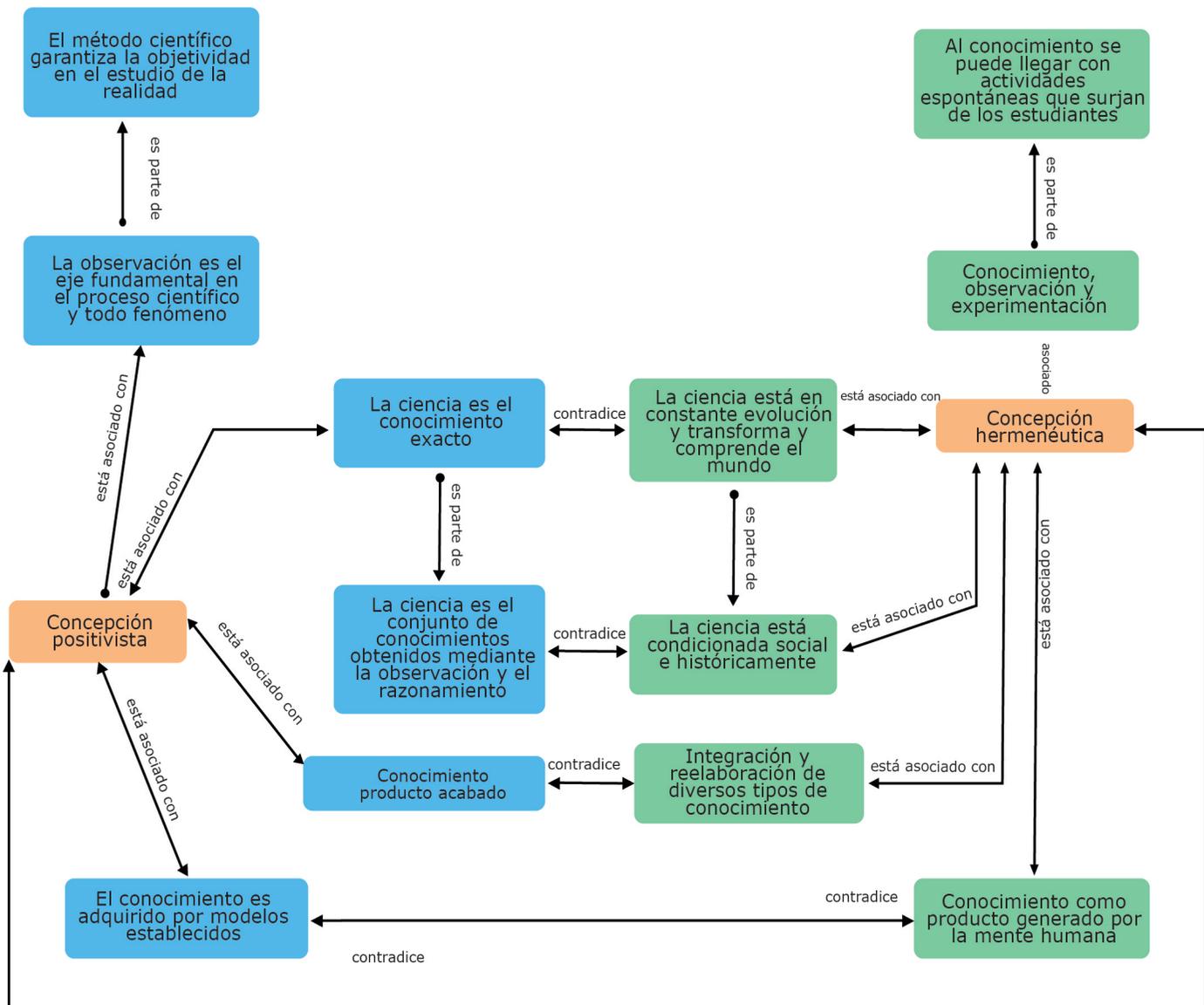
- Busco que el estudio sea motivante, por ejemplo, explico la utilidad de los temas, brindo ejemplos reales, propicio la participación, hago ejercicios prácticos.
- Al inicio de las clases explico las metas de aprendizaje a los estudiantes y considero sus saberes previos mediante preguntas o análisis de casos.

CONCEPTOS

- Evalúo el aprendizaje con pruebas escritas que demuestren el nivel de apropiación del conocimiento ante situaciones reales o simuladas y complemento eso con evidencias o productos de aplicación en el contexto real que den cuenta de la resolución de problemas, brindo retroalimentación oportuna frente a las pruebas escritas, las evidencias y los trabajos.
- Cuestionarios.
- Resolución de problemas sobre fenómenos científicos.
- Comparto imágenes y solicito que las relacionen de acuerdo a su conocimiento, experiencia o deducción.
- Pruebas diagnósticas o de prerrequisitos.
- Utilizo una situación problema que me ayuda a mirar los saberes prerrequisito.
- Lluvia de ideas, aportes de los estudiantes sobre su experiencia de vida.
- El carácter propio de la evaluación debe ser multidimensional, recordando que los estudiantes son desafiados a explorar muchas posibilidades.
- Es importante realizar una evaluación continua que involucre todo el proceso de formación.
- Hace parte de una evaluación integral conocer el proceso.
- Se hace necesario conocer la parte procedimental que indique como se realizó su aprendizaje.
- Por lo general evalúo el proceso o estrategia que utilizo para la respuesta.

Figura 6

Red Semántica Concepciones Epistemológicas



Los códigos de color naranja marcan las dos tendencias en las cuales se ubica las apreciaciones de los profesores, entre concepciones positivistas y hermenéuticas; los recuadros azules caracterizan las respuestas presentadas por los ocho profesores, que tienen relaciones con características positivistas asociadas a la categoría 'Conocimiento'; son expresadas en razón de concebirlo como un producto acabado; y, los recuadros verdes, con visiones y comportamientos que ligan la respuesta con concepciones hermenéuticas, las cuales distinguen a la ciencia en constante evolución y cambio; cada una de ellas está asociada o entra en contradicción, dependiendo de las subcategorías presentadas.

Codificación axial practicas pedagógicas

- a) Preguntas sobre metas de aprendizaje, enseñanza, contexto, formación de valores, formas de trabajo de los estudiantes y creatividad.

Rev. Unimar
 e-ISSN: 2216-0116
 ISSN-L: 0120-4327
 DOI: https://doi.org/10.31948/Rev.unimar

UNIMAR

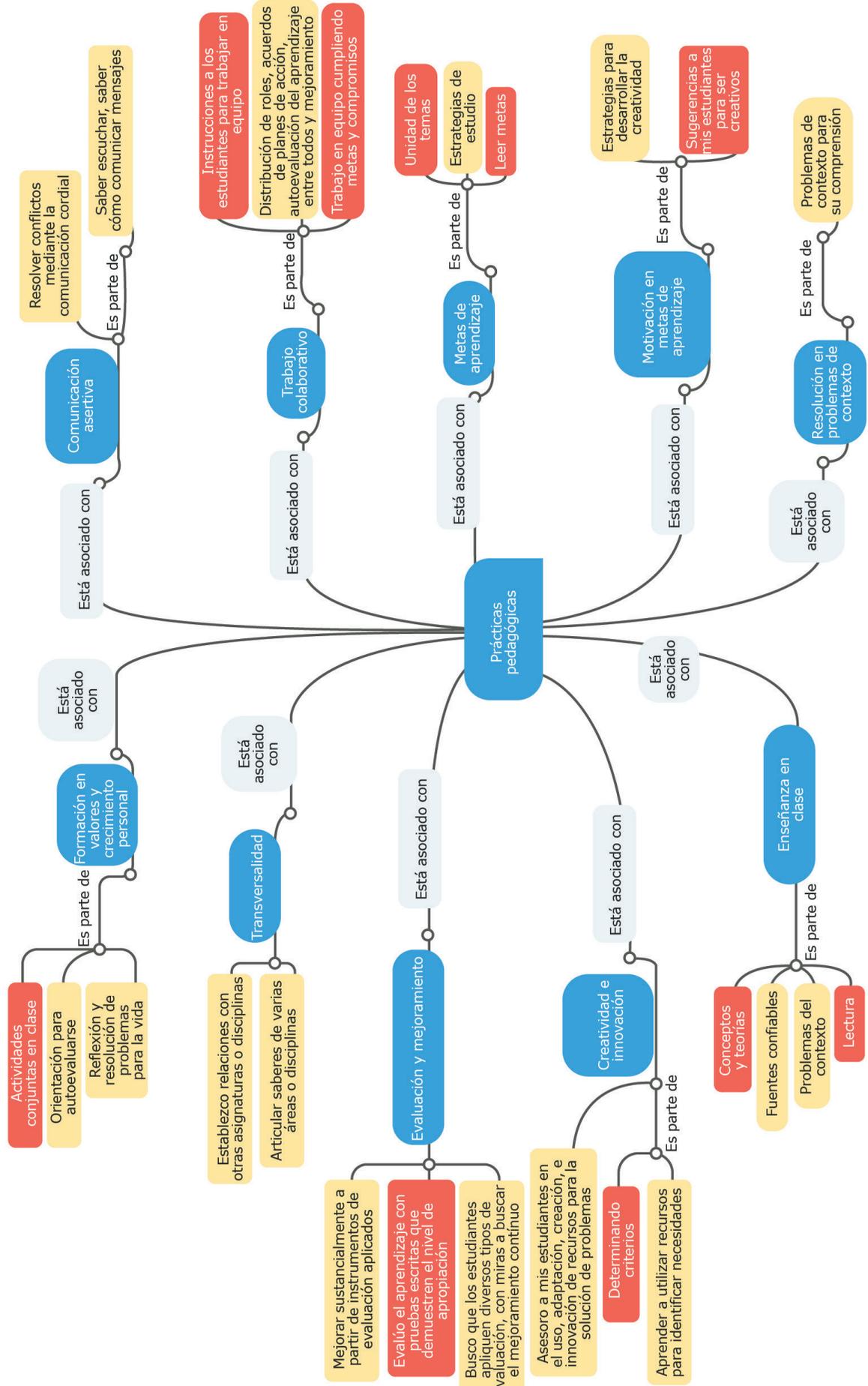
Figura 7

Nube de palabras prácticas pedagógicas preguntas 1-10



La nube de palabras muestra de la información con mayor relevancia dentro de las respuestas de los profesores en cuanto a los interrogantes planteados; se destaca el contexto, la resolución de problemas, los procedimientos y elementos de la formación de valores y formas de trabajo de los estudiantes, la creatividad e innovación, especialmente en la resolución de problemas del contexto, con la participación de actores de la comunidad educativa, especialmente los estudiantes.

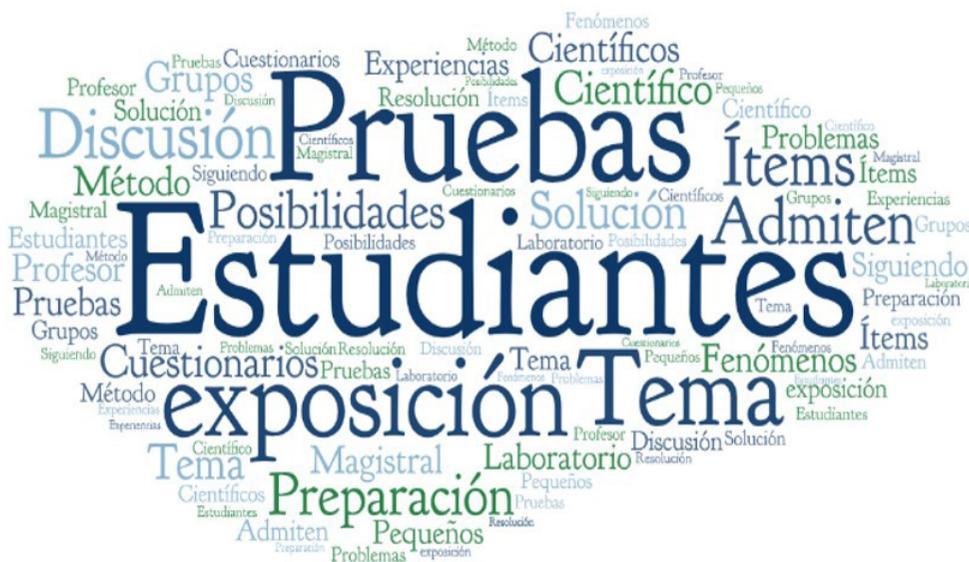
Figura 8
 Red semántica prácticas pedagógicas preguntas 1 a 10



En la red semántica se observa que la categoría 'Prácticas pedagógicas' está asociada a conceptos relacionados con: la enseñanza en clase, creatividad, resolución de problemas, metas de aprendizaje, trabajo colaborativo, transversalidad, formación de valores y comunicación. Sobre el inventario anterior, la red semántica nos deja apreciar una tendencia constructivista en la mayoría de los aspectos (corresponde a los nodos de color amarillo suave); sin embargo, es representativo analizar conceptos nuevos relacionados con la formación de valores; por ejemplo, todavía se concibe su trabajo a través de diferentes actividades en clase y se considera que esta es una característica de una concepción tradicional. Sobre las formas de trabajo con los estudiantes en el aula, el trabajo colaborativo es característico de una formación dinámica y participativa de los estudiantes en los procesos; las relaciones encontradas muestran el concepto relacionado con el trabajo en grupo, además orientado, explicado y controlado por los profesores, como muestra de una tendencia muy tradicional en sus prácticas. De otra parte, se identifica (en los nodos de color rojo), contradicciones al evaluar algunas características como el concepto de evaluación para el mejoramiento asociado a evaluaciones escritas y la motivación hacia el logro de metas de aprendizaje dirigido, explicado y controlado por los profesores.

Figura 9

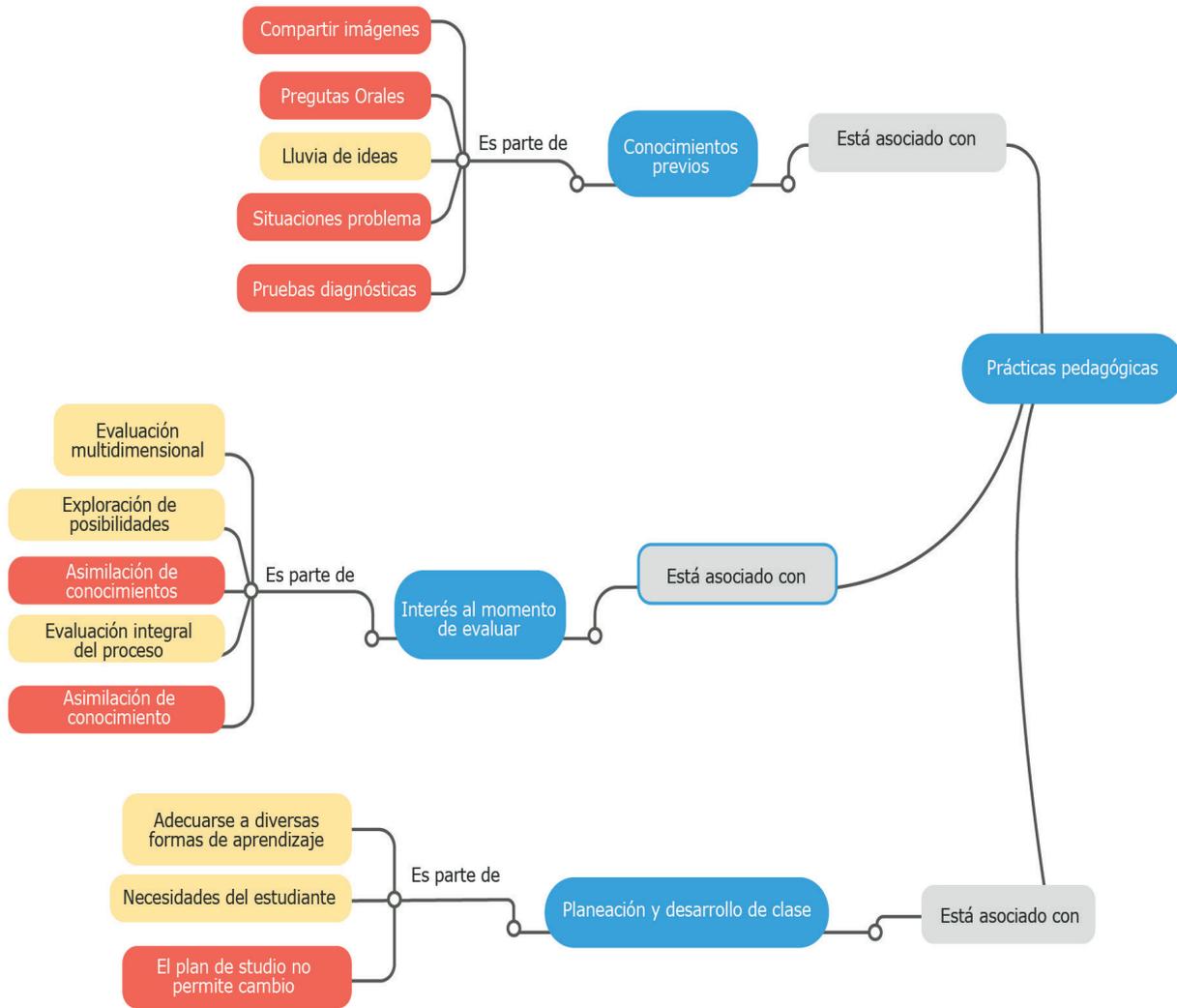
Nube de palabras preguntas sobre evaluación de los aprendizajes



La nube destaca conceptos nuevos en el estudio sobre evaluación, como: las pruebas, cuestionarios, solución de laboratorios, ejercicios de discusión y exposiciones magistrales.

Figura 10

Red semántica prácticas pedagógicas, preguntas 11, 12 y 13



En la red semántica se identifica las respuestas de carácter tradicionalista en recuadros de color rojo y, las relacionadas con prácticas de carácter constructivista, en recuadros de color amarillo. Muestra la tendencia de las prácticas tradicionales en los procesos de evaluación, a excepción de la lluvia de ideas.

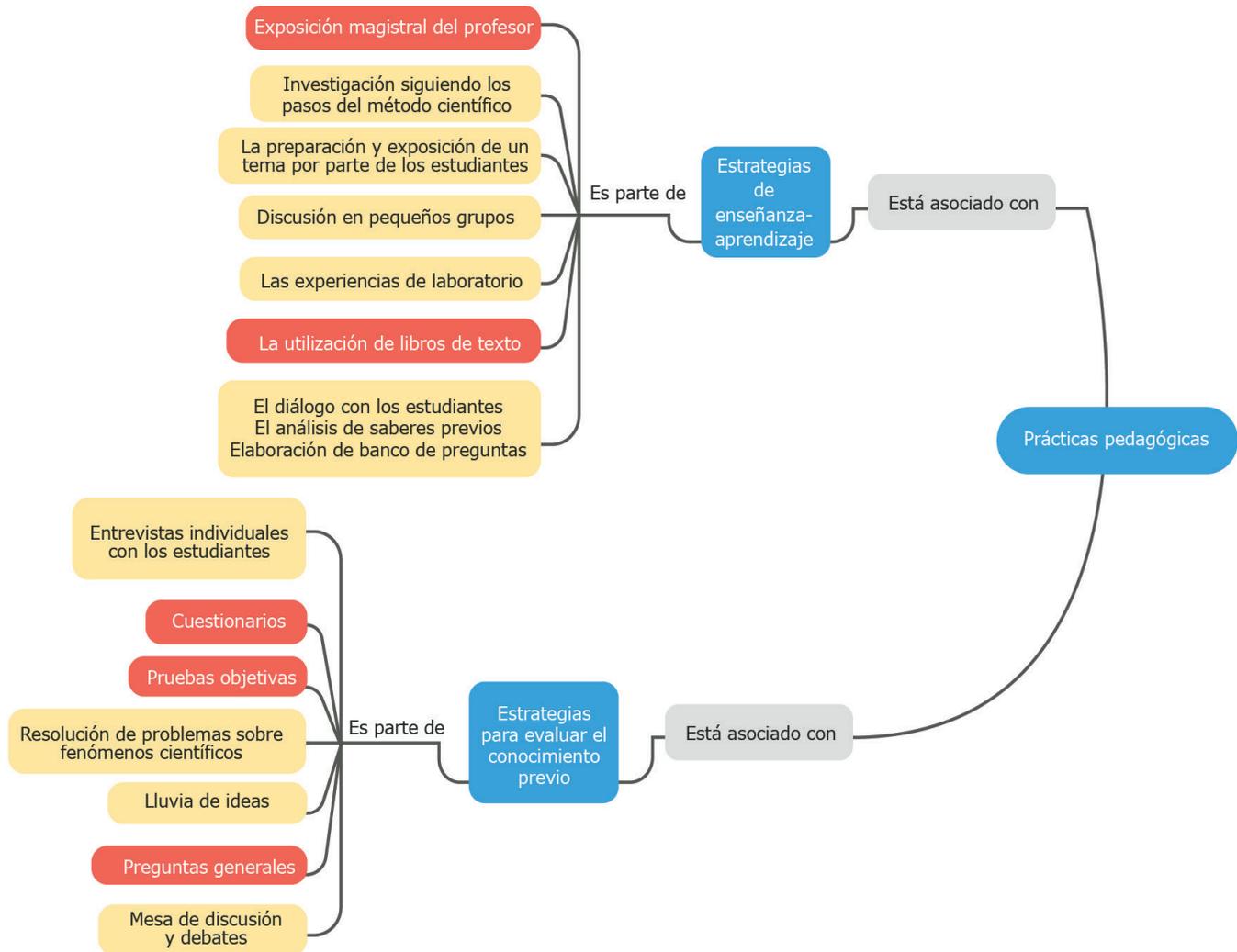
b) Preguntas sobre estrategias de enseñanza y evaluación de las mismas.

Rev. Unimar
 Julio-Diciembre 2022
 e-ISSN: 2216-0116
 ISSN-L: 0120-4327
 DOI: https://doi.org/10.31948/Rev.unimar

Revista
UNIMAR

Figura 11

Red semántica preguntas sobre estrategias de enseñanza y evaluación de las mismas



En la red semántica 'Prácticas pedagógicas' y la subcategoría 'Estrategias de enseñanza y evaluación', existe una tendencia constructivista; sin embargo, se menciona estrategias de corte tradicional, como exposiciones magistrales del profesor, sin participación de los estudiantes; y, una marcada utilización de libros de texto para el desarrollo de procesos de obtención de información, carentes de acciones de reflexión e interpretación base de la construcción de conocimiento y resolución de preguntas generales.

4. Discusión

La intención de la investigación se centra en entender cómo el conocimiento epistemológico incide en las prácticas pedagógicas de los docentes y, en tener claro que, fortalecer la cualificación docente permite un mejoramiento

continuo y eficaz, en beneficio de un aprendizaje significativo y verdadero. En la investigación se aprecia un discurso que parte de concepciones hermenéuticas de cómo llegar al conocimiento, además del constructivismo como elemento de la planeación, desarrollo y evaluación del proceso educativo. Empero, podemos observar que, en los documentos institucionales continúan presentes las prácticas pedagógicas ligadas al tradicionalismo. Esto nos lleva a entender que la formación docente afronta algunas dificultades que son evidentes en sus prácticas y que, la cualificación, en el caso de instituciones privadas de ciudades pequeñas y medianas, se dificulta en gran medida por las condiciones económicas tanto de las instituciones como de la población estudiantil que estas atienden; sin embargo, los procesos y cambios, aunque no tan evidentes, se presentan en alguna medida, mayormente

atendiendo a la vocación de los docentes por su profesión.

Es importante dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son las concepciones epistemológicas y características de las prácticas pedagógicas del profesorado, que aportan a la enseñanza de las ciencias naturales y sociales en educación básica secundaria en las instituciones educativas Filipense y San Felipe de la ciudad de Ipiales? Los resultados permiten evidenciar que, la mayoría de posturas de los docentes subyacen a concepciones epistemológicas en una evolución hacia el constructivismo, a partir de su discurso; podemos observar que la caracterización de las prácticas pedagógicas está fundamentada en el marco del constructivismo, dejando a un lado las prácticas de corte tradicionalista. Podemos aseverar que el discurso no entra en concordancia con lo que los profesores plasman en documentos institucionales como mallas curriculares, unidades didácticas, planes quincenales, entre otros; por tanto, una respuesta posible sería que los docentes parten de concepciones para impartir sus clases, pero, en algunos casos, no son epistemológicas, lo cual desfigura la ciencia y, por su parte, las prácticas pedagógicas, al no estar conectadas con el discurso, hacen subyacer un aporte menos significativo en los estudiantes.

Se puede tener en cuenta que, un buen docente permite conllevar un proceso adecuado frente a sus prácticas, que permitan a la ciencia crear y basarse en teorías propiamente científicas, para evidenciar que los procesos deben estar presentes para ser complemento de su discurso (García y Rivas, 2003; Porlán, 1989); muestran cómo diversas estrategias de enseñanza están sustentadas en diversas teorías epistemológicas (empirista, racionalista, relativista). Teniendo en cuenta lo anterior, se requiere que los profesores conozcan la epistemología de las teorías educativas, conllevando su coherencia en el pensar y hacer de sus prácticas del aula.

Si bien es cierto, como lo menciona el MEN (s.f.), la enseñanza de las ciencias es un proceso que requiere maestros preparados y actualizados, capaces de contextualizar el aprendizaje, para dar sentido a las actividades de los estudiantes. Podemos plantear que, en las instituciones donde se realizó la investigación, los maestros no están ligados a programas de formación

en posgrados, por lo cual el conocimiento epistemológico, didáctico y curricular está asociado a la voluntad y vocación. Al respecto, Duque et al., (2013) mencionan que

Las prácticas pedagógicas [requieren] de una preparación conceptual, procedimental y estratégica del profesor, en donde el conocimiento es insuficiente para el desempeño en el aula y se pone en juego todo su ser; provoca al docente a estudiar y reflexionar sobre la cotidianidad y la forma de intervenir los conceptos teóricos, la forma de ponerlos en escena, con el propósito de generar los nuevos saberes que deben adquirir los estudiantes. (pp. 17-18)

Lo cual nos permite revelar que, en muchos casos los docentes están de acuerdo con el cambio, sin embargo, existen dificultades contextuales, de infraestructura y de formación certificada de calidad.

Ante este punto y, teniendo en cuenta que las concepciones epistemológicas requieren unos criterios formativos que guíen y capaciten al docente, como lo plantean Martínez y González (2014), la presencia de profesores capacitados y actualizados es esencial para el mejor desempeño de la enseñanza en las instituciones, que miren más allá de la simple transferencia de conocimientos y que sean capaces de formar estudiantes críticos, reflexivos y creativos, que propendan a la transformación de su entorno y su comunidad, motivo por el cual, es necesario conocer cómo llegan a sus clases los profesores hoy en día, y si se asume que presentan unas concepciones epistemológicas y pedagógicas. En la investigación podemos entender que, si bien en el profesorado existen procesos de capacitación que responden a necesidades inmediatas en las instituciones, sin embargo, no atienden las prioridades del contexto, enfrentando una crisis de cumplir con los requerimientos de las políticas educativas y la satisfacción de los estudiantes en el proceso educativo que se mira planteado desde un enfoque tradicional, visible desde la misma infraestructura y orden establecidos en las aulas de clases.

5. Conclusiones

En cuanto a las concepciones epistemológicas de los profesores de las IE Filipense y San Felipe de la ciudad de Ipiales, el conocimiento se concibe como: fruto de un proceso de integración y reelaboración de diversos tipos de conocimiento, no solo el científico y, cómo el conocimiento es un producto generado por la mente humana. De otra parte, fue rechazada con contundencia la concepción positivista sobre la consideración de que el conocimiento de las ciencias en el aula se construye como un producto formal y terminado, evidenciando la tendencia favorable de las concepciones hermenéuticas. En este sentido, como lo plantea Arias (2015), en la obtención de conocimiento, mientras que el positivismo busca descubrir leyes, predecir el curso de los fenómenos naturales y conservar una distancia del objeto, la hermenéutica busca adentrarse en los comportamientos de las personas, involucrando más posibilidades de entender al hombre y la sociedad.

El concepto que manejan los profesores sobre ciencia en este estudio, es mucho más hermenéutico que positivista, ya que se refieren a un concepto de ciencia en constante evolución, que transforma y comprende al mundo y, a una ciencia como una actividad condicionada social e históricamente. Si bien se maneja esta imagen alternativa y más novedosa de la ciencia, en algunos casos uno o dos docentes relacionaron la imagen y el concepto de ciencia con visiones más positivistas o de empirismo radical, basados en que la observación es el eje fundamental en la obtención de nuevos conocimientos.

En cuanto al método para obtener nuevos conocimientos en la ciencia, se apreció heterogeneidad en las respuestas de los profesores, desde el apoyo de afirmaciones de corte positivista como: la observación es el eje fundamental en el proceso científico y todo fenómeno observable es reflejo de la realidad, hasta aceptando afirmaciones de corte hermenéutico como: la experimentación y observación pueden ser realizadas sin tomar en cuenta el papel de la hipótesis científica para la construcción de conocimiento. El arraigamiento en las concepciones positivistas de algunos docentes sobre el método de la ciencia, se relaciona muchas veces con el método que

ellos tuvieron en el aprendizaje de las ciencias, décadas atrás. Y, por otra parte, la necesidad de obtener un método propio de las ciencias sociales ha llevado a que muchos se identifiquen con la hermenéutica como nueva vía de obtención del conocimiento, sobre todo en estudios sociales y en educación.

Con referencia a la caracterización de las prácticas pedagógicas de los profesores y su planeación y desarrollo de la clase, la totalidad de docentes presenta una tendencia constructivista utilizando en sus clases, trabajo con problemas de contexto, formación en valores, comunicación asertiva y transversalidad con metodologías de otras asignaturas. En el caso de las preguntas relacionadas con la creatividad e innovación en la planeación, la mayoría mantiene una relación directa con planeaciones constructivistas. No obstante, hay algunos docentes que todavía aceptan la realización de prácticas tradicionalistas, argumentando la exigencia de los directivos en el cumplimiento de planes de estudios extensos que no permiten la innovación en el aula.

Los tipos de prácticas pedagógicas que los profesores desempeñan en la enseñanza de las ciencias permite pensar, en un primer momento, y asegurar que la mayoría de ellos en su discurso, pretenden una planeación constructivista que permite al estudiante, en mayor medida, relacionarse con su entorno y planear según las necesidades de su contexto, además de convertirse en mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue importante identificar que la idea de educación tradicional ha ido saliendo del pensamiento de los profesores; sin embargo, a pesar de manejar el discurso constructivista, se pudo identificar que lo plasmado en los documentos institucionales como mallas curriculares y unidades didácticas no corresponde del todo a una práctica constructivista, sino que, por el contrario, presentan todavía muchos elementos propios de las prácticas tradicionales de la educación.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Aiello, M. (2004). Concepciones epistemológicas del docente y su incidencia en la enseñanza de las ciencias. *Revista Colombiana de Educación*, (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5520>
- Arias, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Duque, P. A., Rodríguez, J. C. y Vallejo, S. L. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza de la Universidad de Manizales, CINDE.
- García, M. y Rivas, N. J. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 11-21.
- Marroquín, M. y Valverde, O. (2018). Las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas en Colombia. *Folios*, (49), 19-40. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9388>
- Martínez, C. y González, C. (2014). Concepciones del profesorado universitario acerca de la ciencia y su aprendizaje y cómo abordan la promoción de competencias científicas en la formación de futuros profesores de Biología. *Enseñanza de las Ciencias, Revista de investigación y experiencias didácticas [en línea]*, 32(1), 51-81. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.852>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- Paredes, G., (2009). Positivismo y hermenéutica. Divergencias ontológicas, metodológicas y epistemológicas. *Revista Ágora Trujillo*, 12(23).
- Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores* [Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/85207>
- Straus, A. y Corbin, J. (2016). *Las bases de la investigación científica*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (*grounded theory*) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Editorial Gedisa.
- Trejo, H. (2020). La utilidad de la filosofía de la ciencia en contextos de postverdad. *Revista Redipe*, 9(5), 42-54. <https://orcid.org/0000-0001-7868-5845>

Contribución:

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



Fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado

Diana Rosa Daza Blanco¹
Laura Milena Picón Pallares²
Nerys Esther Martínez Trujillo³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Daza-Blanco, D. R., Picón-Blanco, L. M. y Martínez-Trujillo, N. E. (2022). Fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado. *Revista UNIMAR*, 40(2), 194-216. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art9>

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2021

Fecha de revisión: 07 de diciembre de 2021

Fecha de aprobación: 04 de marzo de 2022

Resumen

El objetivo fue fortalecer la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado en la Institución Educativa Rosa Jaimes Barrera Sede 27 de Marzo. Se inscribió en el paradigma postpositivista, en el enfoque sociocrítico, con el método de la investigación acción participativa que se dio a través de la detección y diagnóstico del problema, elaboración del plan para introducir el cambio, evaluación de resultados y realimentación. La unidad de trabajo fue de 20 padres y 20 estudiantes. Los instrumentos aplicados fueron un cuestionario, una bitácora y una rúbrica. Se logró que los padres participaran y descubrieran la importancia de cooperar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se concluye que los padres concienciaron que su participación y responsabilidad son esenciales para lograr que sus hijos aprendan significativamente.

Palabras clave: participación; padres de familia; enseñanza; aprendizaje.



Artículo resultado de la investigación titulada 'Fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa 27 de Marzo del municipio de Pailitas, Cesar', desarrollada desde el 30 de marzo de 2020 hasta el 20 de septiembre de 2021 en Valledupar, municipio del Cesar, Colombia.

¹Maestrante en Pedagogía; Psicóloga. Docente de aula Centro Educativo El Paraíso, sede Pancho Prieto. Correo: dianadaza2009@gmail.com

²Maestrante en Pedagogía; Diplomado en Seminario de Lúdica y Pedagogía, Esesco; Psicóloga. Docente Orientadora Institución Educativa Rosa Jaimes Barrera. Correo: laumil0527@hotmail.com

³Doctora en Ciencias Gerenciales; Magíster en Educación; Especialista en Gestión Educativa; Trabajadora Social; Docente de diplomada en investigación Universidad de La Guajira. Docente Ocasional de la Universidad de La Guajira Sede Villanueva. Vinculada en la UMECIT como docente de Doctorado y directora de tesis, Docente UPC en el campo de investigación, docente tutora Umariana, asesora de tesis de Maestría Umariana. Líder Grupo de Investigación ETNIA, Categoría B Miniciencia. Docente Investigador Asociado. Par Miniciencia. Correo: nerysmt@hotmail.com

Strengthening parental involvement in the teaching and learning process of fourth-grade students

Abstract

The objective of this study was to strengthen parents' participation in the teaching and learning process of fourth-grade students at the Rosa Jaimes Barrera Educational Institution, Sede 27 de Marzo. It was inscribed in the post-positivist paradigm, in the socio-critical approach, with the method of participatory action research that occurred through the detection and diagnosis of the problem, the elaboration of the plan to introduce the change, the evaluation of results, and the feedback. The work unit was 20 parents and 20 students. The instruments applied were a questionnaire, a log, and a rubric. Parents were able to participate and discover the importance of cooperating in the teaching and learning process. It is concluded that parents became aware that their participation and responsibility are essential to ensure that their children learn significantly.

Keywords: participation; parents; teaching; learning.

Reforço do envolvimento dos pais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da quarta série

Resumo

O objetivo era fortalecer a participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da quarta série na instituição de ensino Rosa Jaimes Barrera Sede 27 de Marzo. O estudo foi inscrito no paradigma pós-positivista, na abordagem sociocrítica com o método de pesquisa de ação participativa que se deu por meio da detecção e diagnóstico do problema, da elaboração do plano para introduzir mudanças, da avaliação dos resultados e do feedback. A unidade de trabalho foi de 20 pais e 20 alunos. Os instrumentos utilizados foram um questionário, um diário de bordo e uma rubrica. Os pais foram envolvidos e descobriram a importância da cooperação no processo de ensino e aprendizagem. Concluiu-se que os pais foram conscientizados de que sua participação e responsabilidade para garantir que seus filhos aprendessem de forma significativa.

Palavras-chave: participação; pais; ensino; aprendizagem.

1. Introducción

La educación es un proceso complejo que requiere de la atención y la participación de diversos actores y factores. Entre los primeros, destaca la familia, que involucra a los padres, el contexto social, la escuela y, por supuesto, a los maestros. De esta manera, el proceso de aprendizaje para los estudiantes constituye una experiencia donde no se van a sentir solos, entendiendo que la información que manejan no proviene solamente de los centros educativos y de las aulas de clases, por lo que la familia se

convierte en agente vital para el fortalecimiento del proceso escolar; de ahí la importancia de mantener una buena relación familia-escuela, que brinde el espacio para formar nuevos conocimientos, principios y valores que, al final, contribuyen a lograr una educación de calidad.

En este ámbito de ideas, las palabras de Bolívar (2006) son muy significativas: "en el presente, como expresión de cierto consenso implícito, se ha consolidado un nuevo discurso que recorre el ámbito de las políticas educativas, enfocado en la necesidad de involucrar a las familias" (p.

121), para propender a una formación integral en los estudiantes y, la posibilidad de consolidar el éxito de lo que se proponen, la aprobación de los ciclos escolares y, un aprendizaje significativo para la vida en sociedad.

Así, la participación de los padres de familia resulta la piedra angular donde se sustenta definitivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; de hecho, si se considera al núcleo familiar como el primer agente de socialización, entonces los padres de familia son los primeros comprometidos con ello. Por su importancia, ya existen evidencias de investigaciones que han sido realizadas en el contexto colombiano; una de ellas es la de Espitia (2009), quien concluyó que existe una serie de prácticas que tienen fuerte incidencia en el desarrollo cognitivo y social de los niños, que son la base fundamental de los aprendizajes posteriores.

Ahora bien, en el contexto particular de la presente investigación, la Institución Educativa (I.E.) 27 de Marzo, se evidenció en los informes académicos, altos índices de deserción, desmotivación, ausentismo, indisciplina y bajo rendimiento de los estudiantes, poca responsabilidad con el cumplimiento de las tareas y trabajos asignados, desorganización en el manejo de los cuadernos e insuficiente colaboración familiar, lo que genera una pérdida continua de logros en las asignaturas.

Al realizar una revisión de la participación de los padres de familia en las actividades escolares, como las asambleas generales, se observa que la asistencia es de un 30 %, lo cual obliga a hacer otras convocatorias, por falta de cuórum. Esa misma situación se evidenció en la entrega de calificaciones: asistencia, 45 %; actividades culturales, 20 %. Ante esta situación, las docentes orientadoras invitaron a los representantes de manera individual, para conocer por qué no asisten a las reuniones convocadas, alegando ellos que, se debe a la hora a la cual los convocan, dado que interfiere con su trabajo, indispensable para cubrir las necesidades de su familia y eso les impide asistir a las actividades programadas.

Al indagar por la participación de los padres en el acompañamiento escolar, las docentes investigadoras encontraron que, la mayor

debilidad de los estudiantes es la poca colaboración que aquellos les prestan, para cumplir con sus deberes, situación que les ha ocasionado que no entreguen las asignaciones escolares a tiempo y, que tampoco cumplan con los materiales que se les pide para realizar las actividades escolares, aspecto que se ha agudizado más con la pandemia, porque no todos los niños cuentan con los recursos tecnológicos y deben esperar a que lleguen sus padres, para pedirles prestado el teléfono y realizar las tareas que, muchas veces no hacen, porque sus padres llegan muy tarde a la casa y se van muy temprano; en otras ocasiones, acuden donde un vecino, para solicitar el teléfono y poder realizar sus tareas.

De igual forma, al entrevistar a los docentes sobre la participación de los padres de familia, todos coincidieron en afirmar que colaboran muy poco, que no hay reciprocidad en cuanto al compromiso con sus hijos y la IE, pero, consideran que es probable que se deba a factores que van desde lo económico hasta la negligencia. Por otra parte, también indicaron que en la institución se observa a diario, situaciones de orden disciplinario y agresiones entre compañeros. Ante todas estas situaciones problemáticas, es evidente la falta de apoyo y de compromiso de los padres de familias.

Como consecuencia, surgieron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se fortalece la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado a través de una ruta estratégica en la IE 27 de Marzo del municipio de Pailitas, Cesar?
- ¿Cómo es la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Cómo es la dinámica de una ruta estratégica para fortalecer la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Cómo se implementa una ruta estratégica para fortalecer la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

- ¿Cuáles son los logros de la aplicación de una ruta estratégica para fortalecer la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Para dar respuesta, se planteó como objetivo general, fortalecer a través de una ruta estratégica, la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y, como objetivos específicos, caracterizar la participación de los padres de familia en este proceso, describir la dinámica de una ruta estratégica para el fortalecimiento de su participación en el proceso, aplicar una ruta estratégica para el mismo y, evaluar los logros de la aplicación de una ruta estratégica para el fortalecimiento de la participación.

La justificación de la investigación recae en afirmar la importancia que tiene el involucramiento de los padres en el desarrollo de los estudiantes, puesto que cuando hay una buena comunicación entre ellos y los maestros, disminuye el ausentismo; de igual forma, aspectos como la comprensión, la fluidez lectora y el comportamiento en el aula, mejoran significativamente.

La investigación permitió analizar el modo de concebir la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el estudio mostró posibles soluciones a la problemática planteada, resultando en un modelo formal, con un estudio práctico del evento investigado. Asimismo, beneficiará tanto a los estudiantes como a la escuela y a la comunidad en general ya que, con las acciones planificadas, se trasciende hacia la consolidación de la visión de los padres de familia sobre la importancia de su participación en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Con la idea de implementar estrategias para la participación de los padres, se enmarcó en un diseño metodológico, propio del paradigma post positivista en el enfoque crítico social, bajo el método de investigación acción (IA).

En la línea de la investigación de estudios internacionales, resalta el trabajo de Ochoa (2018), denominado *Participación de los padres de familia como corresponsables de la educación de sus hijos en una Institución Educativa Del Callao*, cuyo propósito fue determinar el nivel de participación de los padres de familia como

corresponsables de la educación de sus hijos, en la Institución Educativa N° 5041 de Carmen de la Legua - Callao. El estudio se ubicó en un trabajo descriptivo; la muestra no probabilística estuvo conformada por 110 padres de familia de la institución. Al procesar los resultados se determinó la predominancia del nivel regular con respecto a su participación; y, niveles altos en la dimensión 'Comunicación y aprendizaje en casa'; bajo en las dimensiones 'Cooperación en la escuela, Comunidad y Voluntariado'. La autora concluye que, es necesario fortalecer las capacidades de los padres de familia, para que tengan altas aspiraciones, darles capacitaciones y oportunidades de voz y voto y así, participar en la gestión de la escuela. La importancia de esta investigación se basó, en primera instancia, en que se pudo comprobar que los padres de familia poco o nada hacen en apoyo a la escuela y, por ende, de sus hijos. En segunda instancia, porque los instrumentos utilizados guiaron a las investigadoras en la forma de realizar la exploración inicial de este trabajo.

En el contexto nacional se ubicó el estudio realizado por Mosquera (2019), titulado *El papel de la familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Una comprensión particular en la IE Líderes del Futuro*, Buenaventura, Valle. Su propósito fue interpretar y comprender las realidades de los padres de familia en el aprendizaje de los niños, introduciendo el método cualitativo con enfoque etnográfico, por cuyo medio se facilitó la relación directa entre el investigador/etnográfico y el origen de estudio (ocho familias) a través de la observación continua, las entrevistas semiestructuradas y las notas de campo, logrando obtener datos de interés para el desarrollo de la finalidad, llegando a la conclusión de que, los entornos de las familias en la retroalimentación de los estudios con sus hijos se ven carentes de esfuerzo y, también, por participar en las actividades y en las escuela de padres que la IE les brinda. Se nota muy poca participación, así como demasiada falta de atención para con sus hijos y las relaciones o vinculaciones ligadas a los compromisos del padre para con la institución, por lo cual se ven afectados por su falta de interés.

Su aporte a esta investigación se centró, como sostiene Mosquera (2019), en la finalidad de concebir:

La necesidad de comprender la participación de la familia como eje central del proceso educativo de los estudiantes, especialmente desde tres razones: en primer lugar, por las aproximaciones encontradas en algunas evaluaciones donde se vincula a la familia y a la escuela con los mejores aprendizajes de los estudiantes; en segundo lugar, por el reconocimiento de las madres y padres como pilar central educativo de sus hijos e hijas, demostrando el impacto positivo que puede tener una educación de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes; y, en tercer lugar, porque la familia es el espacio privilegiado donde se logra que todo lo expuesto en la escuela sea acompañado de esta. (p. 14)

En cuanto al ámbito local, sobresale el estudio de Barrios y Gutiérrez (2020), quienes desarrollaron una investigación denominada *Influencia de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del grado décimo en el Colegio Lorenza Bustamante del corregimiento de Candelaria, municipio de Chimichagua - Cesar*. Su objetivo fue determinar la influencia de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje; para ello tuvieron en cuenta las características socioeconómicas, culturales y educativas del entorno familiar y la identificación de prácticas, visiones, significados y expectativas con respecto a la educación de sus hijos.

Concluyeron que, el acompañamiento que los padres brindan a los estudiantes, no es el esperado; se evidenció que la mayoría de los jóvenes resuelve sus actividades sin la orientación de sus padres, razones que derivan del bajo nivel académico de estos últimos, la importancia desenfocada que tienen de la educación de los jóvenes, ocupaciones de motivo laboral y la opaca relación que existe entre unos y otros, demostrando que no hay una estrategia de apoyo mutuo que les permita realizar de mejor manera, el desarrollo del proceso educativo, que permita obtener mejores resultados en la escuela y apunte a una educación de calidad en la familia.

Esta investigación se consideró relevante, dado que se pudo confirmar la existencia de una necesidad real de investigar el tema de la participación de los padres en el proceso de

aprendizaje de los estudiantes; por esto, su importancia para ser tomada como un estudio previo que señaló que el mejor aliado del docente y de la institución, para el buen rendimiento académico de los estudiantes, son los padres, por lo cual es necesario crear estrategias para que se interesen por la formación de sus hijos.

En cuanto a las teorías desarrolladas con el estudio, se abordó la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Rodríguez y Martínez (2016) manifiestan que:

Desde la perspectiva de la teoría de Vigotsky adquiere trascendencia el entorno social del estudiante, puesto que dependiendo de la riqueza de dicha interacción el individuo construye el conocimiento de una manera determinada, siendo este principio el piso de saber desde donde se sustenta la importancia la participación de la familia en los procesos educativos de los niños y niñas, siendo los padres o, en término amplio, la familia, los primeros mediadores entre el individuo y su entorno, posibilitando que el niño organice y amplíe su sistema de pensamiento de modo tal que le permita aplicar estas capacidades cognitivas en nuevas situaciones que se le presenten. De esta manera los mediadores padres, docentes y en general el grupo social cercano al niño están llamados a promover la reflexión, el debate y por supuesto la reorganización cognitiva. (pp. 19-20)

Por lo tanto, la participación de los padres en el proceso de aprendizaje ayuda a sus hijos a dar sentido a la escuela, porque se articula con las redes de escucha y de apoyo, desarrollando contactos tan frecuentes como sea posible, entre los contextos familiares y escolares, facilitando una comprensión recíproca. La participación de la familia debe convertirse en un proceso intencional y organizado cuyo objetivo es mejorar la calidad educativa. Ghoulali (2007) refiere que, "el acompañamiento escolar es un proceso que pretende el apoyo y los recursos que los niños y adolescentes necesitan para triunfar en la escuela" (p. 220).

Para la temática 'Responsabilidad de los padres con sus hijos', surgió el estudio realizado por Buxarrais et al., (2018), quienes manifiestan que se debe considerar la motivación por parte

de los hijos hacia la misma realización de las tareas escolares y los aprendizajes que éstas conllevan, factor que, claramente, influye en la dinámica familiar. Cuanta más motivación tienen los hijos hacia los aprendizajes y la realización de las tareas escolares, mayor es el acompañamiento por parte de los padres en su cumplimiento.

Con relación a este punto, García et al., (2016) manifiestan que la crianza de los hijos es una misión propia radical de la familia, cualquiera que sea su incardinación histórica y cultural. En la educación familiar cabe hablar más de influencia, de proporción que, de enseñanza al modo de la educación formal; actúa de modo permanente en la vida cotidiana y por eso incide parcialmente en la formación de la personalidad. Igualmente, señalan que "la familia es el natural escenario educativo y el originario de relaciones interpersonales" (p. 10).

En cuanto al aspecto relacionado con la visión de los padres y las madres como principales educadores, se consideró el postulado de Mogollón (como se citó en Julio et al., 2012) al expresar que el derecho y el deber de la educación de los niños es, para los padres de familia, primordial e inalienable; por ello, es hora de que vuelvan su mirada a la escuela y participen en los compromisos escolares que esta ofrece al educando, para compartir su experiencia y dialogar juntos en busca de cambios tanto para la familia, como para el menor. La escuela activa se ha iniciado a partir de las innovaciones que están presentes e involucran la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, mediante el diálogo, la escucha, la reflexión en equipo, el debate, los consensos y la toma de decisiones en trabajo de carácter cooperativo.

Martínez (citada por Julio et al., 2012) afirma que,

aunque se ha debatido mucho sobre la necesidad de integración de la comunidad educativa, lo cierto es que la educación se ha planeado, programado, administrado e impartido, al margen de los padres de familia, quienes, en su gran mayoría, ignoran el tipo de participación que la escuela espera de ellos. (p. 120)

Por su parte, Delgado (2019), expresó que la participación de los padres en el proceso

educativo se refiere a que tanto ellos como los maestros, compartan la responsabilidad de enseñar a los alumnos y trabajen en conjunto para alcanzar los objetivos educativos. Para lograrlo, la organización sugiere que los docentes inviten a los padres a reuniones y eventos escolares de manera regular y que los padres, voluntariamente, se comprometan a priorizar estas metas.

Considerando la importancia que reviste el tema, es necesario abordar las estrategias didácticas. Díaz et al., (2017) manifiestan que las estrategias de enseñanza se ponen en práctica al fomentar las instancias de aprendizaje, promoviendo la participación de los estudiantes. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, es relevante mencionar que los estudiantes las utilizan para organizar y comprender contenidos o ideas clave.

Asimismo, Hernández et al., (2015) expresan que, las estrategias didácticas son una guía de acción que orienta la obtención de los resultados que se pretende alcanzar con el proceso de aprendizaje, y dan sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar al desarrollo de competencias en los estudiantes. Para la Universidad Estatal a Distancia (UNED, 2013),

en un sentido estricto, es un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. Implica: una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje y una gama de decisiones que el docente debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje. (p. 1)

Las estrategias de aprendizaje son concebidas desde diferentes visiones y a partir de diversos aspectos. En el campo educativo han sido muchas las definiciones [propuestas] para explicar este concepto. [Las] estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se

denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje. [...] (p. 3)

Finalmente, para las estrategias de participación de los padres, se partió de lo manifestado por Razeto (2016), quien sostiene que, la educación es un proceso que acompaña toda la vida es:

un proceso de aprendizaje permanente, que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad, alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (s.p.)

Por su creciente complejidad, la educación así entendida, no puede ser solo responsabilidad de la escuela; también lo es, de las familias, desarrollándose entonces un escenario más amplio.

En este sentido, Gubbins (2012) manifiesta que,

en la práctica, lo que se ve es que los encuentros entre docentes y apoderados se reducen a la realización de reuniones de apoderados de carácter [informativo], orientadas a solicitar aportes monetarios, útiles, textos escolares, uniformes y "quejas" respecto del comportamiento o rendimiento del estudiante. [Son realizadas] más por demanda de la escuela que desde las necesidades parentales. La comunicación entre apoderados y docentes tiende a ser así unidireccional y centrada mucho más en las necesidades prácticas de la escuela que en la deliberación conjunta de los asuntos propios del quehacer formativo y educativo de los estudiantes. (p. 70)

2. Metodología

Al indagar, sobresale el compromiso de ir construyendo los conjuntos sistemáticos de explicaciones que dan cuenta de los diferentes componentes de un fenómeno, para organizar un corpus coherente que fundamente el porqué de cada uno de ellos; esta idea, afirma Jackson (2008), describe un paradigma, que es "la forma básica de percibir, pensar, valorar y actuar sobre la base de una visión particular de la realidad" (párr. 1).

Sobre esta afirmación se enmarcó la presente investigación, para ubicarla en el paradigma postpositivista que, según Moreno (2013),

Es una versión modificada del positivismo; la predicción y el control continúan siendo la meta. El postpositivismo responde que es crítico realista lo que significa que la realidad existe, pero no puede ser completamente aprehendida. Esta es manejada por leyes naturales que pueden ser comprendidas solamente en forma incompleta. (párr. 2)

Según Rondón (2018), se aplica el cambio total del modo de pensar y conceptualizar la realidad, el cual está adquiriendo importancia significativa en el campo de las ciencias sociales, específicamente en todo el campo de la investigación social, por lo que se constituye un medio básico de ideas sobre la naturaleza de la realidad y de nuestros conocimientos acerca de ella, formando una visión diferente del medio que nos rodea; esto quiere decir que, el postpositivismo constituye un paradigma totalmente nuevo, no sustentado en el paradigma positivista o viejo paradigma, el cual exige datos y teorías vistos de una nueva manera, que adquieren un significado diferente de la realidad.

Según las intencionalidades de las investigadoras, el enfoque de la investigación es el sociocrítico, donde Contreras (2019) comprende la relación que existe entre la sociedad y los agentes sociales, entre lo específico y lo universal; es decir, aquí se resalta la categoría de totalidad heredada del marxismo; a) que no existen verdades únicas y tampoco se debe considerar a la ideología como neutral, sino más bien, que las explicaciones teóricas deben estar determinadas por contextos históricos sociales, donde subyacen intereses específicos; b) que debe hacerse un uso crítico de la teoría; es decir, que esta sirva para explicar la realidad y que no sea un dogma que la mitifique.

Para la presente investigación, resultó de especial significado el enfoque, dado que ofrece la oportunidad de aplicar el método de la IA para implementar una ruta estratégica para la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la IE mencionada; por lo tanto, de acuerdo con las actividades que proponen

las investigadoras, se realiza un diagnóstico, la planeación de las acciones y su aplicación y evaluación.

Según el recorrido trazado, en concordancia tanto con el tema investigativo, como con el paradigma, la Universidad de Colima (2022), sostiene que, el proceso de la IA está estructurado por ciclos y se caracteriza por su flexibilidad, puesto que es válido e incluso necesario realizar ajustes conforme se avanza en el estudio, hasta que se alcanza el cambio o la solución al problema. De acuerdo con Hernández et al., (2014), enseguida se enlista los ciclos del proceso:

- Detección y diagnóstico del problema de investigación.
- Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio.
- Implementación del plan y evaluación de resultados.
- Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Los mismos autores describen las implicaciones de cada ciclo:

En el primero de ellos, es importante considerar que la detección del problema exige conocerlo a profundidad a través de la inmersión en el contexto a estudiar, para comprender ampliamente quiénes son las personas involucradas, cómo se han presentado los eventos o situaciones y lograr claridad conceptual del problema a investigar e iniciar con la recolección de los datos. Una vez recolectada la información, el análisis de los datos se puede llevar a cabo con el apoyo de mapas conceptuales, diagramas causa-efecto, matrices, jerarquizaciones, organigramas o análisis de redes. El paso siguiente es elaborar un reporte con el diagnóstico a partir de la información analizada, que es presentado a los participantes para validar la información y confirmar hallazgos.

Enseguida se pasa al segundo ciclo, que consiste en la elaboración del plan para implementar cambios o soluciones a los problemas detectados. En el tercer ciclo se aplica el proyecto. El investigador debe

dedicarse a recolectar datos de manera continua para evaluar cada tarea desarrollada y retroalimentar a los participantes mediante sesiones donde recupera a su vez las experiencias y opiniones de estos. A partir de la información obtenida permanentemente, se redacta reportes parciales que son utilizados para evaluar la aplicación del plan. Luego, con base en estas evaluaciones, se lleva a cabo los ajustes necesarios, se redefine la problemática y se desarrolla nuevas hipótesis. Una vez más, se implementa lo planeado y se realiza un nuevo ciclo de realimentación. (párr. 6-9)

El organizador anterior especifica los ciclos de la IA, como se describe a continuación: en el primer ciclo se ubica la detección y diagnóstico del problema de investigación, como dicen Berrocal y Expósito (s.f.):

Una vez determinado el problema, se requiere de la concreción del mismo, de la forma más precisa posible. Para ello se realiza el diagnóstico de la situación, puesto que es necesario saber más acerca de cuál es el origen y evolución de la situación problemática, cuál es la posición de las personas implicadas en la investigación ante ese problema (conocimientos y experiencias previas, actitudes e intereses), etcétera.

En esta fase es muy importante ser capaz de describir y comprender lo que realmente se está haciendo, así como los valores y las metas que sustentan esa realidad. (pp. 7-8)

En el segundo ciclo se desarrolla el plan de acción. Nuevamente, Berrocal y Expósito (s.f.) plantean:

Conocida la realidad y habiendo delimitado el problema, se debe establecer el plan de acción que se va llevar a cabo. No se debe olvidar que dicho plan no se entiende como algo totalmente cerrado y delimitado; si algo caracteriza a la IA es una estructura abierta y flexible.

El plan general que se elabore debe ser lo suficientemente dúctil como para que pueda incorporar aspectos no previstos en el transcurso de la investigación, que podrán ser integrados en las acciones ya establecidas:

- Describir la situación problemática,
- Delimitar los objetivos,
- Organizar la secuencia de actuación,
- Describir cómo se va a relacionar el grupo de investigación con otras personas implicadas o interesadas en el tema abordado,
- Describir cómo se va a controlar las mejoras generadas por la investigación. (p. 8)

En el tercer ciclo, una vez más Berrocal y Expósito (s.f.) expresan:

La I-A se desarrolla y planifica con la finalidad esencial de intervenir y poner en marcha cambios que modifiquen la realidad estudiada.

La puesta en práctica del plan no es una acción lineal y mecánica; tiene algo de riesgo e incertidumbre. (p. 8)

Para el cuarto ciclo se realiza la reflexión o evaluación. Berrocal y Expósito (s.f.) dicen:

Es el momento de analizar, interpretar y sacar conclusiones, organizando los resultados de la reflexión, en torno a las preguntas claves que se pusieron de manifiesto en el proceso de planificación. Aunque la última fase del proceso sería la de reflexión o evaluación, no por ello se entiende que el proceso haya finalizado. Esta etapa se constituye como punto de partida para el inicio de un nuevo proceso de identificación de necesidades. (p. 9)

En la Figura 1 se presenta el diseño de modelo de I-A:

Figura 1

Representación gráfica del diseño metodológico



Fuente: Hernández et al. (2014).

La unidad de análisis seleccionada fueron 130 padres de familia, con el propósito de intervenir en la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, para lograr transformar la realidad que preocupa a las investigadoras. Con relación a la unidad de trabajo, quedó conformada por 20 padres de familia del cuarto grado, cuyas edades oscilan entre los 25 y los 56 años, pero, por problemas de la pandemia COVID-19, solo se utilizó a cuatro de ellos y cuatro estudiantes con edades entre los 9 y los 11 años.

Con relación a la estrategia de recolección de información, desde la primera fase hasta la cuarta, el anclaje de los instrumentos para la recolección de información, se empleó una entrevista a profundidad y una bitácora de observación general. En la primera fase de diagnóstico, la técnica utilizada para recoger la información fue la observación y, como instrumento, la Entrevista a Profundidad (EaP), la cual, en palabras de Canales (2006), está “destinada a explorar y profundizar en ciertos temas generales que se van abordando de manera creciente a medida que la información que se recoja exija su profundización” (p. 254).

Igualmente, se utilizó la técnica de la observación que, según Martínez (2006), “son los registros escritos de lo observado, para producir descripciones de calidad” (p. 126). El instrumento a través del cual se llevó las descripciones de la observación fue una bitácora de observación general, la cual, según Latorre (2003), es un cuaderno en el que se reporta avances y resultados preliminares de un proyecto de investigación; en él se incluye con detalle, las observaciones, ideas, datos, de las acciones que se lleva a cabo para el desarrollo de un trabajo de campo. Se puede ver como un instrumento cuya aplicación sigue un orden cronológico, de acuerdo con el avance del proyecto. Para esta investigación fue necesario cumplir con el criterio de calidad y de credibilidad, por lo cual los instrumentos recibieron el juicio de un experto, cuyo propósito fue demostrar pertinencia, garantizando la validación del tema con exactitud.

3. Resultados

Los resultados del estudio partieron de los hallazgos encontrados en el cumplimiento de cada objetivo; para caracterizar la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado, el instrumento utilizado fue la entrevista a profundidad, en la cual resaltaron las subcategorías: ‘Responsabilidad de los padres con sus hijos’, ‘Importancia del apoyo de los padres hacia sus hijos’, centrada en la ‘Visión de padres y madres como principales educadores’ y, ‘Comunicación entre los padres y los hijos’.

Al estudiar cada subcategoría, se inició con ‘Responsabilidad de los padres con sus hijos’, la cual estuvo determinada por el acompañamiento que brindan los primeros para el desarrollo de las actividades académicas de los segundos. Se evidenció que están atentos a asistir a las reuniones, a la entrega de informes y el trabajo a distancia, pero algunos no disponen de mucho tiempo para el apoyo a las tareas, por su dedicación al trabajo; y, otros, no entienden las tareas asignadas.

En cuanto a la subcategoría ‘Importancia del apoyo de los padres hacia sus hijos’, todos los entrevistados manifestaron estar atentos a asistir a reuniones, entrega de informes y al trabajo a distancia, aunque varios indicaron también su poca atención directa, por dedicación al trabajo, lo cual es indicativo de que, a pesar de estar pendientes, no se les dedica a los hijos, el tiempo necesario por motivos laborales.

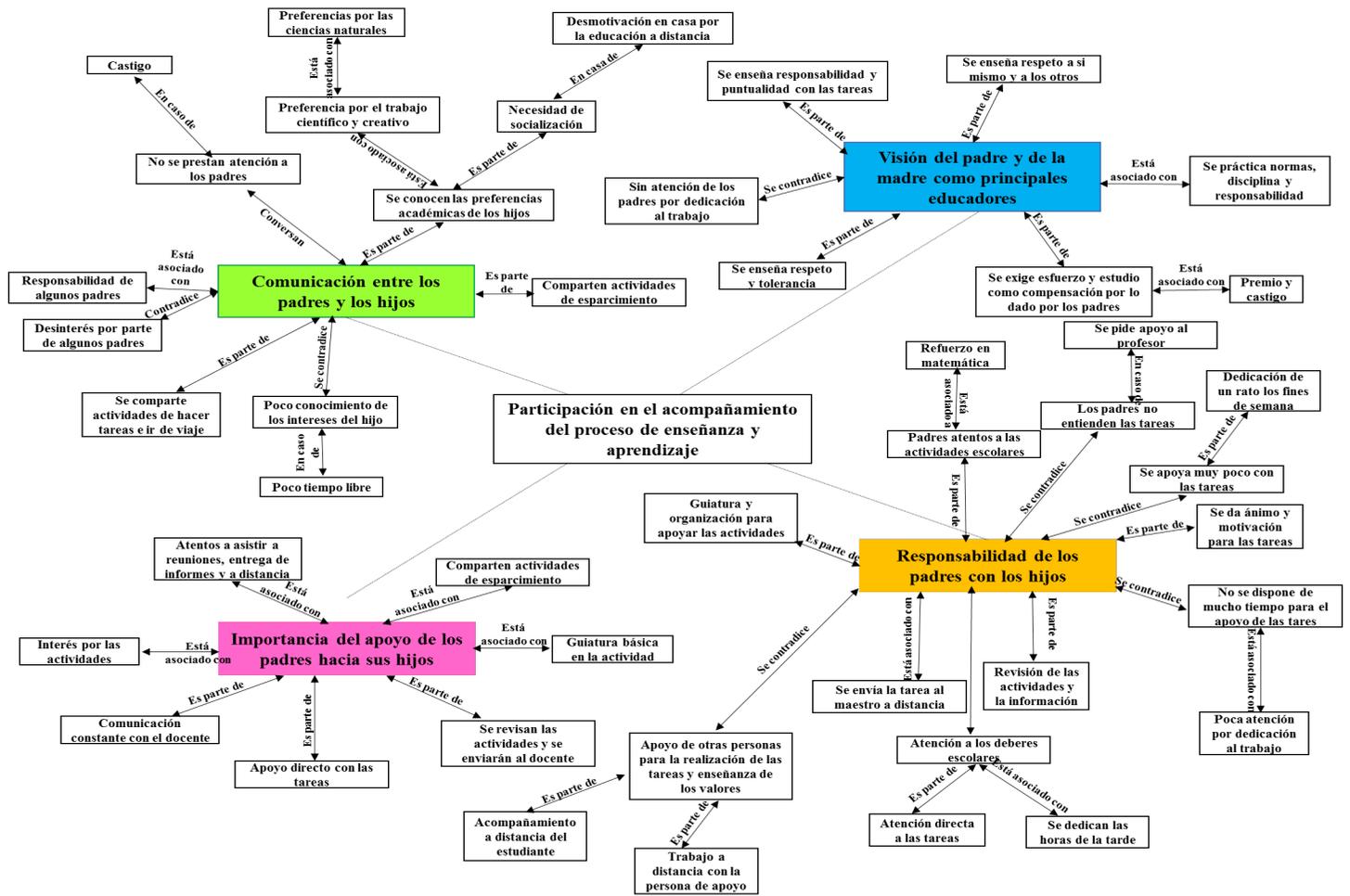
Dentro de la tercera subcategoría, centrada en la ‘Visión de padres y madres como principales educadores’, durante las entrevistas coincidieron al manifestar que, en sus hogares enseñan con el ejemplo y practican normas basadas en disciplina y valores como la responsabilidad y la puntualidad para hacer y entregar las tareas, así como el respeto a sí mismo y a los otros.

De lo anterior se desprende la cuarta subcategoría, que permitió analizar la ‘Comunicación entre los padres y los hijos’, caracterizada en primer lugar, por las actividades que comparten juntos padres e hijos, donde la mayoría de los entrevistados manifestó que, actualmente por la pandemia, se reduce a paseos a sitios de esparcimiento al aire libre como plazas; otros manifestaron compartir la actividad de hacer tareas e ir de viaje.

Otro de los rasgos que caracteriza la comunicación familiar es el conocimiento de los primeros sobre los intereses y preferencias escolares de sus hijos. Aquí manifestaron saber que a sus hijos les atrae el trabajo científico en el área de las ciencias naturales, así como el trabajo creativo; sin embargo, otros evidenciaron poco conocimiento de los intereses de los hijos, pues su respuesta fue muy escueta y concreta, sin ahondar.

Figura 2

Red semántica - categoría medular 'Participación en el acompañamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje'



En cuanto al segundo objetivo específico, la elaboración de esta ruta estratégica inició con el diagnóstico actual de la situación, el cual se desarrolló en la primera fase. Con los resultados obtenidos se procedió a la elaboración de la meta a alcanzar, que buscó la participación de los padres en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo aspecto a desarrollar fue la identificación de los pilares estratégicos: la participación, el involucramiento y el compromiso de los sujetos involucrados, que son: los docentes, los padres y los estudiantes, lo que permitió construir el plan de acción que se concretó con el desarrollo de las actividades ejecutadas en la implementación. La última fase fue la evaluación, la cual se ejecutó a través de la rúbrica.

Figura 3*Ruta estratégica*

Para el objetivo referente a aplicar una ruta estratégica para el fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado, en la primera actividad desarrollada se observó mucha creatividad, el compromiso y la dedicación por parte de las familias participantes. Entre los logros alcanzados están: el involucramiento de los padres y la realización de las actividades de manera correcta.

Para la segunda actividad, cuya estrategia fue jugando conozco mi familia, y como objetivo promover la participación de los padres para el reconocimiento de los roles en casa por parte de los hijos. Esta estrategia permitió que los estudiantes conocieran a todos los miembros de la familia; a través del árbol genealógico identificaron cuál es la familia nuclear y cuál es la familia extensa, descubriendo que muchos de ellos forman una familia extensa porque viven en la misma casa, hermanos de sus padres o sus abuelos.

Entre los aspectos desarrollados en la actividad, los padres aprendieron a conocer más a sus hijos, mientras que estos aprendieron los valores que se generan durante el juego, como el compartir,

la tolerancia, la imaginación y la felicidad. Entre las debilidades o limitaciones presentadas durante el desarrollo de la actividad se apreció la falta de conectividad de los padres de familia y falta de tiempo para trabajar en casa con los niños.

En la tercera jornada se realizó un trabajo familiar titulado 'Preparemos alimentos' utilizando medidas no convencionales, el cual se realizó teniendo presente el objetivo del plan de acción que dice: 'Identificar medidas no convencionales con el apoyo de su familia'. Durante el desarrollo de esta actividad se observó que los niños estaban muy motivados, aprendiendo de los padres a preparar alimentos que tenían en casa y, así mismo, a utilizar y reconocer las medidas no convencionales, empleando para ello una taza, latas, cucharas, para medir la cantidad de alimentos necesarios para realizar la comida.

Entre los logros alcanzados con la actividad, se evidencia que los niños aprendieron el cuidado e higiene para la preparación de los alimentos; identificaron las medidas no convencionales; aprendieron a utilizar de manera cuidadosa los utensilios de cocina, todo esto con el apoyo de los padres, quienes se han visto más

participativos, en la medida en que se avanza con las actividades y, muy animados a la hora de apoyar a los hijos.

La siguiente actividad tuvo como estrategia 'Cógeme el ritmo', que se ejecutó teniendo como objetivo, demostrar las habilidades corporales por medio del ritmo y la compañía de su familia. Entre los logros están: la motivación familiar para compartir en familia, mayor conexión entre padres e hijos, afianzamiento de la relación de apoyo y su importancia para alcanzar aprendizajes significativos.

La última actividad ejecutada en familia fue 'Reto en familia', el juego 'Chocolate Chocrolala', a través del propósito de fortalecer la autoconfianza y la participación en la familia. Esta actividad consistió en mantener la coordinación visual-motora-auditiva para ejecutar los movimientos. En el siguiente enlace se visualiza la explicación del ejercicio 'Sigue el ritmo con las manos': <https://www.youtube.com/watch?v=JBAUJqNcWQE>.

La jornada se ejecutó entre hermanos, quienes jugaron y lograron una buena coordinación visual, auditiva y motora, importantes para el desarrollo mental. Ante el dominio de los niños, los padres se incorporaron al juego, para quienes fue más difícil el desarrollo de la destreza, cometiendo fallas que, al final, solucionaron. Entre los logros alcanzados con el desarrollo de la actividad se encuentra que, las familias pudieron divertirse y aprender mutuamente; hubo mucha felicidad, pero, también, apatía por parte de algunos participantes. No obstante, fue una actividad ideal para distraerse y compartir en tiempos de pandemia al interior del hogar, porque combate el estrés y despierta en el organismo la serotonina, hormona fundamental en la regulación del estado de ánimo y las emociones, ya que es capaz de generar las reacciones químicas necesarias para incrementar los niveles de bienestar.

Los resultados de la rúbrica que evaluó la pertinencia de la ruta estratégica indican que, en el ítem que dice 'Las estrategias de acercamiento a usted como padre de familia fueron adecuadas', las respuestas indican que el 75 % de los padres manifestó que Sí y el 25 % dijo que No, lo que implica que la mayoría de ellos considera adecuadas las estrategias

de acercamiento con la familia, porque se fortaleció el aprendizaje de los niños a través de la participación de los padres.

Encuantoalsegundoítemquedice'Lasestrategias presentadas para el acompañamiento de sus hijos fueron claras', el 100 % de los padres que participaron dijeron que Sí, lo cual indica que la estrategia utilizada afianzó la comunicación entre padres e hijos de manera armoniosa, desarrollaron mayor confianza, autoestima, independencia y autonomía. Además de disminuir los comportamientos vigilantes y castigadores innecesarios, aprendieron a escuchar con atención lo que su hijo tenía para expresar, sus opiniones, sentimientos, dificultades, aspecto fundamental en la buena comunicación familiar.

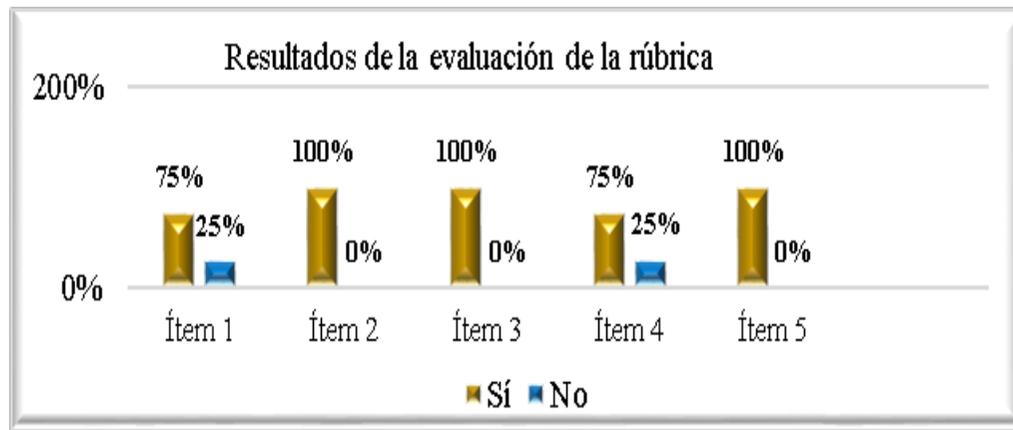
Referente a la evaluación del desarrollo de los encuentros, el ítem 3 que dice 'Fue pertinente desarrollar los encuentros en compañía de los estudiantes', los padres respondieron en un 100 % que Sí, lo que permitió su involucramiento en la formación académica de los estudiantes, obteniendo buen rendimiento académico, aumento de la compenetración entre padres e hijos. Los estudiantes descubrieron que sus papás estaban pendientes de su aprendizaje, sintiéndose motivados a aprender y a mejorar sus calificaciones.

Para el ítem 4, que abordó la alternativa 'Se siente satisfecho con todas actividades desarrolladas', el 75 % de los padres manifestó que Sí y, el 25 % que No, porque les costó mucho acoplarse a las actividades. Estos resultados permitieron expresar que los primeros responsables de la educación de los hijos son los padres y madres; es por eso que su participación es relevante, porque tienen la responsabilidad de dar una educación integral basada en virtudes y valores, en la medida de lo posible en sus hogares.

En lo pertinente al ítem 5 que dice 'Quiere seguir participando en este tipo de actividades', los resultados indicaron que Sí, en un 100 %, porque las relaciones afectivas de la infancia condicionan a menudo la vida del adulto y, por ello, los padres tienen una gran responsabilidad en el desarrollo psicológico y social de sus hijos, por lo que la intimidad, la autoridad y la educación son factores fundamentales para que una familia pueda desempeñar en forma óptima su función.

Figura 4

Resultados de la evaluación a través de la rúbrica

**Tabla 1**

Resumen de la ruta estratégica

Objetivo: Aplicar una ruta estratégica para el fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado en la Institución Educativa 27 de Marzo del municipio de Pailitas, Cesar.

Estrategia	Actividades	Resultados
Aprendiendo en familia	Dibujo de la célula y sus partes	Entre los logros alcanzados están: el involucramiento de los padres y la realización de la actividad de manera correcta, demostrando que los estudiantes aprendieron a identificar las partes de una célula.
	Video del trabajo en familia	De igual forma, la actividad presentó debilidades o limitaciones externas, como la falta de recursos tecnológicos y de conectividad, del tiempo por parte de los padres de familia para trabajar con sus hijos, la disposición y actitud de algunos padres de participar y su nivel educativo.

<p>Jugando conozco mi familia</p>	<p>Conociendo la familia Conversación en familia Convivencia familiar</p>	<p>El tiempo dedicado por los padres, a pesar de sus múltiples ocupaciones, la motivación de estos y los niños al momento de realizar la tarea, la creatividad, el fortalecimiento de los procesos de diálogo, el afianzamiento del autoconcepto en los niños y la comunicación entre padres e hijos con la actividad. Los padres aprendieron a conocer más a sus hijos, mientras que estos aprendieron valores como compartir, tolerar, imaginar y expresar felicidad.</p>
<p>Preparemos los alimentos utilizando medidas no convencionales</p>	<p>Aprendiendo con los padres a preparar alimentos. Aprendiendo con los padres a utilizar y reconocer las medidas no convencionales.</p>	
<p>Cógeme el ritmo</p>	<p>Compartiendo las actividades lúdicas con mi familia, a través del ritmo. Afianzando la confianza con mi familia.</p>	<p>Mayor participación de los padres; se consolidó la interacción familiar; hubo motivación para compartir en familia, mayor conexión entre padres e hijos; se afianzó la relación de apoyo y su importancia para lograr aprendizajes significativos.</p>
<p>Reto en familia, Juego: chocolate chocolata</p>	<p>Diversión en familia; aprovechando el confinamiento, juego con mi familia.</p>	<p>Las familias lograron divertirse y aprender mutuamente. Entre las limitaciones que presentó la actividad estuvo la conectividad; algunos padres no pudieron enviar sus evidencias, por no contar con los medios para hacerlo; en esos casos específicos, la ausencia de estas herramientas resultó un factor negativo en el proceso de participación de los padres en las actividades de los hijos.</p>

La ejecución del plan de acción construido con la finalidad de lograr el fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado de la IE 27 de Marzo del municipio de Pailitas, Cesar, llevó a las docentes investigadoras a reflexionar sobre la manera de abordar las actividades, para lograr el efecto deseado. Aclaradas las dudas, se inició la implementación de la primera estrategia teniendo como temática 'Aprendiendo en familia la célula y sus partes'; la ejecución de la actividad permitió visualizar que los padres tuvieron muy poca participación, porque desconocían el tema por su nivel educativo.

Antes de desarrollar la segunda actividad, se reflexionó en la manera de abordarla para lograr que los padres se incorporaran y participaran activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos, por lo cual se decidió modificar la planificación inicial y centrarse en actividades de integración familiar; de allí surgió la segunda actividad que llevó por nombre 'Jugando conozco mi familia', la cual tuvo como fin, el involucramiento de los padres para lograr que sus hijos conozcan toda la familia. Esta actividad permitió que los padres se hicieran responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, logrando un diálogo entre la familia; posteriormente, realizaron la actividad de construir el árbol genealógico familiar.

Reflexionando sobre la actividad anterior y la manera como participaron los padres, se decidió realizar una temática en la cual la mayoría de las veces la familia se une y que, se denominó 'Preparamos alimentos utilizando medidas no convencionales'; esta estrategia, a pesar de ser tradicional en las familias, pues los padres siempre han utilizado esta clase de medidas para preparar los alimentos, era desconocida por los nombres apropiados.

En cuanto a los logros alcanzados, se decidió realizar una actividad que se basara en un juego, por lo cual se decidió utilizar como estrategia 'Reto en familia; juego: Chocolate Chicolala'; al inicio solo participaron los niños de la familia, luego ellos motivaron a sus padres; a pesar de que estos tuvieron mayor dificultad motora-auditiva-visual, la realizaron con risas cada vez que perdían los movimientos. Finalmente, se puede manifestar que se logró el objetivo general

de la investigación: 'Fortalecer la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado en la IE Rosa Jaimes Barrera Sede 27 de Marzo del municipio de Pailitas, Cesar'.

4. Discusión

La participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje ayuda a sus hijos a dar sentido a la escuela, porque se articula con las redes de escucha y de apoyo, desarrollando contactos tan frecuentes como sea posible, entre los contextos familiares y escolares, facilitando una comprensión recíproca.

Al respecto, Ghouali (2007) refiere que el acompañamiento escolar es un proceso que pretende el apoyo y los recursos que los niños y adolescentes necesitan para triunfar en la escuela. En función de ello, partiendo de la subcategoría 'Responsabilidad de los padres con sus hijos', a través de la observación realizada y los datos recolectados a través de la entrevista, se pudo validar las preguntas: ¿Cuál es el tipo de acompañamiento que brinda a su hijo para el desarrollo de las actividades académicas?, ¿Cómo apoya usted la realización de las actividades académicas de su hijo?, ¿De qué manera verifica usted que su hijo cumple con el desarrollo de sus actividades académicas? Los datos recolectados mediante la aplicación de la entrevista permitieron determinar que, evidentemente, los padres están atentos a las actividades escolares, cooperando con sus hijos en la realización y revisión de las tareas, además de la información que se suministra para su desarrollo, tales como guías y otros materiales.

Se evidenció que los padres de familia están atentos a asistir a las reuniones, a la entrega de informes y al trabajo a distancia, aunque no cuentan con el tiempo para dedicarse con mayor ahínco al proceso de aprendizaje de sus hijos, por lo cual buscaron apoyo de otras personas que se dedicaran a ese trabajo, porque están conscientes de la importancia de la guía y organización para apoyar con las actividades escolares, porque solo tienen tiempo para reforzar, a partir de la tarde-noche. Al mismo tiempo, expresaron la necesidad de mantener

la comunicación constante con el docente, para estar atentos a las actividades que les son asignadas a los niños. Estos resultados son similares a los planteados por Martín y Guzmán (2016), al expresar que es muy común atribuir esta falta de participación por cuestiones laborales, aunque la realidad es que las madres y los padres no tienen interés en participar.

La subcategoría 'Importancia del apoyo de los padres hacia sus hijos' inició con las interrogantes: ¿De qué forma colabora usted con los compromisos escolares de su hijo? y, ¿Cómo es su participación en las actividades académicas organizadas por la escuela? Los entrevistados expresaron que ellos están atentos para asistir a las reuniones, entregas de evaluaciones, al trabajo a distancia, pero, alegaron la poca dedicación al trabajo directo de las actividades escolares, las cuales son delegadas a la figura materna, estando de acuerdo en la enseñanza necesaria de los valores y principios basados en el respeto y la tolerancia. Estos resultados difieren de los argumentos de Flórez et al., (2017), quienes sostienen que, el acompañamiento familiar, visto desde la lente, inicialmente de la responsabilidad y posteriormente de la necesidad, se constituye en una práctica benéfica en el proceso de formación y proyección del ser desde un referente académico; es decir, un experimentar vivencialmente.

En cuanto a la tercera subcategoría, centrada en la 'Visión de padres y madres como principales educadores', en los resultados de la entrevista estos coincidieron al manifestar que en sus hogares enseñan a partir del ejemplo y la práctica de normas basadas en la disciplina y valores como la responsabilidad y la puntualidad, que se manifiesta en la realización y entrega de las tareas, así como el respeto a sí mismo y a los otros. Los resultados están en sintonía con los planteamientos de González et al., (2017), quienes afirman que la familia, al ser el primer contacto con la sociedad, cumple un papel importante en el desarrollo de los hijos, dado que tiene el poder de reestructurar la concepción de niño como sujeto, de promover la formación de sujetos críticos que reelaboran las pautas de crianza y, además, pueden centrar a las madres como primeras cuidadoras, como sujetos con voz y voto, transformándolos en sujetos de derecho dentro de la familia y la sociedad.

Delo anterior, se desprende la cuarta subcategoría, que permitió analizar la Comunicación entre los padres y los hijos, caracterizada primeramente por las actividades que comparten juntos, donde la mayoría de los entrevistados manifestaron que, actualmente por la pandemia de Covid-19, se reduce a paseos a sitios de esparcimiento al aire libre como plazas, otros manifestaron compartir la actividad de hacer tareas e ir de viaje. Sin embargo, hubo quienes manifestaron que muy poco se comparte por el poco tiempo libre a causa del trabajo de los padres, con lo cual se reitera además la poca atención y apoyo directo a las tareas de los hijos. Estos resultados, en las primeras expresiones se asemejan a lo planteado por Raimundi et al. (2017), quienes manifiestan que la comunicación entre padres e hijos es tan agradable, que las personas desean realizarla por el disfrute que proporciona en sí misma, y no por lo que podrían obtener de ella, aunque la actividad sea difícil o peligrosa; la segunda parte se relacionan con lo planteado por Martín y Guzmán (2016), quienes consideran que los padres de familia se refugian en las actividades laborales para compartir lo menos posible con sus hijos.

Siguiendo ese contexto de la educación a distancia, varios entrevistados declararon observar que la mayoría de los compañeros de sus hijos tienen interés por las tareas y afirmaron la responsabilidad de una buena parte de los padres, que se evidencian interesados y atentos a los requerimientos que implica esta modalidad, como es la búsqueda de guías de estudio y la atención en el envío de las tareas asignadas. Estos resultados muestran el involucramiento de la familia en el proceso escolar, por ser ellos los garantes de la educación de sus hijos en este tiempo de pandemia; por lo tanto, se requirió la participación activa de todos los actores educativos (NU. CEPAL-UNESCO, 2020). Sin embargo, también manifestaron observar desinterés por parte de algunos padres para atender a esos requerimientos, pues siempre el maestro debe estar pidiendo el apoyo necesario (Martín y Guzmán, 2016).

La elaboración del plan para lograr la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos partió dando respuesta a la interrogante: ¿Cómo es la dinámica de una ruta estratégica para fortalecer la participación de los padres

de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado en la IE 27 de Marzo del municipio de Pailitas, Cesar?, la cual se dinamiza con el objetivo de determinar la dinámica de una ruta estratégica para el fortalecimiento de la participación; se cimentó en la revisión documental que valida la investigación, donde Eagle, Henderson y Berla (citados por Rodríguez y Martínez, 2016) han demostrado el impacto positivo que el acompañamiento escolar y la participación de los padres tienen en el proceso educativo, generando en los estudiantes, mejores notas y calificaciones más altas en las pruebas, asistencia a la escuela con mayor regularidad, cumplimiento con los deberes escolares, una mejor actitud y un comportamiento apropiado en la escuela.

En cuanto a la responsabilidad de los padres con sus hijos, Torres (2019) aclara que:

La crianza, por tanto, es tanto informar como formar, es más que repetir conceptos, que dar instrucciones, es ir formando actitudes, valores y conductas en una persona. Es un intercambio en donde una persona convive con otra y a través del ejemplo la va formando y se va re-formando a sí misma, es compartir, y retroalimentar.

Fernández de Quero (2000) señala que la crianza es el compromiso existencial que adquieren dos personas adultas para cuidar, proteger y educar a una o más crías desde la concepción o adopción hasta la mayoría de edad biopsicosocial. (párr. 16-17)

Importancia del apoyo de los padres hacia sus hijos. Según Torres et al. (2008):

Resulta relevante mencionar que en la mayoría de los estudios sobre paternidad se ha insistido en la importancia que tiene la función de crianza paterna en el desarrollo social, emocional e intelectual de los niños; el involucramiento del padre con su hijo se refleja en mejores notas y bajos índices de sanciones disciplinarias en la escuela o de reprobación escolar [...]; esta relación también beneficia a los padres, ya que desarrolla en ellos la tolerancia [...], el ser compasivos, suaves en su trato y demás [...]. (p. 79)

Así mismo, Rodrigo y Palacios (1998) apuntan que, ser padre o madre, simboliza poner en marcha un proyecto educativo significativo e introducirse en una intensa relación personal y emocional con los hijos.

En lo que concierne a la comunicación entre los padres y los hijos, Gómez y Jiménez (2015) manifiestan que los niños aprenden a comunicarse observando a los padres; si estos se comunican abierta y efectivamente, es posible que sus hijos lo hagan también. La habilidad de comunicarse beneficiará a los niños toda su vida. Cuando los padres se comunican efectivamente con sus hijos, les demuestran respeto y los niños empiezan a sentir que sus padres los escuchan y los comprenden, lo cual les aumenta su amor propio. Esta comunicación permite mantener relaciones armoniosas entre los miembros de la familia. Escuchar con atención lo que su hijo tiene que decir, sus opiniones, sentimientos, dificultades constituye un aspecto de una buena comunicación familiar.

Para la temática 'Estrategia didáctica', los postulados de la UNED (2013) enfatizan en la investigación en un sentido estricto; es decir, como un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. Esa universidad afirma que una estrategia didáctica implica: una planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje y, "una gama de decisiones que el docente debe tomar, consciente y reflexivamente, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje" (p. 2).

Para las estrategias de participación de los padres, la investigación se apoyó en las características que propone Epstein (1992, citada por Razeto, 2016), quien señala que las estrategias deben ser:

- i) Iniciales: Las prácticas de involucramiento de las familias en la educación debieran partir y enfatizarse en el nivel preescolar y básico, pues en los años tempranos las familias y escuelas aprenden a respetarse y apoyarse mutuamente en las responsabilidades compartidas con la educación de los niños:

“la calidad de las alianzas tempranas permiten establecer modelos y relaciones que pueden alentar o desalentar a los padres a continuar comunicándose con los profesores de sus niños en años posteriores. En esta etapa temprana, el principal propósito de la conexión entre escuela y familia es establecer y fortalecer el desarrollo cognitivo, personal y social de los niños y prepararlos para el aprendizaje.

ii) Diferenciadas: de acuerdo a las distintas necesidades de las familias. Hay que tener en cuenta que los estudiantes tienen distintos años y niveles de madurez. Las familias pasan por distintos ciclos de vida y presentan distintas situaciones socioeconómicas. Los educadores, por su parte, se desempeñan en colegios con distinto contexto y ejercen su labor en diversos niveles. También hay que tomar en cuenta que los grupos de padres de mayor nivel socioeconómico mantienen una relación más directa con la escuela, por su preocupación acerca de los logros académicos. (p. 453)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados obtenidos presentan similitud con los planteamientos de Abreu et al. (2018), cuando dicen que el control ejercido por los padres sobre las tareas, es decisivo a la hora de lograr buenos resultados académicos; insisten, además, en su papel como influencia positiva en el comportamiento de los niños y en su rendimiento en la escuela. Afirman que los resultados escolares de los alumnos son producto de la interacción entre los recursos que aporta la familia a la educación de los hijos y los aportados por la escuela. De allí, la contribución de cada uno de estos entes en la formación académica de los estudiantes.

Por su parte, Ospina (2006) manifiesta:

Al abordar la motivación y su afinidad con el aprendizaje, específicamente lo relacionado con darle a ésta una representación de doble vía, fue necesario analizar los aspectos que inciden directamente en dicha relación.

La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. Según Woolfolk, “la motivación se define usualmente como algo que energiza

y dirige la conducta”. De esta manera, entra a formar parte activa del accionar del estudiante. (p. 158)

Para cumplir con la III fase, que responde a la interrogante ¿Cómo se implementa una ruta estratégica para fortalecer la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado en la IE 27 de Marzo del municipio de Pailitas, Cesar? y que se dinamiza a través del objetivo: Aplicar una ruta estratégica para el fortalecimiento de esta participación, los resultados fueron similares al estudio realizado por Ochoa (2018), quien concluyó que es necesario fortalecer las capacidades de los padres de familia para participar en la gestión de la escuela, especialmente en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

De igual manera, los resultados del estudio presentan relación con los obtenidos por Lastre et al. (2017), quienes manifiestan:

existen elementos determinantes para el logro de un buen rendimiento académico, entre estos y otros más, se puede mencionar en primera instancia. el tiempo que dedican los padres a estudiar, orientar, aconsejar, explicar a sus hijos sobre actividades del colegio; en caso de que el padre no goce de un nivel educativo alto para responder a las exigencias académicas, es su deber actuar como facilitador de medios para satisfacer esta necesidad, bien sea con el apoyo en otros; lo importante en todo caso es dar soluciones y velar porque el niño no llegue al aula de clases sin cumplir con sus responsabilidades. (p. 113)

La aplicación de la ruta estratégica se ejecutó con el desarrollo del plan de acción de cinco encuentros que fueron ajustados a los planteamientos de expertos como León (2013), quien sintetiza la acción del proceso educativo, no solo en el aspecto cognoscitivo logrado por el alumno, sino también en el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales e intereses. Por su parte, Chowa et al., (2013) categorizan el involucramiento familiar en dos formas: el que se da en casa, que puede incluir actividades como ayudar con las tareas, y el que se da en la escuela, que puede implicar asistir a actividades escolares. Grolnick y Slowiaczek

(citados por Sánchez, 2006) describen tres tipos de participación de los padres y las madres en la educación:

El conductual, el cognitivo-intelectual y el personal. El conductual se refiere a la participación de los padres en las actividades de la escuela (por ejemplo, asistir a conferencias) y de la casa (ayudar al niño con la tarea). El involucramiento cognitivo-intelectual se refiere a exponer al niño a actividades que lo estimulen intelectualmente, como ir a bibliotecas. El involucramiento personal se refiere a mantenerse informado y estar al corriente de su conducta y aprovechamiento del niño en la escuela. (p. 6)

De igual manera, la implementación de la ruta estratégica siguió los lineamientos del Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN, 2016), porque se hizo secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje y de lo manifestado por Delgado (2019), quien sostiene que la participación de los padres en el proceso educativo se refiere a que, tanto maestros como padres de familia, compartan la responsabilidad de enseñar a los estudiantes y trabajen en conjunto para alcanzar los objetivos educativos.

Una vez concluidos todos los encuentros de las actividades planificadas, se procedió a reflexionar, bajo los enunciados de Seidler (2000), quien apunta:

que el tiempo que un padre pasa con sus hijos es importante para la calidad de su relación, aunque dicho tiempo, por sí solo, no necesariamente es suficiente. Importa igualmente la calidad de la relación, la que requiere tiempo y energía. Es necesario que los varones, si pretenden tener una relación significativa con sus hijos, la forjen cotidianamente y no sólo los fines de semana. (p. 86)

Por ello, las actividades fueron llevadas a cabo mezclando habilidades corporales y comunicativas.

5. Conclusiones

Para validar el primer objetivo, enmarcado en caracterizar la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje,

a través del resultado de la entrevista a profundidad se evidenció que, es necesario que sean partícipes activos del proceso educativo de sus hijos mediante su responsabilidad con ellos, el apoyo que puedan brindarles, la visión de padres y madres como principales educadores y de la comunicación entre estos y los hijos.

En cuanto al objetivo relacionado con determinar la dinámica de una ruta estratégica para el fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, los resultados fueron muy buenos, dado que se logró realizar la planificación de las actividades, después de la revisión teórica que guiará el camino a seguir.

Para el objetivo de aplicar una ruta estratégica para el fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, los resultados fueron satisfactorios: se pudo hacer que los padres participaran y descubrieran la importancia de cooperar con sus hijos en este proceso, a pesar de inconvenientes como el desconocimiento de algunas temáticas y los problemas de conectividad.

Referente al objetivo de evaluar los logros de la aplicación de una ruta estratégica para el fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los resultados indicaron que se logró de manera efectiva su participación, lo cual se manifestó en las risas alegres de los niños, porque fueron sus papás quienes guiaron el proceso de aprendizaje; además, se dio la integración familiar, se afianzó valores como el respeto y la responsabilidad, se logró una mejor comunicación y se adquirió la concienciación de los padres ante la responsabilidad educativa de sus hijos. Los padres no solo participaron en este proceso, sino que descubrieron la importancia de su responsabilidad como primeros educadores de sus hijos y, aprendieron a comunicarse con ellos, afianzando las relaciones familiares.

En cuanto al objetivo general, los logros adquiridos en la aplicación de las diferentes estrategias permiten confirmar que se fortaleció la participación de los padres de familia a través de una ruta estratégica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado en la IE Rosa Jaimes Barrera Sede 27 de Marzo del municipio de Pailitas, Cesar.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Abreu, Y., Barrera, A. D., Worosz, T. B. y Vichot, I. B. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Revista Mendive* [en línea], 16(4), 610-623.
- Barrios, O. y Gutierrez, O. (2020). *Influencia de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del grado décimo en el Colegio Lorenza Bustamante del Corregimiento de Candelaria Municipio de Chimichagua- Cesar* [Trabajo de grado, Universidad Marting Luter KIng]. Nicaragua.
- Berrocal, E. y Expósito, J. (s.f.). Unidad 3. El proceso de investigación educativa II: investigación-acción. https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%202%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), 119-146.
- Buxarrais, M., Esteban, F., Mellen, T. y Pérez, G. (2018). Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio. *Voces de la Educación*, 4(8), 107-119.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Lom Ediciones.
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN). (2016). *Guía metodológica de la fase institucional del proceso de planeamiento estratégico*. Centro Nacional de Planeamiento Estratégico.
- Chowa, A. N., Masa, R. D., & Tucker, J. (2013). The effects of parental involvement on academic performance of Ghanaian youth: Testing measurement and relationships using structural equation modeling. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2020-2030. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.009>
- Delgado, P. (2019). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion>
- Díaz, C. H., Rojas, C. D., Sáez, F. J., Flores, J. A., Ávila, J. A. y Acosta, R. ((2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Dirección de Docencia, Universidad de Concepción.
- Espitia, R. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 84-105.
- Flórez, G. A., Villalobos, J. L. y Londoño, D. A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas*, 11(18), 195-217. <https://doi.org/10.25057/21452776.888>
- García, A. L., Valencia, M. y Sampayo, M. (2016). *El papel de los padres en la formación de sus hijos. Realizado en el año 2015 en el Hogar Bambi del municipio de Medellín, en el grado Pre-jardín* [Tesis de Pregrado, Universidad Minuto de Dios], https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/4724/1/TLPI_Garc%C3%ADaAnaLucia_2016.pdf
- Ghouali, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 207-242.

- Gómez, V. y Jiménez, A. (2015). La corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo familiar: medios para mejorar la equidad de género. *Polis, Revista Latinoamericana*, (40).
- González, J., González, S. y Quiroga, N. (2017). Las madres y su rol educador: una experiencia de cambio desde la educación popular. *Infancias Imágenes*, 16(1), 25-42. <https://doi.org/10.14483/16579089.10751>
- Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Revista Docencia*, (46), 64-73.
- Hernández, I. Recalde, J. y Luna, L. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 73-94.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Jackson, C. (2008). Todo es cuestión de paradigmas. <https://www.soydebuenaventura.com/articulos/todo-es-cuestion-de-paradigmas>
- Julio, V. R., Manuel, M. M. y Navarro, L. R. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares. *Escenarios*, 10(2), 119-127. <https://doi.org/10.15665/esc.v10i2.226>
- Lastre, K, López, L. D. y Alcázar, C. (2017). Relacion entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- León, B. E. (2013). *El entorno familiar y su influencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas de sexto grado de educación general básica del Centro Escolar Experimental N° 1 'Eloy Alfaro', ubicado en la parroquia san Blas, del Cantón Quito provincia de Pichincha* [Tesis de Pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/5665>
- Martin, C. J. y Guzmán, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-23.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Moreno, J. (2013). Paradigmas: positivista, postpositivista y sociocrítico. <http://paradigmascualitativos.blogspot.com/2013/06/paradigmas-positivista-postpositivista.html>
- Mosquera, L. (2019). *El impacto de la participación de la familia en la adquisición de vocabulario para el aprendizaje del inglés en los estudiantes de los cursos de extensión de la Universidad Libre* [Tesis de Pregrado, Universidad Libre]. <https://repository.unilivre.edu.co/handle/10901/11904?show=full>
- NU. CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Ochoa, H. (2018). *Participación de los padres de familia como corresponsables de la educación de sus hijos en una institución educativa del Callao* [Tesis de Pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/993ba64d-6a88-45a4-9776-ee2de8c85a69>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(Esp.), 158-160.

- Raimundi, M., Molina, M., Leibovich, N. y Schmidt, V. (2017). La comunicación entre padres e hijos: su influencia sobre el disfrute y el flow adolescente. *Revista de Psicología*, 26(2), 1-14. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.48150>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 1-26. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>
- Rodríguez, A. y Martínez, F. E. (2016). *La participación de los padres de familia en el proceso educativo* [Tesis de Especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1052/Rodr%C3%ADguezMoraAleyda.pdf?sequence=2>
- Rondón, E. (2018). Conocimiento científico en la investigación postpositivista del Siglo XXI: de lo externo a lo interno del Ser. *Revista Cientific*, 3(8), 79-99. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.4.79-99>
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1538Escobedo.pdf>
- Seidler, V. (2000). *La sinrazón masculina*. UNAM/Paidós/PUEG/CIESAS.
- Torres, L. E., Garrido, A., Reyes, A. G. y Ortega, P. (2008). Responsabilidades en la crianza de los hijos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 77-89.
- Torres, L. (2019). ¿Qué es la crianza de los hijos? *REDES, Revista de Divulgación, Crisis y Retos en la Familia y Pareja*, 1(2), 29-34. <https://cuved.unam.mx/revistas/index.php/RRDCR/article/view/240>
- Universidad de Colima. (2022). Investigación-acción. https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2013). *¿Qué son las estrategias didácticas?* https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf

Contribución:

Diana Rosa Daza Blanco y Laura Milena Picón Pallares: Elaboración de la introducción, metodología, resultados, revisión de la bibliografía.

Nerys Esther Martínez Trujillo: Revisión de la introducción, metodología, resultados y bibliografía.



Aprendizaje de las matemáticas a través de estrategias colaborativas de integración con la educación física dentro de la plataforma Moodle

Hamilton Pérez Villalba¹
Luz Elena Ortega Daza²
Walter Saúl Muegues Rincón³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Pérez-Villalba, H., Ortega-Daza, L. E. y Muegues-Rincón, W. S. (2022). Aprendizaje de las matemáticas a través de estrategias colaborativas de integración con la educación física dentro de la plataforma Moodle. *Revista UNIMAR*, 40(2), 217-239. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art10>

Fecha de recepción: 22 de septiembre de 2021
Fecha de revisión: 14 de diciembre de 2021
Fecha de aprobación: 08 de marzo de 2022

Resumen

La investigación tuvo por objetivo, fortalecer el aprendizaje de las Matemáticas a través de estrategias colaborativas de integración con la educación física, dentro de la plataforma Moodle, en los estudiantes del séptimo grado de la Institución Educativa Magola Hernández Pardo del municipio Pueblo Bello, Cesar. Metodológicamente, el trabajo se ubicó en el paradigma cualitativo, en el enfoque sociocrítico, en el método de investigación acción pedagógica, cuyo diseño se desplegó en tres fases: la reflexión y planeación; la ejecución de acciones y la evaluación de los logros. Los instrumentos fueron una prueba escrita y una bitácora. La unidad de trabajo la conformaron 37 estudiantes. Los resultados demostraron la importancia de integrar áreas de conocimiento para potenciar aprendizajes, utilizando ambientes educativos novedosos, dinámicos, interactivos y lúdicos, como las aulas virtuales en Moodle. Se concluye que los estudiantes desarrollaron las competencias en el pensamiento matemático y reforzaron sus aprendizajes a través de un trabajo interdisciplinario y colaborativo.

Palabras clave: matemáticas; educación física; plataforma Moodle; aprendizaje colaborativo; estrategia; integración.



Artículo resultado de la investigación titulada 'Aprendizaje de las Matemáticas a través de estrategias colaborativas de integración con la Educación Física dentro de la plataforma Moodle en los estudiantes del séptimo grado de la Institución Educativa Magola Hernández Pardo' del municipio Pueblo Bello, Cesar, desarrollada desde el 8 marzo de 2019 hasta el 30 de septiembre de 2021.

¹Maestrante en Pedagogía; Especialista en Pedagogía; Licenciado en Educación Física y Recreación; Diplomado Docencia Universitaria. Docente titular de la Institución Educativa Magola Hernández Pardo, Pueblo Bello, Cesar. Correo: salma-hamilton@hotmail.com

²Maestrante en Pedagogía; Especialista en Pedagogía; Ingeniero Agroindustrial. Docente del Colegio Semillas de Amor, Colombia. Correo: luichenko@hotmail.com

³Magister en Pedagogía; Especialista en Lúdica Educativa; Licenciado en Arte, Folclor y Cultura; Diplomado Docencia Universitaria. Director del Departamento de Arte y Folclor, Universidad Popular del Cesar. Correo: waltermuegues@unicesar.edu.co

Learning mathematics through collaborative strategies of integration with physical education within the Moodle platform

Abstract

The objective of the research was to strengthen the learning of Mathematics through collaborative strategies of integration with physical education within the Moodle platform for seventh-grade students of the Educational Institutional Magola Hernández Pardo, municipality of Pueblo Bello, Cesar. Methodologically, the work was located in the qualitative paradigm, in the socio-critical approach, in the pedagogical action research method, whose design was deployed in three phases: reflection and planning; execution of actions, and evaluation of achievements. The instruments were a written test and a logbook. The work unit consisted of 37 students. The results demonstrated the importance of integrating areas of knowledge to enhance learning, using novel, and dynamic, interactive, and playful educational environments such as virtual classrooms in Moodle. It concluded that students developed competencies in mathematical thinking and reinforced their learning through interdisciplinary and collaborative work.

Keywords: mathematics; physical education; Moodle Platform; collaborative learning; strategy; integration.

Aprendizagem da matemática através de estratégias colaborativas de integração com a educação física dentro da plataforma Moodle

Resumo

O objetivo da pesquisa era fortalecer o aprendizado da Matemática através de estratégias colaborativas de integração com a Educação Física dentro da plataforma Moodle em alunos da sétima série do Instituição de Ensino Magola Hernández Pardo, município de Pueblo Bello, Cesar. Metodologicamente, o trabalho foi localizado no paradigma qualitativo, na abordagem sócio-crítica, no método de pesquisa da ação pedagógica, cujo desenho foi implantado em três fases: reflexão e planejamento; execução das ações e, avaliação das realizações. Os instrumentos eram um teste escrito e um diário de bordo. A unidade de trabalho era composta por 37 alunos. Os resultados demonstraram a importância de integrar áreas de conhecimento para melhorar o aprendizado, utilizando ambientes educacionais inovadores, dinâmicos, interativos e lúdicos, tais como salas de aula virtuais no Moodle. Conclui-se que os estudantes desenvolveram competências em pensamento matemático e reforçaram sua aprendizagem através de um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Palavras-chave: matemáticas; educação física; plataforma Moodle; aprendizagem colaborativa; estratégia; integração.

1. Introducción

Tradicionalmente, el aprendizaje de ciertas áreas del saber genera dificultades en los estudiantes, sea por mensajes negativos que otras personas emiten al respecto, por falta de motivación hacia esas áreas o, por la complejidad intrínseca que estas suponen. En el caso de las matemáticas, su aprendizaje amerita la elaboración de "significados abstractos, codificación y descodificación de símbolos" (Magisterio, 2022, párr. 1), aunado a la capacidad de relacionar estos con la realidad. De ahí que, para muchos, constituya un aprendizaje que comporta gran complejidad, pues tiene que ver con los intereses, capacidades y una maduración neurobiológica que permita alcanzar progresivamente niveles de desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal, que posibiliten sustentar los aprendizajes matemáticos y desarrollar competencias en esa área.

De esta manera, los docentes del área de matemáticas están llamados a reflexionar en esas dificultades con sus propios estudiantes, indagar en posibles alternativas para el trabajo académico y, diseñar estrategias pedagógicas utilizando recursos motivadores que despierten interés hacia el aprendizaje de esta área disciplinar. Al respecto, Íñiguez (2015) señala que la enseñanza de las matemáticas se orienta al desarrollo de las competencias disciplinares a través de tres tipos de elementos frecuentemente utilizados en este ámbito curricular: las representaciones gráficas, las medidas y la realización de cálculos; sin embargo, la dificultad está en conseguir que los estudiantes apliquen este saber en sus contextos cotidianos, donde pueden enfrentarse a situaciones en las que aparezcan algunos de estos tres elementos.

A pesar de esto, Íñiguez (2015) afirma que, durante el proceso de enseñanza de las matemáticas, es común la utilización de estrategias didácticas repetitivas, como, por citar un ejemplo, el libro de texto, el cual, aun cuando aporta conocimientos teóricos, no contextualiza los contenidos a situaciones cotidianas y, por tanto, no despierta en el estudiante el interés por el aprendizaje matemático, pues no evidencia su aplicabilidad en la vida cotidiana. Esto conduce a actitudes de apatía y bajo rendimiento estudiantil que conducen a clasificar esta ciencia, dentro de

la comunidad estudiantil de bachillerato, como monótona, memorística y mecánica.

En un sentido general, se puede inferir que es muy poco el conocimiento matemático que desarrollan los estudiantes en el contexto de la escuela, situación que podría estarse presentando por un desfase de los currículos en esta área, basados en la transmisión del conocimiento matemático y el desarrollo de competencias para el desenvolvimiento estudiantil en su propio contexto social, que les permita apropiarse del conocimiento y aplicarlo según sus necesidades, de acuerdo con el concepto de competencias.

Sobre este particular, Sánchez (2014) refiere que, en el contexto latinoamericano, han ido surgiendo iniciativas para apoyar proyectos enfocados en espacios educativos que fortalezcan la formación de competencias matemáticas, en virtud de que empresarios latinoamericanos reconocen grandes debilidades que la educación formal está dejando en los estudiantes, respecto al conocimiento matemático, representado por "[...] una profunda desconexión entre lo enseñado por las escuelas y las habilidades que realmente se [requiere] en una economía globalizada y definida por la innovación y la competitividad" (párr. 3). Partiendo de sus observaciones, explica que esa relación de las matemáticas con el mundo real, tiene que ver con su uso en situaciones cotidianas, tales como comprar, honrar compromisos de pago, organizar el tiempo, gestionar finanzas personales, determinar distancias y tiempo en un recorrido, determinar medidas de peso y cantidades para alimentarse, entre otras variadas situaciones en las que se requiere la aplicación del razonamiento cuantitativo, cualitativo y espacial para la resolución de problemas y/o situaciones a través del uso de las competencias matemáticas, que implican una actuación en la realidad, por intermediación de esta llamada 'competencia general', pues es aplicable y aplicada en todos los ámbitos de la vida del ser humano.

Hace ya varios siglos que la contribución de las matemáticas a los fines de la educación no se pone en duda en ninguna parte del mundo. Ello, en primer lugar, por su papel en la cultura y la sociedad, en aspectos como las artes plásticas, la arquitectura, las

grandes obras de ingeniería, la economía y el comercio; en segundo lugar, porque se las ha relacionado siempre con el desarrollo del pensamiento lógico y, finalmente, porque desde el comienzo de la Edad Moderna, su conocimiento se ha considerado esencial para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. (Estándares básicos de competencias en matemáticas, s.f., p. 46)

Así, el estudiante debe entender que, aprender matemáticas no es solo conocer los números, fórmulas, operaciones, procesos y resultados, muchas veces abstractos; antes bien, su importancia va más allá, pues trasciende a la cotidianidad; por tanto, su aprendizaje debe ser aplicativo y no memorístico, dinámico y no estático, dentro del aula de clases, divertido y no aburrido por una excesiva repetición. Para ello, los docentes de matemáticas están llamados a valerse de estrategias y recursos creativos con rasgos aplicativos que propulsen la motivación y, en consecuencia, el aprendizaje significativo, propiciando el enlace justo de conocimientos previos con nuevos, para generar resultados y soluciones de provecho.

En esa búsqueda docente de estrategias y recursos para mejorar y/o mantener, según sea el caso, un nivel de desempeño satisfactorio, uno de los medios para trabajar académicamente puede ser a través de la integración de asignaturas o áreas del saber, a fin de enriquecer el proceso de aprendizaje y generar un intercambio de conocimientos que permitan al estudiante internalizar la suficiente aplicación de lo aprendido en otras áreas, evidenciando su importancia y vinculación en contextos reales. En ese sentido, la Educación Física (EF) ayuda a desarrollar el cuerpo a través de la ejercitación continua, progresiva y sistemática, encontrando precisamente allí, su relación con las matemáticas, pues hay ocasiones donde se demanda calcular longitudes y velocidades, como por ejemplo en el Atletismo, donde prevalece la relación distancia-tiempo-velocidad; en otras, se debe enumerar las veces en las cuales se repite un ejercicio o procedimiento, como en Gimnasia y otras áreas de la EF; es decir, que los entrenamientos y la eficiencia de estos se trabaja a través de cálculos matemáticos, para obtener los mejores resultados en cada atleta.

Para autores como Rodríguez-Martín y Buscà (2015), la EF comporta un "carácter social, procedimental, abierto y multiexperiencial [por ende], los contextos de aprendizaje que se generan en el área de EF, pueden convertirse en espacios óptimos para el desarrollo de las competencias básicas" (p. 72). En consecuencia, siendo las Matemáticas una de las llamadas Competencias Básicas o Generales, es evidente el valor que puede significar la utilización de contextos significativos, enriquecedores, dinámicos y funcionales, como los que rodean a la EF, que permitan mostrar, a la vez demostrar, la relación entre esta disciplina y su aplicación en los contextos reales.

Esa integración positiva y aplicable entre las Matemáticas y la EF, reflejada en las anteriores afirmaciones, se refuerza en la aseveración del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia (s.f.) en sus Lineamientos Curriculares para la Educación Física, Recreación y Deportes, cuando expresa:

[...] la educación física ha ganado un espacio para su desarrollo, que le asigna un alto grado de responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones no solamente en el campo del desarrollo físico, la lúdica, la práctica del deporte y preservación de la salud sino esencialmente, en las diferentes dimensiones del desarrollo individual y social. (...) lo corporal y lo lúdico son aspectos de gran interés en las instituciones escolares y hacen de la educación física uno de los ejes de los Proyectos Educativos Institucionales, reconociendo que en ellos se concreta el Proyecto Pedagógico necesario para que la escuela cumpla su papel transformador de la cultura a través de la formación de hombres y mujeres con competencias y habilidades para aprender a aprender, aprender haciendo, tomar decisiones, actuar adecuadamente ante el conflicto, adaptarse al cambio permanente y asumir liderazgos para la construcción de una nueva sociedad. (p. 17)

A partir de esas consideraciones, se infiere el valor intrínseco de la EF para el desarrollo de los estudiantes en pleno crecimiento físico, mental y espiritual, así como su relevancia al ser utilizada a manera de recurso para la integración del aprendizaje en otras áreas del saber, en virtud

de su carácter práctico, motivador, hacia la sociabilización y la interacción, la competitividad y la diversión, características estas que la hacen una asignatura idónea para el trabajo académico en el área de las matemáticas, por su nivel de aplicabilidad en los contextos de la EF.

Ante ese escenario, recurrir a ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) integrados entre asignaturas, dinamizaría el trabajo escolar, haciéndolo aún más provechoso, pues los esfuerzos serían organizados en torno a un objetivo común para las asignaturas que apelen a la integración como recurso para el aprendizaje compartido; en este caso en particular, orientado al aprendizaje de las Matemáticas a través de su aplicabilidad en el contexto de la EF. En tal sentido, numerosos estudios a nivel global reflejan la relevancia de los AVA, existiendo así mismo múltiples plataformas y recursos tecnológicos que tienen como propósito, facilitar el aprendizaje en escenarios asincrónicos, amigables, interactivos, globalizados, que ofrecen diversidad de herramientas motivadoras, descartando las barreras de espacio y tiempo para que, tanto estudiantes como docentes, encuentren alternativas que permitan el logro de aprendizajes significativos.

Con relación a esta temática, autores como Gutiérrez et al. (2016) explican que los diferentes medios tecnológicos como los video-juegos, la Internet, el uso de teléfonos inteligentes y computadoras, permiten despertar en los estudiantes la creatividad y la motivación al momento de realizar diferentes actividades; por esta razón, es importante recurrir a estos recursos en los entornos escolares, para afianzar procesos de aprendizaje que permitan desarrollar las competencias básicas curriculares, como es el caso del área de Matemáticas, vinculándose en contextos sociales a través de la tecnología, representando al mismo tiempo una gran oportunidad para los docentes en su formación profesional.

Lo anterior implica, de acuerdo con Lugo (2016)

El desarrollo de procesos colectivos de aprendizaje, la extensión de las experiencias educativas más allá de las aulas, la creación de comunidades educativas diversas, el fortalecimiento de las modalidades colaborativas y horizontales para la construcción

del conocimiento, la accesibilidad a materiales didácticos en diversos formatos, la posibilidad de renovar las formas de evaluación, entre otros, son elementos que el denominado aprendizaje móvil aporta al diseño de nuevos modelos educativos. (párr. 9)

Bajo este entendimiento, a través de las plataformas virtuales de educación, los estudiantes desarrollan un proceso de aprendizaje individualizado, adaptado a sus intereses, "en donde también se autoinstruyen, aprenden al ritmo deseado, desarrollan memoria reproductiva y también de pensamiento crítico y creativo, según el estímulo que [reciban] en las indicaciones de las actividades y estrategias del docente" (Barrera y Guapi, 2018, párr. 3). Esto permite percibir la diversidad y el dinamismo que comportan estas plataformas, con lo cual, a través de recursos interactivos y bajo la mediación pedagógica de los denominados docentes o e-mediadores, se propicia la motivación en los estudiantes por navegar en ellas, explorando, participando, interactuando con sus compañeros y realizando las actividades propuestas, en un ambiente relajado y enriquecedor.

Para ello, la plataforma Moodle ofrece una serie de herramientas orientadas no solo a la disposición de contenidos, sino también al trabajo dentro y fuera de ella, así como a procesos continuos de evaluación y autoevaluación de los estudiantes. Así, la realización y presentación de actividades, tareas, cuestionarios, talleres, foros, organizadores gráficos, enlaces a otros espacios para desarrollar actividades en mundos virtuales en tres dimensiones (3D), entre otros recursos, ofrecen una temporalidad sincrónica y asincrónica en la gestión del aula, a través de los cuales la evaluación en todas sus formas, docente, coevaluación y autoevaluación, se logra hacer de forma colaborativa, dinámica, diversa e interactiva. Cabe señalar que, esta plataforma, como expresan Naranjo y Rivero (2014), ha sido traducida a más de 91 idiomas, con más de 45.000 instalaciones en más de 196 países, siendo muy utilizada en los países de habla hispana, pues su carácter de código abierto permite disponer de mantenimiento en red gratuito, a través de una simple descarga de bajo peso para la memoria de los equipos.

De acuerdo con todo lo descrito, se plantea la necesidad de diseñar estrategias en un AVA, mediado por la plataforma Moodle, que posibilite al docente de Matemáticas, motivar e interesar a sus estudiantes, a través de actividades integradas con la EF, que les permitan vincular los contenidos matemáticos con aspectos de esa disciplina que trabaja cuerpo y mente. De este modo, se estaría promoviendo aprendizajes significativos para el desarrollo de competencias matemáticas, no solo cognitivas sino también procedimentales y actitudinales en un escenario integrador, estimulante, interactivo, diverso y novedoso como lo es la plataforma Moodle, y los recursos que esta ofrece a estudiantes y docentes.

Como resultado de las ideas expuestas, se hace necesario partir de la situación planteada, para formular la siguiente interrogante: ¿Cómo se fortalece el aprendizaje de las Matemáticas a través de estrategias colaborativas de integración con la Educación Física dentro de la plataforma Moodle en los estudiantes del séptimo grado de la Institución Educativa Magola Hernández Pardo del municipio Pueblo Bello en el departamento del Cesar?

Para operacionalizar la interrogante, se plantea el objetivo del estudio: fortalecer el aprendizaje de las Matemáticas a través de estrategias colaborativas de integración con la Educación Física dentro de la plataforma Moodle.

De acuerdo con los señalamientos anteriores, esta investigación muestra su relevancia en el contexto escolar de la Educación Básica Secundaria en Colombia, pues afianza aún más la importancia del estudio desde el punto de vista social, al entender que es necesaria la formación de un ser humano con un cabal desarrollo de competencias matemáticas que le permitan enfrentarse a una sociedad cada vez más tecnológica que, además, comprende la importancia de relacionar los conocimientos con el contexto de la vida cotidiana, en la búsqueda de entender y solucionar las problemáticas reales que acontecen a diario.

Entre otros beneficios de este estudio, está su contribución al mejoramiento del aprendizaje de las Matemáticas, favoreciendo directamente con sus resultados a estudiantes y docentes del área. Adicionalmente, en su propósito de

integración de estas con la EF, permite demostrar la necesaria relación que debe prevalecer entre todas las áreas del conocimiento, toda vez que de esa manera ocurre en el pensamiento y en el desenvolvimiento del ser humano en sus espacios cotidianos. Por otra parte, en ese interés integrador, la investigación ofrece una alternativa a los docentes de las dos áreas mencionadas, para enriquecer su práctica pedagógica y así alcanzar un mayor interés en los estudiantes por estudiar estas disciplinas pues, al estar relacionadas por intermediación de un AVA en la plataforma Moodle, estos encuentran una posibilidad de autoaprendizaje, integración y asociación, abordando estrategias que les permitan el logro de aprendizajes significativos.

Adicionalmente, el hecho de trabajar en AVA, posibilitará con la investigación, ofrecer una oportunidad para mejorar la interacción entre estudiantes y docentes, a los fines de construir y compartir el conocimiento, en un contexto donde los estudiantes actuales y futuros se moverán constantemente. Esto les facilitará entenderse mejor con el docente, entendiendo que la temática es trabajada desde el manejo de su propio lenguaje, buscando y aplicando soluciones a problemas situacionales reales, permitiendo, a través de la variedad de recursos que ofrece el contexto virtual, determinar la mejor forma de aprender juntos.

Por otra parte, los resultados que se alcance incidirán en la obtención de buenos resultados en las pruebas internas y externas de la IE, promoviendo el interés de aquellos estudiantes que en las pruebas se ubican en niveles de desempeño insuficiente o mínimo, hacia un aprendizaje más estimulante y dinámico, con lo cual incrementarán sus resultados hacia niveles satisfactorios o avanzados. Con ello, la práctica pedagógica adquirirá un significado más relevante al entender, a través de la reflexión, la necesidad de adaptarse a los nuevos contextos de aprendizaje, permitiendo inclusive, valorar no solo las debilidades y fortalezas en los estudiantes para alcanzar mayores índices en su rendimiento académico, sino también sus propias competencias digitales para afrontar un mundo de cambios indetenibles.

Asimismo, la investigación encuentra su justificación desde el punto de vista teórico, al permitir mostrar la necesidad de la integración

de los saberes para fortalecer el aprendizaje de las Matemáticas, apoyándose en este caso particular en la EF. Para ello, se indaga en las diferentes posturas teóricas y estrategias didácticas que promueven y valoran la integración del conocimiento y que sirven de fundamento a las afirmaciones que realizan los investigadores sobre la temática de investigación.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se fundamenta en un diseño propio del paradigma postpositivista, el enfoque crítico social, en el marco del método Investigación Acción Pedagógica (IAP), con la idea de promover la integración de las matemáticas y la EF, mediante el aprendizaje colaborativo en Moodle, para el desarrollo de competencias en los estudiantes de séptimo grado. Para ello, se requiere del diseño de instrumentos para la recolección de los datos y su aplicación a la muestra del estudio, sistematizando las experiencias que permitan dar respuestas al objetivo de la investigación.

En el nivel práctico, el estudio representa una alternativa de solución a la situación de desinterés hacia las matemáticas, resultando en un modelo formal con un estudio práctico del evento investigado, que puede ser replicable luego de su evaluación, como instrumento pedagógico en otras áreas curriculares, beneficiando tanto a los estudiantes de séptimo grado como a los de otros grados, pues las estrategias de integración con la EF bien pueden ser planificadas y aplicadas en otros grupos que presenten similares situaciones problemáticas, en otras asignaturas.

Finalmente, reconociendo que los procesos investigativos son esenciales y marcan pautas en todos los ámbitos universitarios, este estudio representa para la Universidad Mariana, un nuevo aporte para la proyección de su hacer investigativo hacia la sociedad; en especial, desde la Maestría en Pedagogía, porque dirige su atención hacia la reflexión, estudio y posibilidades de solución de situaciones problemáticas desde el campo educativo en general y, pedagógico, en particular, en los diferentes niveles educativos. Todo ello, en la búsqueda del mejoramiento continuo de la calidad educativa y, un mayor impacto en las actividades de aprendizaje, que requieren una enseñanza más pertinente, adecuada y actualizada a los grandes desafíos

tecnológicos que ofrece la actualidad y el mundo por venir. De esta manera, la labor docente mantendrá estándares de efectividad que le permitirán optimizar su práctica pedagógica en beneficio de los estudiantes; en este caso, con relación al aprendizaje de las matemáticas.

Con la finalidad de conocer el panorama de la temática 'Aprendizaje de las matemáticas a través de estrategias colaborativas de integración con la Educación Física dentro de la plataforma Moodle', se procedió a la revisión bibliográfica de trabajos previos y, a conocer la situación actual del tema en estudio. En el contexto internacional se ubican Rodríguez-Martín y Buscà (2015), quienes investigaron acerca del desarrollo de la competencia matemática desde la EF y brindaron orientaciones para el diseño y la aplicación significativa de propuestas didácticas, con el objetivo de valorar la significatividad de los contextos y las propuestas didácticas de la EF, como entornos para desarrollar la competencia matemática; para ello, los investigadores trabajaron en la tradición cualitativa, con un enfoque etnometodológico. Los resultados evidenciaron que, a través de la práctica se generó mecanismos interpsicológicos que posibilitaron la construcción del conocimiento relacionado con las habilidades propias de las competencias matemáticas.

Como aspecto de gran aporte, los investigadores explican las observaciones sobre las percepciones de los estudiantes, al sentirse eficaces en las tareas académicas mediadas por el entorno lúdico de la EF, un espacio vivencial que permitió, a través del trabajo en equipos, aumentar la motivación, el interés y la atención por el seguimiento del proceso de realización de las actividades y, con ello, del aprendizaje.

En el contexto nacional, se localizó el estudio realizado por Cardona (2017), quien se propuso potenciar el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de Escuela Nueva de la IE la Floresta de Balboa, Risaralda, mediante la aplicación de la metodología 'Proyectos de Aula'. El estudio fue realizado con una población de 16 estudiantes de los grados 3º, 4º y 5º del modelo Escuela Nueva. Para ello implementó instrumentos para la recolección de información tanto cuantitativa como cualitativa, así como un diario de campo donde registró lo observado, luego de haberse aplicado la estrategia metodológica, en aspectos

tales como: comportamiento, atención, participación y comunicación.

Los resultados permitieron verificar la influencia de la metodología 'Proyectos de Aula' en el cambio de actitud hacia el estudio de la matemática y, consecuentemente, en el desempeño, la motivación y la convivencia escolar, reflejándose a través de cambios cualitativos en estudiantes con actitudes bajas, quienes, según el investigador, pasaron del rango neutral a uno favorable, lo cual fue interpretado como que, un estudiante con mejor actitud tiene mejor disposición, genera un mejor ambiente de aula y presenta más motivación para estudiar. Las conclusiones también apuntan a que el trabajo colaborativo permite generar en los estudiantes, el desarrollo de la motivación por aprender matemáticas, pues se trabaja en cooperación de unos con otros, para el aprendizaje de todos, permitiendo tener óptimos resultados en las pruebas evaluativas.

En ese sentido, los aportes de este estudio destacan los beneficios del trabajo colaborativo en torno a proyectos de aula que bien pueden continuar trabajándose en grados superiores para motivar el aprendizaje y, consecuentemente, el desarrollo de las competencias matemáticas, con el planteamiento de situaciones en contextos reales.

2. Metodología

El conocimiento de los paradigmas de investigación ayuda al investigador a situarse y conocer mejor el modelo o modelos metodológicos en los que se propone encuadrar un estudio empírico. Según Pérez (1994), la investigación de la realidad social ha de ser una actividad sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en proporcionar información para la toma de decisiones, con vistas a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarla a cabo: "El paradigma puede señalar, orientar o avanzar en niveles diferentes a los métodos, instrumentos a utilizar y a las cuestiones de investigación que queremos contrastar" (p. 14). El o los paradigmas en el que se sitúa un investigador presentarán las características y singularidades de la investigación abordada, que deberán ser consideradas oportunamente, a lo largo del desarrollo de dicho proceso.

En este ámbito de ideas, la presente investigación se encuadra en el paradigma cualitativo, con el cual se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que, lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es solo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente, donde sea importante (Martínez, 2006).

A su vez, Fernández y Rivera (2009) explican que, en el paradigma cualitativo debe existir una correspondencia específica entre el investigador y su objeto de estudio. La interacción de los implicados debe ser dinámica y flexible; se admite como una reciprocidad desde la oralidad y la actuación, donde el diálogo es la ruta ideal para la demostración de experiencias, vivencias y otras informaciones que tributen a la concreción de lo que se indague.

La investigación tiene como principales objetivos, la generación de conocimiento y la solución de problemas prácticos; sin embargo, hay que pensar en ella como un proceso en el que ha de tomarse en consideración y de forma rigurosa las diferentes etapas, sin prescindir de ninguna de ellas; por esto, hay que tener en cuenta el método que marca el camino del quehacer investigativo. En el caso de esta indagación, se apela al método de la IAP; en este sentido, Restrepo (2002), señala que:

El sentido de la investigación-acción educativa, como la practicamos en este proyecto, en efecto, es la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas), y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. (p. 6)

La IAP aporta una forma de generar conocimiento y soluciones en realidades complejas. Dugarte (2006) expresa que su orientación sitúa a la persona y al acontecimiento en su contexto, para comprenderlo y modificarlo, tomando en cuenta todos los elementos que forman parte de él, e identificar las relaciones entre una situación puntual y el contexto, de modo que las

soluciones a los acontecimientos-problema sean producidos bajo el enfoque de pensamiento complejo.

Del mismo modo, elegir el escenario que sirve de fuente de información y observación en la IAP, es clave para la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos para ser empleados en la práctica orientadora y en el área de interés, con el fin de mejorar la calidad de la atención que, como profesionales, ofrecen a las poblaciones en sus distintos entornos. Kurt Lewin (citado por Restrepo, 2004) propone esta metodología hacia finales de la década de los 40, exponiendo el uso las tres fases, que han subsistido de alguna manera en los diversos modelos de investigación-acción, a saber: reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de la captura de datos sobre la aplicación de la acción. El punto de partida es el diagnóstico acerca de la práctica social problemática.

La primera es la fase de deconstrucción: es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta. La segunda es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva y, la tercera, tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida; es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad. Con relación a esto, Restrepo (2002) comenta que,

En el ámbito pedagógico, por otra parte, se investiga y construye el saber hacer, para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (enseñar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer). (p. 48)

Figura 1

Diseño metodológico de la IAP



Fuente: Restrepo (2002), adaptado por Ortega y Pérez (2020).

La unidad de análisis estuvo conformada por los 1.452 alumnos; la unidad de trabajo, por 37 estudiantes, quienes fueron seleccionados por estar bajo la responsabilidad de los docentes investigadores; primó el criterio del derecho que tienen todos los estudiantes a ser incluidos. Estos pertenecen a los grupos 701 con 13 estudiantes, 702 con 14 y, 703 con 10; sus edades oscilan entre los 12 y 13 años; 17 de ellos pertenecen al género femenino y 20 al género masculino.

En esta dirección, las estrategias de recolección de la información fueron diseñadas de acuerdo con las etapas de la IAP; por ello, para la primera fase, llamada por Restrepo (2002), como fase de diagnóstico, se utilizó una prueba escrita que, según Torres (2011), es un instrumento de medición cuyo propósito es, que el estudiante demuestre la adquisición de un aprendizaje cognoscitivo, el dominio de una destreza o el desarrollo progresivo de una habilidad. Por su naturaleza, requiere respuesta escrita por parte de este.

Para el Instituto Politécnico Nacional (2010), las pruebas escritas son instrumentos en los que los alumnos deben plantear sus respuestas en forma abierta o cerrada. Las preguntas abiertas tienen como propósito, que estos diseñen un conjunto de reflexiones, que argumenten o que expongan un concepto o un tema. Las preguntas cerradas son aquellas en las que ellos deben responder con pocas palabras o con signos, cada pregunta, por lo que también se les llama 'de respuesta corta'.

Para la segunda fase de la investigación, denominada por Restrepo (2002) 'aplicación de las acciones', para la recolección de la información se utilizó la técnica de la observación que, según Díaz (2010), es cuando el investigador se pone en contacto personal con el hecho o fenómeno que trata de investigar y, posteriormente, lo ordena utilizando la sistematización. De igual forma, la observación, como comenta Martínez (2006), "son los registros escritos de lo observado, para producir descripciones de calidad" (p. 74).

Para continuar con la recolección de la información, se utilizó como instrumento, la bitácora, definida por Alva (citado por Blancas et al. 2009), como un cuaderno en el que se reporta los avances y resultados preliminares de un

proyecto de investigación. En él se incluye con detalle, entre otras cosas, las observaciones, ideas, datos, de las acciones que se lleva a cabo en el desarrollo de un experimento o un trabajo de campo. Se puede ver como un instrumento cuya aplicación sigue un orden cronológico, de acuerdo con el avance del proyecto.

3. Resultados

Este apartado recoge los resultados derivados de la aplicación de las estrategias colaborativas de integración con la EF para el aprendizaje de las matemáticas a través del desarrollo de los estándares básicos de competencias esperadas en los estudiantes de séptimo grado, que se convirtió en unidad de análisis. A partir de esos resultados, se realizó un examen a profundidad de los aspectos que involucró la investigación, considerando lo expuesto en la matriz de categorías y en el proceder de la sistematización como herramienta científica investigativa.

Bajo esas consideraciones preliminares, seguidamente se ofrece los resultados de la investigación, observando para ello, las etapas del método de la IAP.

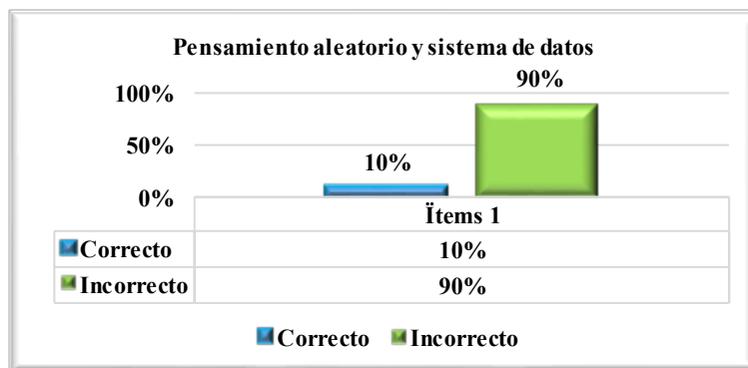
Para abordar el tema de estudio, se procedió a la exploración inicial de investigación mediante el diagnóstico. Al inicio de la indagación, los investigadores necesitaron un conocimiento de la situación problemática planteada con datos válidos que les permitieran *diagnosticar el estado actual de los estudiantes del séptimo grado con relación al aprendizaje de las matemáticas en la IE Magola Hernández Pardo, municipio Pueblo Bello, Cesar*. Con ese propósito, se diseñó una prueba diagnóstica, a modo de instrumento de recolección de información, que fue aplicada a la población del estudio, cuyos resultados permitieron a los investigadores, construir una descripción respecto al aprendizaje de las matemáticas de estos estudiantes.

Así, los resultados de la prueba diagnóstica indicaron que el 90 % de los estudiantes no resolvió los ejercicios referidos al pensamiento aleatorio y sistemas de datos, mientras que solo el 10 % logró responder el ítem, lo

cual es indicativo de que existían dificultades para el llenado de las tablas de frecuencias, la elaboración de gráficos y la determinación de las medidas de tendencia central, que les permitieran la interpretación del comportamiento del conjunto de datos que se les presentó.

Figura 2

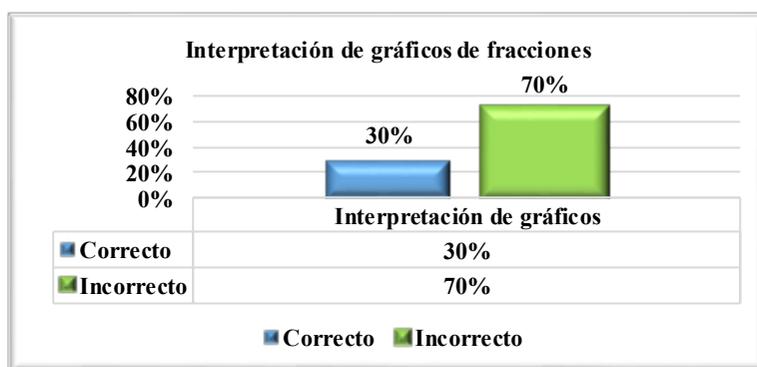
Pensamiento aleatorio y sistema de datos



En cuanto a situaciones de interpretación de gráficos de fracciones, los resultados de la prueba indicaron que el 70 % de los estudiantes no logró responder asertivamente los ejercicios planteados y, solo el 30 % lo realizó correctamente. Esto indica a los investigadores que los estudiantes presentaban falencias en el pensamiento numérico y el sistema numérico, porque no lograron utilizar los números racionales en sus distintas expresiones, para resolver problemas propuestos en contextos de medida.

Figura 3

Interpretación de gráficos de fracciones



En cuanto al pensamiento geométrico métrico, los resultados indicaron que el 60 % de los estudiantes respondió de forma incorrecta a los ejercicios planteados, mientras el 40 % lo hizo correctamente, a partir de lo cual se puede expresar que estos evidenciaban dificultades para utilizar las técnicas y herramientas para la identificación y construcción tanto de figuras como de cuerpos planos.

Figura 4

Pensamiento geométrico métrico

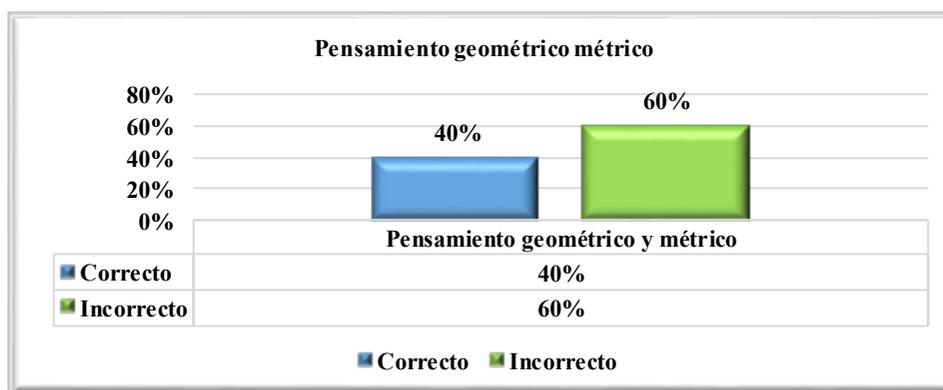


Tabla 1

Triangulación del diagnóstico

Acción-Logros	Teóricos	Reflexiones de los investigadores
<p>La prueba diagnóstica permitió evidenciar las debilidades observadas por los investigadores en las aulas de clases, reafirmando la necesidad de abordar una práctica docente fundamentada en nuevas estrategias y recursos que motiven a los estudiantes a aprender y, así, desarrollar las competencias matemáticas esperadas.</p>	<p>Durante el proceso de enseñanza de las matemáticas es común la utilización de estrategias didácticas repetitivas, como, por ejemplo, el libro de texto, el cual, aun cuando aporta conocimientos teóricos, no contextualiza los contenidos a situaciones cotidianas y, por tanto, no despierta en el estudiante el interés por el aprendizaje matemático, pues no evidencia su aplicabilidad en la vida cotidiana (Íñiguez, 2015).</p> <p>Los empresarios latinoamericanos reconocen una profunda desconexión entre lo enseñado por las escuelas y las habilidades matemáticas que realmente se requiere en una economía globalizada y definida por la innovación y la competitividad (Sánchez, 2014).</p>	<p>El proceso educativo debe efectuarse reflexiva y conscientemente por parte del docente, para encontrar maneras interesantes de apoyar a sus estudiantes en el desarrollo de aprendizajes. En el caso de las matemáticas, por ser un área abstracta, el trabajo debe hacerse de tal forma que ellos le encuentren sentido a los temas que abordan y su aplicabilidad en el contexto cotidiano de vida, de modo que puedan percibir la significatividad para su interacción social y sus aprendizajes futuros.</p> <p>Los docentes están llamados a investigar y explorar sobre nuevas formas de enfrentar a sus estudiantes con los contenidos matemáticos, donde se privilegie la aplicación y la argumentación, antes que la memorización.</p>

Los resultados descritos permitieron soportar las observaciones iniciales de los investigadores, que motivaron el presente recorrido indagatorio. Al mismo tiempo, posibilitaron orientar la búsqueda de alternativas en el ámbito de estrategias colaborativas a través de recursos interesantes para los

estudiantes, que potenciaran el aprendizaje de las matemáticas, así como también, motorizar la subsecuente planeación de las actividades que ejecutarían los estudiantes participantes, lo que condujo a profundizar en el conocimiento de la temática y las estrategias que llevaran a su logro.

Estrategia didáctica 'Integración de la Educación Física para el aprendizaje de las Matemáticas'

Para la aplicación de esta estrategia, los investigadores diseñaron en primera instancia, un aula virtual en la plataforma Moodle, titulada *Integración de Matemáticas y Educación Física*, considerando los recursos y beneficios que ofrece este ambiente digital. De esa manera, a partir de la planificación diseñada, a los efectos de la investigación, se desarrolló una sesión preliminar de orientación al trabajo en el aula virtual y, seguidamente, dos sesiones, teniendo en cuenta las competencias a desarrollar y el tiempo disponible para hacer las actividades. Es preciso acotar que, el desarrollo de la jornada se plasmó en la bitácora preliminar para, posteriormente, realizar la respectiva sistematización. A continuación, se describe las actividades realizadas y los logros alcanzados en cada una de ellas, los cuales fueron sistematizados a partir de las observaciones realizadas y recogidas en las bitácoras por los docentes investigadores.

En la sesión preliminar se trabajó con el tema *Plataforma Moodle. Socialización del trabajo a emprender*. Bajo esta condición, se hizo una convocatoria a los estudiantes del grado séptimo de la I.E. Magola Hernández Pardo a una reunión, con el fin de explicar el manejo de la plataforma, para la navegación en el aula virtual 'Integración Matemáticas y Educación Física'. Los investigadores les explicaron, a través de diapositivas, los procesos principales para el manejo de la misma: la forma de ingresar, cómo desarrollar las actividades, cómo enviar las evidencias de su trabajo escolar y cómo participar en los foros.

En un inicio, a pesar de la novedad del trabajo a nivel de un aula virtual, los estudiantes se mostraban confundidos con el uso de la plataforma; algunos no habían logrado ingresar y otros, no entendían el proceso para alojar sus

trabajos en el aula virtual. En virtud de ello, se desarrolló una estrategia que consistió en elegir un estudiante al azar, para ir mostrando paso a paso, a través de su usuario, la ruta a seguir para ingresar y desarrollar las actividades dispuestas en la plataforma. Una vez explicada, se procedió a que cada uno de ellos realizara ese ejercicio, para comprobar si había entendido el manejo de la plataforma, evidenciando su aprendizaje al respecto.

Como investigadores-docentes, interesaba sobremanera que los estudiantes comprendieran y tuvieran el conocimiento para el manejo de la plataforma, pues constituía la herramienta de apoyo que, a los efectos investigativos, se estaba proponiendo para conseguir que ellos se interesaran en mejorar el desarrollo de sus competencias matemáticas a través de un recurso que les apoyara para incrementar sus aprendizajes y que, a la vez, fuera atrayente, motivador y dinámico en la presentación de las actividades.

Se logró brindar a los estudiantes las herramientas para el conocimiento del manejo del aula virtual en la plataforma Moodle y, estos evidenciaron su comprensión para el uso de la misma, a pesar de que, en un inicio, no entendían el manejo de la plataforma, pues nunca se habían enfrentado a una experiencia similar. Haber hecho la explicación de forma práctica y con una simulación a través de un usuario seleccionado, posibilitó luego que cada estudiante comprendiera y realizara el procedimiento de ingreso desde su usuario y lograra, posteriormente, navegar con facilidad y hacer uso de las actividades propuestas en la plataforma.

Los resultados anteriores permitieron a los investigadores demostrar la necesidad primaria que tienen los docentes de explicar y orientar a los estudiantes en el manejo de recursos propuestos que sean distintos a los ya conocidos, más aún cuando se trata de recursos digitales, pues este tipo de herramientas requiere de cierto grado de autonomía del estudiante dentro de la plataforma virtual. Aunque hoy en día los estudiantes, por ser nativos digitales, se manejan muy bien en los ambientes virtuales, el manejo y uso de estos para la actividad educativa, siempre requiere de la guía de los docentes para evitar distracciones que los aparten de los

objetivos académicos o, bien, el incumplimiento de una tarea, por desconocimiento de cómo moverse o navegar en estos espacios educativos novedosos.

En la primera sesión se trabajó con *tabla de frecuencia y gráficas*. En la fecha previamente establecida con los estudiantes, se desarrolló un encuentro sincrónico en el aula virtual de Moodle, con el propósito de socializar el tema, donde se les explicó las competencias que se esperaba desarrollar, en función de la temática y la importancia que esto significaba para ellos en su proceso de aprendizaje. Inmediatamente, se pasó a describir las actividades que debían realizar y cómo se evidenciaría el logro de los aprendizajes en la plataforma virtual Moodle y, se dio la oportunidad para hacer preguntas y aclarar dudas sobre lo que debían realizar.

A fin de vincular los aprendizajes matemáticos con los temas de la EF, en primer lugar, se les presentó una encuesta sobre su deporte favorito, con los resultados arrojados por todos los compañeros, para que realizaran una tabla de frecuencias con su respectivo gráfico representativo y la explicación de este. Adicionalmente, para incentivarlos, se les presentó actividades interactivas de una forma lúdica-recreativa a través de la aplicación JClic con un enlace digital que permitía vincular esa actividad al aula virtual, integrando las áreas de Matemáticas, en este caso la Estadística con la EF, respecto a la salud y la condición física, como una necesidad para el desarrollo integral del ser humano. Aquí, el uso de rompecabezas, relaciones, exploración sobre medidas de longitud, peso, distancias, capacidades físicas, entre otras, posibilitó a los estudiantes darse cuenta de las necesarias interconexiones que hay entre estas áreas que pueden ser parte de su cotidianidad.

En el transcurso de la sesión fueron evidentes la atención y el interés demostrado por los estudiantes, de trabajar a través de una plataforma digital, donde encontraron actividades y recursos variados para su aprendizaje, de manera dinámica y divertida, a la vez. A ese respecto, la implementación de juegos interactivos demostró la relevancia de incorporar actividades lúdico-recreativas, pues se observó que los estudiantes se animaban a participar jugando, al tiempo que iban asimilando

los conceptos propuestos y fortalecían sus competencias matemáticas. Se hizo indudable de esta manera, la significatividad de la vinculación con el área de EF, la recreación y el deporte que, además, sirve de base para trabajos desde esta área hacia las matemáticas.

Entre los logros alcanzados se puede afirmar que, los estudiantes del grado séptimo participantes en la sesión, demostraron mayor interés por participar en las actividades propuestas, derivado esto, en primer lugar, de la novedad del recurso digital en el aula virtual dentro de la plataforma Moodle, que generó expectativas positivas. Esto permitió una interacción con y en el aula virtual entre los estudiantes y los docentes investigadores, que fue de mucho provecho y fortaleció así el aprendizaje de las matemáticas.

La utilización de recursos digitales permitió a los estudiantes vivenciar y aplicar el conocimiento, posibilitando el desarrollo de las competencias matemáticas esperadas a partir de su vinculación con contextos reales en el área de EF, como son las preferencias deportivas. En ese sentido, los estudiantes compararon e interpretaron datos provenientes de las preferencias deportivas de sus compañeros y de la suya propia; reconocieron la relación entre el conjunto de datos provenientes de esa y su representación gráfica, lo cual les permitió interpretar, producir y comparar esas representaciones gráficas, pues algunos usaron diagramas de barras y otros, diagramas circulares para representar los datos arrojados por la encuesta de preferencias deportivas. Finalmente, al pedírseles un informe al respecto, los estudiantes evidenciaron avances en la descripción analítica de los datos, siendo todo ello, evidencia del avance en el desarrollo de las competencias propuestas por las actividades de la primera sesión de la estrategia aplicada.

Por otra parte, se verificó que la plataforma Moodle y la oportunidad que esta ofrece de alojar herramientas como los juegos interactivos dentro del ámbito lúdico-recreativo, constituye una herramienta llamativa y eficaz para desarrollar el aprendizaje de los estudiantes, dadas sus condiciones de interactividad, flexibilidad y facilidad de navegación, entre otras. Otro de los logros esperados y alcanzado, fue la integración de dos áreas curriculares que posibilitaron iniciar

el camino para consolidar las competencias matemáticas, junto a los desempeños propios de la EF, deporte y recreación, tan necesarios para una vida saludable.

No obstante, cabe señalar que el desarrollo de la primera sesión de la estrategia presentó una limitante centrada en la conectividad a la Internet, motivada a diferentes razones: la ubicación geográfica de la IE dentro de un área rural de fallas constantes en el fluido eléctrico, lo cual dificultó el trabajo sincrónico, no así el asincrónico. De otro lado, unas cuantas familias de los estudiantes poseen un nivel socio-económico bajo, dificultando la adquisición y mantenimiento de un equipo inteligente para conectarse a la Internet, como teléfonos, tableta y/o computador. Las posibles soluciones escapaban a la voluntad de los docentes, pues ameritarían la intervención y la acción socio-política relacionadas al gobierno municipal y departamental, para la inversión en la generación eléctrica y la consecuente inversión tecnológica en redes virtuales.

En cuanto a la segunda limitante, se podría hacer gestión ante las autoridades de la IE, para facilitar a los estudiantes, los espacios y equipos necesarios para la realización de actividades propuestas, considerando el aporte que esto haría al desarrollo de las competencias propuestas por los lineamientos curriculares, no solo en Matemáticas o EF, sino en cualquier otra área, dado que todas tienen cabida para ser trabajadas en la plataforma Moodle.

Tabla 2**Triangulación. Estrategia didáctica. Primera sesión**

Acción – logros	Teórico	Postura de los investigadores
<p>Los estudiantes del grado séptimo demostraron mayor interés por participar, debido a la novedad del recurso digital en la plataforma Moodle, que generó expectativas positivas y una interacción entre ellos y los docentes investigadores, fortaleciendo el aprendizaje de las matemáticas.</p> <p>Los estudiantes vivenciaron y aplicaron el conocimiento, posibilitando el desarrollo de las competencias matemáticas en torno al <i>pensamiento aleatorio</i> y <i>sistemas de datos</i>, trabajando tablas de frecuencia y gráficas vinculadas a contextos reales relacionados al área de EF, como son las preferencias deportivas. La integración de estas dos áreas curriculares posibilitó iniciar el camino para consolidar tanto las competencias matemáticas, como los desempeños propios de EF, deporte y recreación, necesarios para una vida saludable.</p> <p>Los estudiantes compararon e interpretaron datos provenientes de la encuesta de preferencias deportivas de sus compañeros y de la suya propia; reconocieron la relación entre el conjunto de datos provenientes de esa y su representación gráfica, lo cual les permitió interpretar, producir y comparar esas representaciones gráficas, pues algunos usaron diagramas de barras y otros, diagramas circulares para representar los datos arrojados por la encuesta de preferencias deportivas.</p> <p>Se observó avances en la descripción analística de los datos, siendo todo ello evidencia del avance en el desarrollo de las competencias propuestas por las actividades de la primera sesión de la estrategia aplicada.</p> <p>Se verificó la pertinencia educativa para el uso de la plataforma Moodle, que permitió alojar juegos interactivos en el ámbito lúdico-recreativo, para que los estudiantes pudieran desarrollar aprendizajes a partir de las condiciones de interactividad, flexibilidad y facilidad de navegación que ofrece el aula virtual.</p>	<p>En las matemáticas escolares, el desarrollo del pensamiento aleatorio mediante contenidos referidos a la probabilidad y la estadística, debe estar movido por un espíritu de exploración e investigación, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, debiendo integrar en las prácticas de aula, la construcción de modelos de fenómenos físicos y el desarrollo de estrategias que den cabida a la simulación de experimentos y de conteos (MEN, 2006).</p> <p>En la actualidad, se otorga importancia al desarrollo del pensamiento aleatorio, el cual permite a los estudiantes, interpretar, analizar y utilizar resultados e información que se publica en medios de comunicación, los cuales derivan de los numerosos y diversos programas de análisis de datos. De ese modo, el énfasis se da en la aplicación de los datos en los contextos reales (MEN, 2006).</p> <p>La EF constituye un cuerpo teórico-práctico orientado no solo a la acción sino a la reflexión, el análisis y la investigación que hacen posible, tanto su comprensión como su relación con otras disciplinas, a través de la experimentación y la aplicabilidad sobre el cuerpo humano y su espacio de interacción (MEN, s.f.).</p> <p>La metodología y el diseño de aulas virtuales en la plataforma Moodle permiten administrar cursos, proponer herramientas de búsqueda, estrategias y actividades, verificar los usuarios, grupos, calificaciones, incorporando recursos diversos, no solo alojados en la plataforma, sino también en enlace con esta, con lo cual se puede acceder a un mundo de grandes oportunidades para el aprendizaje (Jiménez et al., 2020).</p>	<p>El desarrollo de competencias del pensamiento aleatorio posibilita orientar a los estudiantes hacia la resolución de problemas, que amerita la recolección y análisis de datos, pudiendo tomar decisiones sobre la información necesaria para ello, la forma de recogerla y representarla, así como de interpretarla a través de gráficas que pueden conducir a la generación de hipótesis y a nuevas exploraciones de gran riqueza para el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Los docentes deben aprovechar las oportunidades que esto les ofrece para relacionar las matemáticas con otras áreas del currículo, como la EF, deportes y recreación, que les permita a los estudiantes poner en práctica conocimientos, mediciones, estimaciones y estrategias de resolución para la representación de los datos vinculados al cuerpo humano, su desarrollo integral y su sistema de preferencias.</p> <p>La plataforma Moodle hace posible desarrollar actividades de interés para los estudiantes en un ambiente virtual interactivo y colaborativo que les ayuda a potenciar su aprendizaje, más allá del límite del aula de clases. Esta plataforma pone a su disposición, diversidad de recursos digitales, permitiendo, además, alojar enlaces hacia otros escenarios virtuales que facilitan la exploración y el desarrollo de procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales necesarios para desarrollar las competencias matemáticas.</p>

En la segunda sesión se trabajó con el tema *Concepto y definición matemática de probabilidad* y, se registró el encuentro sincrónico con los estudiantes participantes en la investigación. Al iniciar, se les explicó el concepto de probabilidad y de azar y cómo puede ser aplicado a actividades recreativas en contexto reales. De igual modo, se les invitó a usar las diferentes herramientas disponibles en el aula virtual, para apoyarles a reforzar el aprendizaje del tema, disponiendo conceptos, explicaciones y ejemplos en videos, enlaces de definiciones en páginas web, actividades recreativas en grupo y opiniones acerca de la temática, participando a través de foro-chats. Cabe señalar, entre las inquietudes de algunos estudiantes, su preocupación para la realización de las actividades colaborativas, al estar en confinamiento por el COVID-19. En este caso, se les explicó que podían hacerlas de manera sincrónica a través del aula virtual, con la opción de poder involucrar a los miembros de la familia en la participación de las actividades grupales.

Se logró evidenciar la participación entusiasta y activa de los estudiantes en las diferentes actividades propuestas en la plataforma digital, relacionadas con la probabilidad y el azar, como la organización y participación en juegos de bingo, dados y *Black Jack*, para que conocieran y aplicaran el concepto de azar y probabilidad. Se destaca su participación, desarrollando las actividades y demostrando compromiso por su aprendizaje. Igualmente, el trabajo colaborativo que se generó en torno a las actividades, pues participaron además los padres de familia/cuidadores en la realización de las actividades grupales. Para los investigadores, resultaron de gran notoriedad las expresiones de satisfacción de los estudiantes frente a las actividades interactivas en los juegos propuestos en el aula virtual de Moodle. Es considerable mencionar la importancia que significó el desarrollo del foro-chat *Conversemos sobre probabilidad y azar*, que posibilitó a los estudiantes interactuar a través de este recurso y compartir sus opiniones referentes a la temática establecida, con lo cual se ejerció su capacidad crítica.

De esa manera, se logró que los estudiantes ejercitaran procedimientos aritméticos, justificando su elección; así mismo, resolvieron problemas en situaciones aditivas y multiplicativas en diferentes contextos y dominios numéricos, utilizando números racionales en sus distintas expresiones, para resolver problemas en contextos de medida, propios del pensamiento

numérico y los sistemas numéricos. Adicionalmente, trabajaron componentes del pensamiento aleatorio y sistemas de datos, que les permitieron comparar e interpretar datos provenientes de diversas fuentes, así como conocer y utilizar el modelo de diagramas de árbol, cuya explicación pudieron visualizar en un video disponible en el aula virtual y que luego fue comentado, resolviendo las dudas durante el foro-chat.

La participación entusiasta de los estudiantes en las actividades propuestas en la plataforma digital quedó evidenciada en los trabajos presentados, así como en el interés por ejecutar los juegos interactivos alojados en el aula virtual. Asimismo, los investigadores consideran como un logro de gran relevancia, el hecho del involucramiento de la familia en las actividades planificadas en grupo, orientadas al área recreativa inherente a la EF, el deporte y la recreación. Todos estos logros contribuyeron a la construcción de aprendizajes derivados de esa constante interacción de los estudiantes, en el diálogo desarrollado durante el foro-chat, aportando sus ideas, inferencias y conclusiones hacia las intervenciones de sus compañeros. Estos procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales ponen de manifiesto la importancia que tiene para el docente, la búsqueda de estrategias dinamizadoras que posibiliten integrar los temas matemáticos con contenidos de su interés, como es el caso de la EF, el deporte y la recreación.

Al igual que en la sesión anterior, el factor en contra siguió siendo el contexto físico-social debido a su baja conectividad. Fue evidente la disminución del número de estudiantes en la participación de las actividades a distancia en el aula virtual diseñada en Moodle. Esta situación podría solventarse si la IE les ofreciera los espacios y equipos de computación, así como el hecho de gestionar ante las autoridades competentes, la asignación de equipos portátiles a estudiantes con bajos recursos económicos. Adicional a esto, hubo ciertas limitaciones a causa de la pandemia COVID-19, para que los estudiantes realizaran las actividades en grupos; no obstante, se trabajó encuentros sincrónicos en el aula virtual, para cumplir con los propósitos planteados, incluyendo la participación del grupo familiar.

Tabla 3*Triangulación. Estrategia didáctica. Segunda sesión*

Acción – logros	Teórico	Postura de los investigadores
<p>Los estudiantes participantes ejercitaron procedimientos aritméticos, justificando su elección; también, resolvieron problemas que implicaban adición y multiplicación en diferentes contextos y dominios numéricos, utilizando números racionales para resolver problemas en contextos de medida, las cuales son competencias propias del pensamiento numérico y los sistemas numéricos. Trabajaron, además, componentes del pensamiento aleatorio y sistemas de datos que les posibilitaron establecer comparaciones e interpretar los datos provenientes de diversas fuentes presentadas. Además, conocieron y utilizaron el modelo de diagramas de árbol, presentado a través de un video disponible en el aula virtual, que fue comentado y resueltas las dudas durante el foro-chat antes de la elaboración del ejercicio.</p> <p>Los estudiantes demostraron interés y entusiasmo en la realización de las actividades propuestas en la plataforma digital, así como en la interacción con los recursos alojados en el aula virtual. Otro logro fue involucrar a la familia en las actividades planificadas orientadas a la aplicación de las matemáticas al área recreativa de la EF.</p> <p>Se evidenció la construcción de aprendizajes como producto de la interacción de los estudiantes, del diálogo desarrollado durante el foro-chat en el aula virtual, con el aporte de todos.</p> <p>Se demostró la importancia de la búsqueda e implementación de estrategias novedosas que permitan relacionar los temas matemáticos con contenidos interesantes para los estudiantes, como es el caso de la EF.</p>	<p>Mcintosh (1992, citado por el MEN, 1998) sostiene:</p> <p>El pensamiento numérico se refiere a la comprensión, en general, que tiene una persona sobre los números y las operaciones, junto con “la habilidad y la inclinación a usar esta comprensión en formas flexibles para hacer juicios matemáticos y para desarrollar estrategias útiles al manejar números y operaciones. (p. 26)</p> <p>El pensamiento aleatorio, mediante contenidos referidos a la probabilidad y la estadística, debe estar movido por un espíritu de exploración e investigación tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, debiendo integrar en las prácticas de aula la construcción de modelos de fenómenos físicos y el desarrollo de estrategias que den cabida a la simulación de experimentos y de conteos (MEN, 2006).</p> <p>En el caso de estrategias, entre las consecuencias positivas de experiencias como enlazar las tradicionales lecciones de actividad física con otras pertenecientes a áreas clave de aprendizaje, radica en que posibilita incrementar el dinamismo mental y con ello el aprendizaje, aumentando el comportamiento activo de los estudiantes en la tarea, el rendimiento académico y los niveles de actividad física (Mavilidi et al., 2019).</p> <p>En Moodle hay foros y mensajerías internas de modo asincrónico, fuera del tiempo real, que coexisten con otras que funcionan de modo sincrónico como los chats, que resultan de mucho provecho para compartir los aprendizajes desarrollados (Jiménez et al., 2020).</p>	<p>Resulta importante ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ejercitarse en el uso de los números y, pensar en ellos en contextos significativos, como es el caso de los temas relacionados con la recreación en el contexto de la EF. Es esencial internalizar como docentes, que el pensamiento numérico en los estudiantes evoluciona en la medida que les ayuden a enfrentarse a la actividad matemática vinculada a la solución de problemas de interés. Esto, además, les ayudará a desarrollar procesos descriptivos, explicativos y argumentativos, asociados con situaciones problemáticas que impliquen su resolución a través de los sistemas numéricos, pudiendo además reflexionar y cuestionar su uso y significado no solo en contextos científicos, sino también de la vida cotidiana individual.</p> <p>Para ello, es relevante que los docentes investiguen, diseñen y apliquen estrategias innovadoras que despierten curiosidad e interés en sus estudiantes, dinamizando el proceso de aprendizaje, haciéndolo eficiente, pues aplican lo aprendido en contextos conocidos, lo cual le otorga valor y significación al conocimiento, invitando al estudiante a seguir aprendiendo.</p> <p>En ese sentido, el uso de recursos didácticos que apoyan el aprendizaje dentro del aula virtual en la plataforma Moodle, constituye herramientas valiosas para el trabajo pedagógico, pues motiva a los estudiantes a curiosear, indagar y aprender.</p>

4. Discusión

Los resultados arrojados por el recorrido investigativo constituyen el producto del análisis de los datos obtenidos a lo largo de un trabajo sostenido entre el investigador y la situación problema de estudio. En la IAP, es la oportunidad que se tiene para presentar comparaciones y contrastaciones entre los hallazgos de la fase reconstructiva de la práctica y los datos devenidos de la revisión documental, así como también, el momento pertinente para discutir esos resultados y los procedimientos desarrollados y, el espacio propicio para reconocer debilidades, limitaciones, fortalezas y aportes del estudio, con una posible solución a la situación problemática que dio origen a la pregunta de investigación (Hernández et al., 2014). Esta discusión de resultados posibilita, además, extraer conclusiones en función de lo indagado.

Así, a los fines investigativos, se presenta la discusión de los resultados, mismos que permiten dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo se fortalece el aprendizaje de las Matemáticas a través de estrategias colaborativas de integración con la Educación Física dentro de la plataforma Moodle en los estudiantes del séptimo grado de la IE Magola Hernández Pardo del municipio Pueblo Bello, en el departamento del Cesar? Cabe recordar que, para buscar y dar respuesta a esa interrogante, los investigadores consideraron pertinente partir de una valoración inicial a través de una prueba diagnóstica; se realizó una revisión de literatura e investigaciones preliminares relacionadas con las temáticas 'Competencias matemáticas', 'Relación del aprendizaje matemático con la educación física y la plataforma virtual Moodle como herramienta de apoyo educativo'.

Sobre la base de esa recolección de datos preliminares, se diseñó y aplicó una estrategia colaborativa centrada en el desarrollo de competencias matemáticas a través de la integración con contenidos de la EF a través de actividades propuestas en un aula virtual alojada en la plataforma Moodle. La discusión de los resultados obtenidos se centró en aquellos aspectos considerados relevantes por los investigadores, provenientes de la interpretación de los datos, en concordancia con los objetivos

propuestos y enmarcados en cada una de las fases investigativas de trabajo propuestas por la IAP.

Como primer paso del proceso de indagación, enmarcado dentro de la fase de deconstrucción de la práctica del método IAP, se llevó a efecto una valoración preliminar, a modo de diagnóstico, aplicando una prueba escrita a los estudiantes, cuyo propósito estuvo orientado por la necesidad de conocer el estado del aprendizaje de las matemáticas. Este proceso investigativo posibilitó a los investigadores, reconocer el contexto referente a debilidades relacionadas con el desarrollo de las competencias matemáticas y, a partir de los resultados, poder hacer inferencias que permitieron continuar con las próximas actividades de investigación.

Los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica indicaron discrepancias con lo planteado por el MEN (2006), sobre la importancia de desarrollar en los estudiante los pensamientos numérico y sistemas numéricos, espacial y sistemas geométricos, métrico y sistemas de medidas, aleatorio y sistemas de datos, pensamiento variacional y sistemas algebraicos y analíticos, así como los procesos matemáticos referentes al planteamiento y resolución de problemas, razonamiento matemático y comunicación matemática, porque se confirmó que, a la mayoría de los estudiantes del grado séptimo se les dificulta resolver los ejercicios referidos al pensamiento aleatorio y sistemas de datos, pues solo un 10 % logró responder acertadamente, demostrando con esto, debilidades para el trabajo con tablas de frecuencias, gráficos representativos y medidas de tendencia central. De un modo similar, se observó deficiencias para la interpretación de gráficos de fracciones, correspondientes al pensamiento numérico y el sistema numérico. Respecto al pensamiento geométrico métrico, los resultados, igualmente, aunque en menor medida, evidenciaron dificultad para utilizar técnicas y herramientas para la identificación y construcción de las figuras y de los cuerpos planos.

Ante estos resultados, los investigadores debieron indagar sobre el trabajo colaborativo que se gesta en plataformas virtuales de aprendizaje como Moodle, en aras de verificar su pertinencia como herramienta educativa

para el desarrollo de competencias matemáticas a través de su integración con actividades de la EF, basándose en la revisión de los aportes de Moodle, apoyados en Fernández-Hernández y Rivera (2009), así como de Jiménez et al. (2020), porque permitieron reconocer esta plataforma como un aliado para el aprendizaje en contextos virtuales, siendo una de las más utilizadas para fomentar la interacción entre estudiantes y docentes, dado que permite, a través de un aula virtual, diseñar y aplicar estrategias para desarrollar aprendizajes en un contexto dinámico, interactivo, flexible y novedoso.

Este trabajo permitió a los investigadores reafirmar la socialización necesaria que debe hacerse con los estudiantes cuando deben enfrentarse a un nuevo contexto de aprendizaje, para garantizar su conocimiento y comprensión de los propósitos generales y particulares, así como del uso de los recursos que se pone a disposición para el desarrollo de las actividades propuestas. Si bien en un principio los estudiantes lucieron confundidos y dudosos en el uso de la plataforma, la novedad del recurso les atrajo considerablemente, pues se mostraban interesados en aprender a ingresar y se apoyaban unos a otros hasta lograr que todos entendieran el proceso y lo aprendieran para las futuras sesiones. Esto está en concordancia con lo expuesto por Cárdenas (2017), para quien el éxito de las estrategias propuestas requiere de estudiantes motivados, interesados, con buena disposición de aprendizaje y sin ningún tipo de predisposición hacia las matemáticas, siendo un reto adicional para los docentes del área, apoyarse en las nuevas tecnologías para la didáctica y el aprendizaje matemático, pues supone para ellos, también, un aprendizaje y un enfrentarse con condiciones adversas.

Entre los logros alcanzados, se puede afirmar que los estudiantes del grado séptimo demostraron mayor interés por participar en las actividades propuestas, derivado esto, en primer lugar, de la novedad del recurso digital en el aula virtual dentro de la plataforma Moodle, que generó expectativas positivas. Esto permitió una interacción con y en el aula virtual entre los estudiantes y los docentes investigadores, que fue de mucho provecho, fortaleciendo así el aprendizaje de las matemáticas. Los resultados

anteriores permiten corroborar lo expuesto por Fernández-Hernández y Rivera (2009), cuando expresan que el propósito de plataformas virtuales como Moodle, es aportar a la calidad del proceso educativo, haciéndolo más accesible, debido a la eliminación de las barreras de espacio y tiempo, en un ambiente de trabajo interactivo, interesante e innovador, constituyendo una herramienta llamativa y eficaz para desarrollar el aprendizaje de los estudiantes, dadas sus condiciones de interactividad, flexibilidad y facilidad de navegación, entre otras.

En este sentido, los estudiantes lograron vivenciar y aplicar el conocimiento, posibilitando el desarrollo de las competencias matemáticas esperadas a partir de su vinculación con contextos reales en el área de EF, como sus preferencias deportivas, que les permitió comparar e interpretar datos, reconocer relaciones entre los datos y su representación gráfica, pudiendo interpretar, producir y comparar esos modos de comunicación de resultados matemáticos y verificar su uso en contextos reales, todo ello en consonancia con los estándares propuestos por el MEN (2006). Los estudiantes, además, evidenciaron avances en la descripción analítica de los datos, siendo todo ello muestra de logros en el desarrollo de las competencias propuestas por las actividades de la primera sesión de la estrategia aplicada. Adicionalmente, se pudo observar la eficiencia de la integración de estas dos áreas curriculares, que posibilitaron iniciar el camino para consolidar las competencias matemáticas, junto a los desempeños propios de la EF, el deporte y la recreación.

Todos estos logros contribuyeron a la construcción de aprendizajes derivados de esa constante interacción de los estudiantes, en el diálogo desarrollado durante el foro-chat, aportando sus ideas, inferencias y conclusiones hacia las intervenciones de sus compañeros. Estos procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales ponen de manifiesto la importancia que tiene para el docente, la búsqueda de estrategias dinamizadoras que posibiliten integrar los temas matemáticos con contenidos de su interés, como es el caso de la EF, el deporte y la recreación. Lo anterior encuentra soporte en lo expuesto por Mavilidi et al., (2019), quienes ven positivo, el hecho de enlazar a través de las estrategias, lecciones de actividad física con otras

pertenecientes a áreas clave de aprendizaje, como, en este caso, las matemáticas, porque hace posible el incremento del dinamismo mental y, con ello, el aprendizaje, aumentando el comportamiento activo de los estudiantes en la tarea, el rendimiento académico y los niveles de actividad física.

5. Conclusiones

Ahora, los investigadores comparten sus reflexiones finales extraídas del camino investigativo recorrido:

El primer aspecto que se observó en el camino investigativo, fueron las falencias de los estudiantes con relación al aprendizaje de las matemáticas, para tabular y representar gráficamente la frecuencia de los datos otorgados; de igual forma, presentaron dificultad para comprender el pensamiento numérico y los sistemas numéricos, el pensamiento espacial y los sistemas geométricos, el pensamiento métrico y sistemas de medidas, el pensamiento aleatorio y sistemas de datos, el pensamiento variacional y sistemas algebraicos y analíticos y, los procesos matemáticos referentes al planteamiento y resolución de problemas, razonamiento matemático y comunicación matemática.

Partiendo del párrafo anterior y, con la finalidad de lograr el desarrollo de las competencias matemáticas, fue necesario abordar estrategias desde la visión de los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de las Competencias aportados por el MEN (2006), ya que estos dos grandes documentos, pilares de la enseñanza de la matemática, orientan de manera aplicativa las posibles estrategias a utilizar, para desarrollar el pensamiento matemático en todos sus pensamientos, acción que permitió la reflexión hacia el diseño de actividades que motivaran a los estudiantes a aprender a través de la aplicación del conocimiento matemático en contextos reales de la cotidianidad, que llamaran su atención.

Dicha situación requirió la aplicación de estrategias colaborativas dentro de la plataforma Moodle, que permitieran integrar dos áreas que se relacionan directamente, como la Matemática y la EF, para lograr que los estudiantes adquiriesen una mente y un cuerpo

sano, interrelacionando la pedagogía con la práctica social, el conocimiento y los derechos humanos, porque su orientación se dirige hacia la formación corporal, mental y espiritual del individuo, por constituir un tronco común integrador.

Otra reflexión de gran conjetura fue, destacar la relevancia de la EF, el deporte y la recreación para la formación de un ser humano integral, no únicamente a nivel cognitivo, sino también, emocional y social. Este aporte manifestó, a través de los beneficios, que las actividades físicas otorgan al desarrollo del pensamiento y al aprendizaje, lo que permitió la orientación de la planificación y organización de una estrategia colaborativa a partir de la integración de la EF con las matemáticas, para el desarrollo del pensamiento complejo.

Todos esos aportes y las reflexiones generadas, permitieron a los investigadores emprender el trabajo de reconstrucción de la práctica. A partir de lo propuesto por el método IAP, se planificó una estrategia didáctica intermediada por un aula virtual dentro de la plataforma Moodle, para ser desarrollada por los estudiantes del grado séptimo de la IE en estudio. Ese trabajo con la plataforma Moodle ameritó indagar sobre esta plataforma educativa, muy utilizada actualmente, con significativos aportes para el aprendizaje, dada su facilidad de navegación, alto nivel de interactividad, dinamismo, capacidad para el alojamiento de contenidos y de enlace a otros recursos, tanto dentro, como fuera de la plataforma.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Barrera, V. F. y Guapi, A. (2018). La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior. *Revista Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/plataformas-virtuales-educacion.html>
- Blancas, G., Ramírez, N., Cervantes, A. y Castillo, M. (2009). *La bitácora: significado, construcción y aplicación en la generación del conocimiento científico*. Universidad Autónoma de México.
- Cárdenas, W. (2017). *Estrategias didácticas de aprendizaje en matemáticas* [Tesis de Especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/16136/C%C3%A1rdenasRodriguezWilliam2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Cardona, L. A. (2017). *Aprendizaje de la Matemática mediante proyectos de aula* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/c0cf82f4-6e78-4bd9-913e-83e5a604c7b0/content>
- Díaz, L. (2010). *La observación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dugarte, A. (2006). Repensar en la investigación educativa de la nueva era [Ponencia]. *III Jornada de Investigación Humanística y educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación*. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/volIn27/27-6.pdf>
- Estándares básicos de competencias en matemáticas. (s.f.). Potenciar el pensamiento matemático: ¡un reto escolar! https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf
- Fernández-Hernández, S. y Rivera, Z. (2009). El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de Bibliotecología y la Ciencia de la Información. *ACIMED*, 20(3), 6-30.
- Gutiérrez, J., Hernández, C. C. y Orjuela, J. (2016). *Los juegos interactivos como estrategia lúdica para facilitar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de 4 a 5 años en el Colegio Venecia* [Tesis de Especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/665/Guti%C3%A9rrezHu%C3%A9rfanoJohanna.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- 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 Politécnico Nacional. (2010). *Manual Cómo elaborar pruebas objetivas*. Departamento de Servicios Académicos del CECyT #13 "Ricardo Flores Magón".
- Íñiguez, F. J. (2015). El desarrollo de la competencia matemática en el aula de ciencias experimentales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(2), 117-130. <https://doi.org/10.35362/rie672256>
- Jiménez, R. A., Cumbreña, R. A. y Macías, I. (2020). Efectividad de la plataforma virtual Moodle en el desarrollo de una asignatura técnica. *Espacios*, 41(6), 22-29.
- Lugo, M. T. (2016). Políticas TIC en América Latina. <https://www.eduforics.com/es/politicas-tic-america-latina/>
- Magisterio. (2022). Los problemas de aprendizaje matemático más comunes en Primaria. <https://www.magisnet.com/2019/11/los-problemas-de-aprendizaje-matematico-mas-comunes-en-primaria/>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Mavilidi, M., Lubans, D. R., Morgan, P. J., Miller, A., Eather, N., Karayanidis, F., Lonsdale, C., Shaw, K. M., Noetel, M., & Riley, N. (2019). Integrating physical activity into the primary school curriculum: Rationale and study protocol for the "Thinking while moving in English" cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 19(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6635-2>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Serie Lineamientos curriculares Educación Física, Recreación y Deporte. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos curriculares. Matemáticas. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.

Naranjo, A. y Rivero, M. (2014). Las plataformas de aprendizajes, una alternativa a tener en cuenta en el proceso de enseñanza. *Revista Cubana de Informática Médica*, 6(2), 207-221.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes I, Métodos*. Editorial Muralla.

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.

Rodríguez-Martín, B. y Buscà, F. (2015). El desarrollo de la competencia matemática desde la educación física: orientaciones para el diseño y la aplicación significativa de propuestas. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas* (69), 71-81. <https://www.researchgate.net/publication/281066307>

Sánchez, G. (28 de abril de 2014). Los desafíos de la educación en América Latina. *Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/los-desafios-de-la-educacion-en-america-latina/384841-3/>

Torres, R. (2011). La prueba escrita. <https://1library.co/document/9yn04jlq-la-prueba-escrita-documentos-del-mep.html>

Contribución:

Hamilton Pérez Villalba y Luz Elena Ortega Daza: elaboración de la introducción, la metodología, los resultados y revisión de las referencias bibliográficas.

Walter Saúl Muegues Rincón: revisión del problema, objetivos conclusiones, recomendaciones y referentes bibliográficos.

Modelo VAK: una estrategia para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes de cuarto grado

Karina Jackelin Díaz Colpas¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Díaz-Colpas, K. J. (2022). Modelo VAK: una estrategia para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes de cuarto grado. *Revista UNIMAR*, 40(2), 240-259. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art11>

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2021

Fecha de revisión: 07 de febrero de 2022

Fecha de aprobación: 14 de marzo de 2022

Resumen

El aprendizaje del inglés constituye una habilidad importante dentro del proceso educativo, dado su uso extendido en contextos globales. Esta investigación tuvo como objetivo, contribuir con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, por medio de una estrategia basada en el Modelo VAK en estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa 'Leónidas Acuña' del municipio Valledupar, Cesar. Metodológicamente, se inscribió en el paradigma cualitativo, enfoque socio crítico y en la investigación acción pedagógica como método, desplegada en tres fases: desconstrucción, reconstrucción y evaluación de la efectividad de la práctica. Se partió de una observación. Para registrar la información se utilizó el diario de campo y la sistematización. Los resultados indicaron avances en el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas, a través de actividades y recursos orientados a la percepción, comprensión y aplicación del conocimiento, considerando sus canales de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje; idioma inglés; estilos de aprendizaje; modelo VAK.

VAK Model: a strategy for the teaching and learning of the English language in fourth-grade students

Abstract

Learning English is an important skill within the educational process, given its widespread use in global contexts. The objective of this research was to contribute to the teaching and learning of the English language, through a strategy based on the VAK Model in fourth-grade students of the 'Leónidas Acuña' Educational Institution in the Valledupar municipality, Cesar, Colombia. Methodologically, it was inscribed in the qualitative paradigm, socio-critical approach, and pedagogical action research as a method, deployed in three phases: deconstruction, reconstruction,



¹Magíster en Pedagogía; Licenciada en Lengua Castellana e Inglés. Docente Titular de la Institución Educativa 'Leónidas Acuña' sede Hogar del Niño, municipio Valledupar, Cesar, Colombia. Correo: karico45@hotmail.com

and evaluation of the effectiveness of the practice. It started from an observation. To record the information, the field diary and systematization were used. The results indicated advances in the development of communicative and linguistic skills, through activities and resources aimed at the perception, understanding, and application of knowledge, considering their learning channels.

Keywords: learning; English language; learning styles; VAK model.

Modelo VAK: Uma estratégia para o ensino e aprendizagem da língua inglesa em alunos da quarta série

Resumo

Aprender inglês é uma habilidade importante dentro do processo educacional, dada a sua ampla utilização em contextos globais. O objetivo desta pesquisa foi contribuir para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, por meio de uma estratégia baseada no modelo VAK em alunos da quarta série 403 da Instituição Educacional Leónidas Acuña no município de Valledupar, Cesar, Colômbia. Metodologicamente, inscreveu-se no paradigma qualitativo, na abordagem sociocrítica e na pesquisa-ação pedagógica como método, desdobrada em três fases: desconstrução, reconstrução e avaliação da efetividade da prática. Começou a partir de uma observação. Para o registro das informações, utilizou-se o diário de campo e a sistematização. Os resultados indicaram avanços no desenvolvimento das habilidades comunicativas e linguísticas, por meio de atividades e recursos voltados à percepção, compreensão e aplicação do conhecimento, considerando seus canais de aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem; língua inglesa; estilos de aprendizagem; modelo VAK.

1. Introducción

En Latinoamérica, según Cronquist y Fiszbein (2017), el dominio del inglés es cada vez más necesario para los negocios y la comunicación internacional; en ese sentido, se vincula con prospectos de competitividad económica y crecimiento en la economía global. El interés por aprender el idioma continúa en ascenso en toda América Latina. La región ha hecho considerables esfuerzos para mejorar el aprendizaje de dicho idioma por medio de políticas y programas, lo que ha dado como resultado, que más personas en la región tengan acceso a su aprendizaje. Sin embargo, los resultados de exámenes indican que el dominio del inglés es muy bajo. El sistema educativo, simplemente, no está generando estudiantes con los niveles necesarios de dominio de este idioma. Las escuelas, con

frecuencia, sugieren los autores, son incapaces de impartir las clases de inglés necesarias y, aquellas que lo hacen, suelen impartir clases de baja calidad. Las oportunidades de aprendizaje fuera del sistema educativo, aunque cada vez están más disponibles, no logran compensar las deficiencias.

Con la finalidad de superar las dificultades del aprendizaje del idioma inglés, Colombia ha implementado diferentes programas educativos; según Roldán (2017), en 2004 se lanzó el Programa Nacional de Bilingüismo; diez años después, se complementó con 'Colombia bilingüe 2014-2018' y, el más reciente, 'Colombia Very Well 2014-2025'; sin embargo, se ha cumplido muy poco de los objetivos de los tres proyectos:

En este último se establece la necesidad de que, en el año 2018 los estudiantes de

educación media deben subir al nivel Pre-intermedio B1, del 2 % al 8 % y, el nivel Básico A2, del 7 % al 35 %; los universitarios deben alcanzar nivel B2 y los docentes de esta área deben pasar de B2 a C1. (p. 14)

Es pertinente expresar que el aprendizaje de los idiomas extranjeros, según el ICFES (citado por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2021) se clasifica en tres niveles: Nivel inferior con la sigla A, el cual describe que el estudiante no alcanza el nivel A1. El Nivel Usuario Básico, el cual contiene dos siglas: la primera A1, describe:

El estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Además, puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce; también, puede relacionarse de forma elemental, siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. (Universidad Popular de Logroño, s.f., párr. 2)

La segunda sigla es A2, la cual describe que el estudiante:

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.); así mismo, sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales; además, sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (Universidad Popular de Logroño, s.f., párr. 3)

El tercer nivel es llamado Usuario Independiente; tiene tres niveles: B1, el estudiante:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir

durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal; puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como, justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (Universidad Popular de Logroño, s.f., párr. 4)

El B+ está por encima de B1 y se aproxima a B2. En este último,

el estudiante es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto complejos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realiza sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones. (Instituto Cervantes, 1997, párr. 3)

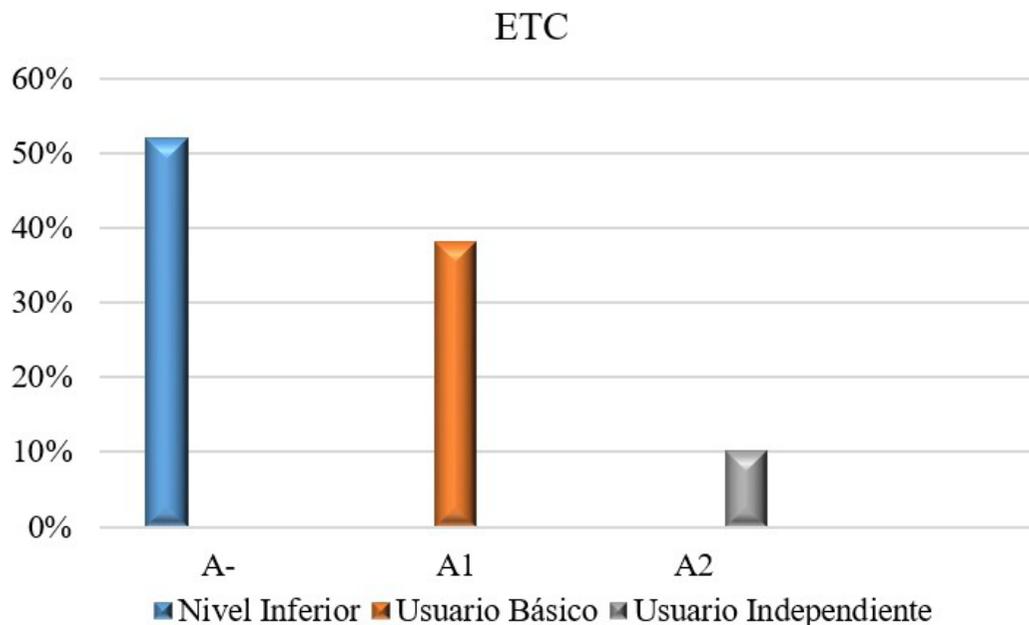
Respecto a lo expresado por los referentes anteriores, en el Informe Nacional de resultados del ICFES en el Examen Saber 11º 2019, publicado por el MEN (2021), se presenta los principales resultados de la prueba de Inglés entre los periodos 2017 a 2019, el cual mostró el comportamiento histórico del puntaje promedio a nivel nacional para el calendario A, denotando de manera general, que no hubo grandes cambios a lo largo de los años analizados, tanto para el promedio del puntaje como para la dispersión. Al centrarse en los niveles de desempeño se evidenció que, en todos los años, más del 52 % de la población se ubicó en el nivel Usuario Inferior; es decir, A- y, el 38 % en el nivel Usuario Básico A1; el 10 % está en A2.

Lo anterior da cuenta de que los estudiantes no tienen la capacidad de comprender y utilizar expresiones de uso muy frecuente, no pueden presentarse ellos mismos y ante otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio; tampoco pueden relacionarse de forma elemental, aun cuando su interlocutor hable despacio y con claridad. Por su parte, el rendimiento en la prueba de inglés en el

departamento del Cesar tiene clasificados 89 % de sus establecimientos en los niveles C y D; es decir, que la ETC mantuvo constante el porcentaje de establecimientos en los dos niveles más bajos. El país tiene clasificados 53 % de sus establecimientos en los niveles C y D en los años 2014 y 2015, respectivamente: esto significa que, en 2015, Cesar está por debajo del promedio nacional, como se evidencia en la Figura 1:

Figura 1

Porcentaje de establecimientos en los dos niveles más bajos



Fuente: MEN (2021).

Ahora bien, una de las preocupaciones frecuentes de los docentes al momento de impartir sus clases, no es siempre el contenido o la dificultad del mismo; por el contrario, la dificultad casi siempre termina en las actitudes que asumen los estudiantes para disponerse a las nuevas enseñanzas, que implican esfuerzo y concentración para responder por unas metas escolares trazadas. Esta característica se presenta en el aprendizaje del inglés, posiblemente porque en muchos casos es un idioma desconocido y poco usado por los estudiantes, lo cual hace más compleja su disposición para aprenderlo. Sin embargo, para Garzón (2014), "inquieta saber qué percepciones tienen los protagonistas del acto educativo frente a la actitud del docente y su importancia, ya que al parecer se asume que los resultados académicos dependen de factores aislados y lejanos del docente" (p. 15)

Estos últimos señalamientos constituyen la base del presente trabajo; especialmente, la

afirmación de Garzón (2014), que da pie a la investigadora a proponerse aplicar el *Modelo VAK como estrategia para la enseñanza de la lengua inglesa*, con la visión de coadyuvar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, Bandler y Grinder (citados por Alférez, 2011) expresan que, en este modelo, también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK), existen tres grandes sistemas para representar mentalmente la información: a) el sistema de representación visual siempre utiliza imágenes como letras y números; está basado en los llamados organizadores gráficos para poder conseguir un aprendizaje más eficaz, ya que es un método visual que organiza información, trabaja con ideas y conceptos y facilita el aprendizaje; b) el sistema de representación auditivo, que permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música. Y, en representación del estilo de aprendizaje kinestésico, está c) la tendencia a interactuar con el contenido; "necesitan sentir el aprendizaje y el contenido queda grabado de

forma más profunda y posiblemente nunca se les olvide, sería lo denominado como memoria muscular” (p. 32).

De ahí que, el referido modelo puede ser representar la oportunidad para que los estudiantes de cuarto grado sujetos de esta investigación, superen con éxito el aprendizaje en el área del inglés, pues los estilos de aprendizaje, aunque son relativamente estables, pueden cambiar, ser diferentes en situaciones distintas, debido a que son susceptibles de mejorarse. Por ello, cuando a “los estudiantes se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad” (Villanueva et al., 2018, párr. 11).

En el contexto de la investigación, en los estudiantes de cuarto grado, según las observaciones no sistematizadas realizadas por la investigadora, es frecuente visualizar actitudes de apatía y poca motivación durante las clases del idioma inglés, lo cual incide negativamente en el proceso de aprendizaje; por consiguiente, un bajo rendimiento académico. Entonces, es posible pensar que si se aplica el modelo VAK, su rendimiento podría ser más satisfactorio.

Continuando el recorrido de los resultados de las pruebas externas e internas en la institución, también se llevó a cabo los llamados ‘Martes de Prueba’. En los resultados que obtuvieron los estudiantes del grado cuarto durante cada periodo escolar, se pudo observar que se encuentran, en un 48 %, en una escala valorativa de insuficiente; 37 % en la escala mínima; el 15 % logró alcanzar el nivel satisfactorio.

En los resultados presentados se conformó el problema de investigación, el cual mostró el bajo rendimiento de los estudiantes de cuarto grado en el área de inglés, por lo que se requiere la necesidad de investigar acerca de la efectividad del **Modelo VAK como estrategia para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa**, dado que puede ser una herramienta que ayudaría al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y, por ende, que incida positivamente en el desempeño de los estudiantes en tan importante asignatura.

Como consecuencia de las ideas expuestas, se hace necesario partir de la situación planteada y formular las siguientes interrogantes: ¿Cómo una estrategia basada en el Modelo VAK puede

favorecer la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes de cuarto grado y cómo aplicar esa estrategia?, ¿Qué dificultades y estilos de aprendizaje tienen estos estudiantes para el aprendizaje de la lengua inglesa?, ¿Cuáles serían los logros de la ejecución de esta estrategia?

Para dar respuesta a dichas interrogantes, se planteó como objetivo general, contribuir con la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa por medio de una estrategia basada en el Modelo VAK; y, como específicos, describir las dificultades que tienen los estudiantes del grado cuarto para el aprendizaje de la lengua inglesa, caracterizar sus estilos de aprendizaje, implementar una estrategia diseñada considerando el Modelo VAK y, valorar la aplicación una estrategia por medio de este modelo, para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Teniendo claridad en cuanto al problema, las preguntas y los objetivos de la investigación, se procedió a relatar la importancia del estudio, la cual responde a una necesidad con relación al aprendizaje del idioma inglés, ya que el mismo debe ser la prioridad en el ámbito educativo, desde el preescolar hasta la universidad, logrando así un aprendizaje y un desarrollo de habilidades lingüísticas que permitan adquirir un conocimiento apropiado y significativo.

Otro elemento importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje es el rol del docente, quien es el mediador, asumiendo una actitud innovadora y creativa que, en el contexto actual, resulta oportuno para proporcionar aprendizajes significativos a los estudiantes. En esta noble misión, el docente debe identificar los estilos de aprendizaje que estos poseen, identificados a través de un diagnóstico individual que, posteriormente, le servirán para planear las clases de acuerdo con las necesidades y formas de aprendizaje de cada uno de sus discípulos.

Todas estas reflexiones fundamentan la importancia, pertinencia y justificación de esta investigación, con la cual se impactará a los 42 estudiantes, para que mejoren considerablemente en sus calificaciones, tanto en las pruebas externas, como en la interna que realizan en la institución. Siendo así, la investigación es factible, puesto que responde

al Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 (Departamento Nacional de Planeación, DNP, s.f.), el cual busca desarrollar el fortalecimiento de competencias en lenguas extranjeras, con el propósito de fomentar el multilingüismo con enfoque funcional en la Educación Preescolar, Básica y Media y, en pro de una formación integral y de calidad. Para ello, en el cuatrienio, el Programa ha priorizado cuatro líneas estratégicas: Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, Ambientes de aprendizaje innovadores, Ecosistemas de bilingüismo y Banco de recursos y herramientas para la enseñanza y el aprendizaje.

Desde el ámbito práctico se justifica la investigación, puesto que aborda en su desarrollo la aplicación de una estrategia fundamentada en el modelo VAK para la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, que puede coadyuvar en la resolución de la problemática que presentan los estudiantes de cuarto grado. De esta manera, se estaría aportando no solo al mejoramiento de su rendimiento académico, sino también al desarrollo y aplicación de prácticas pedagógicas innovadoras para el aprendizaje de un área en la que muchas veces se dificulta su aprendizaje, fundamental, hoy por hoy, en un escenario de marcada globalidad.

Bajo esta perspectiva práctica, la configuración metodológica del hacer investigativo se considera pertinente, pues guarda en su propósito, la aplicación del método propuesto por la Investigación Acción Pedagógica (IAP), concebida como una actividad investigativa que alude al cambio y a la transformación de la praxis docente. A partir de este método, la investigadora propuso una serie de estrategias pertinentes con este diseño metodológico, cuyo aporte estará representado por las evidencias del trabajo desarrollado con los estudiantes que, a futuro pueden ser utilizadas por otros investigadores interesados en la misma temática.

En este orden de ideas, fue necesario realizar un recorrido investigativo, para conocer el comportamiento de las categorías del estudio en diferentes contextos, iniciando en el escenario internacional, con el estudio realizado por Reyes et al., (2017), quienes mostraron la tendencia presentada según cifras de estudio de la Universidad Internacional SEK de Chile, en

cuanto al análisis de tipos de aprendizaje para algunas áreas de esta universidad. Entre las conclusiones, se evidenció que hubo tendencia hacia dos estilos de aprendizaje: el visual y el kinestésico, en la mayoría de las carreras evaluadas. El aporte de este artículo se concretó en las teorías que sirvieron como apoyo en lo que se refiere al aprendizaje visual, auditivo y kinestésico.

En el ámbito nacional se ubicó el estudio realizado por Leguizamón (2018), titulado *Enseñanza del inglés desde el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras "CLIL" en la IED Leonardo Posada Pedraza*, cuyo objetivo fue contribuir al enriquecimiento de las prácticas educativas de las docentes de inglés de la jornada tarde, a través de la implementación de una propuesta didáctica basada en CLIL a partir de la reflexión sobre sus desempeños en el aula escolar. La investigación se planteó en el marco del paradigma educativo constructivista histórico social, concluyendo que el desarrollo profesional docente, entendido como un proceso continuo que se puede dar en el diálogo con los pares, facilita la reflexión constante y genera cambios en las prácticas de aula y, en doble vía, debiera modificar el currículo. De igual manera, con este diálogo entre pares se puede llegar a acuerdos como los conseguidos durante la aplicación de esta propuesta, los cuales redundarán en beneficio del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo aportó a la preocupación por parte de las docentes en cuanto a la actitud poco positiva de los estudiantes con respecto al deseo de aprender inglés. Mediante las preguntas orientadoras, llegaron a la conclusión de que dicha actitud podría cambiar si enfocaban sus actividades y estrategias didácticas, de suerte que los estudiantes se sintieran motivados desde la inquietud por resolver un cuestionamiento (misterio) o un problema, mediante la aplicación del saber a través de actividades lúdicas y de experimentación en las que se sientan parte activa del proceso: protagonistas en la construcción de su propio saber.

En el contexto local destaca el trabajo de Ramírez (2019), titulado *Estrategias pedagógicas en los estilos de aprendizaje para facilitar la adquisición de la segunda lengua*.

Su objetivo fue determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y la adquisición y apropiación del idioma inglés a través de estrategias metodológicas, actividades, recursos e intereses de los estudiantes del grado noveno del colegio Gimnasio del Norte de Valledupar, argumentándose metodológicamente en una investigación-acción que fue puesta en práctica en un salón de clases durante el segundo semestre del año 2017 y el año 2018 con estos estudiantes.

Con este fin, desarrolló clases de la segunda lengua a través de los estilos de aprendizaje; utilizó diferentes instrumentos para la obtención de datos (encuestas y diarios), con el único fin de conocer los cambios relevantes de los estudiantes durante las clases, implementando diferentes estrategias pedagógicas. En este proyecto muestra las ideas surgidas gracias a las necesidades, problemas e inclinaciones de cada uno de los estudiantes, en el marco de los estilos de aprendizaje identificado en cada uno de ellos. En sus resultados pudo evidenciar que hay falencias en la aplicación de actividades relacionadas con estos estilos, como, por ejemplo: películas, videos, prácticas fuera del aula, canciones, permanencia de vocabularios, conversaciones, entre otras, lo cual la lleva a concluir que, es una verdad que los educadores que orientan asignaturas en inglés o que tienen conocimientos en el idioma deben adaptarse al cambio y los retos que se tiene en la actualidad; es decir, al estilo de vida, temas, tecnología, entre otras, e implicarlas dentro del proceso educativo, en aras de contribuir en una formación de buena calidad de los estudiantes, en todos los aspectos. Al presente, tener acceso a aprender inglés utilizando diferentes metodologías y de forma dinámica, aporta a esta investigación en la importancia de los estilos de aprendizaje, aun cuando frecuentemente sean descritos como opuestos.

Respecto a las teorías desarrolladas en el estudio, se abordó los estilos de aprendizaje en el ambiente escolar, los cuales "son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje" (Keefe, 1988, citado por Terrádez, 2007, p. 227). Este concepto, además de estar enmarcado en

el ámbito escolar, sugiere que cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje, en función de los rasgos propuestos por el autor, con relación a las distintas formas de concebir los estilos de aprendizaje; es decir "las preferencias o tendencias a utilizar más, unas determinadas maneras de aprender, que otras" (Arvizu, 2010, p. 6). Una detenida revisión de la bibliografía propuesta sobre el tema permitió identificar las teorías más reconocidas y relevantes para este estudio, porque enfatizan en la forma como el sujeto se relaciona con la información.

El modelo de aprendizaje basado en experiencias propone cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, que corresponden al modo como el sujeto se relaciona con la información. Si lo hace directa y concretamente, es de estilo activo; si lo hace de manera abstracta, es teórico; si la información se transforma en conocimiento cuando se piensa y se reflexiona, se trata de un aprendizaje de tipo reflexivo y, cuando se requiere experimentar con la información en forma activa, entonces se tiene un estilo de aprendizaje pragmático (Secretaría de Educación Pública, 2004).

Para las estrategias didácticas se asume lo expuesto por Díaz-Barriga y Hernández (2010) en cuanto a que, los aprendizajes experienciales permiten, a través de sus características definitorias como flexibilidad, la función de las condiciones de los contextos educativos; intencionalidad, porque requieren de la aplicación de conocimientos metacognitivos y de motivación, pues deben responder a factores afectivos y no solo al cumplimiento de metas. Aunada a estos aspectos, una estrategia debe indicar la actividad del profesor y de los estudiantes, la organización del trabajo, el espacio, los materiales y el tiempo de desarrollo. Por tanto, las estrategias didácticas constituyen una ordenación de elementos personales, interpersonales, de contenido y de recursos que, al ponerlos en práctica, desencadenan una actividad en los estudiantes (Jiménez y Robles, 2016). Para estos autores, en esencia, decidir una estrategia didáctica consiste:

En elegir la más adecuada combinación de métodos, medios y técnicas que ayuden al estudiante a alcanzar la meta deseada del modo más sencillo y eficaz. Pero la

complejidad de la práctica educativa hace que esa adecuada combinación presente variadas soluciones, que dependen no solo del profesor y sus decisiones, sino también de los modelos y de las teorías educativas implícitas. Finalmente, las estrategias didácticas deben tener en consideración al estudiante como un ser activo y crítico en la construcción de su conocimiento, la necesidad de atender a sus diferencias individuales de aprendizaje, así como la conveniencia de favorecer su desarrollo personal; ello exige al profesional docente, el dominio de teorías y estrategias didácticas básicas que le permitan afrontar con ciertas garantías de éxito, los grandes desafíos educativos. (p. 112)

Bajo este entendimiento, Montes de Oca y Machado (2011) consideran que las estrategias se encuentran involucradas, en virtud de la unidad entre enseñar y aprender, la expresión estrategias de enseñanza-aprendizaje, las cuales pueden ser consideradas como secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados que, atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos. Por esta razón, para Medina y Delgado (2017) es inapropiado enfocar las estrategias de enseñanza como algo independiente de las estrategias de aprendizaje,

pues llevaría a una división que es contraria a la propia dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Modelo VAK de aprendizaje o modelo de Programación Neurolinguística (PNL), elaborado a principios de los 70 por Bandler y Grinder (1988, citados por la Secretaría de Educación Pública, 2004), es también conocido por la sigla VAK porque:

Se basa en el sistema utilizado para representar la información recibida, que puede ser: visual, auditivo y kinestésico. Los alumnos visuales son aquellos que necesitan ver la información que van a aprender, para facilitar el aprendizaje de conceptos abstractos; además, les gusta planear sus actividades con anterioridad. Los alumnos auditivos aprenden más fácilmente cuando se les presenta de manera oral y ordenada la información; poseen habilidades no sólo para explicar a otros la información que escuchan, sino también para explicársela a sí mismos. El estudiante kinestésico prefiere experimentar y poner en práctica el aprendizaje por medio de sensaciones y movimientos. (p. 30)

Para autores como Escobar (2010, citado por Gamboa et al., 2017), las características de los canales de aprendizaje, según el modelo VAK, son:

Tabla 1

Características de los canales VAK

Canales de percepción	Características
Visual	En general, es una persona organizada, prolija y ordenada. Es un observador de detalles y cuando habla, mantiene su cuerpo más bien quieto, pero mueve mucho las manos. Cuida de su aspecto y tiene, en general, buena ortografía. Memoriza cosas mediante la utilización de imágenes y se puede concentrar en algo específico, aún con la presencia de ruidos. Prefiere leer a escuchar. Aprende y recuerda mirando. Mueve los ojos, parpadea; mientras habla se toca los ojos o sienes y permanece con la barbilla levantada. Mueve los ojos hacia arriba y su respiración es alta. Cuando habla, generalmente utiliza un tono alto y un ritmo rápido. Aprende realizando esquemas, resúmenes, imágenes en general.

Auditivo

Las características de una persona predominantemente auditiva son "su facilidad para aprender idiomas, puede imitar voces. Se habla de sí mismo. Cuando se expresa verbalmente cuida su dicción. Puede repetir lo que escucha y memoriza secuencias o procedimientos. Se le dificulta la concentración si hay ruidos o sonidos ajenos. Prefiere escuchar y sub-vocaliza (mueve los labios); mientras habla se toca las orejas y la boca, mantiene la barbilla hacia atrás. Mueve los ojos hacia las orejas y tiene una respiración media. Generalmente posee una voz clara, tono medio, habla con cadencias, ritmos y pausas. Al momento de aprender, lo hace dialogando u oyendo, interna o externamente. Reflexiona, prueba alternativas verbales y usa la retórica.

Kinestésico

Este tipo de personas expresa mucho corporalmente. Responde a estímulos físicos (abrazos, apretón de manos). Lo que siente lo expresa. Se mueve mucho y busca la comodidad. Es bueno (a) en laboratorios o experiencias prácticas en general. Memoriza caminando y se concentra en sus acciones. Prefiere escribir y actuar, mueve el cuerpo, se toca y toca a los otros. Mantiene la barbilla hacia abajo y su respiración es baja. Cuando se expresa verbalmente lo hace con susurros o a gritos; tiene un tono bajo y ritmo lento. Si está estudiando o en un proceso de aprendizaje, lo hace manipulando, experimentando, haciendo y sintiendo. Necesita un abordaje funcional y/o vivencial.

Fuente: Gamboa et al., (2017, p. 515)

En el modelo VAK (visual, auditivo, kinestésico), según Avellaneda et al., (2020), el ser humano tiene tres grandes sistemas de percibir la información: visual, auditivo, kinestésico (VAK), utilizando en mayor medida alguno de los tres. Este modelo describe la representación visual, como el proceso de pensar en imágenes, lo que permite absorber más información en menos tiempo; la representación auditiva, como el proceso de internalizar la información mediante la escucha, siendo secuencial y ordenada; la representación kinestésica, como el proceso de adquirir información mediante las sensaciones y los movimientos.

En ese sentido, para Reyes et al. (2017), los estudiantes visuales poseen una conducta organizada, ordenada, observadora y tranquila; su aprendizaje se basa en lo que ven; piensan en imágenes. Los estudiantes auditivos poseen facilidad de palabra; aprenden lo que oyen; les gustan los diálogos; recuerdan lo que escuchan y piensan en sonidos. Los estudiantes kinestésicos aprenden con lo que tocan, lo que hacen y con sus sensaciones; sus recuerdos son generales; almacenan información mediante la memoria muscular.

El modelo de estudio de aprendizaje VAK toma en cuenta que la vía de ingreso de la información al cerebro puede ser a través del ojo, del oído o del cuerpo. De los tres sistemas de representación mental de la información, visual, auditivo y kinestésico, generalmente predomina uno. Se emplea el visual al recordar imágenes concretas o abstractas, como letras y números; el auditivo, cuando se recuerda una melodía, una conversación o se reconoce una voz y, finalmente, el kinestésico, al reconocer sabores, el sentimiento o emoción que produce el escuchar una canción (Maureira et al., 2012).

Siguiendo el recorrido teórico, la temática del estudio es el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera; para ello, hay que tener claro que el aprendizaje es un proceso de construcción de capacidades cognitivas, afectivas y sociales que permiten que los estudiantes sean reconocidos como personas dotadas de una inteligencia y personalidad en desarrollo (MEN, 2006). Por ello, las intervenciones educativas deben ser concebidas en función del desarrollo de las capacidades. Respecto al lenguaje, es importante considerar los planteamientos de Goodman et al. (1987),

quienes destacan que “la responsabilidad básica de las instituciones educativas es fomentar el lenguaje y pensamiento y que los conocimientos se adquieran a través del uso de ellos” (p. 2). En tal sentido, el contenido del currículo desarrolla pensamiento y capacidad lingüística, conjuntamente con los nuevos conocimientos que implica el uso de lenguaje y pensamiento.

La importancia de la enseñanza del inglés para la educación básica, según Ricoy y Álvarez-Pérez (2016) es, que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales de lenguaje, orales y escritas, con hablantes nativos y no nativos del inglés, mediante actividades específicas con el lenguaje. En otras palabras, a través de actividades que conllevan la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos de naturaleza cotidiana, académica y literaria, los estudiantes serán capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones ordinarias, familiares y conocidas.

Finalmente, se abordó teóricamente la competencia comunicativa, considerada como el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, la cual abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia “está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones y la acción, que es, a la vez, una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (Arango, 2010, párr. 1). Estas “comprenden las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Berruto, como se citó en Arango, 2010, párr. 3). De igual forma, el MEN (2016), la describe como:

El conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras. Esta competencia implica, no sólo el manejo teórico de conceptos gramaticales, ortográficos o semánticos, sino su aplicación en diversas situaciones. (Por ejemplo, hacer asociaciones para usar el vocabulario

conocido en otro contexto o aplicar las reglas gramaticales aprendidas en la construcción de nuevos mensajes). (p. 11)

Estos sustentos teóricos manejados en el artículo permitieron comprender y cimentar el estudio, generando y construyendo el conocimiento; por eso, el rol de la teoría como soporte dinámico de la investigación y el hecho, central, que no se opone de ninguna manera a la creatividad, al contrario, la impulsa a través de la utilización de diferentes técnicas y herramientas.

2. Metodología

La presente investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, con el cual se trata de

identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura y relaciones que se establecen, para cumplir las dos tareas básicas de toda investigación: recoger datos y categorizarlos e interpretarlos. De aquí que, lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (Martínez, 2006a, p. 123)

En lo que concierne al enfoque de la investigación, de acuerdo con el hacer investigativo proyectado por la investigadora, se ubica en la perspectiva socio crítica, la cual, a decir de Parra-Zapata y Villa-Ochoa (2016) tienen como fin educativo, que el estudiante aprenda a manejar su proceso de aprendizaje, que adquiera conciencia de su proceso de apropiación de conocimientos, a partir de la experiencia cotidiana y el aporte del docente. Adicionalmente, proponen el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del estudiante, para la producción en el plano social y, expresan que el enfoque socio crítico:

- Asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa.
- Asume una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración.
- Teoría y práctica están llamadas a mantener una constante tensión dialéctica.

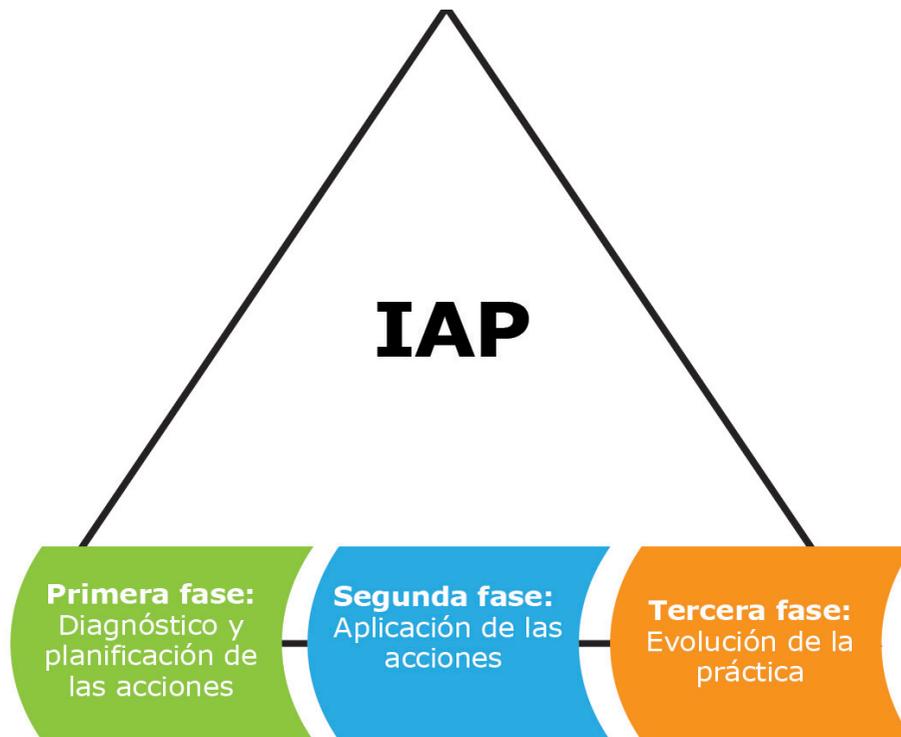
- d) Se trata de una investigación construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de los sujetos.
- e) Está comprometido con la transformación de la realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora de los sujetos implicados en ella.

En cuanto al método, la investigadora considera los enunciados del enfoque socio crítico, para ubicar su transitar investigativo orientado por la IAP, donde Restrepo (2002) utiliza el modelo de investigación-acción para transformar la práctica pedagógica personal de los docentes-investigadores, elevando a estatus de saber,

los resultados de la práctica pedagógica de los mismos. Con referencia a las fases de la IAP, se adopta la posición de este autor, quien asume los enunciados de Kurt (1988) al proponer su desarrollo en tres ciclos o fases, que se han mantenido en el tiempo y que constituyen la base de la IAP, estructuradas así: una primera fase de reflexión acerca del problema por transformar, recogiendo datos relacionados con la situación; la segunda fase implica la planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de la captura de datos sobre la aplicación de la acción; una tercera y última fase, que recoge y valora la efectividad de estas acciones.

Figura 2

Representación gráfica el diseño metodológico de la investigación acción pedagógica



Fuente: elaboración propia a partir de Restrepo (2002).

La unidad de trabajo, para Piñero y Rivera (2013), se refiere al modo más simple y comprensible pero riguroso con el que el investigador elige los participantes correctos para localizar la información al observar el proceso de implementación de la estrategia planificada en el marco de la IAP. Dadas las afirmaciones de las autoras, la unidad de análisis concierne al contexto representativo del objeto de estudio;

por ello, se tomó un muestreo intencional y conveniente para dar respuesta a los objetivos y al tipo de investigación y un contexto específico, aspectos que se describe a continuación.

En concordancia con el tipo de muestreo, sabiendo que es una herramienta de la investigación científica cuya función básica es determinar qué parte de una investigación debe

examinarse (Cuesta, 2017) con la finalidad de hacer inferencias sobre la misma, se considera entonces que la muestra de esta investigación es, no probabilística. Este tipo de muestreo es definido por este autor, como una técnica con la cual se recoge información en un proceso que no brinda a todos los individuos de la población iguales oportunidades de ser seleccionados. En esta dirección, la muestra de la unidad de trabajo quedó conformada por 42 estudiantes de los grupos A y B del cuarto grado, cuyas edades oscilan entre los 8 y 10 años, de los cuales 18 son niñas y 24 son niños.

La estrategia de recolección de información se hizo según la necesidad de obtener resultados cónsonos con los objetivos planteados por la investigadora; se utilizó los ejercicios realizados por los estudiantes de manera sincrónica, a través de la plataforma *Google Meet*, con los cuales se sustentó el diagnóstico sobre las dificultades de los estudiantes, para dar cumplimiento a la primera fase de la IAP, siguiendo los lineamientos de Restrepo (2002) y, según lo expresado por este autor, para la segunda fase, orientada a la aplicación de las acciones, se utilizó para la recolección de la información, la técnica de la observación que, según Díaz-Barriga y Hernández (2010), permite al investigador ponerse personalmente en contacto con el hecho o fenómeno que trata de investigar y, posteriormente, lo ordena utilizando la sistematización. De esa manera, el instrumento a través del cual se efectuó las descripciones de la aplicación de las actividades fue el Diario de Campo, definido por Martínez (2006b) 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 IAP, pues 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. Aunque “llevar un diario de campo requiere tiempo, la contrapartida es que permite reflexionar,

describir y evaluar los eventos diarios” (Pérez, 2020, p. 2).

Para registrar las experiencias significativas, con la aplicación de las estrategias basadas en el Modelo VAK, en la última fase de la investigación, denominada ‘Evaluación de la práctica reconstruida’, se recurrió a la sistematización de los datos, procedimiento que, según lo expresado por Jara (2018), “es una forma para la reconstrucción ordenada de las experiencias, procesos productores de conocimientos, conceptualizar la práctica para darle coherencia a todos sus elementos en un proceso participativo” (p. 43).

6. Resultados

A los efectos del presente informe de investigación, a continuación, se describe los resultados de esta investigación, teniendo en cuenta las etapas del método de la IAP y los objetivos planteados.

Tabla 2*Triangulación de los datos. Fase deconstructiva de la IAP*

Acción-Logros	Referencial Teórico	Reflexiones de la investigadora
<p>La observación de la ejercitación de los estudiantes permitió constatar dificultades para escuchar palabras en el idioma inglés, haciendo imposible entenderlas para pronunciarlas y/o escribirlas a manera de dictado. Se observó dificultades en el manejo de las reglas gramaticales o el vocabulario en inglés, al escribir nombres de elementos que visualizaban en las imágenes presentadas. Esto se reafirmó cuando dibujaron animales, cosas o personas, escritos en inglés, donde les fue difícil acertar en la vinculación imagen y texto. Al momento de la ejercitación oral les costaba trabajo pronunciar para repetir, mostrando varios de ellos, actitudes de pena, timidez o temor al participar, verificando así debilidades en la competencia de escucha y comunicación oral del inglés.</p> <p>Los resultados del Test de O'Brien, aplicado a los estudiantes permitieron evidenciar que el 46 % de estudiantes tiene un estilo de aprendizaje visual; un 16,29 % un estilo de aprendizaje auditivo y, un 16 %, el estilo de aprendizaje kinestésico. Adicionalmente, se observó la presencia de un grupo de estudiantes con estilos de aprendizaje mixtos, donde un 4,65 % de ellos aprende de manera visual-kinestésica, mientras otro 6,96 % lo hace de modo auditivo-kinestésico.</p>	<p>La importancia de la enseñanza del inglés para la educación básica está centrada en "que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales de lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés" (Ricoy y Álvarez-Pérez, 2016, p. 381) mediante actividades específicas con el lenguaje; esto es, a través de actividades que conllevan "la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos de naturaleza cotidiana, académica y literaria, [que hará que] los estudiantes sean capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones [ordinarias, familiares [y conocidas]. (Ricoy y Álvarez-Pérez, 2016, p. 401).</p> <p>Los estilos de aprendizaje están determinados por una serie de "rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje" (Keefe, 1988, citado por Terrádez, 2007, p. 227).</p>	<p>Es importante abordar los aspectos referidos a la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas como el caso del inglés, pues se evidencia muchas debilidades, producto de las dificultades que tienen los estudiantes y que los conducen a desarrollar procesos actitudinales negativos hacia el aprendizaje de este idioma. Es relevante tener en cuenta que la competencia comunicativa en la enseñanza de segundas lenguas es una capacidad de las personas para una conducta lingüística para poder generar interacción y comunicación a través de destrezas y habilidades que permiten hablarla, recibirla y procesarla satisfactoriamente, en aras de lograr un proceso de comunicación eficiente.</p> <p>Para los docentes, los estilos de aprendizaje deben ser factores a considerar dentro del proceso educativo, pues comportan una serie de condiciones que permiten a las personas percibir y responder positivamente a los estímulos dentro del entorno, para la efectividad del aprendizaje. Por tanto, en el diseño de estrategias deben ser tenidos en cuenta en la planificación de actividades y el uso de recursos orientados a responder a todos los estilos, a fin de adaptarse a las necesidades de todo el grupo de estudiantes y lograr aprendizajes significativos.</p>

Tabla 3**Triangulación de resultados. Aplicación de la estrategia. Fase reconstructiva de la IAP**

Acción – logros	Referencial Teórico	Reflexiones de la investigadora
<p>La aplicación de la estrategia apoyada en el modelo VAK permitió a los estudiantes, en su conjunto, desarrollar una serie de aprendizajes en torno al idioma inglés, a través de actividades ajustadas a sus canales preferidos de aprendizaje: visual, auditivo o kinestésico. Esto dio como resultado, una mayor participación, así como la interiorización de los temas trabajados.</p> <p>Aun cuando las actividades fueron diseñadas considerando los estilos de aprendizaje de cada estudiante, no estuvieron orientadas a cada uno de modo individual según el tipo de aprendizaje, sino al logro de la activación multisensorial de todos, en cada sesión de trabajo. Esto condujo a observar que, cada uno de ellos se interesó más por las actividades de acuerdo con su canal de aprendizaje prevalente; no obstante, eso no les impidió que captaran, retuvieran y aplicaran la información de diferentes maneras, desde los demás canales, logrando con ello el aprendizaje propuesto a través de las ejercitaciones dentro de cada una de las actividades, dentro de un ambiente multidiverso y divertido para el aprendizaje significativo.</p> <p>Se pudo verificar la importancia y necesidad que reviste el hecho de planificar todas las sesiones de aprendizaje dentro del diseño de una estrategia pedagógica, programándolas de forma organizada y vinculada, teniendo en cuenta que el tema anterior debe poder utilizarse como activador de los saberes previos, para que estos ayuden a encadenar y desarrollar el conocimiento del próximo contenido. De esta forma, los estudiantes participantes en la estrategia pudieron iniciar cada una de las actividades con una comprensión mayor, mejorando su atención y motivación, activando sus canales de aprendizaje a través de recursos como juegos interactivos, videos, canciones, dibujos, exposiciones, preguntas y respuestas, apoyadas en las TIC y en temas de gran agrado para ellos, como los súper héroes, los animales, su rutina diaria, entre otros, donde pudieron aplicar el conocimiento sobre el verbo <i>To Be</i>, los adjetivos y el presente simple, entre otros temas del área del inglés.</p>	<p>El modelo VAK se basa en el sistema utilizado para representar la información recibida, que puede ser: visual, auditivo, kinestésico o una combinación de ellos. Los alumnos con preferencias visuales son aquellos que necesitan ver la información que van a aprender, para facilitar el aprendizaje de conceptos abstractos; además, les gusta planear sus actividades con anterioridad. Los alumnos con predilección por lo auditivo, aprenden más fácilmente cuando se les presenta la información de manera oral y ordenada; poseen habilidades no solo para explicar a otros la información que escuchan, sino también para explicársela a sí mismos. El estudiante kinestésico prefiere experimentar y poner en práctica el aprendizaje por medio de sensaciones y movimientos (Bandler y Grinder, 1988, citados por la Secretaría de Educación Pública, 2004).</p> <p>El proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, generalmente se da dentro del aula de clase, lugar en el cual se realiza diferentes actividades de tipo controladas. A pesar de que este proceso se da en su mayor parte en el ámbito educativo, los estudiantes no logran alcanzar un alto grado de desarrollo del idioma inglés (MEN, 2006).</p> <p>Decidir una estrategia didáctica consiste en elegir la más adecuada combinación de métodos, medios y técnicas que ayuden al estudiante a alcanzar la meta deseada del modo más sencillo y eficaz. Pero la complejidad de la práctica educativa hace que esa adecuada combinación presente variadas soluciones, que dependen no solo del profesor y sus decisiones, sino también de los modelos y de las teorías educativas implícitas.</p> <p>Finalmente, las estrategias didácticas deben tener en consideración al estudiante como un ser activo y crítico en la construcción de su conocimiento, la necesidad de atender a sus diferencias individuales de aprendizaje, así como la conveniencia de favorecer su desarrollo personal, ello, exige al profesional docente el dominio de teorías y estrategias didácticas básicas que le permitan afrontar con ciertas garantías de éxito los grandes desafíos educativos (Jiménez y Robles, 2016, p. 112)</p>	<p>Para el diseño de estrategias didácticas, los docentes deben centrarse en los estudiantes y no en el contenido, como suele hacerse. En ese sentido, debe tenerse siempre presente el sistema de preferencias de los estudiantes, respecto a su propia manera de percibir, procesar y aplicar la información, enmarcado dentro de los estilos de aprendizaje, donde se privilegia los canales de activación (visual, auditivo y/o kinestésico) para estimular la construcción del conocimiento, mediante procesos de memorización y recuerdo, que permiten a los estudiantes recurrir a los saberes nuevos y estimular el trabajo sobre los nuevos contenidos. Para ello, el docente está llamado a reflexionar, diagnosticar y luego planificar estrategias contentivas de actividades estimulantes, interesantes y enriquecedoras del aprendizaje, acompañadas de recursos que atraigan la atención de los estudiantes, de acuerdo con sus canales de preferencia, como videos, canciones, juegos interactivos, representaciones corporales, imágenes, dibujos hechos por ellos mismos, en fin, considerar la diversidad en el aprendizaje, para lograr interesarlos en su propio aprendizaje.</p> <p>Para el inglés, por ser un segundo idioma en el caso de Colombia, se puede favorecer el aprendizaje con melodías de cantantes de la predilección de los estudiantes, recurriendo a sus personajes favoritos o a la interacción a través de video juegos que les permita aprender jugando y divertirse, convirtiendo el proceso de aprendizaje del inglés en algo agradable y no que inspire temores e inseguridad. De esa manera los estudiantes hacen las conexiones necesarias que les permiten ir construyendo el aprendizaje, a través de elementos y situaciones que les son conocidas, como, por ejemplo, sus hábitos matinales, su familia, el recorrido a la escuela, con lo cual se sienten cómodos para avanzar progresivamente en la adquisición de las competencias lingüísticas y comunicativas del inglés, entendiendo la importancia que reviste el dominio de este idioma en un contexto globalizado como el actual.</p>

7. Discusión

La evaluación de los resultados es, para la IAP, un proceso que comporta gran relevancia, implícita en los procesos de análisis y discusión que permiten verificar los logros en su relación con los objetivos propuestos y los datos recogidos de las diferentes fuentes en el transcurrir de las dos primeras fases investigativas que comprendieron la descripción de la situación problemática, en la fase de deconstrucción, así como la revisión documental y la implementación de las estrategias diseñadas dentro de la fase reconstructiva de la práctica pedagógica. En palabras de Restrepo (2002) en esta fase "se juzga el éxito de la transformación" (p. 7); es decir, su impacto en el escenario problémico.

A continuación, se presenta la discusión de los resultados que permitieron ofrecer una alternativa de respuesta a la pregunta de investigación. Pero, antes de entrar de lleno en la valoración de la práctica reconstruida, se considera pertinente hacer un recuento de las fases anteriores, a fin de encuadrar la evaluación a la luz de lo realizado. Así, dentro de la fase de deconstrucción de la práctica del método IAP, se abordó el proceso indagatorio con una averiguación preliminar que permitió describir las dificultades que presentaban los estudiantes del grado cuarto de la IE 'Leónidas Acuña' en torno al aprendizaje de la lengua inglesa, revelando que estos no habían desarrollado la competencia de escuchar (*listening*) palabras en el idioma inglés, con lo cual les era imposible entenderlas para pronunciarlas y/o escribir oraciones simples durante las actividades de dictado en inglés.

De igual manera, se apreció limitaciones en el manejo de las reglas gramaticales y del vocabulario en inglés, observadas al solicitarles que escribieran los nombres de los elementos que visualizaban en las imágenes presentadas, reafirmadas cuando se les dificultó escribir palabras representativas del nombre de animales, cosas o personas, pues les era muy difícil acertar en la vinculación, imagen y texto; y, cuando lo hacían, presentaban errores de escritura. Por otra parte, al momento de la ejercitación oral, tenían inconvenientes en la pronunciación de las palabras que se les pedía repetir, lo cual condujo a que varios de ellos

mostrarán actitudes de pena, timidez o temor cuando les tocaba el turno de participar en este tipo de ejercicios, verificando así, debilidades en la competencia de escucha y comunicación oral del inglés.

Estos resultados permitieron dar respuesta al primer objetivo planteado, en cuanto a describir esas dificultades de los estudiantes, esbozando un cuadro problemático que posibilitó a la investigadora reconocer el contexto y hacer inferencias sobre aspectos que podían estar influyendo, como, por ejemplo, en el ámbito familiar, el desconocimiento de los padres sobre la materia, minimizando el apoyo de estos en el aprendizaje del idioma y, la escasez de recursos económicos para la adquisición del material didáctico o pedagógico necesario. Otro elemento de influencia podría estar en el ámbito institucional, relacionado con que la carga horaria escolar solo indica dos horas semanales de clase a la asignatura de Inglés, y no se cuenta con un espacio acondicionado para su aprendizaje.

En el escenario del aula, los motivos podrían estar centrados en las estrategias pedagógicas, que estarían haciendo énfasis en los contenidos y no en las características, necesidades e intereses de los estudiantes, causal posible que se fundamenta en las afirmaciones de Díaz-Barriga y Hernández (2010), para quienes las estrategias didácticas permiten aprendizajes experienciales, considerando criterios de flexibilidad, en función de las condiciones de los contextos educativos; intencionalidad, porque requieren de la aplicación de conocimientos metacognitivos y de motivación, debiendo responder a factores afectivos y no solo al cumplimiento de metas. En este sentido, las consideraciones anteriores permitieron encausar las actividades de investigación hacia el área de desempeño de la investigadora, el trabajo en el aula a través de estrategias pedagógicas centradas en los estudiantes. Así, las dificultades identificadas durante la actividad de ejercitación, condujeron a la investigadora a pensar en la necesidad de una estrategia fundamentada en los estilos de aprendizaje de cada estudiante, a fin de mejorar el rendimiento en la ejercitación del inglés.

Bajo este entendimiento, se recurrió al Test de O'Brien para determinar el modo de percibir la información por parte de los 43 estudiantes del grado cuarto, lo cual permitió evidenciar que el

46 % poseía un estilo de aprendizaje visual, el 16,29 % un estilo auditivo y, un 16 % un estilo de aprendizaje kinestésico, advirtiendo además la presencia de un grupo de estudiantes con estilos de aprendizaje mixtos, donde un 4,65 % aprendían mejor de manera visual-kinestésica, mientras otro 6,96 % lo hacía de modo auditivo-kinestésico. Esto permitió a la investigadora caracterizar los estilos de aprendizaje, verificando la necesidad de tomarlos en cuenta para el diseño de estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje del idioma inglés, pues estos comportan, como sugiere Keefe (1988, citado por Terrádez, 2007), una serie de "rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje" (p. 227).

La revisión documental permitió complementar el conocimiento sobre los estilos de aprendizaje, reconociendo para ello las características del modelo VAK, fundamentado en la programación neurolingüística, la forma de representar la información recibida, sea de modo visual, auditivo y kinestésico, considerando que los estudiantes visuales necesitan estímulos que les permitan ver la información para aprender. En el caso de los alumnos auditivos, estos aprenden más fácilmente cuando la información se les presenta de manera oral; es decir, a través de estímulos sonoros. Y, aquellos estudiantes considerados kinestésicos, dan preferencia a la experimentación y la práctica a través de sensaciones y movimientos.

Esto permitió a la investigadora, confirmar lo observado en los estudiantes del grado cuarto al momento de realizar el Test de O'Brien en la determinación de sus preferencias y, de emprender a partir de ello, el diseño de la estrategia pedagógica, considerando actividades que permitieran a los estudiantes visuales recordar Maureira concretas o abstractas, como letras y números; a los de preferencia auditiva, trabajar su aprendizaje a través de canciones, una conversación o el reconocimiento de la información a través de la voz; y, finalmente, a los estudiantes kinestésicos, trabajar con movimientos corporales como baile, teatro, reconocimiento de sabores, sentimientos o emociones, como explican autores como Reyes et al. (2017) y Maureira et al. (2012).

Con este cúmulo de información, la investigadora continuó la fase de reconstrucción de la práctica propuesta por la IAP, a fin de implementar una estrategia considerando el Modelo VAK para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Con esa finalidad, se diseñó la planificación de la estrategia *Let's improve our English by seeing, listening and moving* (Mejoremos nuestro inglés viendo, escuchando y moviéndonos), determinada y desarrollada en cinco sesiones continuas de aprendizaje, donde se organizó objetivos y temas curriculares de la asignatura, relacionando las actividades con temas de interés, como la vida familiar, súper héroes y animales, entre otros, acompañadas de recursos adaptados a los canales de aprendizaje de los estudiantes, que permitieron la práctica y el aprendizaje del inglés.

Las actividades desarrolladas, algunas de manera individual y otras en modo colaborativo, permitieron el trabajo pedagógico, considerando los estilos de aprendizaje a través del trabajo fundamentado en el modelo VAK, que resultó de gran valía para la docente-investigadora a fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, a través de actividades que condujeron a la producción e interpretación de textos orales y escritos, canciones, dibujos y materiales representativos, donde ellos fueron capaces de comunicarse en inglés, a partir de situaciones ordinarias, familiares y conocidas.

El diseño de la estrategia, en su conjunto, permitió a los estudiantes desarrollar aprendizajes en torno al inglés, a través de actividades ajustadas a sus canales de aprendizaje: visual, auditivo, kinestésico o mixto, dando como resultado una mayor participación que posibilitó la interiorización de los temas trabajados. Cabe destacar que, aun cuando las actividades fueron diseñadas considerando los estilos de aprendizaje de cada estudiante, no estuvieron orientadas a cada estudiante de modo individual, sino al logro de la activación multisensorial de todos, en cada sesión de trabajo, a través de textos, imágenes, videos, canciones, marionetas, dibujos, dictados, en un ambiente animado y motivador para el aprendizaje. Se evidenció que, cada uno de ellos se interesó más por las actividades, de acuerdo con su canal de aprendizaje prevalente, lo cual favoreció que captaran, retuvieran y aplicaran la información de diferentes maneras,

logrando con ello el aprendizaje propuesto, a través de las sucesivas ejercitaciones dentro de cada actividad.

Los resultados anteriores permitieron validar lo expuesto por Jiménez y Robles (2016), al expresar que el diseño de una estrategia didáctica comporta una elección para “la más adecuada combinación de métodos, medios y técnicas que ayuden al estudiante a alcanzar la meta deseada del modo más sencillo y eficaz” (p. 112), considerándolo como “un ser activo [...] en la construcción de su conocimiento, en atención a sus diferencias individuales de aprendizaje y a la conveniencia de favorecer su desarrollo personal” (p. 112). Adicionalmente, se verificó la importancia de planificar todas las sesiones de aprendizaje de manera organizada y vinculada, teniendo en cuenta la necesidad de activar los saberes previos que permitan la vinculación necesaria con el nuevo conocimiento.

De esta forma, los estudiantes lograron mejorar los aspectos referidos a la comprensión de palabras, oraciones, gramática y pronunciación del inglés, ampliando además su vocabulario aplicado a situaciones cotidianas y temas de interés, como, por ejemplo, los súper héroes, que fue un tema de mucho agrado para ellos. Esto permitió potenciar su atención y motivación, activando sus canales de aprendizaje a través de recursos como juegos interactivos, videos, canciones, dibujos, exposiciones, preguntas y respuestas, apoyadas en las TIC, a través de los cuales pudieron aplicar el conocimiento sobre el verbo *To Be*, los adjetivos y el presente simple, entre otros temas del área del inglés, lo cual resultó de gran satisfacción tanto para los estudiantes como para la docente-investigadora.

Los resultados alcanzados permitieron valorar la aplicación la estrategia por medio del Modelo VAK para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, calificándola como exitosa, dados los resultados positivos evidenciados por los estudiantes a través de la ejercitación y aprendizaje del inglés.

Abordados todos los objetivos específicos, se puede afirmar que el alcance de cada uno de ellos hizo posible el logro del objetivo general que orientó esta investigación, que consistió en contribuir con la enseñanza-aprendizaje del inglés, por medio de una estrategia basada en el Modelo VAK.

8. Conclusiones

Finalizadas las actividades de investigación, a continuación, se presenta las conclusiones extraídas en cada una de las etapas de la indagación, desarrolladas, considerando el método IAP, a partir de los resultados obtenidos en la consecución de los objetivos específicos propuestos.

Dentro de la primera fase de la IAP, deconstrucción de la práctica, se desarrolló acciones investigativas tendentes a dar respuesta al primer objetivo específico, el cual buscaba describir las dificultades de los estudiantes del grado cuarto para el aprendizaje de la lengua inglesa; para ello, se realizó una observación directa a los trabajos realizados por ellos en torno al aprendizaje, que permitió a la investigadora realizar una descripción de esas dificultades, representadas por debilidades en la capacidad de escucha para la comprensión de palabras que, además, les impedía escribir correctamente oraciones, por fallas en el manejo de la gramática inglesa y que les dificultaba, por tanto, tomar dictados, vincular palabras con imágenes y, expresarse oralmente en ese idioma, trayendo como consecuencia, desmotivación, desinterés, miedo e inseguridad, ante el aprendizaje del inglés. Esto llevó a la investigadora a pensar en la necesidad de trabajar estrategias pedagógicas que consideraran los intereses y necesidades de los estudiantes, para facilitarles su aprendizaje.

Para el objetivo referente a caracterizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de grado cuarto, los resultados de la aplicación del Test de O'Brien permitieron concluir que la mayoría de los estudiantes de la unidad de trabajo privilegiaba la visión, como canal de aprendizaje, seguido por el canal auditivo y el kinestésico, en igualdad de porcentajes, apareciendo igualmente estudiantes que poseían un estilo de aprendizaje mixto, sea visual-auditivo, presente en mayor grado, seguido por el auditivo-kinestésico y el visual-kinestésico. Para la determinación de las características de estos estilos o canales de aprendizaje, la revisión documental de trabajos precedentes en el escenario investigativo internacional, nacional y local, en conjunto con las teorías relacionadas con los estilos de aprendizaje, condujo a reconocer el modelo VAK, como un referente para el diseño de estrategias pedagógicas.

Esa conceptualización, al igual que la del aprendizaje del inglés como segunda lengua, fueron revisadas y constituyeron aportes valiosos que permitieron construir un marco teórico conceptual sobre la temática lectora, entendiendo la importancia del diseño de estrategias centradas en los estudiantes, sus características personales, intereses y necesidades, para el desarrollo de un aprendizaje con significatividad. De ese modo, la revisión documental orientó a la investigadora en el diseño de una estrategia didáctica que consideró el modelo VAK, fundamentado en los canales de aprendizaje, considerando las necesidades detectadas en los estudiantes en cuanto al aprendizaje del inglés y los contenidos curriculares.

Para dar continuidad a la fase de reconstrucción de la práctica propuesta por la IAP, la investigadora se propuso implementar una estrategia fundamentada en el Modelo VAK para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, que hizo posible el desarrollo de aprendizajes significativos a través de despertar el interés y la motivación de los estudiantes, que les permitió alcanzar logros progresivos durante las distintas actividades en el desarrollo de competencias lectoras comunicativas y lingüísticas. Esto permitió confirmar la potencialidad de la aplicación de estrategias pedagógicas que consideren los estilos de aprendizaje, al desarrollar actividades basadas en recursos visuales, auditivos y kinestésicos, de gran provecho para los estudiantes del cuarto grado.

Los resultados positivos de la implementación de la estrategia permitieron, dentro de la etapa de evaluación de la práctica, valorar su aplicación en los estudiantes de cuarto grado. Para ello, la observación y la evaluación continua de los estudiantes en el transcurrir de cada actividad, demostraron haber desarrollado habilidades para el conocimiento del nuevo vocabulario presentado, así como su comprensión y reglas gramaticales, que les permitieron desempeñarse con eficiencia en los ejercicios propuestos, a través de actividades donde se trabajó temas de su interés, mediante recursos que potenciaron sus canales de aprendizaje, mejorando con ello su práctica del inglés. El uso de recursos visuales como videos e imágenes, auditivos como canciones y la oralidad, kinestésicos como juegos interactivos y marionetas, influyó exitosamente en el trabajo con los estudiantes.

Abordadas las conclusiones de los objetivos específicos, se puede expresar con satisfacción que, la investigación desarrollada logró contribuir con la enseñanza y aprendizaje del inglés por medio de la estrategia basada en el Modelo VAK.

9. Recomendaciones

Habiendo compartido las conclusiones, se hace unas sugerencias, a la luz de los alcances y debilidades evidenciados durante el abordaje de cada objetivo, aplicables al ámbito educativo trabajado en esta investigación.

Resulta de gran valía para el proceso educativo, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, que los docentes realicen valoraciones diagnósticas en sus estudiantes, con el propósito de reflexionar sobre su hacer y planificar un proceso educativo centrado en los estudiantes, características y necesidades, así como en sus intereses y preferencias. Esto permite diseñar estrategias adaptadas a las necesidades educativas, con sentido de innovación fundamentado en la investigación docente, para despertar el interés y la motivación por aprender, más aún cuando se trata del inglés que, por ser una lengua extranjera, generalmente ocasiona bajo rendimiento y, en consecuencia, desmotivación tanto para los estudiantes como para los docentes. Por tanto, se recomienda encausar el proceso educativo sobre la base de estrategias dinámicas y enriquecedoras de un aprendizaje con sentido, centrado en el estudiante y no en los contenidos.

Para ello, se invita a los docentes a indagar y experimentar sobre nuevas estrategias didácticas que impulsen el trabajo educativo y que despierten el entusiasmo por aprender; esta es su tarea, en todos los niveles del sistema educativo. Tanto ellos como las instituciones educativas, deben reflexionar sobre el proceso educativo, en aras de buscar nuevos métodos para facilitar el aprendizaje y así, transformar su práctica pedagógica en un hacer contextualizado, novedoso, agradable, con elementos motivadores que influyan positivamente en los estudiantes, al tomar en cuenta sus necesidades, intereses e inquietudes, para interesarlos hacia nuevas dinámicas educativas que les permitan ampliar los horizontes del conocimiento y su aplicación.

10. Conflicto de intereses

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

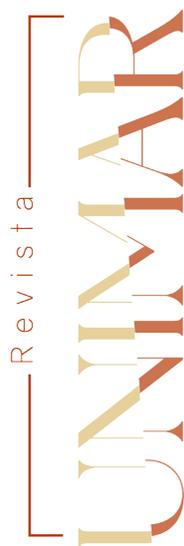
Referencias

- Alfárez, A. (2011). Programación neurolingüística en la comunicación oral de los docentes de educación superior. Creación de un cuadro de observación. <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/Neurociencia/121.pdf>
- Arango, C. A. (2010). La competencia comunicativa. Demostremos lo que sabemos. <http://lacompetenciacomunicativa.blogspot.com/p/autores.html>
- Arvizu, B. (2010). Estilos de aprendizaje. <https://es.scribd.com/doc/43208451/Estilos-de-Aprendizaje-Doc-Final>
- Avellaneda, E., Barrientos, L. y Valencia, K. (2020). *Estilos de aprendizaje en los estudiantes de pregrado de odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia* [Tesis de Pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/32910/1/Estilos_de_aprendizaje.pdf
- Cronquist, K y Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Cuesta, M. (2017). *Introducción al muestreo*. Universidad de Ovideo.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (s.f.). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Gamboa, M. C., Briceño, J. J. y Camacho, J. P. (2017). Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios. *Opción*, 31(3), 509-527.
- Garzón, M. P. (2014). *Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/571/TO-17150.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goodman, K., Smith, E., Meredith, R. y Good-Man, Y. (1987). *Lenguaje y pensamiento en la escuela* (3.ª ed.). Richard C. Owen.
- Instituto Cervantes. (1997). Marco Común Europeo de Referencia. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_01.htm#:~:text=Es%20capaz%20de%20entender%20las,de%20su%20campo%20de%20especializaci%C3%B3n
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Jiménez, A. y Robles, F. J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *EDUCATECONCIENCIA*, 9(10), 106-113.
- Kurt, L. (1988). *La Teoría de Campo en la Ciencia Social*. Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Leguizamón, L. C. (2018). *Enseñanza del inglés desde el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras "CLIL" en la IED Leonardo Posada Pedraza* [Tesis de Maestría, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15973/TESIS%20FINAL%20CD.pdf?sequence=1>
- Martínez, M. (2006a). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Martínez, M. (2006b). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.

- Maureira, F., Gómez, A., Flores, E. y Aguilera, J. (2012). Estilos de aprendizaje visual auditivo o kinestésico de los estudiantes de educación física de la Uisek de Chile. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(2), 405-415.
- Medina, N. M. y Delgado, J. R. (2016). Las estrategias docentes y su implicación en el aprendizaje significativo del concepto de derivada, en estudiantes de ingeniería. *Rastros y Rostros*, 19(34), 31-43. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2147>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjera: Un reto*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés. Grados Transición a 5° de primaria*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). Informe de resultados históricos prueba Saber. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Consultas/400767:Informe-de-resultados-historicos-prueba-Saber>
- Montes de Oca, N. y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Humanidades Médicas*, 11(39), 475-488.
- Parra-Zapata, M. M. y Villa-Ochoa, J. A. (2016). Interacciones y contribuciones. Forma de participación de estudiantes de quinto grado en ambientes de modelación matemática. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, 16(3), 1-27.
- Pérez, M. L. (2020). Evidencia de lectura: El proyecto de investigación-acción. Capítulo 3. https://issuu.com/Impr13/docs/tarea11_evidencia_de_lectura_cap_3_el_proyecto_de_
- Piñero, M. L. y Rivera, M. E. (2013). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL.
- Ramírez, O. C. (2019). *Estrategias pedagógicas en los estilos de aprendizaje para facilitar la adquisición de la segunda lengua* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/38856?show=full>
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Reyes, L., Céspedes, G. y Molina, J. (2017). Tipos de aprendizaje y tendencia según modelo VAK. *Tecnología, Investigación y Academia TIA*, 5(2), 237-242.
- Ricoy, M. C. y Álvarez-Pérez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 385-409.
- Roldán, G. A. (2017). *Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana* [Tesis de Pregrado, Universidad Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6611/Rold%E1nS%E1nchezGuiomarAndrea2017.pdf?sequence=1>
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos. http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf
- Terrádez, M. (2007). Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista Foro de Profesores de ELE*, (3), 227-230.
- Universidad Popular de Logroño. (s.f.). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Villanueva, D., Iznaga, Y. J. y Ruiz, Y. (2018). Propuesta de atención a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de 2do año de la carrera de inglés. <https://www.eumed.net/rev/atlanter/2018/09/estilos-aprendizaje-ingles.html>

Contribución:

La autora elaboró la introducción, la metodología, los resultados y revisó las referencias bibliográficas.



Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar

Sujey Karina Fuentes Daza¹
Neghevis Sahidys Molina Arias²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Fuentes-Daza, N. S. y Molina-Arias, N. S. (2022). Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar. *Revista UNIMAR*, 40(2), 260-282. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art12>

Fecha de recepción: 24 de septiembre de 2021

Fecha de revisión: 04 de marzo de 2022

Fecha de aprobación: 08 de abril de 2022

Resumen

La investigación tuvo como objetivo, implementar el trabajo colaborativo, como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en los estudiantes del séptimo grado de la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar. Se enmarcó en el paradigma postpositivista, bajo el enfoque crítico reflexivo, en el diseño de acción pedagógica, desarrollado en tres fases: desconstrucción, reconstrucción, evaluación de la efectividad de la práctica. La unidad de análisis se conformó por 16 estudiantes. Como instrumentos, se utilizó la entrevista semiestructurada y las bitácoras. Los resultados indican que la estrategia facilitó la participación de los estudiantes, redujo el matoneo, afianzó la mediación de conflictos y valores, generó reflexiones y aportó propuestas de solución, a través de actividades creativas. Se concluye indicando que se mejoró la convivencia escolar y se afianzó el trabajo en equipos colaborativos, al comprender la importancia que tiene la convivencia escolar en su aprendizaje y desarrollo personal.

Palabras clave: trabajo colaborativo; convivencia escolar; valores; integración; familia.



Artículo resultado de la investigación titulada 'Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar', desarrollada desde el 8 de marzo de 2019 hasta el 30 de septiembre de 2021 en el municipio Valledupar, Cesar, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía; Especialista en Educación para la Recreación Comunitaria; Licenciada en Español y Literatura; Diplomada en Asesoría para el uso de las TIC en la formación. Docente Titular de la Institución Educativa Nelson Mandela, municipio Valledupar, Cesar, Colombia. Correo: fuentesdazak@gmail.com

²Magíster en Pedagogía; Psicóloga; Diplomada en Seminario de Formación para Orientadores TI. Docente orientadora en la Institución Educativa de Patillal, Valledupar, Cesar, Colombia. Correo: neghevys@gmail.com



Collaborative work as a strategy for strengthening school coexistence at the Nelson Mandela Educational Institution in Valledupar, Cesar

Abstract

The objective of the research was to implement collaborative work as a strategy to strengthen school coexistence in seventh-grade students of the Nelson Mandela Educational Institution in Valledupar, Cesar. It was framed in the post-positivist paradigm, under the reflexive critical approach, in the design of pedagogical action, developed in three phases: deconstruction, reconstruction, and evaluation of the effectiveness of the practice. The analysis unit was made up of 16 students. As instruments, the semi-structured interview and the logs were used. The results indicate that the strategy facilitated the participation of students, reduced bullying, strengthened the mediation of conflicts and values, generated reflections, and provided proposals for solutions through creative activities. It concludes by indicating that school coexistence was improved and collaborative teamwork was strengthened, by understanding the importance of school coexistence in their learning and personal development.

Keywords: collaborative work; school coexistence; values; integration; family.

Trabalho colaborativo como estratégia para fortalecer a coexistência escolar na Instituição Educacional Nelson Mandela em Valledupar, César

Resumo

O objetivo da pesquisa foi implementar o trabalho colaborativo como estratégia para fortalecer a convivência escolar em alunos do sétimo ano da Instituição Educacional Nelson Mandela em Valledupar, Cesar. Enquadrou-se no paradigma pós-positivista, sob a abordagem crítica reflexiva, no desenho da ação pedagógica, desenvolvida em três fases: desconstrução, reconstrução e avaliação da eficácia da prática. A unidade de análise foi composta por 16 alunos. A entrevista semiestruturada e os diários de bordo foram utilizados como instrumentos. Os resultados indicam que a estratégia facilitou a participação dos alunos, reduziu o intimidação e assédio, fortaleceu a mediação de conflitos e valores, gerou reflexões e proporcionou propostas de soluções por meio de atividades criativas. Conclui indicando que a convivência escolar foi aprimorada e o trabalho colaborativo em equipe foi fortalecido, entendendo a importância da convivência escolar em sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Palavras-chave: trabalho colaborativo; coexistência escolar; valores; integração; família.

1. Introducción

Las tecnologías en el aprendizaje, de acuerdo con Barragán et al. (2010),

facilitan las interacciones sociales a través de la creación de redes, sin importar las barreras físicas, de horario y de heterogeneidad cultural. La educación debe retomar la eficacia de estos medios, para propiciar ambientes de aprendizaje colaborativos y adecuarse a los modos y medios sociales de convivencia.

El aprendizaje colaborativo facilita el desarrollo de saberes teóricos, prácticos y formativos"; estos últimos permiten enfrentar un mundo cambiante con pensamiento crítico, así como habilidades de relación y comunicación, tolerancia, respeto y disposición a escuchar. Estas competencias tienen su base en la interactividad intencionada, con un propósito definido de colaboración. (p. 48)

A su vez, Perea (2017) plantea que el trabajo colaborativo [TC] es una estrategia pedagógica que fomenta interacciones como diálogo, unidad, compromiso, solidaridad, generosidad, reconocimiento y respeto a los roles, la palabra y el aporte de los otros. En este sentido, es una forma de evitar el conflicto generado al momento de desarrollar una actividad. Según esta aseveración, es posible pensar que, además, permite acelerar y potenciar procesos de aprendizaje en los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento. Puede, asimismo, responder eficientemente ante situaciones problemáticas referentes a la convivencia escolar, pues, como ya han señalado Barragán et al. (2010), ayuda en las "habilidades de relación y comunicación, tolerancia, respeto y disposición a escuchar" (p. 48).

Desde este punto de vista, el aprendizaje colaborativo genera definitivamente espacios de reflexión, en la búsqueda de estrategias que posibiliten la convivencia escolar al interior de las aulas, puesto que los estudiantes se ven más comprometidos, se sienten más tomados en cuenta y son más autónomos en la toma de decisiones. En esta dirección, Restrepo (2002) refiere que la transformación de la convivencia escolar apunta a llevar a cabo procesos opuestos a la violencia como la mediación, conciliación,

transacción y negociación, considerados todos como vías pacíficas, en los cuales el diálogo y la concertación favorecen la resolución pacífica de conflictos. Si bien el conflicto nace, se desarrolla y se expresa de diversas maneras, su solución y transformación también pueden darse de diferentes formas; por ello, el TC se presenta como una alternativa válida.

Ahora bien, al observar el problema de la convivencia escolar en un escenario más amplio, la Red de Desarrollo Social de América Latina y El Caribe (2008) ha dirigido su mirada hacia esta región, en una reflexión sobre convivencia democrática, inclusión y cultura de paz, reflejando la preocupación por la imperante necesidad de renovación de los sistemas educativos. Por ello, se habla de una educación para la democracia y la paz que supone, tanto la construcción como el sostenido desarrollo de valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas, que sustentan una verdadera y sana convivencia social. La preocupación por una cultura de la convivencia escolar se mantuvo durante la Cumbre Mundial de Innovación para la Educación (CESA, 2018), realizada en Qatar en 2013, donde se seleccionó el principio 'Aprender a Convivir', como eje fundamental para la educación, ante una sociedad diversa y plural, donde deben prevalecer el respeto y el entendimiento mutuo, para lograr una convivencia en paz, inclusiva y sostenible en el tiempo.

Cabe señalar que, en el contexto latinoamericano, específicamente en el escenario educativo en Chile, autores como Valdés et al. (2017), explican que, en marzo de 2016, entró en vigencia la Ley de Inclusión Escolar, la cual establece, entre otras cosas, que el sistema escolar debe promover y respetar la diversidad, eliminar toda forma de discriminación y asegurar una educación inclusiva de calidad. Además, si bien las políticas educativas en Chile han asumido el trabajo en convivencia escolar desde la participación de las comunidades escolares a través de una gestión formativa, aún es posible, de acuerdo con estos autores, visualizar prácticas más ligadas al castigo y a la sanción; es decir, una gestión punitiva, para dar respuesta a los diversos problemas de convivencia, disciplinarios, insultos, amenazas y acoso, entre otros.

Ante esas iniciativas que buscan fomentar la paz y la coexistencia sana en los espacios educativos, al ser enfocadas en el escenario colombiano, se aprecia que el país sigue siendo uno de los países de América Latina con mayor índice de casos de matoneo en edad escolar, evidenciado a través de los resultados obtenidos en las mediciones específicas de las pruebas Saber. De esa manera, según Mejía (2019), "eso permite saber que, en educación primaria, encontramos niveles de victimización cercanos al 37 % o 38 % y en noveno grado, de 26 % o 27 %" (párr. 4).

Con respecto a Colombia, autores como Cabrales et al., (2017) expresan que la violencia escolar en las instituciones educativas (IE) se genera por el desinterés y la falta de respeto al otro, que pueden propiciar acciones generadoras de violencia, como: acoso escolar, ahora con la modalidad del ciberacoso, agresiones físicas y/o verbales, como respuesta a cualquier situación, entre otros, siendo estas dos últimas, las problemáticas que más preocupación han generado en todo el mundo en las últimas décadas, por los actos violentos que han provocado en los jóvenes que, incluso, los ha llevado a quitarles la vida a otros y a suicidarse. En los resultados arrojados en seis IE de la región Caribe colombiana se observa que, más del 95 % de los participantes -directivos y docentes- percibía que, tanto la pobreza como la desigualdad socioeconómica, están presentes en su grupo de estudiantes, donde el 50 % de los encuestados concibe que esta problemática influye en gran medida en el comportamiento de los estudiantes, en las situaciones de conflictos escolares.

Al comparar esas afirmaciones con lo expuesto por Avendaño et al. (2018) se puede evidenciar similitudes al referir que, en los contextos escolares colombianos se observa maltrato físico o verbal, matoneo, conductas agresivas e, incluso, aquellas que pudieran catalogarse como de nivel antisocial, riñas, peleas con golpes, insultos, poner apodos, ridiculizar, amenazar, así como otras formas de intimidación y hostigamiento que suelen manifestarse a lo largo de la vida escolar, especialmente en el nivel de educación primaria y secundaria. Las consideraciones anteriores deben llevar a la preocupación a los organismos del Estado, las IE y la sociedad en general. Avendaño et al., (2018) expresan:

[...] quienes estén expuestos a violencia en la infancia, tienen mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos que, si no son detenidos a tiempo, conducirán a su manifestación en la adultez e implicaría un fracaso en la consolidación de relaciones humanas, ya que el conflicto, su manejo y concepción, determinan la capacidad de regular sus relaciones. (p. 58)

De igual forma, Cabrales et al. (2017) afirman que las conductas negativas se evidencian en el transcurrir de jornadas escolares en las instituciones estudiadas en la geografía de la región del Caribe colombiano, cuando se evade el trabajo en equipos con otros niños por cualquiera que sea su condición, generando desinterés hacia las actividades escolares. Esto se afianza cuando se observa comportamientos como inasistencia continua y/o permanente, falta de socialización y poca participación en actividades tanto curriculares como extracurriculares, importantes en la formación del ser del estudiante.

Apreciaciones similares presentan otros autores en contextos escolares en zonas rurales, donde en la gran mayoría de casos se trabaja con estudiantes mezclados dentro de un mismo grupo, con edades escolares muy distintas, en un rango etario que puede oscilar entre los 6 y los 15 años; por tanto, con niveles de pensamiento e intereses diferentes, siendo esto un factor perturbador para una sana convivencia, tanto dentro de las aulas como en la institución en general.

En casos como estos, Villarroel y Sánchez (2002) han manifestado que, debido a que los niños con mayor edad generan situaciones de incumplimiento del pacto de convivencia, se presenta escenarios cargados de agresiones físicas y/o verbales, así como gestos obscenos a los cuales suele adicionarse comportamientos sexuales inapropiados que generan una problemática mayor que, en muchas ocasiones, trasciende hacia organismos policiales, afectando la convivencia escolar. Adicionalmente, señalan que esas acciones podrían afectar determinadamente la construcción de identidad y autoestima, deteriorando las relaciones interpersonales, ocasionando además de daños físicos, trastornos emocionales que deberían ser

tratados. Estas conductas inadecuadas impactan negativamente en la convivencia escolar, pues dentro de las instituciones se observa a diario, riñas entre estudiantes, que afectan la armonía en las rutinas escolares diarias.

Los autores sostienen que, los niños con mayor edad tienden a intimidar a los niños más pequeños, obligándolos a tener una actitud sumisa que afecta su autoestima frente a acciones inadecuadas que alteran el convivir diario en las aulas de clases. Sobre la base de los planteamientos anteriores se evidencia el deterioro de la convivencia escolar, posiblemente porque existe poca claridad en la reglamentación y concientización de la misma, que va en detrimento progresivo de las relaciones de convivencia, conduciendo esta realidad a la vulnerabilidad del derecho a una sana, pacífica y armónica relación escolar. Esta situación de convivencia escolar inadecuada afecta a todos los miembros de la comunidad educativa, razón por la cual es necesario investigar sobre esta temática tan urgente y relevante en la cotidianidad de los espacios educativos de Colombia.

Al abordar la problemática particular en la IE Nelson Mandela, de manera general se puede expresar que no es muy diferente a las situaciones problemáticas planteadas por Caracol Radio (2019), Avendaño et al. (2018) y Cabrales et al. (2017). En ese sentido, las investigadoras observan a diario, agresiones físicas, verbales, matoneo, conductas agresivas que, en muchas ocasiones, llegan a niveles más agresivos, como las peleas con golpes. A esto se adiciona los continuos insultos, apodos, ridiculización a la que son sometidos algunos estudiantes, amenazas, así como otras formas de intimidación y hostigamiento que suele manifestarse a lo largo de las jornadas escolares. También es muy común que los estudiantes de mayor edad transgredan las normas de convivencia, vistas como un pacto para la convivencia.

Lo descrito es confirmado por la psico-orientadora de la IE, Aurora Elena Montes quien, al ser entrevistada de manera informal, informó que, durante el periodo del 5 de septiembre de 2019 hasta el 13 de marzo de 2020, atendió 175 situaciones conflictivas, de las cuales 15 fueron de acoso escolar, ocho por hurto, 40 relacionadas con agresiones leves y una agresión grave.

Añadió que, el resto de las situaciones atendidas estuvieron relacionadas con el incumplimiento de actividades académicas, posible depresión, baja autoestima, posible abuso sexual, así como conflictos entre acudientes y docentes.

Desde todas estas situaciones planteadas, surge la siguiente interrogante general de investigación: ¿Es el trabajo colaborativo una estrategia que ayudaría a fortalecer la convivencia escolar en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar? Esta inquietud arrojó otras subpreguntas: ¿Cuáles son los aspectos que evidencian las problemáticas que presenta la convivencia escolar?, ¿Cómo se aplica el TC como estrategia para fortalecer la convivencia escolar en los estudiantes del séptimo grado?, ¿Cuáles son los logros de la aplicación del TC como estrategia para fortalecer la convivencia escolar en los estudiantes?

Para responder a estas preguntas y, con el fin de orientar el proceso de investigación, se planteó el objetivo general de implementar el TC como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar, para cuya viabilidad se formuló unos fines específicos: describir los aspectos que evidencian las problemáticas que presenta la convivencia escolar en la IE. aplicar el TC como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en los estudiantes del séptimo grado y, evaluar los logros de esta aplicación.

Sobre la base de estas precisiones, la investigación adquiere relevancia y pertinencia, dado que la convivencia escolar puede ser vista, según Herrera y Rico (2014),

Como la cualidad del ambiente escolar experimentado por los estudiantes, docentes y directivos que, al basarse en la percepción que poseen sobre el contexto escolar, determina sus conductas.

Desde la investigación educativa, indagar acerca de los procesos de interacción escolar implica involucrarnos en una esfera subjetiva, caracterizada por la búsqueda de elementos que le dan sentido a la realidad vivida en la cotidianidad de la escuela, razón por la que se realiza la presente investigación, que tuvo como objetivo fundamental [...]. (p. 7)

...implementar el TC como estrategia para fortalecer la convivencia escolar en la IE Nelson Mandela de Valledupar, Cesar, con lo cual se aspira rescatar la importancia de la convivencia escolar para generar acuerdos en las dinámicas de trabajo en los espacios escolares y, por ende, dar respuesta a las necesidades de solventar el problema de la violencia escolar en los estudiantes de séptimo grado. Se considera que, como profesionales, los docentes deben tener la idoneidad para poder transmitir el conocimiento para la formación académica, pero también están obligados a promover la sana convivencia en los espacios sociales en los que los estudiantes interactúan, aunado a la búsqueda de la concientización sobre el hecho de que las normas de convivencia son integrales y deben ser cumplidas en cualquier escenario.

Desde esta perspectiva, se busca que los estudiantes, a través de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos, se desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social; adicionalmente, que practiquen la buena convivencia desde la conexión de los conocimientos disciplinares con los temas y contextos sociales, culturales y éticos presentes en su entorno. Por eso, las investigadoras esperan, a través del TC, que el estudiantado del grado séptimo logre comprender la convivencia escolar como un espacio de co-construcción en las relaciones interpersonales en la escuela, entre estudiantes, acudientes, docentes, directivos y otros actores que participan e interactúan en ella. Este logro permitirá promover el respeto mutuo, la aceptación de la diversidad, cooperación, solidaridad y la resolución asertiva y sin violencia de los conflictos.

El horizonte de la investigación buscó aportar al mejoramiento de las conductas inadecuadas que traen consigo conflictos entre los estudiantes de la IE, para que la convivencia escolar sea asumida y construida en el conjunto de la comunidad, como la plantea la Ley 1620 (2013) que, en su Artículo 29, expresa:

Las medidas pedagógicas y las acciones que contribuyan a la promoción de la convivencia escolar, a la prevención de las situaciones que la afectan y a la reconciliación, la reparación de los daños causados y el restablecimiento de un clima de relaciones constructivas

en el establecimiento educativo cuando estas situaciones ocurran. Las estrategias pedagógicas que permitan y garanticen la divulgación y socialización de los contenidos del manual de convivencia a la comunidad educativa, haciendo énfasis en acciones dirigidas a los padres y madres de familia o acudientes. (p. 9)

Como se ha venido planteando, en la IE Nelson Mandela se observa un ambiente escolar donde las relaciones entre niños y niñas se ven afectadas por insultos, discusiones, peleas, ofensas, agresiones físicas, comportamientos sociales inapropiados y, en general, un predominio de conductas de prácticas agresivas, lo cual permite deducir que el desarrollo de la convivencia escolar en esta escuela está siendo altamente perjudicado por todos esos factores generadores de violencia, pudiendo con ello conducir al progresivo deterioro de las relaciones interpersonales, la deserción y al fracaso escolar, si no se atiende a tiempo la problemática.

En virtud de ello, la importancia de esta investigación reside en la manera como las investigadoras intervienen sobre los factores que perturban y afectan la convivencia, buscando las estrategias adecuadas para que los estudiantes, a través del TC, se reconozcan uno a otro como personas que son, sujetos de derecho que, al mismo tiempo, tienen deberes que cumplir frente a sus compañeros y los demás actores de la IE. Así, podrán entender que la confrontación de ideas es una forma de socializar y no de agredirse; que es una forma de valorar a los miembros del grupo, además de comprender y aceptar los diferentes puntos de vistas de los demás.

En consecuencia, resulta primordial investigar sobre la convivencia escolar para lograr la prevención de conflictos en la IE, pues los estudiantes necesitan un mayor desarrollo cognitivo y, simultáneamente, mejorar sus comportamientos, evitando las situaciones de agresión. Además, a partir de esta investigación, se pretende que encuentren alternativas para ser capaces de integrarse y asociarse, sin discriminarse ni agredirse. Por esto, representa una oportunidad para mejorar las relaciones interpersonales y la interacción, a fin de alcanzar el conocimiento de forma conjunta, puesto que es más fácil entenderse

que agredirse. Asimismo, los resultados deberán incidir en provecho para la convivencia pacífica y, a su vez, en la resignificación de la práctica pedagógica a través de una reflexión constante que permita valorar la importancia de aprender a convivir juntos, fortaleciendo de esta forma, los procesos de enseñanza y aprendizaje para alcanzar mayores índices en el rendimiento académico.

Socialmente, la investigación constituye un aporte valioso al pretender aportar en la disminución de los índices de deserción escolar en los estudiantes. En la parte pedagógica, ofrece al docente opciones al momento de socializar el conocimiento en grupos de estudiantes mediante el TC, para que logren superar las dificultades para relacionarse y trabajar en equipo.

De igual manera, desde el punto de vista teórico, la investigación analizó el modo de concebir la convivencia escolar, como forma de comprender la resolución de los problemas motivados por la violencia, al indagar sobre las variadas posturas teóricas que le sirven de plataforma a las afirmaciones que realizan las investigadoras sobre la temática de investigación. Así, el TC será teorizado desde los últimos referentes teóricos que lo ubican en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación.

Desde el punto de vista práctico, se mostró posibles soluciones a la problemática planteada, constituyéndose en un modelo formal con un estudio práctico del evento investigado. Asimismo, benefició a toda la institución, pues las estrategias planificadas a través del TC pueden ser aplicadas en otros grupos que presenten situaciones problemáticas similares. Las investigadoras aspiran que los estudiantes involucrados en la investigación descubran en su práctica, la importancia de la convivencia sana y la paz.

Metodológicamente, por estar inserto en la Investigación Acción Pedagógica (IAP), el estudio reveló su importancia en la idea de promover una convivencia escolar sana y proactiva en los estudiantes de la IE Nelson Mandela de Valledupar, Cesar. De igual forma se justifica, porque permitió diseñar instrumentos para la recolección de los datos y su posterior aplicación a la muestra del estudio, además de acudir a la sistematización de experiencias que permitan dar respuestas al objetivo de la investigación.

Entendiendo que la investigación es una condición esencial y razón de ser para toda universidad, el trabajo representó para la Universidad Mariana, la oportunidad de proyección de sus espacios investigativos hacia la sociedad, especialmente desde la Maestría en Educación. Para articularse por medio de la investigación en los procesos de transformación social y en las realidades de su propio desarrollo, el estudio se vincula en la búsqueda de soluciones e interpretaciones de los problemas sociales en las comunidades regionales y nacionales; investiga, difunde, transforma, interpreta y crea saberes; diseña y administra, con criterios de necesidad y pertinencia, programas de formación, actualización, complementación y capacitación.

En la línea de indagación de estudios internacionales, se localizó a Trujillo (2018) en su investigación doctoral titulada *Convivencia escolar y valores en estudiantes de grado octavo y noveno de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta del municipio de Quimbaya (Quindío)*, con el objetivo de identificar las relaciones y los posibles impactos existentes entre las variables relacionadas con el modelo educativo peruano. En el aspecto metodológico, el estudio se enmarcó en el tipo de investigación cualitativo. Para ello, se realizó un acercamiento conceptual, con el fin de desvelar la importancia y significación que poseen los valores en la vida de los estudiantes, aspecto que se materializa, dinamiza y transforma en la convivencia escolar. Además, esta temática constituye un eje transversal en el proceso enseñanza/aprendizaje y se constituyó en una indagación pertinente para la educación actual, dadas las directrices que, en materia de convivencia ciudadana, han sido expedidas por el MEN de Perú. Esta investigación aportó el camino cualitativo para llegar a exteriorizar la importancia de la significación de los valores de la convivencia en la convivencia escolar.

En el ámbito nacional, surgió el estudio realizado por Zamorano (2018), producto de la investigación titulada *Educación para la paz y la convivencia escolar, una experiencia de TC desde la aplicación de una situación didáctica en estudiantes de grado 6-3 de la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito de Santiago de Cali*, que se sustentó en los fundamentos propios de las Ciencias Sociales y

de la Pedagogía, la viabilidad y pertinencia de la aplicación de situaciones didácticas, como una herramienta pertinente para la apropiación de la educación para la paz y la convivencia escolar en los estudiantes. Para lograrlo, realizó la aplicación de una situación didáctica en estudiantes de grado 6-3 para, seguidamente, hacer el análisis correspondiente y obtener conclusiones al respecto. Concluyó considerando que el logro de una educación significativa genera un acercamiento a la educación para la paz y la convivencia pacífica en los estudiantes.

Este estudio resultó importante, dado que promovió situaciones didácticas de aula desarrolladas entre los estudiantes, la comunidad y otros agentes escolares, teniendo como base el TC, muy similar a las intencionalidades de las investigadoras; sobre todo, resalta el aspecto de una pedagogía en la que la base de los aprendizajes sean los conocimientos previos de los estudiantes, sus intereses, los desarrollos y problemáticas comunitarias y, el TC entre pares, que busquen el fortalecimiento de competencias intra e interpersonales para afianzar los modos de convivir sanamente.

Dentro del escenario local, se encontró la investigación de Pumarejo y Rodríguez (2019), quienes trabajaron sobre la implementación de la Ley 1620 en la convivencia escolar en la IE Bello Horizonte, tercer grado, sede Villa Yaneth. Su objetivo fue implementar los componentes de la mencionada ley, para el mejoramiento de la convivencia escolar. Metodológicamente, se ubicó en el paradigma postpositivista, a partir del enfoque de la investigación cualitativa, teniendo en cuenta el tipo de investigación descriptiva, a partir del método de IAP, orientada a la implementación de estrategias para resolver los problemas de violencia escolar y mejorar la convivencia.

Su diseño metodológico se desplegó en tres fases que fueron dirigidas al cumplimiento de los objetivos. La población quedó constituida por 36 estudiantes de los grados terceros, ocho docentes, tres directivos docentes (coordinadores y rector) y una docente orientadora, 16 padres de familia y 36 estudiantes. Los resultados indicaron que existen focos continuos de violencia escolar, por lo que fue necesario la implementación de la Ley 1620 mediante estrategias que permitieran estrechar

los lazos de amistad entre los estudiantes y los representantes, como reunión con los padres de familia, llamados de atención a los estudiantes, actas de compromiso, remisión de los casos reiterativos a la orientación escolar, diálogo con los estudiantes, rincón de los acuerdos, charlas de convivencia, dinámicas de juego. Las conclusiones resaltaron que se logró minimizar los focos de violencia en el grado tercero y se recomendó continuar aplicando estrategias para lograr la armonía y una convivencia en paz.

Dicha investigación significó para este trabajo, conocer la importancia de la Ley 1620 y su implementación en las IE, dado que las agresiones en los espacios escolares se han convertido en temas de grandes preocupaciones, que cada día van en aumento. Especialmente para el docente, significa que debe orientar su rol de mediador frente a un sinnúmero de situaciones conflictivas que afectan el rendimiento académico de los estudiantes, situación que es abordada en esta investigación.

Teniendo claro el comportamiento de la categoría en otros escenarios, fue necesario acudir a algunos teóricos, con la finalidad de cimentar la investigación, dándole un carácter científico, resaltando en convivencia escolar a Casassús (2003), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD -por sus siglas en inglés- 2010), Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), Mena et al., (2009), Mejía (2019), quienes coinciden en su definición al expresar que la convivencia escolar se encamina hacia la consolidación de la paz duradera entre los actores y autores del proceso educativo, con prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas, que atiendan de forma constructiva el conflicto a través de los ámbitos de la vida escolar, el pedagógico-curricular, el organizativo-administrativo y el socio-comunitario, donde la solución resplandezca con la presencia de la armonía y la paz.

En TC como estrategia, se consideró las opiniones de Vigotsky (citado por Estrada, 2010), Woolfolk (1999), Monereo y David (2002), Bernaza y Lee (2005), Díaz y Hernández (citados por Calzadilla, 2002), Díaz-Barriga y Hernández (2010), García y Tobón (2009), quienes lo consideran como una metodología que atribuye un papel primario a la interacción estrecha entre estudiantes en un

grupo. Se basa en la construcción colaborativa del conocimiento; se define como un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como constructo social, por tanto, el proceso educativo es facilitado por la interacción, evaluación y cooperación entre iguales.

2. Metodología

La presente investigación se ubica en el paradigma postpositivista, que responde al significado de la realidad; no obstante, esta no puede ser completamente aprehendida, dado que es manejada por leyes naturales que pueden ser comprendidas solamente en forma incompleta. De esto se desprende que, aunque existe un mundo real manejado por causas naturales, es imposible para los humanos, poder percibirlo en su totalidad, debido a que sus mecanismos intelectuales y sensoriales son imperfectos (Guba y Lincoln, 2002).

Este estudio se ubica en el enfoque cualitativo, dado que parte de una realidad que supera el esquema que considera la perfección, como simple reflejo de las cosas verdaderas; y, el conocimiento, como copia de esa realidad, tomándolo como el resultado de una interacción, de una dialéctica o diálogo entre el conocedor y el objeto conocido; es decir,

el significado dependerá de nuestra formación previa, de nuestras expectativas teóricas actuales, de nuestras actitudes, creencias, necesidades, intereses, miedos e ideales y de la teoría (asimilada) del instrumento que estamos utilizando. (Martínez, 2006, p. 23)

Ahora bien, al ubicar el enfoque cualitativo en el ámbito educativo, es preciso traer lo señalado por Badilla (2006), quien comenta que "en el campo de la educación es un tema de interés actual, lo que ha permitido su expansión, pero, a la vez, la profundización en las teorías y las metodologías que la sustentan" (p. 42). Se deduce entonces que, reconoce cuestiones de interés educativo-pedagógico porque está inmerso en la praxis educativa, para reconstruir, articular y reflexionar sobre algunos asuntos que

establece este enfoque de investigación y que están relacionados con los escenarios escolares.

Los procesos investigativos tienen como principales objetivos, la generación de conocimiento y la solución de problemas prácticos. Sin embargo, hay que pensar en ella como un proceso, en el que han de tomarse en consideración y de forma rigurosa las diferentes etapas sin prescindir de ninguna de ellas, por esto hay que tener en cuenta el método que marca el camino del quehacer investigativo. En el caso de esta indagación se apela al método de la IAP, definida por Restrepo (2004) como:

La búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas, para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que esta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas), y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. (p. 95)

En este sentido, se observa cómo la IAP aporta una forma de generar conocimiento y soluciones en realidades complejas. Para Dugarte (2006), su orientación sitúa a la persona y al acontecimiento en su contexto, para comprenderlo y modificarlo, tomando en cuenta todos los elementos que forman parte de él, para identificar relaciones entre una situación puntual y el contexto.

Elegir el escenario que sirve de fuente de información y observación en la IAP, es clave para la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos para ser empleados en la práctica orientadora y en el área de interés. Cabe reseñar que fue Kurt Lewin (como se citó en Restrepo, 2004) quien propuso esta metodología hacia finales de la década de los 40, exponiendo el uso las tres fases, que han subsistido de alguna manera en los diversos modelos de investigación-acción, a saber:

- a) Reflexión acerca de la idea central del proyecto en función del problema por transformar, recogiendo datos relacionados con la situación.
- b) Planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de la captura de datos sobre la aplicación de la acción.

c) Evaluación de los efectos de esa acción. El punto de partida es el diagnóstico acerca de la práctica social problemática.

La primera, 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 con la propuesta de una práctica alternativa más efectiva” (p. 51) y, la tercera:

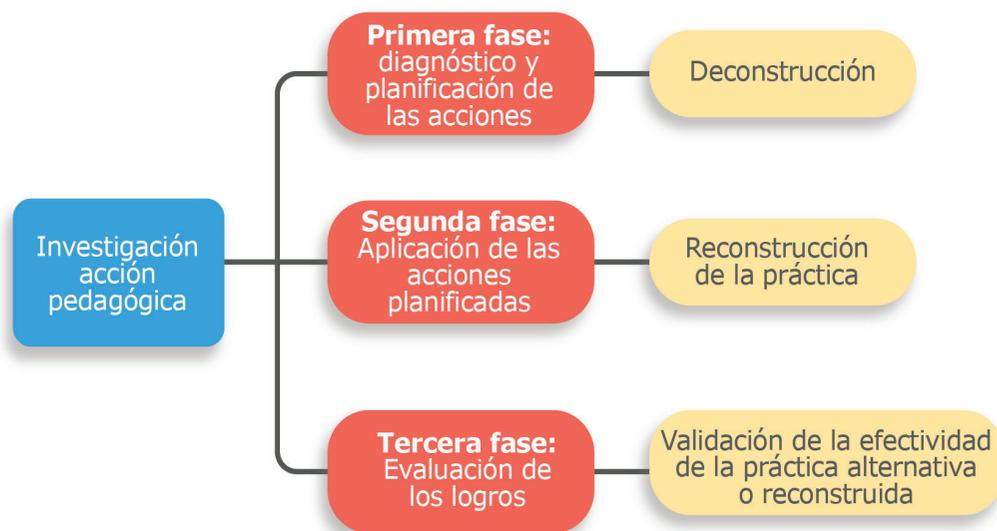
tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad. (p. 52)

Con relación a esto último, Restrepo (2004) comenta:

En el ámbito pedagógico, por otra parte, se investiga y construye el saber hacer, para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (enseñar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer). (p. 48)

Figura 1

Representación gráfica del diseño metodológico



Fuente: adaptación propia con base en Restrepo (2002).

La unidad de análisis en esta investigación la constituyen los 2000 estudiantes de la IE Nelson Mandela de Valledupar, Cesar. En concordancia con el tipo de muestreo seleccionado (no probabilístico) de tipo intencionado y por conveniencia, es importante señalar los criterios de selección utilizados para conformar la unidad de trabajo, la cual estuvo conformada por los 16 estudiantes cursantes del séptimo grado.

En este contexto, la interacción en el hacer investigativo es una constante en función de la

unidad de trabajo y el recorrido indagatorio. Así, la interacción permite recolectar la información de las experiencias significativas, con el propósito de sistematizar la información relevante que luego será utilizada en la evaluación del proceso de intervención a través de la IAP. En esta dirección, las estrategias de recolección de la información fueron diseñadas de acuerdo con las etapas de la IAP.

Para la primera fase, denominada diagnóstica (Restrepo, 2002), se utilizó un cuestionario a

3. Resultados

través de la técnica de la entrevista que, según Sierra Bravo (1998), "consiste en aplicar a un universo definido de individuos, una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo" (p. 194); puede tratar sobre un programa, una forma de entrevista o un instrumento de medición.

Aunque el cuestionario usualmente es un procedimiento escrito para recabar datos, es posible aplicarlo verbalmente. En este caso, se aplicará a los docentes y a estudiantes con el fin de recoger información de primera mano sobre la convivencia escolar en la IE en estudio. (Corral, 2010, p. 156)

Para la segunda fase de la investigación, aplicación de las acciones (Restrepo, 2002), se utilizó para la recolección de la información, la técnica de la observación, la cual, según lo expresado por Piñero y Rivera (2013), está dada "por la interacción y acercamiento del investigador al contexto observado y las personas que realizan su accionar cotidiano en este" (p. 99). Para ello, según comenta Martínez (2006), se sirve de "registros escritos de lo observado, para producir descripciones de calidad" (p. 74).

Bajo esas consideraciones, el instrumento a través del cual se hizo las descripciones de la aplicación de las estrategias fue la bitácora de observación general, la cual consiste en un cuaderno o publicación que permite al investigador llevar un registro escrito de diversas acciones. Su propósito está orientado, por una parte, al apoyo del análisis de los datos recogidos en ella; y, por otra, a dar cuenta del proceso de investigación (De Grazia, 2021); en este caso, de la aplicación de las acciones dentro de la IAP.

Durante la última fase de la investigación, la evaluación de la práctica reconstruida, se recurrió a la sistematización de los datos, procedimiento que, de acuerdo con lo expresado por Jara (s.f.), "es una forma para la reconstrucción ordenada de las experiencias, procesos productores de conocimientos, conceptualizar la práctica para darle coherencia a todos sus elementos en un proceso participativo" (p. 43).

Dadas las características del tema, una vez planteada la situación general del estudio, las investigadoras consideraron pertinente indagar a profundidad a través de la visión de los actores inmersos en la realidad a estudiar, en el marco de la fase de deconstrucción de la IAP. Es por ello que, el trabajo inicial estuvo orientado a describir los aspectos que evidencian las problemáticas que presenta la convivencia escolar en la IE Nelson Mandela de Valledupar, Cesar. Con ese propósito, se aplicó una entrevista semiestructurada a tres docentes de la misma, para recoger información valiosa que permitió esbozar una descripción más cercana de la realidad de la convivencia escolar.

Así las cosas, se observa coincidencias entre los docentes entrevistados al respecto de la interacción en el aula, explicando que, aunque sí existen algunos estudiantes muy motivados a participar activa y positivamente en las clases, hay otros que demuestran poco interés por el estudio. Expresan que la interacción está siendo afectada por actitudes y comportamientos negativos de algunos estudiantes, lo cual, en ocasiones, genera conflictivos por roces y discusiones, aunque los docentes siempre tratan de hacer que prevalezca el respeto.

De igual forma, las respuestas de los docentes coincidieron con relación a la conducta de los estudiantes y la práctica de las normas de convivencia, cuando afirmaron que los estudiantes presentan debilidades en la práctica de las normas de convivencia, llegando a calificar la situación, como regular. En ese sentido, según los entrevistados, los estudiantes no manejan buenas relaciones entre compañeros y no tienen habilidades de escucha; la mayoría son irrespetuosos entre ellos, sin importar la presencia de adultos, sea docente o familiar. Develan la presencia de gritos, ofensas con palabras fuertes, desobediencia e incumplimiento de las normas establecidas en el manual de convivencia escolar de la IE. Aunque reconocieron que algunos sí las cumplen, coincidieron en manifestar que, de manera general, la mayoría muestra una actitud negativa, afectando negativamente la convivencia y, en consecuencia, la armonía entre los miembros de la comunidad educativa, desfavoreciendo las buenas relaciones.

Algo que llamó la atención, fue la aseveración de uno de los entrevistados, cuando expresó:

las conductas son construidas en la familia y en la escuela, desde pequeños; no obstante, la referencia principal está en el hogar donde, en muchas ocasiones, se evidencia conductas negativas que pueden llegar a la violencia intrafamiliar que, con frecuencia, se traslada a sus compañeros en la escuela, al momento de relacionarse, sea para jugar o para hacer trabajos escolares. (Comunicación personal)

En cuanto al comportamiento de los estudiantes cuando están realizando actividades acompañados por los docentes, los entrevistados coincidieron en declarar que, en estos casos, si la actividad tiene a los primeros como centro, estos se muestran más participativos y entusiastas, manifestando interés y motivación, pues procuran destacar sus habilidades, al tener al docente acompañándolos en su proceso aprendizaje, favoreciendo positivamente el comportamiento. Sin embargo, cuando la actividad está centrada en el docente, por ejemplo, cuando explica algún tema, generalmente se convierten en estudiantes monótonos, pasivos y poco participativos, apáticos, en ocasiones rebeldes, que se cansan con facilidad, se desmotivan y, algunos, muestran agresividad con los compañeros, usando un vocabulario inapropiado.

Así mismo, con relación al comportamiento de los estudiantes en horas de receso, los docentes afirman que, en general, es un tanto intranquilo, necesitando el acompañamiento constante de los docentes, pues de lo contrario, se ha dado situaciones incómodas de brusquedad, así como de maltrato físico y verbal entre los estudiantes. Narran que, "algunos estudiantes pueden llegar a mostrar actitudes poco tolerantes en la interacción con los compañeros, pues no aceptan juegos, se irrespetan y empiezan a ofenderse, hasta tocar el contexto familiar, generando con ello disturbios en el momento del receso".

Referente a su percepción de la violencia escolar y los factores de riesgo que se observa en la IE Nelson Mandela, los docentes entrevistados manifestaron que se puede notar rudeza a través de juegos bruscos, empujones, gritos, hurto de útiles escolares y meriendas, lo cual está llegando a afectar negativamente la sana

convivencia. Coinciden en la necesidad de trabajar en ello para tratarlo a tiempo y buscar la ayuda oportuna a través de estrategias que aporten positivamente al comportamiento en los estudiantes. Entre los factores de riesgo que estos docentes observan en la institución, están la falta de empatía, la carencia de valores, la falta de acompañamiento por parte de la familia, la violencia en el entorno familiar y en el contexto social, así como el creciente consumo de drogas psicoactivas cerca de la escuela.

Por otra parte, al indagar sobre su parecer respecto a la implementación del TC como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales, siendo esta una de las preguntas clave para la continuidad del proceder investigativo, las respuestas de los entrevistados estuvieron enfocadas positivamente hacia este tipo de estrategia. Al respecto, argumentaron que, facilita las relaciones entre estudiantes, docentes y el entorno familiar, pues motiva la ayuda mutua y los aportes de forma espontánea, permitiéndoles a los estudiantes, construir juntos el conocimiento a través del aprendizaje colaborativo, donde todos aportan para lograr las metas propuestas en el desarrollo de las actividades escolares, ya sea con sus compañeros o con sus familiares.

En ese sentido afirmativo, los docentes entrevistados estarían dispuestos a aplicar estrategias que permitan mejorar la convivencia escolar para generar cambios en las actitudes negativas, así como aportar al crecimiento y la madurez personal de los estudiantes, de suerte que favorezca la interacción entre padres de familia, estudiantes y docentes.

Finalmente, entre los cambios más significativos que han observado en la interacción de sus estudiantes, cuando se ha trabajado con estrategias orientadas a transformar las actitudes negativas, los docentes entrevistados hablaron de que "se genera un entorno más amigable pues los estudiantes tienden a compartir, a escuchar a sus compañeros, a tenerles respeto y, en ocasiones, se ha visto el cumplimiento de las normas del manual de convivencia". De igual modo, han evidenciado procesos de fortalecimiento de la autoestima y de práctica de valores como la responsabilidad, tolerancia, compañerismo, amistad y empatía.

Con estos resultados, por un lado, bastante preocupantes, por cuanto demuestran la necesidad de abordar la problemática de la convivencia escolar en la IE a través de la práctica pedagógica, las investigadoras tomaron como punto de inicio, los aspectos positivos que también surgieron del diálogo con los docentes. El evidente apoyo de los docentes entrevistados al uso de estrategias colaborativas para lograr el mejoramiento de la convivencia escolar, permitió a las investigadoras afianzar su interés hacia estrategias centradas en el TC, para captar el interés de los estudiantes hacia el necesario mejoramiento de las relaciones interpersonales en la escuela, permitiendo esto, realizar la planificación de las acciones.

Referente a las percepciones de los estudiantes, al mostrar interés en la temática y afirmar su disponibilidad en participar para el mejoramiento de la convivencia escolar, motivó aún más a las investigadoras en la continuidad de la indagación. Con ese propósito, dentro de la fase de reconstrucción de la práctica, de acuerdo con el método de la IAP, era necesario conocer sobre el estado del arte de la temática, así como los postulados teóricos sobre la convivencia escolar, el TC y las estrategias didácticas, para orientar la búsqueda de alternativas en su diseño, a través de recursos interesantes para los estudiantes, que potenciaran su aprendizaje, aportaran al cambio de comportamientos negativos y, en consecuencia, al fortalecimiento de la convivencia escolar.

Teniendo como sustento las consideraciones derivadas de la indagación de los autores consultados, en conjunto con las necesidades evidenciadas a través de la descripción de las problemáticas que afectan la convivencia escolar en la IE Nelson Mandela, las investigadoras emprendieron el diseño de la planificación de la estrategia colaborativa *Colaboremos todos para mejorar la convivencia escolar*, cuyas tres sesiones estuvieron direccionadas por los siguientes propósitos:

1. Fomentar la apropiación de valores para mejorar la convivencia escolar y las relaciones interpersonales a través de estrategias de aprendizaje basadas en el TC, tales como disciplina positiva en el aula y mediación.

2. Fortalecer la solución de conflictos a través de la construcción de historietas sobre la mediación en familia, como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar.
3. Fortalecer la convivencia escolar a través de la construcción de videos creativos en familia, enfatizando en los valores, utilizando el contrato como estrategia para incentivar el cambio de actitud o de comportamiento en las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula virtual.

Tabla 1
Plan de acción

Primera sesión de trabajo			
PROYECTO	Convivencia escolar	GRADO	7mo
DOCENTES	Docentes-Investigadoras		
TEMA	El Bullying	TIEMPO	1 hora
Recursos	Documento en formato pdf, plataformas digitales Google Meet y WhatsApp, lápices, computador, tableta o teléfono celular inteligente, conexión a internet, material web.	Estrategias de aprendizaje	Programa de mediación.

OBJETIVO DE LA SESIÓN
Fomentar la apropiación de valores para mejorar la convivencia escolar y las relaciones interpersonales a través de estrategias de aprendizaje basadas en el trabajo colaborativo tal como disciplina positiva en el aula y mediación.

MOTIVACIÓN
Se presenta video sobre el Bullying, luego se realizan 4 preguntas con el fin de activar saberes previos sobre la temática a tratar.
Interrogantes:
¿Para ti que es el Bullying?
¿Alguna vez has sido víctima o has presenciado una escena de Bullying?
Menciona algunas formas de prevenir el Bullying en tu Institución Educativa
¿A quién acudes cuando eres víctima de Bullying?

MOTIVACIÓN
Se presenta video sobre el Bullying, luego se realizan 4 preguntas con el fin de activar saberes previos sobre la temática a tratar.
Interrogantes:
¿Para ti que es el Bullying?
¿Alguna vez has sido víctima o has presenciado una escena de Bullying?
Menciona algunas formas de prevenir el Bullying en tu Institución Educativa
¿A quién acudes cuando eres víctima de Bullying?

ACTIVIDADES
Aprendizaje grupal.
Se trabajará la estrategia "Disciplina positiva en el aula virtual" a través de una actividad de diálogo entre los estudiantes con las docentes y con los padres, representantes y cuidadores.

Actividad de cierre con la lectura y análisis de 5 casos de bullying y convivencia escolar, enviados a través del chat de Meet, para trabajar en equipos colaborativos y dar su opinión a través del taller virtual.

EVALUACIÓN
Presentación de un caso de Bullying a modo de taller virtual dando a conocer su punto de vista sobre la situación planteada y como creen se debería proceder.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Participación activa en taller virtual.
Participación en el desarrollo de la actividad de diálogo.
Trabajo en equipo colaborativo en taller virtual, sobre el material suministrado

Tercera Sesión de trabajo			
PROYECTO	Convivencia escolar	GRADO	7mo
DOCENTES	Docentes-Investigadoras		
TEMA	Los valores, una fortaleza en la convivencia escolar.	TIEMPO	1 hora
Recursos	Documento en pdf, plataformas digitales Google Meet y WhatsApp, lápices, computador, Tablet o celular, conexión a internet, material web.	Estrategia de aprendizaje	El contrato.

OBJETIVOS
Fortalecer la convivencia escolar a través de la construcción de videos creativos en familia enfatizando en los valores, utilizando el contrato como estrategia para incentivar el cambio de actitud o de comportamiento en las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula virtual.

MOTIVACIÓN
Se presenta canción "La casa de la fraternidad" a través del enlace: <https://youtu.be/8Nc6nZs30B0>, luego se realizan preguntas como:
1. ¿De qué trató la canción?
2. ¿Qué valores se promueven en la canción?

CONTENIDO
Para la explicación del tema se hará uso de la herramienta Google Meet, teniendo en cuenta que el taller no es presencial.
Los valores, una fortaleza en la convivencia escolar
La solidaridad, el respeto, la capacidad de escucha, la amistad, la tolerancia y la comprensión son algunos de los valores que ayudan a fortalecer la sana convivencia, mejorando la comunicación y propiciando pautas para la interacción pacífica en cualquier entorno o contexto.



El contrato escolar

CONTRATO

Este Contrato se hace:

El día _____ de _____ de _____

El contrato se firmará en día _____

ACUERDO ENTRE LAS PARTES

Yo, _____ por compromiso a _____

Yo, _____ por compromiso a _____

Fecha de las partes: _____

Es un acuerdo que describe el compromiso que usted y la otra persona deben cumplir para mejorar la actitud o el comportamiento negativo para convertirlo en positivo, esto, tendrá que ser en común acuerdo entre ambas partes, ya sea entre amigos, familiares, docentes y alumnos o cualquier miembro de la comunidad educativa que en su defecto estén involucrados. Entre las características de los contratos tenemos que:

- Permiten mejorar la comunicación.
- Ayudan a identificar las tareas y normas.
- Favorecen la explicación de los objetivos que se pretenden.
- Sirven para mejorar actitudes e implicar al alumnado.

Segunda sesión de trabajo			
PROYECTO	Convivencia escolar	GRADO	7mo
DOCENTES	Docentes-Investigadoras		
TEMA	La mediación: Solución de conflictos	TIEMPO	1 HORA
Recursos	Documento en formato pdf, plataformas digitales Google Meet y WhatsApp, lápices, computador, tableta o teléfono celular inteligente, conexión a internet, material web.	Estrategias de aprendizaje	Programa de mediación.

OBJETIVO DE LA SESIÓN
Fortalecer la solución de conflictos a través de la construcción de historietas sobre la mediación en familia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar.

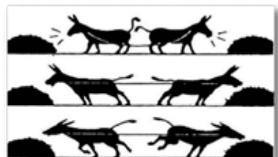
CONTENIDO
Para la explicación del tema se hará uso de la herramienta Google Meet, teniendo en cuenta que el taller no es presencial
¿QUÉ ES LA MEDIACIÓN?
Es una herramienta para resolver los conflictos entre dos o más personas con la ayuda de una tercera persona imparcial, el mediador, que regula el proceso de comunicación para promover la búsqueda de una posible solución que satisfaga las necesidades de ambas partes en conflicto.
La mediación trabaja desde:
• La aceptación y el respeto por la diferencia y la diversidad
• La resolución de conflictos de forma no violenta
• La visión del conflicto como oportunidad de aprendizaje vital

El conflicto desde una mirada positiva:



¿Los conflictos son negativos?? ... son positivos??

La forma como los gestionamos es positiva o negativa.



EVALUACIÓN

Construcción de historietas muda apoyados por la familia sobre la mediación como estrategia para resolución de conflictos (secuencia de 4 viñetas), se realizará en línea y se pedirá a los estudiantes habilitar cámaras para tomar evidencias, así mismo se podrán recibir fotos al WhatsApp para quienes no puedan encender cámaras por motivos de conectividad.

ACTIVIDADES
Aprendizaje grupal.
Esta actividad se llevará a cabo en línea, se les solicitará en familia crear videos de máximo 3 minutos en los que harán la representación de los valores mencionados en la canción para el fortalecimiento de la convivencia escolar y resolución de conflictos apoyados en el contrato como estrategia de aprendizaje. Al finalizar se hará la retroalimentación de cada uno de los videos realizados en familia y se escuchará la reflexión del trabajo realizado en equipo.

EVALUACIÓN
Se pregunta a los estudiantes si les pareció significativo el trabajo realizado, qué valores colocaron en práctica para la realización de la actividad, qué diferencia hay entre el trabajo individual y el trabajo en equipo, que dificultades se les presentaron al desarrollar la actividad de forma colaborativa y como lo solucionaron.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Participación activa en taller virtual.
Creatividad en la creación de los videos.
Elementos que se tendrán en cuenta en la valoración de los videos
Reflexión crítica que realicen en cuanto a la socialización de los videos.

Rev. Unimar Julio-Diciembre 2022 e-ISSN: 2216-0116 ISSN-L: 0120-4327 DOI: https://doi.org/10.31948/Rev.unimar

UNIMAR

Para la aplicación de la estrategia, las investigadoras debieron, en primer lugar, contactar a través de medios digitales a los 16 estudiantes que constituyeron la unidad de análisis, para explicarles la estrategia y sus propósitos, así como para informar a sus padres, representantes y cuidadores. A partir de la planificación diseñada, a los efectos de la investigación, se llevó a cabo las tres sesiones planificadas, teniendo en cuenta los temas a abordar, las actividades a desarrollar y el tiempo disponible para realizarlas, en función de alcanzar los propósitos previstos.

Las docentes-investigadoras registraron las actividades desplegadas previamente al desarrollo de la estrategia diseñada. Luego de conectarse todos los participantes en la fecha y hora establecidos, con la asistencia del director de grupo y el apoyo de padres de familia y/o cuidadores, se dio el saludo de bienvenida, se hizo una oración y se acordó las normas para el trabajo en el aula virtual. Esto permitió ambientar la clase para comenzar a activar los presaberes relacionados con el tema del acoso a través de la plataforma *Quizizz*, lo cual ameritó dedicar un poco más de tiempo del planificado, para dar indicaciones para el ingreso y trabajo en esa plataforma. La actividad se hizo de manera interactiva, a través de la entusiasta participación de todos los estudiantes, quienes respondieron a las preguntas del cuestionario allí alojado.

Las respuestas fueron socializadas por los estudiantes en el aula, lo cual permitió captar su atención e interesarlos en la temática. A partir de esto, las docentes-investigadoras abordaron la explicación del tema, conceptualizando el matoneo, sus características y tipos. Luego de explicada la temática, se presentó un video corto animado, sobre el cual los estudiantes debieron reflexionar en familia y, sobre lo conversado, resolver un cuestionario de preguntas haciendo un trabajo en equipo colaborativo con sus padres y/o cuidadores. Este video les permitió profundizar en los valores y antivalores que observaron, invitándolos a cambiar sus actitudes.

Esta actividad aportó al fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los estudiantes, al relacionarse e interactuar con otros, sea a través del trabajo o de la socialización. Por otra

parte, se observó el TC mediante el apoyo de los padres de familia y/o cuidadores, al momento de hacer aportes para ampliar y/o profundizar lo expresado por sus hijos. Cabe destacar que esta actividad tuvo una duración de 15 minutos y quienes no lograron terminarla, la enviaron a través de *WhatsApp* en el transcurso de la mañana, para que cumplieran con lo pautado en la evaluación.

Durante el desarrollo de la siguiente sesión, las docentes-investigadoras pudieron evidenciar de forma objetiva, la motivación tanto de los estudiantes como de sus padres, al participar activamente en la dinámica propuesta. A pesar de observar que no hay desconocimiento sobre el tema del acoso, sí se evidenció la necesidad de trabajar sobre este aspecto, para fortalecer la convivencia escolar y, para ello, el TC desarrollado fue de gran valía.

Por otra parte, se observó el análisis que hicieron los estudiantes sobre sus propias conductas, la interacción entre ellos, con su familia y con los docentes, llegando a la conclusión de que es imprescindible fortalecer valores sociales y familiares, así como aplicar la disciplina positiva. Cabe señalar que, el TC desarrollado fue muy productivo; también, el uso de herramientas tecnológicas facilitó la comunicación, el trabajo en equipos desde la distancia, incrementando además el agrado de los estudiantes por participar en el taller.

En la sesión se recoge las observaciones realizadas por las docentes-investigadoras durante la segunda sesión de TC de la estrategia, a través del encuentro con los estudiantes del grado séptimo. Después de las actividades de rutina, se dio inicio al proceso de exploración de presaberes y ambientación, a través de la presentación de un video donde se abordó el tema de la mediación como estrategia para la solución de conflictos. A partir de lo reflexionado sobre lo visto en el video, los estudiantes debieron responder cinco preguntas, con el fin de activar sus saberes previos, bajo la orientación y guía de las docentes-investigadoras.

La actividad fue muy participativa; algunos de los estudiantes intervinieron con aportes, más allá de lo que se preguntaba, lo cual fue muy positivo. Posteriormente, teniendo en cuenta las respuestas y aportes generados por ellos

durante la actividad, las docentes-investigadoras socializaron el tema de la mediación para la resolución de los conflictos en la escuela y en la vida, apoyándose en diapositivas, seguidas por los estudiantes en sus dispositivos digitales.

Una vez explicada la temática, se les presentó a los estudiantes un juego de preguntas en línea sobre la mediación escolar, a través de la plataforma *Quizizz*, cuyo enlace se les compartió por el chat de *Google Meet*, para que respondieran en compañía de sus familiares o cuidadores. Luego, los estudiantes, junto a las docentes-investigadoras, familiares y/o cuidadores, realizaron la retroalimentación de la actividad, comentando cuál pregunta era la que más recordaban o aquella que más les llamó la atención.

Para finalizar, se realizó la actividad grupal de cierre orientada a la construcción de una historieta muda, para activar la creatividad desde la reflexión de la temática de la mediación como estrategia para la resolución de conflictos, haciendo una secuencia de cuatro viñetas. Así, apoyados por sus familiares y/o cuidadores, se inició el trabajo en línea, para lo cual se solicitó a los estudiantes, habilitaran las cámaras de sus dispositivos para tomar evidencias del trabajo desplegado. Sin embargo, debido a que el tiempo propuesto no fue suficiente, se les pidió a quienes no terminaron la actividad durante el encuentro virtual, tomar y enviar fotos al chat del *WhatsApp*.

En esta oportunidad, se apreció logros de lo sembrado en la primera sesión de la estrategia aplicada, pues los estudiantes estuvieron aún más dispuestos a trabajar, aportar, escuchar a sus compañeros cuando intervenían y a respetar sus argumentos, incluyendo los dibujos de las historietas presentadas. Estas actitudes resultaron indicativas de los logros positivos hacia el fortalecimiento de la convivencia escolar con la estrategia, teniendo en cuenta la diversidad de contextos. Al igual que en la sesión anterior, la participación tanto de estudiantes como de los familiares fue activa, pues se continuó trabajando en equipos colaborativos, haciendo uso tanto de herramientas tecnológicas como de recursos didácticos. Destacó sobremanera, la satisfacción manifestada tanto por familiares como por estudiantes y el director de grupo,

a través de los argumentos compartidos al finalizar la actividad.

Las investigadoras recogieron las descripciones de la actividad desarrollada en torno al tema del contrato. El encuentro con los 16 participantes del grado séptimo contó de nuevo con el acompañamiento de la directora de grupo, Yeimi Campo, y el apoyo de padres de familia y/o cuidadores. La sesión inició como en las anteriores, dando la bienvenida y compartiendo el saludo, seguido de la oración y el refrescamiento de las normas a tener en cuenta dentro del aula virtual. Se dio comienzo al proceso de exploración de presaberes, haciendo un repaso de lo ya tratado en las sesiones anteriores, donde se pudo constatar los aprendizajes desarrollados. Posteriormente, se hizo la presentación de la canción 'La casa de la fraternidad', a partir del cual se generó preguntas que los estudiantes debían responder de acuerdo con su percepción.

Partiendo de las respuestas dadas por ellos, a través de las cuales se pudo evidenciar un nivel no muy alto de su conocimiento sobre valores, se procedió a socializar el tema haciendo uso de la herramienta *Meet* de *Google*, apoyado en diapositivas, donde se trató los temas del estudio.

Explicada la temática, se desarrolló una actividad colaborativa en línea, donde los estudiantes junto a sus familias, debían crear un video, con una duración máxima de tres minutos, en el cual debían representar los valores mencionados en la canción, orientados hacia la convivencia escolar y la resolución de conflictos, apoyados en el contrato como estrategia de aprendizaje. Al culminar el tiempo planificado se hizo el compartir de cada uno de los videos realizados en familia y se escuchó las reflexiones extraídas por cada equipo, a través de preguntas como: ¿Qué valores pusieron en práctica para la realización de la actividad?, ¿Qué diferencia hay entre el trabajo individual y el trabajo en equipo?, ¿Qué dificultades hubo al desarrollar la actividad de forma colaborativa y cómo las solucionaron?

Siendo así, se observó videos donde se demostraba valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la amabilidad, entre otros. Igualmente, en cuanto a la segunda

4. Discusión

La discusión de los resultados obtenidos se centró en aquellos aspectos considerados relevantes por las investigadoras, provenientes de la interpretación de los datos en concordancia con los objetivos propuestos y enmarcados en cada una de las fases investigativas de trabajo propuestas por la IAP.

Como primer paso del proceso de indagación, se planteó la necesidad de describir los aspectos que evidencian las problemáticas que presenta la convivencia escolar en la IE, enmarcado dentro de la fase de deconstrucción de la práctica del método IAP. Para ello, las investigadoras realizaron una valoración inicial de la situación problemática, aplicando una entrevista semiestructurada a tres docentes de la institución, para conocer las situaciones negativas que estarían afectando la convivencia escolar.

Estos resultados son similares a los obtenidos por Pérez et al., (2015), quienes implementaron una estrategia para mejorar la convivencia escolar en la IE Alfonso Araujo Cotes de la ciudad de Valledupar, a través de la cual se buscó que los alumnos cambiaran su manera de convivir y optimizaran las relaciones con sus compañeros, docentes y padres de familia, valoraran sus estudios y supieran comportarse como personas dignas en la comunidad educativa.

Así mismo, la revisión de los postulados de autores como Delors (1996), Mena et al., (2009) y, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), permitió a las investigadoras, efectuar una aproximación al concepto de la convivencia escolar, visualizándola no como un producto, sino como un proceso en constante co-construcción, con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, por lo cual en ella convergen, a la vez que se vinculan, elementos tales como estilos comunicativos, relación con el entorno, liderazgo y toma de decisiones, manejo de conflictos, desarrollo histórico de la IE, clima laboral, cultura e identidad institucionales, junto a valores personales y sociales como tolerancia, respeto a la diversidad, responsabilidad, compañerismo, entre otros, aunado a las relaciones interpersonales y al contexto socio-cultural-familiar.

interrogante, la mayoría coincidió en afirmar que la diferencia estaba en que, cuando se trabaja en equipo se debían poner de acuerdo para lograr la meta, mientras que, en el caso del trabajo individual, era solo el parecer de una persona. En cuanto a las dificultades, hablaron de la tolerancia para aceptar posiciones diferentes, el ponerse de acuerdo, la distribución de las tareas, pero en cuanto lograban llegar a ese acuerdo, pudieron terminar la actividad satisfactoriamente.

Otra actividad desarrollada fue la socialización de un modelo de formato de contrato de convivencia escolar, quedando como actividad extra clase para diligenciarlo, considerando para ello alguna vivencia particular que hubieran experimentado en un conflicto en el contexto escolar, familiar o social. Una vez diligenciado, debían enviarlo al chat del *WhatsApp* durante el transcurso del día. Las docentes-investigadoras recibieron los trabajos enviados, verificando los aprendizajes logrados por los estudiantes al llenar el contrato, donde registraron que las partes en conflicto se comprometían, entre otras cosas, a obedecer las normas, bien sea del hogar o de la escuela, a respetarse, a no golpearse, a no esconder los útiles escolares y a no burlarse del compañero o del hermano, según el caso.

Ese tercer encuentro, como los previos, permitió aportar al fortalecimiento de la convivencia escolar de los estudiantes del grado séptimo, a través de la estrategia del contrato, con el propósito de establecer normas y compromisos que afiancen la sana convivencia en los diferentes entornos, sea familiar, escolar o social. Se percibió, además, durante todo el proceso, el uso de la creatividad para la preparación de los videos, con entusiasmo, dinamismo, participación activa y argumentos pertinentes por parte de los estudiantes y padres de familia. Con estas actividades, las docentes-investigadoras comentaron al cierre que, esperaban que los logros alcanzados se vieran reflejados en el futuro cercano, al retornar a la presencialidad, para servir de apoyo en el mantenimiento de la armonía en las relaciones interpersonales dentro de toda la comunidad educativa de la IE.

A partir de esas consideraciones, la revisión de autores confirmó la importancia de compartir las experiencias en el aula de clase, los sueños, deseos, dificultades de los estudiantes, propiciar la comunicación y la confianza para apoyarse mutuamente a partir del fortalecimiento de valores fundamentales para lograr una convivencia escolar sana. Ese trabajo en el aula puede generarse a través del TC como estrategia pedagógica que oriente el establecimiento de vínculos positivos para aprender desde el conocer, el hacer y el convivir.

El planteamiento anterior se llevó a cabo en la aplicación de las actividades a través de la estrategia del aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes fortalecieron las relaciones interpersonales al relacionarse e interactuar con otros a través del trabajo o de la socialización; también se observó el TC mediante el apoyo de los padres de familia y/o cuidadores al momento de hacer aportes para ampliar y/o profundizar lo expresado por sus hijos.

Así, autores como Barriga (como se citó en Calzadilla, 2002), Monereo y David (2002), Bernaza y Lee (2005), permitieron comprender los beneficios del TC como medio pedagógico en el aula, donde el desempeño individual debe fortalecer el trabajo del equipo, aprendiendo juntos a evitar y/o solucionar los conflictos entre los miembros, a llegar a acuerdos para el trabajo y la convivencia a través de sus propias normas, que deben estar en consonancia con las normas generales del aula, a fin de generar y mantener un escenario productivo y agradable para el aprendizaje. De esa manera, entre los componentes del TC se destaca: interdependencia positiva, interacción para la retroalimentación, responsabilidad personal e individual, así como vinculación de las habilidades interpersonales y el procesamiento grupal, componentes que, en su conjunto, propician el desarrollo de un trabajo en el aula donde todos deben participar y ofrecerse a sí mismos para el logro del equipo, pues no se trata de que uno solo aprenda, sino que todos aprendan de todos.

En ese sentido, Tébar (2003), García y Tobón (2009), Díaz-Barriga y Hernández (2010), entre otros, condujeron a las investigadoras a visualizar la manera de emprender el diseño de estrategias didácticas para el fortalecimiento de la convivencia escolar, considerando que

estas deben ser procedimientos reflexivos y flexibles, cuyo fin es orientar el aprendizaje y la enseñanza, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y del contexto socio-familiar-cultural. Por tanto, el papel de los docentes frente a este método de trabajo pedagógico es, servir de guías y organizadores de experiencias positivas, facilitando el aprendizaje a través de contenidos y recursos para el diseño y desarrollo de actividades significativas para los estudiantes, en función de despertar su motivación e interés para potenciar su aprendizaje.

Una vez comprendida la temática general de la investigación por medio de la revisión de referentes teóricos y, continuando con la fase de reconstrucción de la práctica del método IAP, se siguió con el trabajo investigativo orientado a aplicar el TC como estrategia para fortalecer la convivencia escolar en los estudiantes del séptimo grado. A tal fin, se diseñó y empleó una estrategia didáctica denominada 'Colaboremos todos para mejorar la convivencia escolar', con el objetivo de implementar el TC como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar, la cual hubo de ser aplicada a través de medios digitales, por cuanto Colombia, en ese momento, aún se encontraba con suspensión de clases presenciales.

Las actividades desarrolladas durante las sesiones realizadas lograron motivar a los 16 estudiantes del séptimo grado que participaron en la estrategia, incluyendo aquellos que, en las entrevistas preliminares manifestaron estar dispuestos a colaborar en el desarrollo de una convivencia armónica en la IE. Así, a través de la Sesión 1, se brindó herramientas preliminares sobre el concepto de convivir y se realizó la activación de presaberes por intermedio de la plataforma *Quizizz*, para trabajar el tema del acoso, desarrollando un cuestionario donde se les invitaba a reflexionar sobre el respeto que se debe tener a los demás; esto les permitió socializar sus vivencias y, a la vez, captar su atención e interesarlos en la temática.

A partir de esto, las docentes-investigadoras abordaron la explicación del tema, utilizando material digitalizado documental en diapositivas, así como el trabajo con un video corto animado, para la reflexión en familia sobre lo conversado, lo cual permitió involucrar al contexto del hogar y

captarlo como factor de apoyo para el aprendizaje de valores y el desarrollo de comportamientos positivos en la escuela para la convivencia. Este involucramiento de la familia tuvo el propósito de lograr su contribución a la disminución de comportamientos potenciales que pudieran estar originando situaciones de matoneo en la IE, factor de riesgo comentado por los docentes entrevistados y ampliamente reseñado. Esta actividad permitió aportar al fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los estudiantes al relacionarse e interactuar con otros, así como con sus padres y/o cuidadores.

El análisis en equipos colaborativos de un caso de estudio a través de un taller virtual abrió un espacio para los aportes y la retroalimentación, así como para el liderazgo y la argumentación, producto de la reflexión en equipos con los aportes de todos, que permitió luego a las docentes-investigadoras, enfatizar algunos aspectos de la disciplina positiva en el aula y la importancia del TC para la construcción de la convivencia escolar. Este accionar encuentra validez en lo planteado por Sacristán (1992) y Torres (2006), cuando coinciden en afirmar la necesidad de que los docentes, en sus praxis diarias, realicen actividades que resalten la sana convivencia, apoyados por los valores sociales.

Cabe señalar que, el TC desarrollado fue muy productivo; el uso de herramientas tecnológicas facilitó la comunicación, el trabajo en equipos desde la distancia, incrementando además el agrado de los estudiantes por participar en el taller. Lo anterior se afianza en lo expuesto por Díaz-Barriga (1998) cuando explica que las estrategias didácticas requieren del docente una reflexión preliminar, ajustada a los procedimientos y recursos que ha de utilizar para promover aprendizajes significativos que les permitan facilitar intencionalmente a los estudiantes, a partir de sus propias experiencias y opiniones, el procesamiento del nuevo contenido, de manera más profunda y consciente.

El trabajo desplegado durante la segunda sesión de la estrategia mostró efectos positivos hacia el fortalecimiento de la convivencia escolar, teniendo en cuenta la diversidad de pensamientos, caracteres y modos de evitar y resolver conflictos, siendo la mediación, uno de los principios que fundamentan la convivencia. En

ese sentido, Prada y López (citados por Martínez, 2020) expresan que, la mediación no solamente tiene que ver con resolver conflictos, sino que comporta una serie de valores y procedimientos que buscan educar en la cultura de la paz y reforzar maneras de actuar y de gestionar los conflictos participativa y democráticamente. De modo que, enfrentando a los estudiantes con posibles situaciones de conflicto, ellos pueden ir reflexionando y creando en sus mentes, formas potenciales de prevenirlas o resolverlas, a partir del sistema de valores que ellos mismos han aportado a crear en torno a la convivencia escolar en su institución.

De esa manera, a través del TC, la estrategia desarrollada se vio sustentada en lo expuesto por Vygotsky (como se citó en Estrada, 2010), quien enraíza este tipo de estrategias en el carácter social del ser humano que vive en continua interacción con otros y por los vínculos que surgen entre ellos. La actividad comunicativa destaca los beneficios cognitivos y afectivos que conducen al aprendizaje grupal, "como elemento que establece un vínculo dialéctico entre el proceso educativo y el de convivencia en la sociedad donde se generó" (Estrada, 2010, citado por Muñoz y Narváez, 2021, p. 13).

En consecuencia, las investigadoras, al evaluar los logros de la aplicación del TC como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar, pueden afirmar que la estrategia permitió generar aportes de gran significación para la convivencia escolar, a través del trabajo con contenidos como el acoso, la mediación para la resolución de conflictos y el contrato como instrumento para el compromiso, con una vida sustentada por valores. El reconocimiento de normas y compromisos para el afianzamiento de la sana convivencia en los diferentes entornos, sea familiar, escolar o social, se evidenció a través de la creatividad demostrada por los estudiantes en la preparación de historietas y videos, a través de un TC entre compañeros y con los familiares, lleno de entusiasmo, dinamismo, participación activa y argumentación ante sus propias opiniones sobre los casos trabajados, tanto de parte de los estudiantes, como de los padres de familia.

5. Conclusiones

Finalizado este estudio, las investigadoras proceden a compartir las conclusiones extraídas del camino recorrido. Para ello se consideró los resultados obtenidos en cada una de las fases del método de la IAP, que permitieron ir dando respuestas a los objetivos específicos propuestos, bajo los cuales se orienta lo siguiente:

La primera fase de la IAP se desarrolló en el contexto del primer objetivo específico, donde las investigadoras se propusieron describir los aspectos que evidencian las problemáticas que presenta la convivencia escolar en la IE Nelson Mandela de Valledupar, Cesar, para lo cual debieron recurrir a la aplicación de un instrumento exploratorio, una entrevista semiestructurada aplicada a los docentes, donde se reveló que, efectivamente, los estudiantes en general, presentaban debilidades significativas en su interacción con los otros, pues eran comunes los insultos, las palabras ofensivas y soeces, así como las agresiones leves como empujones entre ellos y gritos. En numerosas ocasiones mostraban desobediencia al no acatar instrucciones o normas.

Sobre la base de ese diagnóstico preliminar y, como sustento para la etapa reconstructiva de la IAP, las investigadoras solicitaron la opinión de los estudiantes sobre su disposición para mejorar la convivencia escolar en la IE a través de unas entrevistas cortas; en general, los mismos mostraron su disposición para participar en actividades de TC que aportaran al mejoramiento de las interrelaciones.

Al reflexionar y valorar las alternativas para dar continuidad al trabajo de reconstrucción de la práctica, en respuesta al segundo objetivo específico, las investigadoras propusieron aplicar el TC como estrategia para fortalecer la convivencia escolar. Para ello, planificaron una estrategia didáctica colaborativa, conformada por tres sesiones de trabajo, para ser desarrollada en conjunto con los estudiantes que conformaron la unidad de análisis. De allí que, se acudió a los entornos virtuales, que permitieron el accionar tanto de los estudiantes como de sus familiares, quienes, por medio de diapositivas de contenidos, videos, canciones, historietas, exposiciones con argumentación, trabajaron valores como el respeto, la tolerancia,

la amabilidad, la cooperación mutua. En esta parte fue muy relevante el acatamiento a las normas que ellos mismos generaron para una buena convivencia.

Para el último objetivo específico, relacionado con evaluar los logros de la aplicación del trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar, claramente quedó demostrada la disposición de los estudiantes para participar, a partir de la activación de presaberes, algo que los cautivó y que generó en ellos un interés muy significativo para aprovechar la oportunidad de conocer, reconocer y aplicar los conceptos trabajados en situaciones conflictivas a manera de estudio de casos, como alternativas de solución; entonces, se puede afirmar que cada uno de los logros que se alcanzó para dar respuesta al objetivo general, quedó demostrado con la eficiencia de las estrategias orientadas por el TC en el escenario de la IE 'Nelson Mandela'.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Avendaño, I., Álvarez, A., Cardozo, A., Crissien, T., Martínez, M. y Sandoval, O. (2018). *Convivencia escolar: una mirada al Caribe colombiano*. Corporación Universidad de la Costa.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v4i1.411>
- Barragán, A. B., Aguinaga, P. y Ávila, C. (2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. *Apertura*, 2(1), 48-59.
- Bernaza, G. y Lee, F. (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-18. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2712>
- Cabrales, L., Contreras, N., González, L. y Rodríguez, M. (2017). *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones del caribe colombiano: Análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz*. Universidad del Norte.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912868>
- Caracol Radio. (2019). # NoMásBullying: la iniciativa para erradicar el acoso escolar. https://caracol.com.co/radio/2019/02/18/nacional/1550530053_239958.html
- Casassús, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Editorial LOM, Santiago de Chile.
- De Grazia, D. (2021). Orientaciones metodológicas para la investigación social. <http://arts.recursos.uoc.edu/guia-metodologica/es/>
- Delors, J. (1996). Los Cuatro Pilares de la Educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). El Correo de la Unesco.
- Díaz-Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 20(82), 40-66.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Estrada, A. (2010). *El trabajo colaborativo como herramienta para elevar el nivel de aprovechamiento escolar*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos. Departamento de Pedagogía. Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Perspectivas, individuo y sociedad*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- García, J. A. y Tobón, S. (2009). *Estrategias didácticas para la formación en competencias*. Universidad Complutense de Madrid.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. A. (Comp.), *Por los rincones. Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social* (pp. 113-145). Editorial El Colegio de Sonora.
- Herrera, K. y Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Jara, O. (s.f.). La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular. <https://trabajosocialsantafe.org/wp-content/uploads/2019/02/Jara-Sistematizacion.pdf>
- Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013>
- Martínez, D. (2020). La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar. *Revista Educare*, 24(1), 222-244. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1276>
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis conceptual). IIPSI, 9(1), 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>

- Mejía, J. F. (2019). Classrooms in peace in Colombia. In *Reconciliation, Peace, and Global Citizenship Education* (pp. 72-79). Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU).
- Mena, M. I., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(3), 1-21.
- Monereo, C. y David, F. (2002). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Edebé Editorial.
- Muñoz, J. y Narváez, J. (2021). *El efecto del trabajo colaborativo en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de 7 grado y su incidencia en la convivencia escolar en la institución educativa distrital San José* [Tesis de Especialización, Universidad de La Costa, CUC]. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/629474/mod_forum/attachment/307602/Avances%20anteproyecto%20.docx
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). PISA 2009 results: what makes a school successful? Resources, policies, and practices (vol. iv). <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852721.pdf>
- Perea, J. L. (2017). Trabajo colaborativo: una estrategia para estimular ambientes escolares pacíficos en primaria. *Educación y Territorio*, (22), 107-130.
- Pérez, A. M., Guzmán, E. J. y Lengua, Y. (2015). *Proyecto de intervención para el mejoramiento del tejido social y la convivencia escolar de los estudiantes de los grados 9, 10 y 11 de la jornada de la mañana de la institución educativa Alfonso Araujo Cotes de la ciudad de Valledupar – Cesar* [Tesis de Especialización, Universidad del Magdalena]. <https://repositorio.unimagdalena.edu.co/items/10bbc3bc-60d1-4e02-ad60-ed9910b85f41>
- Piñero, M. y Rivera, M. (2013). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Fondein Upel.
- Pumarejo, A. y Rodríguez, F. (2019). *Implementación de la Ley 1620, Convivencia Escolar en la Institución Educativa Bello Horizonte. Tercer grado, Sede Villa Yaneth*. Valledupar: Universidad Mariana.
- Red de Desarrollo Social de América Latina y El Caribe. (2008). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. ReDeSoc.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Sacristán, J. G. (1992). Reformas educativas: utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, (209), 62-68.
- Sierra Bravo, R. (1998). *Técnicas de investigación social. Teoría y Ejercicios* (9.ª ed.). Editorial Paraninfo.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI Santillana.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (5.ª ed.). Ediciones Morata S. L.
- Trujillo, D. F. (2018). *Convivencia escolar y valores en estudiantes de grado octavo y noveno de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta del municipio de Quimbaya (Quindío)* [Tesis de Doctorado, Universidad de Norbert Wiener]. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/1730>
- Valdés, R., López, V. y Chaparro, A. (2017). Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>
- Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* (28), 123-141. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100007>

Zamorano, E. (2018). *Educación para la paz y la convivencia escolar, una experiencia de trabajo colaborativo desde la aplicación de una situación didáctica en estudiantes de grado 6-3 de la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito de Santiago de Cali* [Tesis de Maestría, Universidad Icesi]. http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/83937

Contribución:

Sujey Karina Fuentes Daza y Neghevis Sahidys Molina Arias: elaboración de la introducción, la metodología, los resultados; y revisión de las referencias bibliográficas.

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



Estrategias de atención pedagógica ante el consumo de sustancias psicoactivas para adolescentes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal

Gelber Yecid Roa Pinto¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Roa-Pinto, G. Y. (2022). Estrategias de atención pedagógica ante el consumo de sustancias psicoactivas para adolescentes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal. *Revista UNIMAR*, 40(2), 283-299. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art13>

Fecha de recepción: 23 de junio de 2021
Fecha de revisión: 03 de noviembre de 2021
Fecha de aprobación: 17 de febrero de 2022

Resumen

Este estudio investigativo, de carácter pedagógico, toma la perspectiva de educadores que trabajan en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y evidencia la necesidad de atención estratégica del consumo de sustancias psicoactivas. Participaron 47 profesionales, hombres y mujeres de diferentes disciplinas en ciencias humanas que ejercen su labor como acompañantes de los procesos resocializadores. Desde el enfoque cualitativo se realiza siete grupos de discusión. El objetivo fue identificar las estrategias utilizadas para la atención del consumo de sustancias psicoactivas. Los resultados mostraron tres categorías transversales, a saber: la observación, escucha activa y persuasión, usadas como mecanismos fundamentales para entrar en contacto con los usuarios y sus problemáticas. Categorías de atención a la problemática tales como: la personal, familiar, social y otras atenciones, focalizando el quehacer pedagógico, buscando la identificación e intervención desde los factores de riesgo y protectores. Subcategorías temporales como: en todo momento, inicial, intermedio y final, que buscan acompañar el proceso de cambio ante el consumo de SPA. Se fortalece los procesos pedagógicos al interior del Sistema, asumiendo responsablemente la problemática del consumo y su posible cambio por medio de algunas técnicas.

Palabras clave: adolescente; delincuencia juvenil; adaptación social; consumo de sustancias psicoactivas; estrategias de atención pedagógica.



Artículo Resultado de Investigación. Se deriva de la línea básica de atención pedagógica para el consumo de sustancias psicoactivas en instituciones de reeducación, desarrollada desde febrero de 2017 hasta febrero de 2021.

¹Investigador Predoctoral Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Doctorante en Educación UNED, España. Magíster en Pedagogía; Especialista en Adicciones; Licenciado en Pedagogía Reeducativa y Filosofía. Consejero en el abuso de sustancias psicoactivas modelo Daytop Internacional Inc. Docente Institución Educativa Rural Jordán Guisía, Colombia. Correo: gelber.roa28@gmail.com

 orcid.org/0000-0002-8233-595X

Strategies of pedagogical attention to the consumption of psychoactive substances for adolescents linked to the Criminal Responsibility System

Abstract

This investigative study, of a pedagogical nature, takes the perspective of educators who work in the Criminal Responsibility System for Adolescents and demonstrates the need for strategic attention to the consumption of psychoactive substances. 47 professionals participated, men and women from different disciplines in the human sciences, who carry out their work as companions of the re-socializing processes. From the qualitative approach, seven discussion groups are carried out, to identify the strategies used to care for the consumption of psychoactive substances. The results show three transversal categories: observation, active listening, and persuasion, used as fundamental mechanisms to get in contact with users and their problems. Categories of attention to the problem, such as personal, family, social and other attention, focusing on the pedagogical task, seeking identification and intervention from the risk and protective factors. Temporary subcategories such as: at all times, initial, intermediate, and final, seek to accompany the process of change in the face of the consumption of these substances. The pedagogical processes within the System are strengthened, responsibly assuming the problem of consumption and its possible change through some techniques.

Keywords: adolescent; juvenile delinquency; social adaptation; consumption of psychoactive substances; pedagogical attention strategies.

Estratégias de atenção pedagógica ao consumo de substâncias psicoativas por adolescentes vinculados ao Sistema de Responsabilidade Criminal

Resumo

Este estudo investigativo, de cunho pedagógico, toma a perspectiva de educadores que atuam no Sistema de Responsabilidade Criminal do Adolescente e demonstra a necessidade de atenção estratégica ao consumo de substâncias psicoativas. Participaram 47 profissionais, homens e mulheres de diferentes disciplinas das ciências humanas, que realizam seu trabalho como acompanhantes dos processos ressocializadores. A partir da abordagem qualitativa, são realizados sete grupos de discussão, para identificar as estratégias utilizadas no cuidado ao consumo de substâncias psicoativas. Os resultados mostram três categorias transversais: observação, escuta ativa e persuasão, utilizadas como mecanismos fundamentais para entrar em contato com os usuários e seus problemas. Categorias de atenção ao problema, como atenção pessoal, familiar, social e outras, com foco na tarefa pedagógica, buscando a identificação e intervenção dos fatores de risco e de proteção. Subcategorias temporárias como: em todos os momentos, inicial, intermediário e final, buscam acompanhar o processo de mudança diante do consumo dessas substâncias. Os processos pedagógicos dentro do Sistema são

fortalecidos, asumiendo responsablemente o problema del consumo y su posible cambio a través de algunas técnicas.

Palabras-clave: adolescente; delincuencia juvenil; adaptación social; consumo de sustancias psicoactivas; estrategias de atención pedagógica.

1. Introducción

El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA, s.f.) en Colombia se presenta como una política de atención al adolescente en conflicto con la ley que, fundamentada en la Carta magna de 1991, propende a la prevención del delito y la defensa de los derechos:

Es el conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por personas que tengan entre catorce (14) y dieciocho (18) años al momento de cometer el hecho punible. (Art. 139)

El componente pedagógico del SRPA se encuentra posicionado transversalmente en toda la normatividad que lo desarrolla, en la Ley 1098, Ley de Infancia y Adolescencia, de 2006 que, establece que:

Es obligación de la familia, de la sociedad y del Estado, formar a los niños, las niñas y los adolescentes en el ejercicio responsable de los derechos. Las autoridades contribuirán con este propósito a través de decisiones oportunas y eficaces y con claro sentido pedagógico. (Art.15)

Se apuesta por la educación y formación de las personas vinculadas al SRPA, haciendo que tomen una posición de responsabilidad ante los comportamientos y actos delictivos realizados, empoderando no solo a los directos implicados (infractores), sino a los demás actores, como familia, comunidad, instituciones que administran, implementan y acompañan los procesos, así como los entes territoriales y demás interesados, desde una perspectiva de carácter preventivo (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2017).

La dimensión pedagógica del SRPA se desarrolla a partir de la intencionalidad de los educadores o formadores que, en contacto directo con

el adolescente, fortalecen y acompañan los procesos socializadores, tendientes a la aplicación del espíritu de la norma vigente. Dicho espíritu es el germen que consolida un enfoque de responsabilidad que se extiende a los demás actores y los corresponsabiliza desde ejercicios prácticos de participación.

La Dimensión del carácter pedagógico en el SRPA se desarrolla desde la intervención del educador en la atención con los adolescentes y/o jóvenes. El formador, desde el manejo de conceptos restaurativos y pedagógicos, enseña y orienta para el abordaje de los retos que implican los procesos de formación, generar una intervención oportuna cuando la situación lo requiera, de orden individual, familiar, contextual y grupal, con propósitos de emancipación que garanticen una conciencia individual de la norma y la autoridad como categorías necesarias para una convivencia sana, solidaria y respetuosa (Encuentros de convivencia, encuentros pedagógicos como escenarios de participación y resolución de conflictos). (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, 2020, p. 36).

El educador comprende no solo su rol de acompañante, sino que lo trasciende para prevenir e intervenir las problemáticas que se presentan, como las conductas antisociales y delictuales, el consumo de sustancias psicoactivas (SPA), la desescolarización, la violencia y agresividad, entre otras, así como su impacto en el ser de una persona que transita por la etapa de la adolescencia (Vásquez, 2003).

La conducta delictual o antisocial se define como aquel comportamiento que va en contra del bien de los demás, causando daño o amenaza, infringiendo las normas sociales y comunitarias vigentes y, atentando con ello, el orden establecido, buscando obtener un beneficio o satisfacción personal (Redondo, 2008).

La adolescencia, como una etapa de desarrollo que transita entre la niñez y la vida adulta, tiene vital importancia a la hora de elucubrar sobre las conductas antisociales dado que, es en este

periodo de la vida cuando más riesgos hacen presencia y se tiende a exponer (Palacios, 2019). En esta etapa, cobran especial valor, aspectos básicos de desarrollo como la búsqueda de identidad e independencia, mayor fuerza en la creatividad, autoestima y reconocimiento, análisis crítico del mundo, fortalecimiento del proyecto de vida y los intereses (Donas, 2001; De la Peña, 2010).

Ser adolescente, no es causa de presentar conducta antisocial o de consumo de sustancias; sin embargo, en esta etapa sí se tiene mayor riesgo, puesto que se incrementa la búsqueda de nuevas sensaciones, así como nuevas e intensas experiencias (ICBF y Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, ONODC, 2020).

Las estadísticas demuestran la presencia de un alto porcentaje de adolescentes en conflicto con la ley, que evidencian consumo de SPA dentro del SRPA, como resalta el *Estudio nacional de consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes en conflicto con la ley en Colombia* (Gobierno Nacional de la República de Colombia, ICBF, Dirección Nacional de Estupeficientes (DNE), Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) y Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CIDAD), 2009). El uso de sustancias tiende a ser más alto en adolescentes con conducta delictiva que en escolares (Cardona, 2020). El alcohol y la marihuana poseen alta prevalencia para la población del SRPA; “el alcohol es la sustancia lícita que registra mayor prevalencia de uso alguna vez en la vida (86,3 %) [...] la marihuana es la sustancia ilícita principalmente consumida alguna vez en la vida con 84,4 %” (Ministerio de Justicia y del Derecho, Observatorio de Drogas de Colombia (ODC) e ICBF, 2017, p. 42).

Complementar la acción resocializadora de la conducta antisocial y delictiva con una atención pedagógica al consumo de sustancias en el SRPA permite desarrollar de manera práctica el interés de la justicia contemplado por el *Documento metodológico para la implementación del programa de seguimiento judicial al tratamiento de drogas en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes* del Ministerio de Justicia y del Derecho, Ministerio de Salud y Protección Social, ICBF, Fiscalía General de la

Nación, ESE Hospital Carisma, Embajada de los Estados Unidos en Colombia (2017, citados por Soler, 2021), respondiendo con ello al contexto y la realidad que se constata durante la etapa de ejecución de la sanción.

El consumo de sustancias posee una relación innegable con la conducta delictiva, puesto que una y otra comparten varios factores predictivos. Al confirmar que existe dicha relación, se puede establecer que la atención, intervención y tratamiento de la una, tendrá una incidencia positiva en la otra (Ramos y Garrote, 2009; De la Peña, 2010; Cardona, 2020).

Estudios realizados con la población vinculada al SRPA dan cuenta de la importancia y constante crecimiento en el perfeccionamiento de estrategias educativas y pedagógicas tendientes a la transformación de estilos de vida, como: la mejora en el desarrollo de emociones y habilidades para la inclusión social (Moreno et al., 2021), la prevención e intervención de la delincuencia y de las conductas antisociales en adolescentes desde la familia, con el fortalecimiento socio-afectivo y la educación en valores en la comunidad, con actividades de sensibilización, recreación y capacitación y, en la escuela, con la socialización y aprendizaje integral (Libreros et al., 2015).

El proyecto *Apoyando a adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley en Colombia*, (British Council, 2022) financiado por el Reino Unido, buscó mejorar los servicios de atención a la población del SRPA, con la articulación de los actores, formación y capacitación a facilitadores, en aras de lograr procesos efectivos de inclusión social desde el fortalecimiento del rol de educador (Jiménez y Chamorro, 2018).

El relato de las experiencias y vivencias de los adolescentes vinculados al SRPA no solo se encuentra señalado desde la delincuencia, el consumo de sustancias, la pobreza y marginalidad; por el contrario, también hay narraciones de esperanza, de sueños y de restablecimiento de los derechos. Las historias enmarcan realidades y estas deben ser interpretadas para acompañar a los actores de las mismas; “las vivencias viajan a través del tiempo o el tiempo viaja a través de las experiencias que acontecen en la cotidianidad, en el corazón inexorable de los adolescentes” (Gómez, 2017, p. 337).

El aprendizaje social cobra gran relevancia al encaminar estrategias educativas y pedagógicas que atiendan e intervengan en contextos de adolescentes con conductas delictivas; aporta sentido a las actividades y acciones, enfocando eficientemente el propósito de la prevención y la inclusión social; "incluye afectividad, apoyo emocional o buenas relaciones familiares y creencias saludables y sólidos modelos de comportamiento, donde se menciona aprendizaje de normas y valores sólidos, compromiso con valores morales y sociales o buenos modelos de referencia" (Vásquez, 2003, p. 146).

Se hace necesario estructurar estrategias generales que dirijan y acompañen el cambio de la persona que padece la problemática del consumo de sustancias, al evidenciar la multiplicidad y diversidad de tratamientos e intervenciones que intentan darle respuesta, tomando como referencia un modelo integral que consolide, desde las evidencias, puntos claros en la atención (Ministerio de Salud y Oficina de las Naciones Unidas para las Drogas y el Delito (UNODC), 2016).

La visión pedagógica de los acompañantes, cuidadores y prestadores del servicio educativo se hace fundamental para garantizar un factor de protección capaz de incidir positivamente en la atención del consumo de sustancias en el SRPA, estableciendo a la pedagogía como fuente estratégica de prevención y tratamiento en población que se halla realizando procesos resocializadores, así:

El modelo pedagógico-reeducativo basa la atención y abordaje del problema en la formación y educación. Apunta a la prevención y rehabilitación social, especialmente en el caso de niños y adolescentes con problemas legales y de socialización, a través de la capacitación. (Ministerio de Salud y UNODC, 2016, p. 91)

La estrategia debe entenderse desde la perspectiva educativa, como una herramienta consciente y reflexiva, distinta a la habilidad o capacidad del ser humano para hacer algo, ya sea por disposición genética o desarrollo, por medio de la experiencia del contexto cultural, y va más allá de las técnicas que se puede ejecutar mecánicamente; por tanto, las estrategias "son siempre conscientes e intencionales, dirigidas

a un objetivo relacionado con el aprendizaje" (Castelló et al., 2009, p. 79).

El educador o formador cobra importancia por su rol como acompañante de procesos personales, familiares y sociales en el aprendizaje social que se desarrolla dentro el SRPA, desde una perspectiva cognitiva conductual; su labor se potencializa al buscar la modificación de la conducta, los pensamientos y sentimientos de los usuarios (Ministerio de Salud y UNODC, 2016), acompañamiento sobre el cual recae la responsabilidad de comprender, junto con otros profesionales, la realidad del adolescente en conflicto con la ley, acercarse al contexto, a su cultura, creencias y vivencias (Gómez, 2017).

El aprendizaje social explica la adquisición, mantenimiento y modificación de la conducta delictiva (Akers, s.f.). Dicha teoría manifiesta que la conducta delictiva es un comportamiento aprendido, especialmente por el aprendizaje observacional (De la Peña, 2010). De allí, la necesidad de enseñar nuevas pautas en la vida de los adolescentes, intentando con ello la modificación de las conductas orientadas por la razón (Palacios, 2019).

Las estrategias pedagógicas implementadas o utilizadas deben responder al desarrollo de factores protectores y al crecimiento de las capacidades cognitivas del adolescente, reduciendo así los factores de riesgo por medio del aumento de la conciencia, toma adecuada de decisiones, utilización de estrategias de afrontamiento, resolución práctica de problemas, diálogo y comunicación asertiva, todo desde la óptica de la educación preventiva (Uceda et al., 2016), la cual debe entenderse como una acción social que supera la noción del riesgo y que no se encierra en informar, prohibir y castigar; por el contrario, se enfoca en empoderar al ser humano desde la responsabilidad de sus decisiones, "expresada en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan formar personas autónomas, capaces de tomar decisiones personales y de anticiparse a las situaciones que amenazan el aprendizaje colectivo en clave de convivencia" (Navarro y Galiana, 2015, p. 566).

El desarrollo de capacidades mentales como la atención, memoria, percepción, lenguaje, conciencia, motivación, fijación de metas,

creatividad, resolución de problemas, gestión de conducta, planificación, clasificación, interpretación, entre muchas otras, fortalece al ser humano y lo impulsa a liderar procesos de cambio, graduales, progresivos y reales. El desarrollo cognitivo supone, en gran parte, procesos de 'especialización' con relación a dominios particulares; o, dicho con otras palabras, una evolución que radica básicamente en la adquisición progresiva de conocimientos y habilidades (Gutiérrez, 2005).

Las capacidades cognitivas son consideradas como esenciales en la formación educativa de los seres humanos; se destaca la necesidad de convertirlas en objetivo fundamental de los sistemas educativos (Frías et al., 2017). Los procesos de enseñanza enfocados en el desarrollo de capacidades le dan al ser humano, la posibilidad de reconocer las necesidades socioculturales y productivas de la comunidad, equipando de esta forma un medio propicio de inclusión social (Lorenzatti y Bowman, 2019).

Es necesario comprender que la educación en la población del SRPA no solo debe ocuparse de la instrucción de las asignaturas de conocimiento, sino de la identificación e intervención de problemáticas como "el uso de drogas, dificultades de comportamiento, trastornos psiquiátricos y psicológicos, falta de compromiso escolar, bajo rendimiento académico, desmotivación, falta de integración en el sistema educativo regular y demás fenómenos derivados y asociados a la conducta delictiva" (Cardona, 2020). El Estado y sus instituciones son responsables de adoptar, implementar y fortalecer el SRPA, conforme a los estándares internacionales de los Derechos Humanos (Torres y Rojas, 2013).

2. Metodología

Este estudio se llevó a cabo desde el enfoque cualitativo descriptivo, orientado a tópicos conceptuales, contextuales y características de significado (Yapu, 2013; Muñoz, 2018). Se analizó estrategias, experiencias y prácticas que contribuyeron en la atención a la problemática del consumo de SPA, por parte de los educadores o pedagogos encargados de acompañar a jóvenes y adolescentes vinculados al SRPA, en medidas privativas y no de la libertad. El objetivo fue identificar las estrategias pedagógicas utilizadas para la atención del consumo de SPA en el SRPA.

Participantes

47 profesionales, hombres y mujeres, vinculados laboralmente a una institución que atiende e implementa las sanciones pedagógicas del SRPA, privativas y no de la libertad, de los cuales doce poseen estudios en Licenciatura de Pedagogía reeducativa; seis en Licenciatura en Pedagogía infantil, educativa, educación física; nueve en Psicología; cinco en Trabajo social; cuatro en Terapia ocupacional y, once docentes e instructores en diversas áreas. Algunos de ellos con estudios de especialización y maestría; todos con más de tres años de experiencia en sus labores como educadores y cinco de ellos, coordinadores pedagógicos.

Técnica de investigación

Se hizo siete grupos de discusión, entendidos estos como entrevistas grupales enfocadas e intensivas que propician una participación asidua de argumentación y reflexión sobre un tema específico, que responde directamente al enfoque cualitativo (Yapu, 2013; Muñoz, 2018). Su propósito era captar directamente la realidad del contexto desde la visión del educador y su aporte pedagógico al entorno del SRPA en la implementación de las sanciones privativas y no de la libertad; estuvieron conformados con participantes de diferentes profesiones, que atienden distintas etapas de crecimiento y diversas sanciones pedagógicas de los procesos judiciales establecidos, cumpliendo con ello la característica de diversidad de experiencias tratada por Flick (2015).

Instrumentos

Se utilizó tres instrumentos: guía de procedimiento, formato de acta del grupo y bitácora de notas, todos ellos documentos *ad hoc*, diseñados por el investigador, validados por prueba piloto y revisión de tres expertos, mediante calificación numérica de indicadores como: calidad, coherencia, pertinencia, precisión y adecuación. Para el registro oportuno de la información se asignó responsabilidades de moderador del grupo (desarrolló la guía de procedimiento), escribiente (diligenció el formato de acta) y observador (hizo apuntes importantes en la bitácora de notas).

Procedimiento general

El procedimiento general de la investigación y la recolección de la información se desarrolló según los estándares de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, AMM, 1964); contempló cinco pasos, a saber:

1. Invitación a los profesionales para la participación en el estudio investigativo.
2. Consentimiento de manejo de datos por parte de los participantes interesados.
3. Recolección de información:
 - Pilotaje y validación de los instrumentos: se realizó un grupo de discusión con los profesionales encargados de la etapa de acogida, utilizando los recursos propuestos, como: guía de realización (asistencia, expectativas, responsabilidades, normas del grupo, información previa), diligenciamiento de formato de acta y registro de la información relevante en bitácora. Se validó el instrumento por medio de panel de expertos mediante formato de evaluación numérica (rúbrica).
 - Aplicación de los instrumentos de investigación en siete grupos de discusión,

a profesionales distribuidos según los grupos que atienden; cuatro para sanciones privativas y tres para los de no de la libertad.

4. Análisis de datos por medio de matriz de categorías y triangulación.
5. Descripción de las categorías más representativas que orientan la atención a los adolescentes vinculados al SRPA.

3. Resultados

Los participantes de este estudio son profesionales que ejercen un rol institucional de educadores, pedagogos o formadores de adolescentes en el SRPA; tienen experiencia y conocimiento en el manejo de la población; certifican su idoneidad con evaluaciones periódicas de desempeño; cuentan con planes de capacitación anual que son retroalimentados según la necesidad e interpretación de los contextos y realidades, adaptándose al cambio constante de las mismas. La institución posee certificado de calidad ISO 9001, que da cuenta de la competencia de sus procesos internos. En la Tabla 1 se expone los meses de experiencia reportada en el momento de la toma de datos.

Tabla 1

Experiencia profesional relacionada

No. del grupo de discusión	Profesión	Años de experiencia
Uno	Pedagogos reeducadores	47
	Trabajadores sociales	
	Psicólogos	
	Pedagogos infantiles	
	Instructores	
	Terapeutas ocupacionales	
Dos	Pedagogos reeducadores	28
	Trabajadores sociales	
	Psicólogos	
	Terapeutas ocupacionales	
	Instructores	

Tres	Pedagogos reeducadores Trabajadores sociales Psicólogos Instructores	43
Cuatro	Pedagogos reeducadores Trabajadores sociales Psicólogos Pedagogos infantiles Educadores físicos	32
Cinco	Pedagogos reeducadores Trabajadores sociales Psicólogos Instructores Pedagogos infantiles	34
Seis	Pedagogos reeducadores Trabajadores sociales Psicólogos Terapeutas ocupacionales	37
Siete	Pedagogos reeducadores Trabajadores sociales Psicólogos Educadores físicos Instructores	52
Total		273

El trabajo de los educadores se desarrolla por grupos, ubicados según las sanciones pedagógicas establecidas por la autoridad competente y definidos por la Ley 1098, de Infancia y Adolescencia (2006), en su artículo 177. Atienden adolescentes en medidas privativas y no de la libertad, hombres y mujeres que crean equipos de trabajo distribuidos en etapas y niveles de crecimiento llamados 'Acogida' (recién llegados); 'Tratamiento' (aquellos que se adaptan al proceso) y 'Transcendencia' (aquellos que se preparan para el egreso)".

Dentro de cada grupo, el formador o educador posee la responsabilidad de acompañar un número de adolescentes; se denomina 'Educador

de seguimiento'; es quien conoce los pormenores de los casos que guía y, utiliza para tal fin, una serie de estrategias pedagógicas que incluyen ejercicios de observación, escucha activa y persuasión en todos los espacios locativos de la institución (salones de clase, alojamientos, canchas, patios, comedor, pasillos, auditorios, salas de encuentro, salas de televisión, entre otros).

En la Figura 1 se presenta, de manera gráfica, las estrategias pedagógicas identificadas según el contexto del SRPA y del ejercicio educativo de la conciencia y la reflexión para la atención del consumo de SPA (referencias representativas aportadas por los participantes).

Figura 1

Estrategias de atención pedagógica en el SRPA



Se puede establecer que, el contexto en el que son desarrolladas las estrategias de atención, es el comprendido por el SRPA y las instituciones que lo implementan, en las distintas sanciones pedagógicas privativas y no de la libertad. Desde el espíritu educativo, su propósito radica en la liberación y emancipación del ser humano, por medio de procesos que se unen temporalmente, como el jurídico, el sancionatorio (conducta delictiva), el del consumo de sustancias (cuando el adolescente presenta dicha problemática); los procesos pueden ser personales y grupales, fundamentados en el desarrollo de las capacidades cognitivas; las estrategias de atención van desde la vinculación al SRPA (identificación de factores de riesgo y de protección), pasando por el modelo de cambio (comprensión en niveles y etapas) y la práctica de ejercicios pedagógicos tanto para los educadores o formadores, como para los adolescentes.

En la Tabla 2 se puede apreciar un resumen de la categorización realizada con la identificación de unidades de análisis y la información recolectada por los instrumentos utilizados.

Tabla 2

Tabla resumen categorización

Resumen tabla de análisis		
Unidad	Categoría	Subcategoría
Norma (SRPA)	Presencia	Voluntad
Pedagogía	Libertad	Tiempo
Tiempo		Recaída

Conducta delictiva	Atención personal Atención familiar Atención social o comunitaria Otras atenciones	Observación Escucha reflexiva (Activa) Persuasión
Consumo de sustancias psicoactivas	Inicial Intermedia Final En todo momento o durante el proceso	Diario pedagógico Seminario – Taller Video foro Coloquio

La identificación de unidades generales enfoca el estudio en un contexto de sanciones pedagógicas vistas, en gran medida, como el “pago de un **tiempo** determinado”, la judicialización y el elemento coercitivo aceptado por los participantes como algo necesario ante la infracción de la ley penal (conducta delictiva) y el bien general que se debe salvaguardar, la existencia del consumo de SPA antes, durante y después de la implementación de la sanción pedagógica y, la evidente e ineludible necesidad de atender dicha problemática. El educador de acogida No. 2 menciona que, “el primer pensamiento que tiene el usuario cuando llega, es el de salir rápido y pagar su falta; muchos de ellos presentan alto consumo de sustancias y la familia lo sabe; incluso, prefieren que sus hijos estén encerrados”.

Las categorías identificadas en primer lugar, son las de **presencia y libertad**; la primera tiene que ver con dos visiones: la de los adolescentes que se rehúsan a aceptar la sanción y buscan constantemente la posibilidad de evadirse sin responsabilizarse de sus acciones y, la de los educadores, que deben estar siempre atentos, con una presencia constante para evitar dichas deserciones y otros posibles problemas como agresiones, hurtos, motines, autolesiones, etc. La segunda, denominada ‘libertad’, es una constante, dado que toda acción del adolescente y del educador va conducida al momento en el que termina la sanción y, por ende, su regreso a la familia y la comunidad; se convierte en un propósito y meta por alcanzar. El educador No. 15 dice: “al estar presentes los educadores en los distintos espacios, se produce un ambiente

seguro y garantiza que se desarrollen las actividades”.

Las categorías aludidas conllevan subcategorías para tener en cuenta: **voluntad, tiempo y recaída**, vinculadas a los procesos reeducativos o resocializadores utilizados, atendiendo la conducta delictiva y, con ella, el consumo de SPA, dado que es necesario que el adolescente asuma de manera voluntaria un cambio o, al menos, se haga responsable de sus acciones y consecuencias. El tiempo de la sanción muchas veces no se desarrolla en una sola medida, pues el juez puede realizar modificaciones según el crecimiento y madurez del usuario, previo informe de los objetivos alcanzados durante el proceso; por ejemplo, el educador No. 3 expresa: “se puede pasar de una medida privativa de la libertad a una no privativa de la libertad”. Por último, la subcategoría ‘Recaída’, se relaciona con la reincidencia de la conducta delictiva y del consumo de sustancias; se busca evitar que el adolescente vuelva a presentar dichas conductas.

Se evidencia categorías de diagnóstico, atención e intervención, suscitadas en primera medida desde la unidad de la conducta delictiva, como: atención personal, atención familiar, atención social o comunitaria y otras atenciones que implican la interdisciplinariedad de manera directa. El educador de tratamiento No. 6 dice que: “la atención implica observar cada dimensión del ser humano e intentar comprenderla, para llegar a intervenir cuando algo anda mal”.

Estas atenciones, presentadas como categorías, desarrollan subcategorías de **observación, escucha reflexiva y persuasión**, todas ellas con un tinte especialmente educativo; cada atención observa, escucha y percibe una realidad, tratando con ello de acercarse con sentido objetivo y humano al adolescente, estableciendo objetivos de trabajo e intervención, sin dejar de lado aquellas atenciones especializadas que, por condiciones propias, puede haber (enfermedades, discapacidades, capacidades excepcionales, entre otros). "Se han presentado casos en los que un usuario tiene enfermedades mentales de base, como esquizofrenia, que merece una atención especializada" dice el educador No. 16 al respecto.

Debido a que el factor tiempo incide en los procesos tanto jurídicos como los de la conducta delictiva y del consumo de sustancias, se hace una división estratégica de atención, con categorías llamadas: **inicial, intermedia, final y, en todo momento o, durante el proceso**, que permiten identificar acciones pedagógicas que posibilitan el conocimiento y atención para el consumo de SPA como técnicas educativas. "La institución dispone de etapas de crecimiento en las que el adolescente puede ir ascendiendo" manifiesta el educador No. 10.

Las técnicas identificadas que podrían llegar a ser estrategias al implementarse como ejercicios conscientes, reflexivos y críticos, son: **diario pedagógico, seminario - taller, video foro y coloquio**, las cuales fortalecen y desarrollan las capacidades y habilidades cognitivas desde la conciencia, estableciendo un procedimiento por medio del cual el adolescente se conoce a sí mismo, mediante el acompañamiento de sus educadores, de su grupo de pares en ambientes y contextos espontáneos, cotidianos y familiares de formación, utilizando un lenguaje adecuado, como la ruta oportuna de conocimiento, evaluación y verificación de resultados (Kisilevsky y Roca, 2021).

4. Discusión

En el marco de la Ley 1098, de Infancia y Adolescencia (2006), en lo referente al SRPA en Colombia, este estudio buscó identificar y describir estrategias pedagógicas que los educadores prestadores del servicio educativo,

formativo y de acompañamiento desarrollan ante el consumo de SPA, propiciando con ello, visualizar generalidades que focalicen la atención de los adolescentes en el medio institucional, considerando la sanción pedagógica impuesta por la autoridad competente (Ministerio de Justicia y del Derecho et al., 2017).

La ubicación de los usuarios en el medio institucional durante el proceso responde a una división interna de etapas y niveles de crecimiento (Acogida, Tratamiento y Transcendencia), respondiendo a los requerimientos de la normatividad nacional y, desarrollando el proceso resocializador desde el trato preferencial, al reconocer el derecho a ser educados y formados según sus condiciones individuales (Torres y Rojas, 2013; Parra, 2015).

La pedagogía encuentra su razón de ser al reflexionar sobre la educación y las estrategias que se utilizan para llegar a enseñar y aprender, la presencia de un educador se transforma en pedagogía cuando enseña y aprende con cada acción consciente que realiza, el acompañamiento da cuenta de la identificación de las problemáticas (conducta antisocial, delincuencia, consumo de sustancias, agresividad, violencia, impulsividad, entre otras) y dar alternativas prácticas de conocimiento y manejo de las mismas, empoderando al dueño de las emociones, sentimientos y pensamientos haciéndolo responsable de ellos, de sus procesos y realidades (Caride et al., 2015).

La atención pedagógica ante el consumo de SPA fortalece su quehacer con el modelo de desarrollo social y la verificación de los factores de riesgo y de protección que se puede evidenciar, analizar y reflexionar, al atender cada caso en específico y, convertirse en referente de enseñanza del entorno social con conciencia de ello, impulsando la efectividad de los procesos resocializadores; así, este modelo basado en la teoría del aprendizaje social, es válido para la formulación de programas de tratamiento y prevención de la delincuencia y de la conducta antisocial (Akers, s.f.).

Las estrategias pedagógicas de atención al consumo de SPA están centradas en el desarrollo de capacidades cognitivas basadas en la educación de la persona, enriqueciendo con ello la postura cultural, el lenguaje,

la interacción social, los pensamientos, la planeación, sus representaciones y creencias por medio de posiciones críticas y emancipatorias, entre otras. El educador de acogida No. 4 manifiesta: "mientras más conocimiento poseen los adolescentes, [más] se desarrolla su posición crítica ante la vida y el mundo"; su propósito radica en la oportunidad de alcanzar gradualmente la madurez mediante el ejercicio de técnicas que mejoran y potencian las habilidades (Erazo, 2019).

Presencia y libertad como estrategias transversales

La **presencia**, como concepto reflexivo y teórico, aparece como un nodo fundamental que transversaliza todo el quehacer pedagógico institucional, en dimensiones como la personal, familiar, comunitaria, entre otras; es el acto de asistir en mente y cuerpo, encarar una realidad junto con el otro, acompañarlo y enseñar desde el ejemplo y la conciencia: "el educador que actúa junto a los jóvenes en dificultades, se sitúa al final de una corriente de omisiones y trasgresiones. Sobre su trabajo recaen las fallas de la familia, de la sociedad y del Estado" (Gomes, 2004, p. 22).

La **libertad** es considerada como un sentir por los participantes; una meta o logro para alcanzar; se convierte en estrategia de motivación que propicia un foco en el horizonte; un objetivo claro de reconocer aquello que se ha perdido y ahora recobra el valor. "El adolescente reconoce que ha perdido su libertad y con ella, la confianza de su familia" (Educador, Transcendencia, No. 6); sin embargo, como lo manifiesta Gómez (2017) la privación de la libertad debe permear los contextos de vulnerabilidad y evitar apartar al adolescente de su medio.

Las anteriores categorías, vistas como estrategias pedagógicas ejecutadas por los educadores, posibilitan la identificación de los factores de riesgo y de protección que se evidencia en la convivencia cotidiana junto con los usuarios que presentan consumo de SPA; su análisis responde a dimensiones humanas en las que se constata, por medio de evidencias (cognitivas y comportamentales), la gran repercusión que poseen en la prevención de las conductas tanto delictivas como de consumo (López y Rodríguez, 2012).

Dentro del contexto del SRPA, la presencia y la libertad son consideradas como pilares que sustentan, condicionan y establecen una base pedagógica de atención; "las acciones deben estar configuradas a un propósito de cambio" (Educador, Tratamiento, No. 01); este cambio puede ser analizado desde el modelo trans-teórico, estableciendo unas etapas que garanticen o comprendan la transformación en la conducta del adolescente, a saber: pre-contemplación, contemplación, preparación, acción, mantención y finalización (Prochaska, 1999).

En el presente estudio se evidencia categorías que responden al cambio y transformación del adolescente, a un proceso gradual y cíclico que utiliza la enseñanza desde la conciencia, que articulan y focalizan dicho cambio como algo esperado que se podría circunscribir a la perspectiva trans-teórica, de la siguiente forma: las categorías son: la inicial (pre-contemplación); intermedia (se unen la contemplación, preparación y acción); final (finalización) y, en todo momento o durante el proceso (acciones de motivación y evaluación), todo ello orientado y acompañado por el educador (Ministerio de Salud y UNODC, 2016).

Es necesario establecer que el cambio se manifiesta desde la **voluntad** y, está supeditado a la posibilidad de ir y volver entre las distintas etapas de crecimiento, comportamental y temporal, con intenciones comunes de desarrollo y conocimiento, así como la posibilidad de decidir con libertad lo que desea. "Educadores y educandos, liderazgo y masas, cointencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea [en la] que ambos son sujetos en el acto, no solo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento" (Freire, 2005, p. 73).

El **tiempo** es una noción de vital importancia educativa, dado que interactúa con todas las categorías identificadas; la sanción pedagógica está inmersa en tiempos tanto jurídicos, como procesales, de crecimiento o desarrollo en el proceso de resocialización, de cambios de medida, beneficios, privilegios, entre muchas otras consideraciones que le dan al tiempo, atributos como indicador decisorio. "Pocas 'educaciones' están tan sometidas a los rigores del espacio y del tiempo, del control y de la

disciplina, como las que se [ensaya] en las instituciones penitenciarias” (Caride y Gradaílle, 2013, p. 39).

Las estrategias deben trascender del proceso judicial, al proceso de transformación conductual y, continuar en el tiempo para la **prevención de la recaída**; el aprendizaje social se fortalece con la práctica constante y con el refuerzo que dan los factores de protección. “Por lo que respecta a los factores de protección, se distingue entre las oportunidades para la implicación positiva y las recompensas por dicha implicación en la comunidad, la familia y la escuela” (López y Rodríguez, 2012, p. 26). Dicha implicación positiva da cuenta de las diversas aportaciones, contribuciones y participación que el adolescente realiza en los distintos medios, ya sea el social, familiar, escolar, político y comunitario o, incluso, su propio desarrollo y crecimiento como ciudadano, previendo las recompensas y ganancias que van sumando en el esfuerzo por consolidar una inclusión social integral.

La observación, la escucha reflexiva y la persuasión, como estrategias educativas prácticas

La **observación** se desarrolla durante toda la jornada laboral e incluso fuera de ella, al compartir los diferentes espacios educativos, locativos y de convivencia con los adolescentes. El conocimiento entre uno y otro (adolescente y educador) se retroalimenta conforme pasa el tiempo; cada uno se sensibiliza y consolida acercamientos que redundan en posibilidades cognitivas de aprendizaje con respecto a las normas institucionales y de grupo, al establecimiento de límites, comprensión y manejo de los comportamientos y actuaciones, entre otros; la observación cotidiana es una fuente de aprendizaje derivada de la manifestación de las actitudes, fortaleciendo la capacidad de reconocimiento de la realidad y la visión crítica de la misma (ICBF y ONODC, 2020).

Respecto a la observación, el educador No. 11 de la etapa de tratamiento considera que,

...por medio de la observación, se realiza intervención individual para sensibilizar y buscar aspectos aun no trascendidos o identificados dentro de su proceso de reeducación directamente relacionado con

el consumo de sustancias psicoactivas y sus parámetros de recaída e incidencia a nivel personal.

La conciencia, como capacidad cognitiva, le permite al ser humano el pleno uso de sus facultades mentales y, gracias a ello, el contacto con su entorno y con los demás seres que lo comparten: “conocimiento sobre el propio conocimiento” (Gutiérrez, 2005, p. 224). Mediante la **escucha reflexiva**, la conciencia se ejercita, se practica y se implementa como herramienta o medio por el cual se acompaña la toma de decisiones, el acceso al conocimiento compartido de los fenómenos que surgen y de las experiencias, posibilitando un vínculo capaz de comprender y entender objetivamente la realidad. El educador No. 11, responsable de la etapa de acogida, sostiene que, “la escucha reflexiva invita al adolescente a evaluar el costo beneficio que genera la presencia de la conducta de consumo y, resolver ambivalencias”.

Entrar y estar en disposición de enseñar y aprender, es una obligación del educador en el SRPA; utilizando la **persuasión**, puede llegar a incidir positivamente en la realidad del adolescente; ser persuasivo implica no solamente expresar la voluntad de manera verbal, sino que dicha persuasión debe fundamentarse en la autoridad y el ejemplo, consiguiendo con ello, por medio de razones y argumentos, que se actúe o piense de manera distinta, convirtiéndose en uno de los objetivos principales para la prevención (Erazo, 2019; ICBF y ONODC, 2020). Referente a este tema, el educador No. 2 de la etapa de tratamiento expresa que, “persuadir al joven sobre las consecuencias de uso inadecuado de sustancias psicoactivas que influyen negativamente en la edificación del proyecto de vida, es de vital importancia”.

Técnicas de afianzamiento de la atención

El **diario pedagógico** es una bitácora de las actividades que realiza el adolescente y, responde a capacidades cognitivas como la memoria, la reflexión, la resolución de conflictos y problemas; su objetivo gira en torno a la posibilidad de reflexionar de manera diaria y consciente sobre las rutinas y la cotidianidad (Gutiérrez, 2005); se escribe sobre el tiempo que pasa en la institución y el desarrollo del proceso

de resocialización, incluyendo el del consumo de sustancias. El educador de trascendencia No. 18 declara que, "el diario pedagógico es un medio práctico para saber cómo está el adolescente cada día; le proporciona al educador una mirada objetiva de aquello que se piensa, se siente y se ha vivido durante cada jornada del proceso".

Mientras que el **diario pedagógico** es un ejercicio reflexivo personal con acompañamiento del educador, el **seminario-taller** lo es de reflexión grupal, tendiente al desarrollo de capacidades cognitivas como la atención, el manejo comunicativo, la comprensión, entre otros; su objetivo radica en posibilitar el encuentro con el otro, el respeto por la diferencia y la resolución de los conflictos desde la comunicación; el seminario es un espacio de aprendizaje participativo, dinámico y de construcción del conocimiento (Ministerio de Salud y UNODC, 2016).

El **video foro** se despliega por medio de la utilización de pretextos, como historias, música, relatos, narraciones, cuentos, películas, documentales, entre muchas otras posibilidades; todas ellas se valen del audio y de la imagen como medios de impacto y aprendizaje, desarrollando capacidades cognitivas de la memoria, el modelamiento, la reflexión, la teoría; su objetivo primordial se enfoca en presentar alternativas, reflejos, ejemplos, posibilidades y, acrecentar con ello, el abanico de opciones al momento de tomar decisiones; tener identidad y criterio, son entrenamientos en los cuales se busca la adaptación al medio (ICBF y ONODC, 2020).

El término **coloquio** aparece en el contexto como un concepto implantado que denota el diálogo, la escucha y el consejo; es el ejercicio consciente de hablar con alguien que busca orientaciones voluntariamente, en personas con la capacidad de realizar un acompañamiento profesional de guía ante dificultades. Así como aciertos vivenciados durante el proceso resocializador, se debe garantizar dichos espacios de diálogo (ICBF, 2020). El coloquio busca establecer una comunicación de confianza, seguridad y sostén ante cualquier acontecimiento que surja; dicho diálogo puede trascender al consejo y al apoyo mutuo, incluso durante toda la vida. Al respecto, el educador No. 9 de la etapa de acogida afirma que, "el coloquio es un apoyo incondicional de escucha y diálogo, en el que

se intenta buscar alternativas a situaciones que, de manera solitaria, serían cargas muy pesadas para llevar".

Las estrategias y técnicas pedagógicas presentadas responden a la atención del adolescente que evidencia consumo de SPA, en contextos del SRPA, desde la visión de los educadores que trabajan en el acompañamiento y guía de dicha población. El empoderamiento y ejecución de las estrategias se acredita como una labor cotidiana de responsabilidad compartida; "en los grupos se comparte la vida y, con ella, se hace nueva vida cuando se labora con responsabilidad, razón y respeto" (Educador, Acogida, No. 7).

Limitaciones del estudio

Este estudio se limita por la no participación de otros profesionales de la institución, así como de funcionarios externos que atienden a la población y podrían contribuir con sus perspectivas pedagógicas, experiencia y las demás acciones representativas que utilizan para atender el consumo de SPA en el contexto del SRPA.

5. Conclusiones

La reflexión pedagógica se consolida como un criterio indispensable para fundamentar la aplicación e implementación del SRPA en las instituciones dedicadas para tal fin, sean estas de carácter privado o público; de igual forma, la visión educativa enriquece el espíritu de la norma o de la ley, con prácticas y estrategias concretas, medibles y evaluables para posteriores estudios y sustentación de evidencias científicas.

Las estrategias y técnicas utilizadas por los educadores e identificadas en el contexto del SRPA por el presente estudio, poseen características y aspectos tendientes al aprendizaje social; giran en torno al desarrollo de capacidades cognitivas de los adolescentes, fundamentando con ello, un enfoque de atención educativo y procesual que interviene desde la realidad de cada caso en particular.

Se intenta formalizar y mostrar estrategias y técnicas pedagógicas específicas enfocadas en la atención del consumo de SPA, visualizando una población en particular y propiciando con

ello la posibilidad de seguir fortaleciendo y complementando los procesos llevados a cabo dentro del cumplimiento de las sanciones pedagógicas de los adolescentes con conductas delictivas, sin perder de vista el deber continuo de formar y dignificar al ser humano.

Se fortalece la labor docente y se reconoce al educador como actor fundamental en el acompañamiento de las sanciones pedagógicas, robusteciendo, orientando y articulando las múltiples acciones que se ejecuta cotidianamente, dándoles sentido y propiciando un camino que lleve al propósito de cambio en la implementación de procesos que atiendan el problema del consumo de SPA en el SRPA.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Akers, R. L. (s.f.). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia. <https://vlex.es/vid/aplicaciones-aprendizaje-delincuencia-468460>
- Asociación Médica Mundial (AMM). (1964). Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- British Council. (2022). Apoyando a adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley en Colombia. <https://www.britishcouncil.co/sociedad/jovenes/syoc>
- Cardona, A. J. (2020). Factores implicados en el fracaso escolar de adolescentes con conducta delictiva. *Revista Criminalidad*, 62(2), 219-232.
- Caride J. A. y Gradaílle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, (360), 36-47. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-219>
- Caride, J., Gradaílle, R. y Caballo, M. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 4-11.
- Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (2009). Las estrategias de aprendizaje: ¿qué son? ¿cómo se enmarcan en el currículum? En C. Monereo (Coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (pp. 68-96). Editorial Graó.
- De la Peña, M. E. (2010). *Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y de protección* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/12024/>
- Donas, S. (2001). Marco epidemiológico conceptual de la salud integral y el desarrollo humano de los adolescentes. En S. Donas (Ed.). *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 469-487). Libro Universitario Regional.
- Erazo, O. (2019). Consumo de drogas en adolescentes. Una reflexión conceptual. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(1), 53-66. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.10.1.2019.04>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata S. L.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores S. A.
- Frías, M., Haro, Y. y Artiles, I. (2017). Las habilidades cognitivas en el profesional de la Información desde la perspectiva de proyectos y asociaciones internacionales. *Investigación Bibliotecológica*, 31(71), 201-218. <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57816>

Gobierno Nacional de la República de Colombia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Dirección Nacional de Estupeficientes (DNE), Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) y Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CIDAD). (2009). Estudio nacional de consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes en conflicto con la ley en Colombia. https://www.unodc.org/documents/colombia/2013/septiembre/Estudio_Consumo_Adolescentes_en_Conflicto_2009.pdf

Gomes, A. (2004). *Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultad*. Editorial Losada, S. A.

Gómez, C. (2017). Matiz-ación de la adolescencia bajo los colores de la privación de la libertad por el SRPA. *Nomadas, Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 50(1). <https://doi.org/10.5209/NOMA.54181>

Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. McGraw Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2020). Lineamiento modelo de atención para adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley-SRPA. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm15.p_lineamiento_tecnico_modelo_de_atencion_para_adolescentes_y_jovenes_en_conflicto_con_la_ley-srpa_v4_0.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONODC). (2020). *Guía para la formulación de estrategias de prevención del uso de sustancias psicoactivas en adolescentes y jóvenes del SRPA*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Jiménez, A. M. y Chamorro, L. (2018). *Marco de derechos y SRPA: Apoyando a adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley en Colombia*. British Council.

Kisilevsky, M. y Roca, E. (2021). *Indicadores, metas y políticas educativas*. Editorial OEI.

Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre). Ministerio de la Protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. <https://www.icbf.gov.co/bienestar/ley-infancia-adolescencia#:~:text=Consulta%20la%20Ley%201098%20de,y%20libertades%20consagrados%20en%20los>

Libreros, D., Asprilla, Z. y Turizo, M. (2015). Líneas de acción para prevenir y controlar la delincuencia juvenil en comunidades vulnerables de Barranquilla-Colombia- y su área metropolitana. *Justicia Juris*, 11(1), 40-51. <https://doi.org/10.15665/rj.v11i1.616>

López, S. y Rodríguez, J. (2012). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas y la conducta antisocial en adolescentes y jóvenes españoles. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 25-33.

Lorenzatti, M. y Bowman, M. (2019). *Educación de jóvenes y adultos, contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. Unirio Editora.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Orientaciones pedagógicas para la prestación del servicio educativo en el Marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes SRPA*. Mineducación.

Ministerio de Justicia y del Derecho, Observatorio de Drogas de Colombia (ODC) e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2017). *Estudio de consumo de sustancias psicoactivas en el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente*. ODC.

Ministerio de Salud y Oficina de las Naciones Unidas para las Drogas y el Delito (UNODC). (2016). Modelo de atención integral para trastornos por uso de sustancias psicoactivas en Colombia. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/modelo-atencion-integral-sustancias-psicoactivas-2015.pdf>

Moreno, A., García, N. y Camarero, L. (2021). La formación artística como medio de transformación social en menores colombianos privados de libertad. *Arte, Individuo y sociedad*. 33(3), 705-722. <https://doi.org/10.5209/aris.69197>

Muñoz, C. (2018). *Metodología de la investigación*. Editorial Oxford.

Navarro, J. J. y Galiana G. (2015). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria. Investigación aplicada en intervención social. *Prisma Social*, (15), 562-608.

- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8.
- Parra, F. A. (2015). *La sanción a los menores infractores de la ley penal en un estado social y democrático de derecho* [Tesis de Maestría, Universidad Libre de Colombia]. <https://repository.unilivre.edu.co/handle/10901/9264>
- Prochaska, J. O. (1999). ¿Cómo cambian las personas, y cómo podemos cambiar nosotros para ayudar a muchas más personas? *American Psychological Association*, 227-255.
- Ramos, V. y Garrote, G. (2009). Relación entre la conducta consumo de sustancias y la conducta delictiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 647-654.
- Redondo, S. (2008). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: modelo del triple riesgo (TRD). *Revista Española de Investigación Criminológica*, 6, 1-53. <https://doi.org/10.46381/reic.v6i0.34>
- Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). (s.f.). Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. [https://encolombia.com/derecho/codigos/infancia-y-adolescencia/libroii_tituloii_cap1/#:~:text=El%20sistema%20de%20responsabilidad%20penal,y%20dieciocho%20\(18\)%20a%20a%C3%B1os%20a](https://encolombia.com/derecho/codigos/infancia-y-adolescencia/libroii_tituloii_cap1/#:~:text=El%20sistema%20de%20responsabilidad%20penal,y%20dieciocho%20(18)%20a%20a%C3%B1os%20a)
- Soler, V. (2021). *Jóvenes en conflicto con la ley penal privados de la libertad y factores relacionados con la recaída en el consumo de sustancias psicoactivas* [Tesis de Pregrado, Universidad de San Buenaventura]. <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/8065?mode=full>
- Torres, H. y Rojas, J. (2013). Tratamiento a la delincuencia juvenil en Colombia en el sistema de responsabilidad de adolescentes. *Verba Iuris*, 30, 115-133. <https://doi.org/10.18041/0121-3474/verbaiuris.30.2163>
- Uceda, F., Navarro, J. y Pérez, J. (2016). Adolescentes y drogas: su relación con la delincuencia. *Revista de estudios sociales*, 58, 63-75. <http://dx.doi.org/10.7440/res58.2016.05>
- Vásquez, C. (2003). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social (*Social development theories*). *Revista de Derecho*, 14, 135-158.
- Yapu, M. (2013). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. Fundación U – PIEB.

Contribución:

El autor elaboró el artículo, lo leyó y aprobó.

'Tierra Ancestral', proyecto pedagógico intercultural para la enseñanza de las ciencias sociales

Luis Ramiro Solano-Gutiérrez¹

José Alberth Rojas-Perdomo²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Solano-Gutiérrez, L. R. y Rojas-Perdomo, J. A. (2022). 'Tierra Ancestral', proyecto pedagógico intercultural para la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista UNIMAR*, 40(2), 300-321. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art14>

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2021

Fecha de revisión: 13 de diciembre de 2021

Fecha de aprobación: 13 de febrero de 2022

Resumen

Este artículo surge de un estudio realizado en la Institución Educativa San Vicente, sede Dos Aguas, en La Plata Huila, con el objetivo de fortalecer el saber ancestral en los estudiantes del grado cuarto, a través de un proyecto pedagógico de aula intercultural, basado en los saberes indígenas de las comunidades Nasa y Misak. Para determinar el problema, analizarlo y, finalmente, intervenir, se utilizó el paradigma cualitativo, con un enfoque fenomenológico, orientado desde la investigación acción, empleando como técnicas, la entrevista, la observación participante y el grupo de discusión. Con la identificación de los elementos culturales ancestrales más importantes, se obtuvo unos constructos hacia los cuales se direccionó la práctica curricular, proponiendo cuatro ejes articuladores: 1) Comunicación intercultural, diálogo intercultural y encuentro intercultural; 2) Identidad cultural ancestral; 3) Interculturalidad; y, 4) Convivencia intercultural y paz intercultural, con los cuales se diseñó y ejecutó el proyecto 'Tierra Ancestral'.

Palabras clave: ciencias sociales; enseñanza; interculturalidad; proyecto pedagógico de aula; saber ancestral indígena.



Artículo resultado de la investigación titulada "Tierra Ancestral", Proyecto Pedagógico de Aula para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado cuarto de la I.E. San Vicente, sede Dos Aguas, desarrollada desde el 22 de julio de 2019 hasta el 18 de junio de 2021 en el municipio de La Plata, departamento del Huila, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía; Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y Cultura Democrática. Docente I.E. San Marcos de Acevedo, Colombia. Correo: luisolano86@hotmail.com.

²Magíster en Educación, Tecnológico de Monterrey, México. Docente I.E. Nacional, Pitalito, Colombia. Correo: josealbert81@gmail.com

'Tierra Ancestral', intercultural pedagogical project for the teaching of social sciences

Abstract

This article arises from a study carried out at the San Vicente Educational Institution, Dos Aguas campus, in La Plata, Huila, with the aim of strengthening ancestral knowledge in fourth-grade students, through an intercultural classroom pedagogical project, based on the indigenous knowledge of the Nasa and Misak communities. To determine the problem, analyze it, and, finally, intervene, the qualitative paradigm was used, with a phenomenological approach, oriented from action research, using interviews, participant observation, and discussion groups as techniques. With the identification of the most important ancestral cultural elements, some constructs were obtained towards which the curricular practice was directed, proposing four articulating axes: 1) Intercultural communication, intercultural dialogue, and intercultural encounter; 2) Ancestral cultural identity; 3) Interculturality; and, 4) Intercultural coexistence and intercultural peace, with which the 'Tierra Ancestral' project was designed and executed.

Keywords: social sciences; teaching; interculturality; classroom pedagogical project; indigenous ancestral knowledge.

'Terra Ancestral', projeto pedagógico intercultural para o ensino das ciências sociais

Resumo

Este artigo surge de um estudo realizado na Instituição Educacional San Vicente, campus Dos Aguas, em La Plata, Huila, com o objetivo de fortalecer o conhecimento ancestral em alunos da quarta série, por meio de um projeto pedagógico intercultural em sala de aula, baseado no conhecimento indígena das comunidades Nasa e Misak. Para determinar o problema, analisá-lo e, por fim, intervir, utilizou-se o paradigma qualitativo, com abordagem fenomenológica, orientado a partir da pesquisa-ação, utilizando como técnicas, entrevistas, observação participante e grupos de discussão. Com a identificação dos elementos culturais ancestrais mais importantes, foram obtidos alguns construtos para os quais a prática curricular foi direcionada, propondo quatro eixos articuladores: 1) Comunicação intercultural, diálogo intercultural e encontro intercultural; 2) Identidade cultural ancestral; 3) Interculturalidade; e, 4) Convivência intercultural e paz intercultural, com os quais foi idealizado e executado o projeto 'Tierra Ancestral'.

Palavras-chave: ciências sociais; docência; interculturalidade; projeto pedagógico em sala de aula; saberes ancestrais indígenas.

1. Introducción

La presente investigación se lleva a cabo en la Institución Educativa (IE) San Vicente, sede Dos Aguas (sector rural); es una institución oficial que pertenece al departamento del Huila, con lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN); no se enmarca dentro de lo etno-educativo, a pesar de que en las veredas circunvecinas como Alto San Mateo, El Líbano y Los Ángeles, habitan las poblaciones étnicas Nasa y Misak, pertenecientes al resguardo indígena La Gaitana del municipio de La Plata, Huila. En la sede educativa hay una cantidad de 37 estudiantes desde el grado preescolar hasta el grado quinto, provenientes de 21 núcleos familiares mestizos, lo que da lugar a que no haya población indígena en la escuela, pero que reciben la incidencia de las comunidades étnicas cercanas.

La investigación centra su atención en el fortalecimiento cultural indígena de la zona, pues en el entorno local existen elementos culturales ancestrales que no están cobrando la importancia sociocultural que para la región y el país simboliza, provocando una falta de identidad de los estudiantes, quienes no se identifican con su contexto y que, al mismo tiempo, no es promovido por los padres de familia, quienes tienen ese conocimiento tradicional. Según Angulo (2013), se debe conocer y valorar nuestro patrimonio, ya que en él podemos ver nuestras señales de identidad y, por eso, se lleva a cabo una investigación que promueve el rescate de este patrimonio ancestral, donde estudiantes, docentes y padres de familia participan en el proceso académico.

En este sentido, la propuesta de intervención diseñada para el área de Ciencias Sociales, un Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), se utiliza como estrategia de planificación de la enseñanza, que se incorpora al currículo escolar de esta área, el cual se basa en la cosmovisión de los pueblos indígenas Nasa y Misak existentes en el contexto local, para ser aplicado con la comunidad estudiantil. Desde esta perspectiva, el objetivo general que brinda el horizonte para la realización de esta investigación es, fortalecer el saber ancestral a través de un PPA intercultural, dirigido a los estudiantes del grado cuarto de educación básica primaria

de la I.E. San Vicente Sede Dos Aguas del municipio de La Plata, Huila. Para lograrlo, se propuso los siguientes objetivos específicos: el primero, identificar los elementos culturales de las comunidades indígenas cercanas a la I.E. El segundo, ejecutar un PPA intercultural basado en los saberes indígenas, dirigido a los estudiantes del grado cuarto. Finalmente, evaluar el aporte del PPA intercultural para el fortalecimiento del saber ancestral.

Para el logro de los objetivos, la metodología utilizada en la investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, con un enfoque fenomenológico, orientado desde la investigación acción (IA), empleando como técnicas, la entrevista, la observación participante y el grupo de discusión. Así, con el propósito de ampliar la perspectiva de lo que se investiga, se realizó una revisión de múltiples trabajos de investigación a nivel internacional, latinoamericano, nacional y local, que revelan un marcado interés por la importancia de la interculturalidad, la cual constituye un gran referente para este estudio. Por tanto, se destaca los planteamientos de autores como Angulo (2013), quien habla de la importancia del patrimonio cultural; Pasek y Matos (2007), quienes abordan el interés del PPA; Miralles y Rivero (2012), quienes proponen una serie de estrategias metodológicas adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación infantil; finalmente, el investigador Vacca (2011), quien comenta la evaluación de un PPA.

En este direccionamiento, es necesario y pertinente realizar la investigación, pues los estudiantes tienen la posibilidad de conectarse desde sus propios intereses, con aquellas historias que influyen en su vida, con el fin de comprender su contexto sociocultural, para poder valorar lo que tienen, estando en concordancia con el planteamiento de Rojas (2004) cuando afirma que "es encontrar nuestra historia, tener acceso a su continuidad para tener un acervo histórico que nos deje entender quiénes fuimos, quiénes somos y con conciencia de decidir quiénes queremos ser" (p. 493). Por ello, se invita a vivenciar la realidad desde el ámbito cultural de la vereda Dos Aguas y sus alrededores, para que contribuya al fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia por lo nuestro, puesto que cuando se respeta la cultura, de la misma

forma se está respetando la diversidad, como plantean Norambuena y Mancilla (2005): "solo valorizando la identidad se estará honrando el pasado y el presente" (p. 90). Con el desarrollo de la propuesta, se invita a los estudiantes a indagar en la historia de su comunidad y a compararla con la realidad, donde investigan lo sucedido en el pasado y analizan todas aquellas características que los diferencian de los demás.

Ciencias Sociales, como señalan Hernández et al. (2014).

Como técnicas cualitativas se utilizó la entrevista, la observación participante y el grupo de discusión, apoyados a través del instrumento del guion de preguntas, el diario de campo y el formato de evaluación para PPA. La unidad de análisis estuvo conformada por los estudiantes de la I.E San Vicente Sede Dos Aguas; por su parte, la unidad de trabajo estuvo integrada por diez estudiantes del grado cuarto de educación básica primaria, con quienes se conformó el grupo pedagógico escolar *Kpahtxna*. Se recalca el hecho de que no existe población indígena al momento del proyecto, lo que hizo interesante su desarrollo.

En este orden de ideas, en el primer objetivo se hizo el diagnóstico del contexto, en aras de identificar los elementos culturales de las comunidades indígenas cercanas a la I.E. En términos generales, con base en la información que se recolectó en las entrevistas, entre los elementos culturales más destacados y presentes en la zona de estudio, los hallazgos fueron: el lenguaje *NasaYuwe*, la agricultura sostenible, los vestigios arqueológicos, la estatuaria, la gastronomía tradicional, la cosmovisión, las prácticas culturales, la medicina y la educación propia. De la entrevista se destacó la posición cultural indígena de las personas entrevistadas, con relación al contexto donde se realizó.

Posteriormente, de acuerdo con el análisis de esta primera parte, con la identificación de los elementos culturales ancestrales más importantes, se obtuvo unos constructos hacia los cuales se orientó la práctica curricular, donde se resalta la conservación del patrimonio ancestral, los monumentos sagrados y de adoración, la desvalorización del patrimonio ancestral, las creencias y ceremonias espirituales, los sabedores ancestrales, las vivencias culturales, el aprendizaje en el intercambio cultural, el entendimiento del entorno natural, la educación propia tradicional y el fortalecimiento de la identidad cultural. Como resultado, con estos elementos se dio cumplimiento al segundo objetivo, donde se diseñó y ejecutó el PPA 'Tierra Ancestral', que condujo al fortalecimiento del saber ancestral, a partir de la enseñanza de las Ciencias Sociales en los estudiantes del grado cuarto.

2. Metodología

Con el propósito de lograr los objetivos formulados, se asumió el paradigma cualitativo, porque permitió recolectar la información de manera intersubjetiva, donde se reconstruyó la realidad a medida que se observaba, interpretando así el entorno en el que se desenvuelven los educandos, para luego intervenir en él como agentes transformadores de realidades. Para Pérez (1994, citado por Ricoy, 2006), una de las características más importantes de este paradigma es que permite realizar una descripción contextual a través de la recogida de datos, para luego hacer un análisis descriptivo. Desde esta perspectiva, el objeto del problema es conocer la situación del contexto y comprenderla a través de la percepción de los individuos. Por otra parte, se trabajó bajo el enfoque fenomenológico, dado que permitió describir los fenómenos sociales a partir de las vivencias individuales de cada uno de los participantes, como plantean Mendieta-Izquierdo et al., (2015). Así, el enfoque fenomenológico llevó a conocer parte de la vida de los participantes, a través del análisis de sus descripciones, al relacionarlo con la atención prestada acerca de la problemática existente en el contexto.

Es de destacar que, el tipo de investigación se orientó desde la IA dado que, a partir de la autorreflexión crítica de la identificación del problema en el contexto de la Sede Dos Aguas del municipio de La Plata Huila, el investigador y el grupo involucrado se empeñaron no solo en comprender los aspectos de la realidad, sino en ir más allá del análisis de situaciones sociales, al diseñar y aplicar una propuesta de intervención pedagógica, con el objeto de mejorar las prácticas educativas para la enseñanza de las

Rev. Unimar
e-ISSN: 2216-0116
ISSN-L: 0120-4327
DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>

Revista
UNIMAR

Por tanto, para el diseño del proyecto educativo se tuvo en cuenta la estructura curricular propuesta por Jiménez (2003, como se citó en Pasek y Matos, 2007), que contiene cuatro fases fundamentales: Diagnóstico, Planificación, Ejecución y Evaluación. Como se halló varios elementos, estos fueron agrupados en uno solo y, a partir de ahí, se propuso cuatro ejes articuladores para el PPA, producto de este primer diagnóstico, los cuales estuvieron enfocados en la parte cultural, relacionándose a continuación: 1) Comunicación intercultural, diálogo intercultural y encuentro intercultural; 2) Identidad cultural ancestral; 3) Interculturalidad; y 4) Convivencia intercultural y paz intercultural. En efecto, el PPA cuenta con un diseño curricular propio, planeación curricular del aula, cuatro secuencias didácticas y sus respectivas ocho guías de aprendizaje.

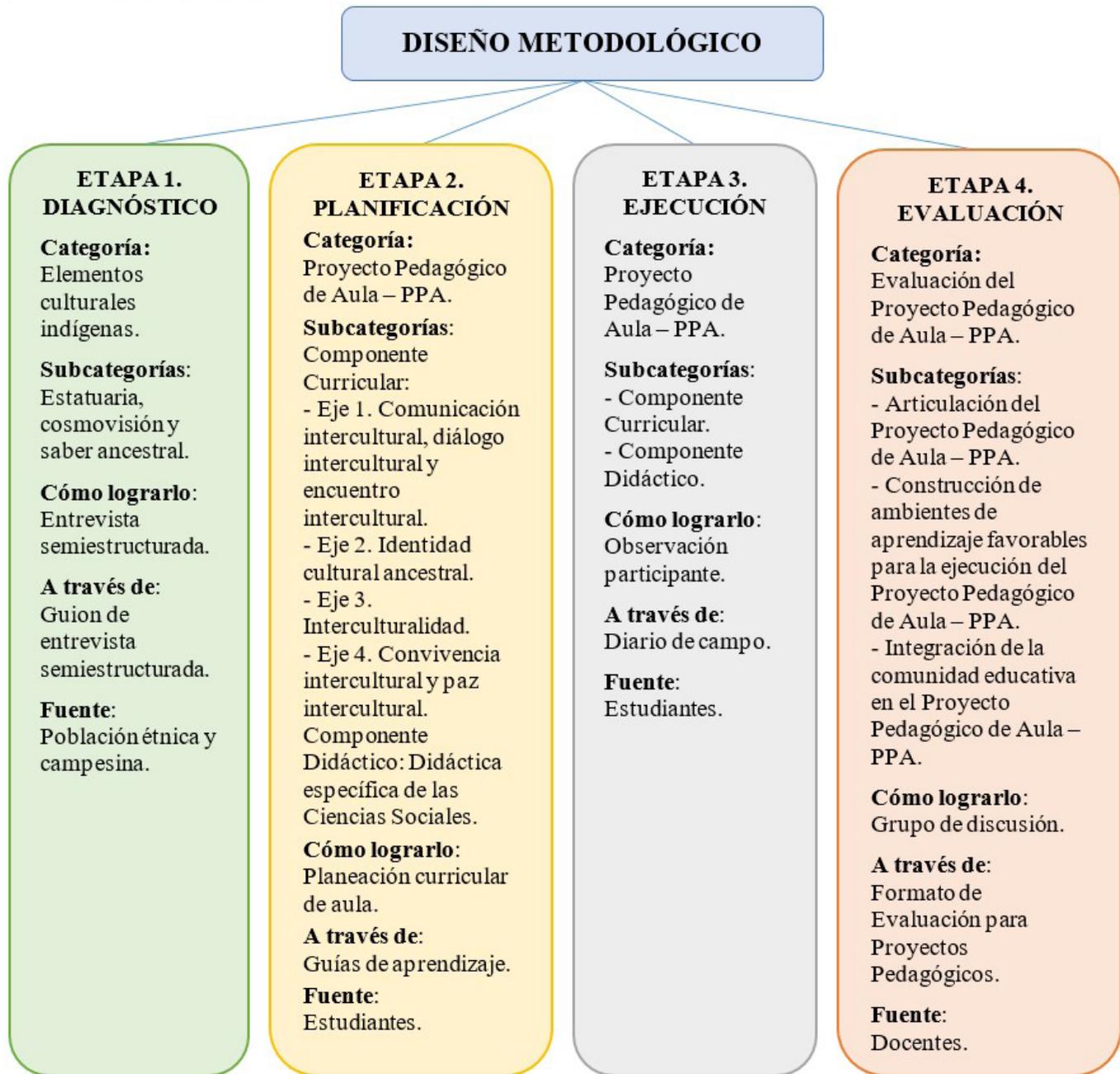
Así, se conformó con los estudiantes el Grupo Pedagógico Escolar *Kpahtxna*, palabra en lengua *Nasa Yuweq* que significa alcanzar, lograr, compartir, dado que se compartió ideas y adquirió nuevos conocimientos de otras culturas y espacios, lo cual dio lugar para abordar el concepto de interculturalidad, que llevó al educando a reconocer y aceptar recíprocamente la cultura del otro. Así mismo, se diseñó un logotipo que representa la imagen del nombre de la Sede Dos Aguas y que permitió a los estudiantes, identificarse como grupo investigativo. Cabe aclarar que, en las prácticas pedagógicas, las anotaciones fueron consignadas en los diarios de campo, lo que permitió sistematizar mediante registros escritos, fotográficos y videos, todas las experiencias evidenciadas en la observación participante. Por ende, el proyecto educativo es de interés en términos investigativos, dado que durante la implementación de la propuesta se observó un alto grado de satisfacción y perceptibilidad, a partir de cuatro escenarios: estudiantes, docentes, padres de familia y expertos académicos, puesto que el impacto se evidenció en la comunidad educativa en general y en las familias de los estudiantes participantes.

Finalmente, para el tercer objetivo se realizó un grupo de discusión, con un total de cinco docentes de la I.E., actividad que permitió llevar a cabo el proceso de valoración de la propuesta y así, evaluar el aporte del proyecto y la contribución al fortalecimiento del saber ancestral indígena

con los estudiantes, docentes y padres de familia que participaron en el proceso académico. Para ello se utilizó como instrumento, un Formato de Evaluación para Proyectos Pedagógicos, tomado de la base de datos de la Secretaría de Educación Municipal de Pitalito (D02.05.F01 Versión 5), que permitió evaluar el proyecto en tres aspectos: 1) Articulación del PPA; 2) Construcción de ambientes de aprendizaje favorables para la ejecución del PPA; y 3) Integración de la comunidad educativa en el PPA. De esta forma, al ser un formato validado que se ajustó al contexto y al área de las Ciencias Sociales, se propuso el ajuste adaptándose al instrumento del objetivo tres, en el que se tomó algunos elementos del sistema educativo, siendo elaborado de acuerdo con una matriz estandarizada, para ejecutar el grupo de discusión con los docentes que participaron en el mismo.

Luego de obtener la información, a partir de la aplicación de las entrevistas, la observación participante y el grupo de discusión, se inició el proceso analítico de la investigación con el vaciado de la información de manera general, tomando como referentes, las categorías y subcategorías planteadas (Figura 1), siendo los datos cualitativos, categorizados y representados.

Figura 1
Diseño metodológico



La aplicación de la propuesta pedagógica, basada en la construcción e implementación del PPA 'Tierra Ancestral', se desarrolló de acuerdo con las cuatro fases propuestas por Jiménez (2003, como se citó en Pasek y Matos, 2007), las cuales fueron llevadas a cabo de la siguiente manera:

Fase 1. Exploratoria o diagnóstica: se abordó un primer acercamiento para conocer la realidad del estudiante y su entorno sociocultural, donde se concretó tanto el contexto externo como el interno, de la Sede Dos Aguas.

Fase 2. Planificación del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA: en hubo varias etapas para el docente, distinguiéndose el primer momento para la elección del tema y su respectivo título, denominándose PPA 'Tierra Ancestral'. El segundo momento fue la elaboración de la justificación, destacándose la puesta en escena de tres componentes: pedagógico, curricular y didáctico;

luego, se planteó las metas y propósitos, abordados desde los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales para el grado cuarto; se continuó con los objetivos del proyecto pedagógico que orientaron la investigación a seguir; finalmente, en el tercer momento se realizó la integración de los contenidos y ejes transversales como fundamento de la práctica pedagógica que, para los fines de la propuesta pedagógica, fue la planeación curricular de aula, donde se plasmó la organización de las acciones que serán relevantes para lograr los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre el PPA. En la estructura se planteó los objetivos del área con sus respectivos desempeños del grado, competencias, contenidos básicos contextualizados, secuenciación metodológica y, una propuesta de evaluación, que sería lo básico que debe tener un diseño curricular.

Fase 3. Ejecución del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA: en esta fase se llevó a cabo las actividades planificadas, siguiendo una secuencia didáctica que se articuló dentro de la programación del área de Ciencias Sociales del grado cuarto, organizándose a través de cuatro ejes articuladores: 1. Comunicación intercultural, diálogo intercultural y encuentro intercultural; 2. Identidad cultural ancestral; 3. Interculturalidad y, 4. Convivencia intercultural y paz intercultural; así, las estrategias, técnicas, actividades de enseñanza y aprendizaje estuvieron centradas en el estudiante, lo que condujo a garantizar un aprendizaje significativo.

Fase 4. Evaluación del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA: se hizo la evaluación del aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo de los diferentes temas, actividades y actitudes dentro de cada uno de los períodos de ejecución del PPA, aplicando diferentes formas de evaluación integral (cognitiva, procedimental y actitudinal), de acuerdo con un proceso integral multidimensional, de modo que se apreció la valoración de todo el proceso.

A. Cabe resaltar que, la estructura curricular del PPA está relacionada con la estructura metodológica de las guías de aprendizaje del modelo educativo de Escuela Nueva y que, precisamente, consta de un conjunto de actividades con una función específica que llevó al estudiante a lograr los aprendizajes. Por tanto, cada una de las clases de Ciencias Sociales se trabajó de la siguiente manera:

- B. Actividades básicas. A través de una imagen, un video, una pregunta orientadora o un título sugerente, se buscó crear el interés de los estudiantes en los temas que fueron abordados en el proyecto educativo, de manera que se socializó los conocimientos o experiencias que los niños tenían, a partir de una lluvia de ideas o conocimientos previos.
- C. Actividades de afianzamiento. Permitieron a los estudiantes consolidar sus conocimientos y aprender algo nuevo a través de la explicación en clase, los estudios de casos relacionados con sus experiencias y la revisión bibliográfica proporcionada.
- D. Actividades prácticas: aquí se consolidó el aprendizaje adquirido a través de la práctica, con el fin de desarrollar habilidades y destrezas, para dar a conocer lo aprendido en el aula de clases. Para ello, se utilizó actividades didácticas como exposición oral, trabajo en equipo, conversatorios, mesas redondas, trabajos artísticos, consultas, dramatizaciones, danzas culturales y salidas pedagógicas.
- E. Actividades de evaluación del aprendizaje: permitieron comprobar que el estudiante pudo aplicar el aprendizaje en una situación concreta de su vida diaria, con su familia y comunidad. El proceso de evaluación se realizó desde:
- F. Evaluación escrita con preguntas Tipo Saber, de acuerdo con el tema visto.
- G. Revisión del cuaderno utilizando una lista de cotejo.
- H. Desarrollo de rúbricas para valorar las actividades realizadas.
- I. Asistencia puntual a las clases. Puntualidad en la entrega de los trabajos y tareas en las fechas acordadas.
- J. Participación activa en las actividades, dentro o fuera de la institución.
- K. Mantenimiento del orden y la disciplina en las actividades.
- L. Organización del material didáctico que se le suministra.
- M. Respeto y trato cortés a todas las personas que le rodean, dentro o fuera de la institución.
- N. Diligenciamiento de la autoevaluación institucional.

La codificación se realizó a partir de un modelo abierto, donde se tuvo en cuenta los elementos más prevalentes en el análisis de la información. En este sentido, se aplicó el proceso de codificación abierta para los instrumentos de la entrevista, diario de campo y grupo de discusión. Luego, la información fue clasificada por subcategorías, donde los hallazgos encontrados en cada uno de los instrumentos utilizados fueron relevantes. Para ello, se elaboró una reducción de la información, tomando como referencia los datos más significativos de la investigación, lo que permitió obtener proposiciones agrupadas que fueron reducidas a categorías inductivas, como clasificaciones más elementales de conceptualización.

Posteriormente, se hizo el análisis de la información, que sirvió para relacionar las opiniones, puntos de vistas, actividades y comportamientos de las fuentes de investigación, según las categorías inductivas propuestas en la investigación. Luego se organizó la triangulación de la información para cada categoría y subcategorías, cuyo análisis de datos surgió de las proposiciones agrupadas, con base en las ideas, percepciones y conceptos de los participantes; así mismo, se tuvo en cuenta los referentes teóricos que se relacionan con las categorías y subcategorías de análisis, con la intención de comparar la parte conceptual y práctica, logrando así un estudio más integral. Finalmente, se hizo una descripción de la visión del investigador frente a lo estudiado. En resumen, estos cuatro

momentos del procesamiento/tratamiento de la información sirvieron para recolectar, sistematizar y analizar la información, a partir de las opiniones de los participantes, las bases teóricas y la interpretación del investigador.

3. Resultados

3.1 Elementos culturales indígenas

La importancia de conservar el patrimonio ancestral radica en que, los antepasados dejaron en cada territorio y espacio que habitaron, su testimonio de vida tallado en piedra, donde narraron las tradiciones, creencias y el esplendor de una civilización, como testimonio mudo de la pujanza de aquellas sociedades prehispánicas. Al respecto, Gómez (2000) considera que “el pasado o lo pasado deja huellas, marcas en el espacio físico, huellas que son una «evidencia» de que algo pasó o de lo que pasó” (p. 185); por tanto, debe ser considerado como un legado que dejaron nuestros ancestros y que debe ser transmitido a las generaciones futuras, como un medio para comprender la diversidad de los pueblos y así poder adquirir una identidad cultural por el contexto local.

Dentro del análisis de la mencionada codificación de la información, se obtuvo las categorías inductivas relacionadas con el primer objetivo específico; por tanto, se extrajo las categorías y subcategorías de análisis, correspondientes al objetivo 1 (Tabla 1).

Tabla 1

Listado de la categoría y subcategorías de análisis del objetivo 1

Categorías	Subcategorías		
Elementos Culturales Indígenas	Estatuaria	Cosmovisión	Saber ancestral

A partir de los resultados analizados en el objetivo 1, se obtuvo las siguientes categorías inductivas (Tabla 2).

Tabla 2
Relación de las subcategorías y categorías inductivas (Elementos culturales indígenas)

Subcategoría	Categorías inductivas	Código (N° de relaciones)
Estatuaria	Conservación del patrimonio ancestral	(CPA4)
	Monumentos sagrados y de adoración	(MSA7)
	Desvalorización del patrimonio cultural ancestral	(DPCA4)
	No pertenencia a un territorio indígena	(NPTI2)
Cosmovisión	Veneración a los dioses	(VD13)
	Creencias espirituales	(CE9)
	Sabedores ancestrales	(SA8)
	Vivencias culturales	(VC4)
	Ceremonias espirituales	(CE8)
	Aprendizaje en el intercambio cultural	(AIC22)
	Entendimiento del entorno natural	(EEN21)
	Normas de convivencia	(NC6)
	Forma de vida de las comunidades indígenas	(FVCI8)
	Educación propia tradicional	(EPT20)
Saber Ancestral	Pérdida de la identidad cultural	(PIC4)
	Manifestación cultural autónoma	(MCA18)
	Elementos de identidad indígena	(EII54)
	Fortalecimiento de la identidad cultural	(FIC12)
	Conservación del saber ancestral	(CSA13)

3.2 Proyecto Pedagógico de Aula – PPA

Para el desarrollo del PPA y, con el ánimo de poder interactuar con los diferentes grupos sociales que forman parte de la zona de estudio, se vio la oportunidad de acercar la realidad a la escuela y que así, los estudiantes conocieran la diversidad y riqueza de la región, no solo desde los conocimientos teóricos realizados en el aula de clases, sino a través de la acción y el encuentro con la comunidad de la que hacen parte, dada la importancia de las experiencias de aprendizaje, que no terminaron en el espacio físico. Desde esta perspectiva, Díaz (2013) manifiesta que “se recupera para el diálogo

intercultural, los espacios de correlación que ontológicamente definen y dotan de sentido a las existencias de cada cultura en el contexto de sus valoraciones, percepciones, sensibilidades y racionalidades” (p. 72).

En efecto, los estudiantes aprendieron de manera vivencial las clases con los padres de familia, de suerte que tuvieron la oportunidad de escuchar la historia narrada por ellos, donde aclararon los conceptos vistos; por lo tanto, el intercambio de saberes y de experiencias fue muy significativo, lo que benefició a la comunidad educativa; de ahí que, dicha participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos incidió no

solamente en el aprendizaje significativo, sino también en la aprehensión de normas, valores y procesos de socialización de los estudiantes, dado que “el diálogo de saberes presupone el interés de los sujetos sociales en una interacción comunicativa, e implica, por tanto, un intercambio de conocimientos, apreciaciones

y valores” (Pérez y Argueta, 2011, p. 44).

A partir de la codificación de la información, se obtuvo las categorías inductivas relacionadas con el segundo objetivo específico, por lo cual se extrajo las categorías y subcategorías de análisis, correspondientes al objetivo (Tabla 3).

Tabla 3

Listado de la categoría y subcategorías de análisis del objetivo 2

Categorías	Subcategorías			
Proyecto Pedagógico de Aula – PPA	Comunicación intercultural, diálogo intercultural y encuentro intercultural	Identidad cultural ancestral	Interculturalidad	Convivencia intercultural y paz intercultural

A partir de los resultados analizados en el objetivo 2, se obtuvo las siguientes categorías inductivas (Tabla 4).

Tabla 4

Relación de las subcategorías y categorías inductivas (Proyecto Pedagógico de Aula – PPA)

Subcategorías	Categorías inductivas	Código (N° de relaciones)
Comunicación Intercultural, Diálogo Intercultural y Encuentro Intercultural	Interacción con la comunidad y el entorno	(ICE19)
	Relaciones interpersonales y comunicación	(RIC22)
	Entendimiento y comprensión de lo diverso	(ECD7)
	Valoración de las diferencias culturales	(VDC8)
	Experiencias interculturales	(EI26)
Identidad Cultural Ancestral	Reconocimiento de las cosmovisiones locales	(RCL13)
	Reconocimiento de la identidad individual y colectiva	(RIIC22)
	Experiencias de aprendizaje	(EA33)
	Contenidos culturales contextualizados	(CCC23)
	Fortalecimiento del conocimiento tradicional	(FCT15)
	Valorización de las prácticas culturales de la región	(VPCR25)

Rev. Unimar
 Julio-Diciembre 2022
 e-ISSN: 2216-0116
 ISSN-L: 0120-4327
 DOI: https://doi.org/10.31948/Rev.unimar



Interculturalidad	Interacción, intercambio y comunicación entre culturas	(IICC29)
	Fortalecimiento de la identidad cultural	(FIC20)
	Acompañamiento parental en los procesos interculturales	(APPI28)
	Respeto a las diferencias culturales	(RDC13)
Convivencia Intercultural y Paz Intercultural	Aprehensión y práctica de valores y actitudes	(APVA15)
	Acciones pedagógicas de carácter intercultural	(APCI13)
	Enriquecimiento cultural	(EC11)
	Procesos de interacción e intercambios culturales	(PIIC13)

3.3 Evaluación del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA

Cabe señalar que, tanto en el diseño como en la adecuada ejecución del PPA 'Tierra Ancestral', desarrollado con la comunidad educativa de la Sede Dos Aguas, se tuvo en cuenta el contexto del estudiante, donde se valoró la cultura de la región a partir de la identificación de los elementos culturales, abordados dentro de la investigación. Desde el punto de vista de Pasek y Matos (2007), "los PPA son instrumentos de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo, se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos" (p. 350). En consideración a lo anterior, este PPA respondió a las características socioculturales del lugar donde se ubica la escuela y la institución, pues permitió al docente hacer una programación global, tomando en cuenta las necesidades del entorno y así, poder integrar a la comunidad para interactuar sobre sus propias necesidades y alternativas de solución.

De la mencionada codificación de la información se logró las categorías inductivas relacionadas con el tercer objetivo específico, a partir de lo cual se extrajo las debidas categorías y subcategorías de análisis, correspondientes al objetivo 3 (Tabla 5).

Tabla 5

Listado de la categoría y subcategorías de análisis del objetivo 3

Categorías		Subcategorías	
Evaluación del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA	Articulación del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA	Construcción de ambientes de aprendizaje favorables para la ejecución del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA	Integración de la comunidad educativa en el Proyecto Pedagógico de Aula – PPA

A partir de los resultados analizados en el objetivo 3, se obtuvo las siguientes categorías inductivas (Tabla 6).

Tabla 6

Relación de las subcategorías y categorías inductivas (Evaluación del Proyecto Pedagógico de Aula)

Subcategoría	Categorías inductivas	Código (N° de relaciones)
Articulación del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA	Necesidades e intereses de la comunidad	(NICE12)
	Estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje	(EMEA11)
	Planificación curricular acorde a la realidad sociocultural	(PCRS17)
Construcción de Ambientes de Aprendizaje Favorables para la Ejecución del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA	Alcance de los propósitos y objetivos	(APO8)
	Favorecimiento y construcción de ambientes de aprendizaje	(FCAA8)
Integración de la Comunidad Educativa en el Proyecto Pedagógico de Aula – PPA	Participación activa del educando en su proceso de aprendizaje	(PAEPA11)
	Participación de la comunidad educativa en las actividades escolares	(PCEAE10)

4. Discusión

El proceso de discusión de los resultados está orientado a dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer el saber ancestral a través de un Proyecto Pedagógico de Aula – PPA intercultural, dirigido a los estudiantes del grado cuarto de educación básica primaria de la I.E. San Vicente Sede Dos Aguas del municipio de La Plata, Huila? En correspondencia con los objetivos propuestos, la discusión se elabora a partir de las categorías planteadas y los datos obtenidos en la investigación. De esta forma, se realiza un proceso de análisis que permite apreciar la puesta en escena del PPA 'Tierra Ancestral', que tiene como objetivo, fortalecer el saber ancestral en los estudiantes y comunidad en general. Para ello, se estableció los siguientes aportes que apoyan lo dicho y que son detallados a continuación:

1. Entendimiento del entorno sociocultural.
2. Interacción, intercambio y comunicación entre culturas.

3. Fortalecimiento de la identidad cultural.
4. Planificación curricular acorde a la realidad sociocultural.
5. Construcción de ambientes favorables para la ejecución del PPA.
6. Integración de la comunidad educativa en el PPA.

4.1 Entendimiento del entorno sociocultural

La relevancia de la diversidad cultural conlleva el entendimiento mutuo, por lo que el aprendizaje de otra cultura es la base que permite a las personas saber convivir en diferentes entornos sociales y naturales. Así, el PPA 'Tierra Ancestral', incentiva el reconocimiento de la diversidad de las culturas existentes en el municipio de La Plata, destacando las poblaciones indígena Nasa y Misak, que son comunidades cercanas a la vereda Dos Aguas.

En este orden de ideas, el propósito del presente estudio fue valorar la cultura de la región y

exaltar el legado ancestral de los pueblos indígenas en torno a las prácticas culturales de las comunidades étnicas y campesinas de la zona de estudio. Los hallazgos del estudio demuestran que, a través del proyecto pedagógico se valora las expresiones culturales de la región, siendo la oportunidad para que los estudiantes conozcan su propia cultura y aprecien el patrimonio escultórico, con el fin de que la comunidad educativa se apropie de su cultura y cree un verdadero sentido de pertenencia. De este modo, la intención es que los propios estudiantes aprendan que no solo existe una cultura, sino que también hay otras que deben respetarlas, valorarlas y ayudar a que permanezcan, lo cual es coherente con lo encontrado por Coelho (2006, citado por Palomero, 2006), quien destaca la importancia del contexto escolar, donde se hace visible la presencia de personas de diferentes culturas, de tal modo que se puede aprovechar esta correlación, para crear una escuela inclusiva.

En efecto, entre los principales hallazgos de la investigación se encuentra que, gracias al trabajo desarrollado con la comunidad educativa en el proyecto, cada una de las actividades conduce al cumplimiento del objetivo de las clases que es, valorar la cultura propia y resaltar el legado de nuestros antepasados con la comunidad educativa. También cabe destacar el interés de las personas ajenas al proyecto, por conocer su propia historia y ser parte de la investigación, lo que conlleva que el estudio tenga un impacto positivo. De igual modo, las comunidades étnicas de la región se muestran muy complacidas con nuestra presencia en sus territorios para valorar sus prácticas culturales. En fin, todos estos hallazgos, comparados con los resultados obtenidos en el estudio de Espinosa (2015), permiten determinar que ambas investigaciones coinciden en que aquellas escuelas donde el vínculo docente-estudiantes-comunidad es más estrecho y el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra la comprensión y el entendimiento intercultural, se logra trascender e impactar en el cambio educativo que representa para su contexto y la comunidad en general.

Bajo este entendimiento, conocer la forma de vida de un resguardo indígena, lleva a los estudiantes a tener respeto por las diferencias culturales, respecto a los distintos grupos

sociales existentes en la región, como es propuesto por Palencia (2017), quien afirma que, para la integración de los grupos minoritarios en el sistema educativo se debe preparar una sociedad democrática y plural, formada en torno a la tolerancia y el respeto a la diferencia. Esta es la oportunidad de escuchar la historia narrada, desde el punto de vista histórico y cultural, donde los estudiantes muy atentos atienden la palabra y la escriben en sus cuadernos, como parte del trabajo investigativo que deben llevar a cabo. Igualmente, Romero (2016) busca que los estudiantes indaguen sobre historias propias de su región y, así, aporten a la construcción de una memoria histórica, tanto a nivel individual como colectiva, con el propósito de interesarlos por la historia y las ciencias sociales, llevándolos a comprender la importancia del pasado en su propia constitución como sujetos. El eje central de su propuesta es, rescatar el relato oral que está en la comunidad, para convertirlos en textos escritos que puedan ser leídos por otros actores.

Por ello, en la presente investigación se promueve los espacios académicos para conocer la cultura de las comunidades étnicas de la región, lo cual conlleva el aprendizaje de la misma.

4.2 Interacción, intercambio y comunicación entre culturas

El concepto de la interculturalidad invita a reflexionar sobre los demás y, es en este reconocimiento, que se consolida, con la aceptación de los otros, en un diálogo mutuo y enriquecedor. De ahí el interés por conocer otras culturas a nivel local y regional del contexto de estudio, de modo que conduce al reconocimiento de la propia historia, dando lugar a una inclusión intercultural en los estudiantes, de aceptación y entendimiento con aquello que es culturalmente distinto. De acuerdo con los hallazgos de la investigación, la interacción social a través de los encuentros interculturales permite poner en diálogo el conocimiento de otras culturas, lo que facilita la apropiación de diversos elementos culturales en los estudiantes. En la investigación de Espinosa (2015), los resultados le permitieron develar los significados que se configuran en las relaciones que establecen estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad en general, a partir de las experiencias vividas en una región

intercultural. Por ello, el desarrollo del proyecto educativo, con el objetivo de poder interactuar con los diferentes grupos sociales que hacen parte de la zona de estudio, fue la oportunidad de acercar la realidad a la escuela y que así, los estudiantes conocieran la diversidad y la riqueza de la región, no solo desde los conocimientos teóricos llevados a cabo en el aula de clases, sino a través de la acción y el encuentro con la comunidad de la que hacen parte.

En el estudio de Gutiérrez (2018), los avances más significativos tienen que ver con fortalecer y reconocer la importancia de los saberes, la cosmovisión y los imaginarios de las comunidades étnicas y mestizas, para que la educación impartida en el aula sea pertinente a la realidad étnica y cultural de las comunidades originarias, como producto de la interacción con las comunidades étnicas y campesinas que implica valorar los grupos humanos que habitan en la región.

Para lograr este propósito, en la presente investigación se organizaron salidas pedagógicas con la comunidad educativa por el contexto cercano de la vereda Dos Aguas, siendo este un aspecto muy notable para los estudiantes, propiciando la oportunidad para conocer la cultura de los demás, resultando significativo compartir con los estudiantes y padres de familia, las vivencias culturales propias de las comunidades indígenas Nasa y Misak.

Ciertamente, en el presente estudio se observó cambios significativos, en el sentido de que estos encuentros interculturales permitieron que la clase fuera vivencial y no se quedara como una clase magistral, sino que se viviera el momento y se compartiera la experiencia, gracias al aprendizaje que adquirieron los estudiantes al participar en cada una de las vivencias, donde asimilaban el tipo de creencias culturales que obedecen a la cosmogonía de los pueblos indígenas, siendo la ocasión para conocer el folclor que nos rodea y la convivencia de las diferentes tradiciones que se vive dentro de una misma región. En estas condiciones, los hallazgos encontrados coinciden con los resultados obtenidos en la investigación de Silva (2018), quien determina que la propuesta pedagógica es una experiencia innovadora que brinda la posibilidad al estudiante, de reconocer

en su contexto social y geográfico, la gran riqueza cultural que posee.

De acuerdo con los procesos de comunicación que se llevó a cabo entre la población étnica y campesina, los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con otras personas, en un marco de respeto y convivencia pacífica; varias recomendaciones e iniciativas derivan de los resultados del presente estudio, donde el respeto por la diversidad, la integración y la convivencia armónica entre diferentes culturas es lo que les lleva a acudir a las clases con mucho entusiasmo, siendo relevantes las vivencias culturales compartidas. Es comprender otras formas de vida, hacer amistades dentro de otra cultura y sentirse apreciados por una comunidad distinta a la propia, a través del diálogo de saberes. De ahí que, al integrar a la comunidad educativa en un intercambio cultural con un grupo étnico, se dio la posibilidad de acercarse a una realidad cultural diferente a la habitual en la que se vive y, al mismo tiempo, hacer que se sientan orgullosos de su propia cultura.

4.3 Fortalecimiento de la identidad cultural

En una sociedad multicultural y, más en Colombia donde existen grupos étnicos en todo el país, es fundamental que la población aprenda a reconocer y valorar la riqueza de sus tradiciones, de suerte que conlleve formar sentimientos de amor por su cultura. De ahí el interés en apreciar el valor histórico y arqueológico del patrimonio local, por lo que se tomó la iniciativa de invitar a la comunidad a conocer sus orígenes culturales, para que valoren la historia y comiencen a identificarse con su pasado, como una acción que conduce al fortalecimiento de la identidad y de pertenencia a una sociedad determinada. De esta manera, se coincide con los resultados obtenidos en la investigación de Silva (2018), en el sentido de que los estudiantes, además de adquirir conocimientos propios de las Ciencias Sociales, se forman como ciudadanos que reconocen al otro en la diferencia, aprendiendo a respetarse en medio de la diversidad cultural.

Dentro de los puntos fuertes de la investigación, los resultados del presente estudio hacen alusión a los cabildos indígenas cercanos a la vereda Dos Aguas, quienes están conviniendo por una

revalorización de su cultura ante un mundo globalizado, donde se invita a la población a conocer el valor de su origen y los cimientos con los que se ha formado, dado que para las comunidades étnicas es fundamental que las personas conozcan su propia historia, en aras de preservar su identidad cultural y así, dar sentido a sus vidas. En este orden de ideas, se apuesta por un proceso de fortalecimiento, donde es evidente que existen algunos elementos que hay que recuperar y otros que ya están ahí. En efecto, el mensaje de las comunidades originarias Nasa y Misak hacia la población, se refiere al hecho de que es importante reconocer que, tengo mi cultura y que, tal como la tengo, también hay otras culturas diferentes.

Turra (2012) halla efectividad en la incorporación de los saberes culturales mapuches en los contenidos escolares, lo cual lo lleva al reconocimiento de la diversidad cultural y la valorización de las identidades locales, haciendo más significativas las clases de Historia y Ciencias Sociales. De ahí que, el desarrollo del presente proyecto pedagógico con la comunidad educativa permitió apreciar el gran bagaje cultural que poseen los grupos étnicos y campesinos existentes en el contexto de estudio de la vereda Dos Aguas, en vista de que es importante conocer nuestra identidad para poder valorarla, dado que, sin ella se pierde nuestra historia, nuestras raíces e, incluso, nuestras costumbres.

Dadas las condiciones que anteceden, el presente estudio toma en cuenta las necesidades del contexto y se integra a la comunidad, para que esta pueda interactuar en sus propias necesidades locales, aportando valoración y validación de prácticas y saberes comunitarios, de la misma manera como propusieron Dumrauf y Menegaz (2013): el hecho de valorar la cultura de la región en torno a sus características socioculturales, enmarcadas dentro de las tradiciones y costumbres de las comunidades étnica y campesinas, provoca un impacto positivo en la sociedad. En esta línea, el haber aprendido a observar las cosas como las ven los demás y respetando su punto de vista, sin duda, promueve una sociedad inclusiva, donde todos los estudiantes, junto con los adultos, se relacionan entre sí, aprendiendo unos de otros, al trabajar en equipo para lograr las metas.

4.4 Planificación curricular acorde a la realidad sociocultural

La importancia de tener una planificación curricular acorde a la realidad sociocultural, radica en que estamos en un país con una diversidad de culturas olvidadas por las nuevas generaciones y que deben ser reactivadas en las instituciones, a través del trabajo conjunto entre padres, docentes y alumnos. De hecho, esta problemática está latente en los establecimientos educativos, dado que no existe un currículo contextualizado que aborde contenidos y valores culturales propios del contexto de estudio y que, por supuesto, emanen de la identidad cultural campesina e indígena de la región, siendo coherente con las conclusiones de Valledor et al., (2020) y Espinosa (2015), quienes encuentran en sus investigaciones que, el currículo no ofrece la pluralidad de contenidos y estrategias de enseñanza necesarios para atender la diversidad cultural y proponer así verdaderas reformas educativas. Turra (2012) también identifica la ausencia de contenidos culturales asociados a la cultura indígena mapuche, que den cuenta de la narrativa histórica en los procesos formativos del estudiantado perteneciente a este pueblo indígena.

Por su parte, Louzano (2011) reconoce que, son necesarios los cambios en toda la estructura del sistema educativo, donde se asuma una educación intercultural efectiva, de suerte que en el currículo escolar se aborde la inclusión de contenidos interculturales. Por tanto, se debe aprender a relacionar nuestra historia con nuestra cultura y eso es precisamente lo que se pretende en el presente proyecto, dado que entre los principales hallazgos de la investigación se aprecia que cada estudiante pudo vivenciar la importancia que tiene la cultura, al recorrer los lugares con presencia estatuaría, el aprender de los saberes de la comunidad y, sobre todo, compartir con las comunidades étnicas Nasa y Misak, como centro de la cultura indígena de la región plateña.

Al respecto, Londoño et al. (2019) proponen que se debe construir una propuesta educativa que responda a los principios de las comunidades étnicas, conforme con sus usos, costumbres y valores durante toda su existencia, en vista de la pérdida de la identidad, cuando tratan de implementarse en contextos educativos

urbanos. En los resultados de Louzano (2011) se evidencia que, el crecimiento del alumnado de origen extranjero es el factor clave para la toma de conciencia por parte del profesorado, el cual lleva a la necesidad de abordar un proyecto educativo intercultural en el centro educativo. De ahí que, entre los principales hallazgos de la presente investigación, salga a relucir el desarrollo con la comunidad educativa del proyecto pedagógico, el cual busca el reconocimiento y apropiación de la cultura indígena y campesina, lo que lleva a la I.E. San Vicente a innovar con este proyecto, ya que la zona en la que se ubica tiene una gran influencia indígena y hay comunidades étnicas, siendo la oportunidad de resaltar el legado cultural de la región.

Por otra parte, el proyecto pedagógico es del agrado de las comunidades étnicas de la zona de estudio, Nasa y Misak, en el sentido de que les interesa mucho que no se pierdan sus raíces y, por lo tanto, sus generaciones conozcan, conserven y promuevan su cultura; en cada una de las actividades se logra el fortalecimiento de la diversidad cultural. En resumen, el PPA es un gran aporte en cuanto a incorporar el contexto cultural e histórico en el diseño curricular, dado que se aborda la temática del territorio en el que se enfoca la investigación, donde se coincide con los trabajos investigativos de Rodríguez-García et al., (2019) y Bascopé y Caniguan (2016), quienes destacan la metodología de la propuesta para trabajar otras áreas y contenidos curriculares, sin descartar la posibilidad de impartir procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la cultura en otras asignaturas. Igual sucede en los hallazgos de Silva (2018), quien identifica que la propuesta pedagógica no solo logra incidir en el currículo de Ciencias Sociales, sino que, desde un trabajo interdisciplinar, impacta en otras áreas del conocimiento, como Ciencias Naturales, Artística, Lenguaje y Competencias Ciudadanas.

En este orden de ideas, de acuerdo con los hallazgos de la presente investigación y, con la puesta en escena del PPA 'Tierra Ancestral', se puede sistematizar el conocimiento de las personas mayores, mujeres, líderes y otros miembros de la comunidad étnica y campesina, al transmitir este saber a las nuevas generaciones, donde estudiantes, docentes y

padres participan del proceso académico. Por tanto, la estrategia conduce a la preservación de los saberes ancestrales para ser incorporados al currículo escolar, desde la cosmovisión de los pueblos indígenas Nasa y Misak, existentes en el contexto cercano de la vereda Dos Aguas, dado que este tipo de conocimiento tradicional radica en las costumbres y tradiciones dejadas por nuestros antepasados, representadas en ritos, ceremonias, mitos, leyendas, relatos, ritmos e historias relacionadas con el cuidado de la Madre Tierra y la defensa del territorio. De ahí la importancia de poner en la práctica educativa contenidos culturales contextualizados para que los estudiantes se apropien de la cultura local y regional, de forma que los conduzca a la interiorización de contenidos propios de la Historia y las Ciencias Sociales, donde valoren lo aprendido. De esta manera, se resalta la relevancia de la relación del conocimiento con el contexto social de los estudiantes, como parte de la comprensión de la realidad circundante.

4.5 Construcción de ambientes favorables para la ejecución del Proyecto Pedagógico de Aula – PPA

Cabe resaltar que se da la posibilidad de emprender con la comunidad educativa, algunas salidas pedagógicas por toda la zona de estudio, visitando la estatuaria local, restos arqueológicos, tumbas y, compartiendo las vivencias culturales con las etnias Nasa y Misak de la región, en aras de conocer y preservar el legado histórico y cultural que dejaron nuestros antepasados, mediante la colaboración del cabildo indígena Anayaco, con el fin de incentivar en los educandos, el amor por la historia y la cultura de su contexto. A partir de lo anterior, en los resultados de la investigación de Silva (2018), se evidencia en los estudiantes una necesidad de identidad, al conocer y apropiarse de la historia indígena, sus costumbres, tradiciones y maneras de entender el mundo, llevándolos a comprender que hay otras formas de asumir la vida, el otro y la naturaleza, desde otras sabidurías. Por tanto, los hallazgos del presente estudio demuestran que todas estas experiencias sirven para que los estudiantes y la población perteneciente a las diferentes culturas que socializaron en su momento, se conozcan, se exalten y respeten las particularidades de los

demás, lo que lleva a que sea muy significativo para los estudiantes, aprender a través de la práctica.

En este aspecto, la visita a fincas, museos, sitios de interés cultural y las diversas salidas pedagógicas que se hace con la comunidad educativa para compartir con la población indígena del área de estudio, son situaciones que propician el diálogo con otras personas y la exploración del significado de los conocimientos en un espacio y tiempo específico. Al igual que en los hallazgos de Izquierdo (2018), se observa que el estudiante desarrolla el interés por aprender y compartir sus conocimientos a partir del diálogo intercultural, permitiendo así que estas dos investigaciones coincidan en que adquiere un verdadero aprendizaje significativo, aprendiendo en circunstancias que lo acercan a su propia realidad. En consecuencia, el PPA 'Tierra Ancestral' se vive en donde están las evidencias de esa tierra ancestral y no en el aula convencional; por tanto, el ambiente escolar *in situ* es muy relevante, en tanto logra un vínculo entre lo que se enseña en la escuela y el contexto social donde se ubica el estudiante, siendo fundamental la interacción de la comunidad estudiantil con su entorno cultural local. De esta manera, el proyecto, a través de su diseño curricular, permite que investigue con sus padres y, de la manera más creativa realice los trabajos, producto de la articulación entre el docente, las familias y el entorno sociocultural que rodea a la sede educativa.

Cabe señalar que la puesta en escena del proyecto educativo permite la aplicabilidad de estrategias metodológicas que contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje, como la introducción de narrativas históricas, la promoción de actividades académicas que propician la creación de producciones propias del educando, las representaciones históricas en el aula, el incentivo a la investigación de la historia en su propio contexto y, por supuesto, el descubrimiento del patrimonio histórico de la región, apoyado a través de las salidas pedagógicas que le permiten involucrarse en el proceso y ponerlo en contacto con sus antepasados y sus raíces. Sin duda, estas estrategias son adecuadas y coherentes con el modelo pedagógico de la Sede Dos Aguas, que es Escuela Nueva, en el sentido de que hace

posible 'aprender haciendo'. En la investigación de Izquierdo (2018) se llevó a cabo una estrategia de enseñanza y aprendizaje de trabajar haciendo, aprender haciendo y enseñar produciendo, de modo que los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierten en un descubrimiento constante.

En este aspecto, de acuerdo con los resultados del presente estudio, se puede concluir que el PPA 'Tierra Ancestral' brinda las estrategias necesarias para el estudio activo de las Ciencias Sociales, reflejando el abordaje de los ejes temáticos colocados en contexto. Ahora bien, es pertinente mencionar que fue la comunidad educativa la que dio al docente las pautas para la ejecución del proyecto, donde él interpretó muy bien su contexto, al exteriorizarlo e involucrarlo en el currículo, en conformidad con Palencia (2007), quien concluye que, para educar en la interculturalidad, es la comunidad docente el único agente social que puede promover un cambio sustancial en el sistema educativo, siempre y cuando se cuente con la participación de toda la comunidad educativa; es decir, escuela, familia y entorno.

4.6 Integración de la comunidad educativa en el Proyecto Pedagógico de Aula – PPA

Como parte fundamental de la propuesta curricular está el fortalecer el saber ancestral de las personas y así, enriquecer la inclusión de los conocimientos tradicionales en el currículo escolar. Se aprovecha la posibilidad de invitar a la escuela a varios padres de familia de la Sede Dos Aguas, quienes son los encargados de explicar algunas de las actividades académicas, con el fin de fortalecer el rol de capacitadores y ser participantes activos en los procesos educativos. Con el propósito de apreciar el conocimiento local que hoy permanece en la población étnica y campesina, se emprende con ellos la realización de unas clases que llevarán a valorar la cultura local, promoviendo que ese conocimiento tradicional adquirido sea llevado a la práctica de forma vivencial. Esta fue la oportunidad de estimar lo que saben sobre la historia, su región y su cultura, situación que coincide con lo hallado por Bascopé y Caniguan (2016), quienes determinan la importancia de la integración y compromiso de las familias, al punto de ser considerados como agentes activos

y promotores de los conocimientos culturales que ahora están dentro de la escuela.

En efecto, los estudiantes aprenden vivencialmente las clases con los padres y comunidades indígenas, de suerte que tienen la oportunidad de escuchar la historia narrada y aclarar conceptos. De ahí que, la participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos incide no solo en el aprendizaje significativo, sino también en la aprehensión de normas, valores y procesos de socialización de los estudiantes. A pesar de que los padres no tienen ningún tipo de conocimiento profesional, se sienten muy cómodos al participar en el desarrollo del proyecto educativo, siendo los invitados especiales a las clases, para enseñar en torno a temas específicos de su vida diaria y que hacen parte de la realidad cultural de la región, el país y el mundo. Al respecto, Palencia (2017) también encuentra el mejoramiento de la comunicación entre la escuela y las familias para el desarrollo intercultural, en el sentido de que estas últimas pueden participar en todo momento con ideas, aportaciones, actividades, materiales, entre otros aspectos.

A su vez, los estudiantes y las familias participan de las vivencias culturales, siendo novedosas para ellos, en las que se evidencia el interés de los padres por las actividades escolares en torno al proyecto, dado que se vinculan apoyando y participando en cada una de las actividades académicas. Al mismo tiempo, los estudiantes se muestran muy felices de que los padres de familias se unan a los recorridos culturales, al aprender la cultura que los caracteriza. Ciertamente, en el presente estudio se revela cambios significativos que conducen, incluso, a la mejora de las relaciones intrafamiliares, dado que permite a los padres, pasar más tiempo con sus hijos, fortaleciendo así la unión familiar, a través del intercambio de ideas y la promoción de momentos de diversión y esparcimiento familiar.

Desde este punto de vista, la ejecución del proyecto pedagógico permitió la participación de las familias en cada una de las actividades realizadas, dada su vinculación en los procesos académicos y la colaboración en las actividades que les fueron dejadas, siendo este aspecto relevante para que los estudiantes tuvieran ese apoyo en casa, como sucede en los hallazgos

de Silva (2018), quien también encuentra el mejoramiento de los lazos familiares a partir del desarrollo de la propuesta pedagógica. Así, el proyecto educativo promueve la participación de las familias en la educación de sus hijos y su adecuada vinculación con la escuela, de forma que conduce a la potenciación de las habilidades de los estudiantes, al incidir positivamente en su éxito académico. De manera similar, en el estudio de Llorent y Mata (2012) se constata el papel fundamental de las familias, debido a las expectativas que tienen los padres acerca de la formación de sus hijos. En este orden de ideas, los resultados del estudio demuestran que los padres realizan un acompañamiento activo, donde hay conversaciones comunitarias y actividades de integración en torno a sus tradiciones, dando como resultado, una participación de la comunidad educativa, toda vez que es socializado el proyecto, desde los directivos docentes hasta la misma comunidad; con solo dar a conocer a la comunidad los resultados que se obtiene en el proceso del proyecto, se logra que la comunidad educativa tenga su participación en el desarrollo de esta investigación.

7. Conclusiones

De acuerdo con los planteamientos que sustentan el estudio y los resultados obtenidos en la investigación, el presente estudio presenta como meta el diagnóstico del contexto para explorar e identificar los elementos culturales indígenas y su relación en el ámbito sociocultural. En este sentido, con base en los hallazgos, se infiere:

En el diagnóstico del escenario donde se realiza la investigación, se ubican tres comunidades: dos comunidades étnicas cercanas al contexto de estudio (Nasa y Misak) y una comunidad campesina, que aún conserva las costumbres y tradiciones que utiliza en su vida cotidiana. Entre los aspectos que comparten estas tres comunidades se halla la agricultura sustentable, la gastronomía tradicional a base de maíz, la medicina tradicional y la forma de trabajo (mingas); sin embargo, también hay características que las diferencian, como, por ejemplo, la lengua *Nasa Yuwe*, las prácticas culturales, las vivencias, la música andina, la danza, los atuendos, las ceremonias espirituales,

la organización social y política, la educación propia y la cosmovisión ancestral.

El punto de vista conceptual o de elementos culturales indígenas se enmarca dentro de tres aspectos: estatutaria, cosmovisión y saberes ancestrales. Se aclara que, estos aspectos contienen la mayoría de los hallazgos encontrados en el contexto. Por tanto, la presente investigación, en términos exploratorios, es muy fructífera a la hora de evidenciar hallazgos en el diagnóstico, como monumentos sagrados y de adoración, creencias espirituales, sabedores ancestrales, vivencias culturales, ceremonias espirituales, forma de vida de las comunidades indígenas, educación propia, interacción con el entorno, entre otros aspectos. De lo anterior se deduce que la intención no es dejar fuera un solo elemento, en el sentido de que todos los elementos encontrados tienen un grado de importancia e inciden directamente en el proceso intercultural que se está viviendo.

En lo educativo, son muchos los elementos de ambas culturas que confluyen en una I.E. oficial, en el sentido de que la institución está permeada por varios cabildos indígenas que se encuentran a su alrededor. A partir de la estatutaria, la idiosincrasia, la cultura, las costumbres, la valoración de los sitios sagrados, la narrativa histórica y el lenguaje, es posible establecer un diálogo y una articulación de los saberes propios de las comunidades étnicas en el contexto intercultural de su tradición, como espacios de enseñanza y aprendizaje de los sujetos. Así pues, se asimila el tipo de creencias culturales que obedecen a la cosmogonía de los pueblos indígenas Nasa y Misak, las cuales se basan en su forma de ver e interpretar el mundo, siendo la ocasión para conocer el folclor que nos rodea y la convivencia de las diferentes tradiciones que viven dentro de la misma región.

Para un segundo ámbito, como meta de esta investigación, se propuso el diseño y la ejecución de un PPA intercultural, que recoja estos elementos y los lleve al aula a través de diferentes actividades pedagógicas. Para ello, se puede concluir que:

El PPA 'Tierra Ancestral' incentiva el reconocimiento de la diversidad cultural, por cuanto permite otorgar la importancia y el valor de la existencia de otros grupos sociales que

merecen los mismos niveles de aceptación y respeto dentro de la sociedad. En su conjunto, el presente estudio permite reconocer el gran valor de las riquezas culturales a las que pertenecemos, a partir del recorrido por los territorios y los diferentes encuentros interculturales, dado que es la oportunidad de conocer la historia narrada, la cosmovisión y los saberes ancestrales de las comunidades campesinas mestizas e indígenas Nasa y Misak, desde la cultura que las caracteriza.

Dentro del análisis, se puede expresar que el PPA intercultural es un gran aporte que incorpora el contexto cultural e histórico en el diseño curricular, en el sentido de que se une al plan de estudios; pero lo más importante, es articularse al Proyecto Educativo Institucional (PEI), dado que se aborda la temática del territorio en el que se enfoca la investigación, para comprender los procesos históricos basados en los saberes indígenas, de forma que la propuesta pedagógica no solo logra incidir en el currículo de Ciencias Sociales, sino que, desde un trabajo interdisciplinario también incide en otras áreas del conocimiento, como Ciencias Naturales, Artística, Lenguaje y Competencias Ciudadanas. En resumen, se cree que las potencialidades de la propuesta pedagógica llevan a la preservación de los saberes ancestrales para incorporarlos al currículo escolar, desde la cosmovisión de los pueblos indígenas Nasa y Misak existentes en el contexto cercano de la vereda Dos Aguas. De ahí la relevancia de poner en la práctica educativa, contenidos culturales contextualizados para que los estudiantes se apropien de la cultura local y regional, que los conduzca a la interiorización de contenidos propios de las Ciencias Sociales, donde se valore lo aprendido.

Con el objetivo de fortalecer el conocimiento local que hoy permanece en la población étnica y campesina, se realiza clases con los padres de familia, que llevan a valorar la cultura local, promoviendo que los conocimientos tradicionales adquiridos sean utilizados en la práctica educativa de una manera vivencial; es la oportunidad de apreciar lo que ellos saben sobre la historia, su región y su cultura. En efecto, los estudiantes aprenden de modo vivencial las clases con los padres y las comunidades indígenas, de suerte que tienen la oportunidad de escuchar la historia narrada y, de paso, aclarar conceptos.

En virtud de lo estudiado, ahora se sabe que la participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos incide no solamente en el aprendizaje significativo, sino también en la aprehensión de normas, valores y procesos de socialización de los estudiantes.

Finalmente, uno de los objetivos propuestos en este trabajo de investigación fue precisamente, evaluar el impacto del proyecto en los diferentes campos, para lo cual se manifiesta lo siguiente:

De acuerdo con los objetivos planteados, el estudio muestra que el proyecto pedagógico rompe con el esquema de estar en un aula de clases y nos traslada al contexto real donde se encuentra la evidencia de esa tierra ancestral, para compartir experiencias con las comunidades indígenas como el trueque, los refrescamientos y las celebraciones espirituales propias de las comunidades étnicas, como la armonización del fuego y la piedra, el *Sek Buy*, la ceremonia del agua y la semilla *Yu U'sxa* y el *Cxapus*, destacadas como las cuatro vivencias principales para los nasa y los misak. Así pues, los procesos de interacción e intercambios culturales entre las comunidades indígenas y campesinas permiten que la clase sea vivencial y no quede como una clase magistral, gracias a los aprendizajes que los estudiantes adquieren al participar en cada una de las vivencias culturales. Es decir, la ejecución del proyecto pedagógico invita a salir a otros resguardos, para visitar otras escuelas y participar de las vivencias culturales propias de las comunidades originarias, donde se aprecia muchos procesos interculturales. Por tanto, el ambiente escolar *in situ* es muy relevante, en el sentido de que se logra un vínculo entre lo que se enseña en la escuela y el contexto social donde se ubica el estudiante, siendo fundamental, la interacción de la comunidad estudiantil con su entorno cultural.

De este modo, se establece que la puesta en escena del proyecto educativo permite la aplicación de nuevas estrategias metodológicas que contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera diferente, como la introducción de narrativas históricas de forma vivencial con las comunidades indígenas, la promoción de actividades académicas que propician la creación de producciones propias del educando, la interacción con las familias, las representaciones históricas en el aula, el

incentivo a investigar la historia de su propio contexto y, por supuesto, el descubrimiento del patrimonio histórico de la región, apoyado a través de salidas pedagógicas, lo que permite al estudiante involucrarse en el proceso y ponerse en contacto con sus antepasados y sus raíces. Dentro del análisis, se puede sostener que, uno de los elementos más importantes en cuanto a la construcción de ambientes de aprendizaje fue precisamente, la generación de un tipo de comunicación gráfica narrativa, que se refleja a través de la creación de un museo de aula que contiene representaciones rupestres, figuras en escala, iconografías de la región y obras propias de los estudiantes.

El PPA 'Tierra Ancestral' implementado desde el área de Ciencias Sociales motiva a los estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad en general, hacia el fortalecimiento cultural, con temáticas y actividades recreativas que fomentan el sentido de pertenencia a la cultura regional. Esto confirma el interés de la comunidad educativa por entrar en contacto con aquellos principios que configuran la identidad cultural ancestral, al construir sus propios conocimientos sobre el contexto sociocultural y desarrollar nuevas actitudes con respecto a la realidad local. De esta manera el proyecto, a través de su diseño curricular, permite a los estudiantes investigar con sus padres y, de forma creativa, realizar los trabajos, valorando el legado cultural de la zona de estudio, como resultado de la articulación entre el docente, las familias y el entorno sociocultural que rodea a la sede educativa, reflejando el abordaje de los ejes temáticos colocados en contexto.

En términos generales, uno de los primeros procesos de fortalecimiento del saber ancestral en I.E. con un contexto cercano a las comunidades indígenas es, precisamente, identificar todos los elementos que son inherentes a los procesos interculturales y, a partir de allí, que sean organizados y separados por cada una de las culturas vistas, para que el fortalecimiento sea más enriquecedor. En resumen, este fortalecimiento se puede afrontar desde tres aspectos fundamentales: desde lo pedagógico, donde ese saber ancestral debe ser conocido desde un enfoque mucho más específico, comenzando en lo teórico; epistemológico, filosófico, sociológico, ontológico y axiológico

de ese conocimiento. Este saber ancestral también se puede fortalecer desde el punto de vista didáctico, a partir de una propuesta que incluya tanto la educación tradicional como la etnoeducación; finalmente, desde lo curricular, dado que, al existir un reconocimiento del saber ancestral y un abordaje desde lo didáctico, es importante que las temáticas sean incluidas dentro del contexto curricular, dentro del plan de estudios, lo que obliga de una forma u otra a llevar el saber al aula de clases.

8. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Angulo, Y. (2013). San Agustín: más de cien años por celebrar y mucho por hacer. *Revista Entornos*, 26(2), 17-22. <https://doi.org/10.25054/01247905.467>
- Bascopé, M. y Caniguan, N. I. (2016). Propuesta pedagógica para la incorporación de conocimientos tradicionales de Ciencias Naturales en Primaria. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 161-175. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15547471012>
- Dumrauf, A. y Menegaz, A. (2013). La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(12), 85-109.
- Espinosa, I. (2015). Experiencias escolares significativas que posibilitan el cambio educativo en la región intercultural HUSANCHA. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 28-50. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1709>
- Gutiérrez, K. (2018). *Sistematización de la experiencia etnoeducativa del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella como Institución de Educación Superior Intercultural* [Tesis de Maestría, Universidad de San Buenaventura]. http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/6922/1/Sistematizaci%C3%B3n%20experiencia%20etnoeducativa_Kairen%20Guti%C3%A9rrez_2018.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.
- Llorent, V. J. y Mata, J. M. (2012). Identidad e inclusión en Portugal. La lengua portuguesa y la diversidad cultural en la escuela. *Educación y Diversidad*, 6(1), 29-42. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/15004/llorent1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Londoño, S., Lasso, P. y Rosero, A. (2019). Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. *Revista Diálogo Andino*, 59, 107-117. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200107>
- Louzano, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfica. *Revista Educación y Diversidad*, 5(1), 87-100.
- Izquierdo, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí – Mistrató, Risaralda – Colombia. *Revista Zona Próxima*, 29, 1-22. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n29/2145-9444-zop-29-3.pdf>
- Mendieta-Izquierdo, G., Ramírez-Rodríguez, J. C. y Fuerte, J. A. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 435-443. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a14>

- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90.
- Norambuena, P. y Mancilla, V. (2005). La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo. *Geoenseñanza*, 10(2), 219-234.
- Palencia, A. (2017). *Propuesta de un plan de intervención intercultural en las aulas* [Tesis de Maestría, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12480/PalenciaGonzalezAlicia.pdf?sequence=1>
- Palomero, J. E. (2006). Reseña de 'Enseñar y aprender en escuelas multiculturales' de Elizabeth Coelho. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 283-284.
- Pasek, E. y Matos, Y. (2007). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos pedagógico de aula. *Revista Educere*, 11(37), 349-356.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rodríguez-García, A. M., Hinojo-Lucena, F. J. y Ágreda-Montoro, M. (2019). Diseño e implementación de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil a través de realidad aumentada y códigos QR. *Revista Educar*, 55(1), 59-77. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.966>
- Rojas, M. (2004). Identidad y Cultura. *Educere*, 8(27), 489-496.
- Romero, E. (2016). La historia oral para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Perfil y trayectoria del docente Edgardo Ulises Romero Rodríguez. https://www.compartirpalabramaestra.org/experiencias/la-historia-oral-para-la-ensenanza_edgardo-ulises-romero-rodriguez.pdf
- Silva, A. P. (2018). Legado indígena. Una estrategia pedagógica decolonial para la enseñanza de saberes indígenas en la escuela [Ponencia]. 7.º Congreso Internacional de Educación Abrapalabra. <https://es.scribd.com/document/399653281/Legado-indigena-Una-estrategia-pedagogica-decolonial-para-la-ensenanza-de-saberes-indigenas-en-la-escuela-Anyie-Paola-Silva-Paez-Colegio-La-Concep>
- Turra, O. (2012). Currículo y construcción de identidades en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15(1), 81-95. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.5>
- Vacca, A. (2011). Criterios para evaluar proyectos educativos de aula que incluyen al computador. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 36-54.
- Valledor, L., Garcés, L. y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Revista Calidad en la Educación*, (52), 49-80. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.795>

Contribución:

Luis Ramiro Solano-Gutiérrez: Redacción del manuscrito, escritura del resumen, introducción, metodología, resultados y discusión.

José Alberth Rojas-Perdomo: Revisión y redacción del manuscrito.

Los autores participaron en la elaboración del artículo, lo leyeron y aprobaron.

Revista

UNIMAR

Rev. Unimar Julio-Diciembre 2022

e-ISSN: 2216-0116 ISSN: 0120-4327

ISSN-L: 0120-4327

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



Universidad
Mariana



40 Vol.

Editorial
UNIMAR

No. 2



Índice acumulativo por autores

Ardila-Villareal, Ginna Marcela. Evaluación e intervención de la lectura y la escritura en Neuropsicopedagogía. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 28-43. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art2>

Carvajal-Palacios, Carmen Eugenia. Implicaciones de la socioafectividad en la práctica pedagógica de maestros en formación inicial. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 44-57. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art3>

Cassetta-Córdoba, Jairo Paolo. Implicaciones de la socioafectividad en la práctica pedagógica de maestros en formación inicial. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 44-57. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art3>

Colina-Chacín, María de las Mercedes. Inteligencia emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 130-172. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art7>

Daza-Blanco, Diana Rosa. Fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 194-216. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art9>

Díaz-Colpas, Karina Jackelin. Modelo VAK: una estrategia para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes de cuarto grado. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 240-259. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art11>

Escobar-Moreno, Natali del Rosario. Competencias emocionales de las agentes educativas para la atención integral de la primera infancia. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 58-79. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art4>

Fierro-Marcillo, Yicela del Pilar. Estrategia pedagógica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la producción textual, en estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Nueva Florida, sede El Morrito – Tumaco – Nariño. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 80-105. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art5>

Fuentes-Daza, Sujei Karina. Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 260-282. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art12>

Galvis-Benavides, Juan David. Concepciones epistemológicas y características de las prácticas pedagógicas del profesorado. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 173-193. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art8>

Garay-Useche, Yormen Said. Desarrollo de habilidades comunicativas a través de secuencias didácticas. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 106-129. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art6>

González-Roys, Gustavo Adolfo. Desarrollo de habilidades comunicativas a través de secuencias didácticas. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 106-129. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art6>

Guerra-Ortega, Yomaira Rosa. Inteligencia emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 130-172. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art7>

Guerrero-Pasuy, Nixon Alexander. Concepciones epistemológicas y características de las prácticas pedagógicas del profesorado. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 173-193. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art8>

Jiménez-Bustillo, Willanys Isabel. Inteligencia emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 130-172. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art7>

Martínez-Trujillo, Nerys Esther. Fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 194-216. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art9>

Mesa-Monosalva, Edgar. Implicaciones de la socioafectividad en la práctica pedagógica de maestros en formación inicial. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 44-57. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art3>

Molina-Arias, Neghevis Sahidys. Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 260-282. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art12>

Muegues-Rincón, Walter Saúl. Aprendizaje de las matemáticas a través de estrategias colaborativas de integración con la educación física dentro de la plataforma Moodle. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 217-239. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art10>

Ortega-Daza, Luz Elena. Aprendizaje de las matemáticas a través de estrategias colaborativas de integración con la educación física dentro de la plataforma Moodle. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 217-239. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art10>

Pérez-Villalba, Hamilton. Aprendizaje de las matemáticas a través de estrategias colaborativas de integración con la educación física dentro de la plataforma Moodle. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 217-239. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art10>

Picón-Palares, Laura Milena. Fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 194-216. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art9>

Quiroz-Játiva, Amelia del Rosario. Competencias emocionales de las agentes educativas para la atención integral de la primera infancia. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 58-79. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art4>

Roa-Pinto, Gelber Yecid. Estrategias de atención pedagógica ante el consumo de sustancias psicoactivas para adolescentes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 283-299. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art13>

Rojas-Perdomo, José Alberth. 'Tierra Ancestral', proyecto pedagógico intercultural para la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 300-321. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art14>

Solano-Gutiérrez, Luis Ramiro. 'Tierra Ancestral', proyecto pedagógico intercultural para la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 300-321. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art14>

Toro-Marinez, Lucia Elizabeth. Estrategia pedagógica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la producción textual, en estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Nueva Florida, sede El Morrito – Tumaco – Nariño. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 80-105. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art5>

Vera-Hernández, Adriana Paola. Evaluación de un programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Pasto. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 12-27. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art1>

Yarce-Pinzón, Eunice. Evaluación de un programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Pasto. Vol. 40 No. 2 (Jul. – Dic., 2022), pp. 12-27. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art1>

Revista

UNIMAR

Índice acumulativo por palabras clave

Adaptación social: Roa-Pinto (2022, Vol. 40 No. 2)

Adolescente: Roa-Pinto (2022, Vol. 40 No. 2)

Aprendizaje colaborativo: Pérez-Villalba, Ortega-Daza y Muegues-Rincón (2022, Vol. 40 No. 2)

Aprendizaje: Daza-Blanco, Picón-Blanco y Martínez-Trujillo (2022, Vol. 40 No. 2); Díaz-Colpas (2022, Vol. 40 No. 2)

Autonomía emocional: Quiroz-Játiva y Escobar-Moreno (2022, Vol. 40 No. 2)

Ciencias sociales: Solano-Gutiérrez y Rojas-Perdomo (2022, Vol. 40 No. 2)

Competencia social: Quiroz-Játiva y Escobar-Moreno (2022, Vol. 40 No. 2)

Competencias emocionales: Quiroz-Játiva y Escobar-Moreno (2022, Vol. 40 No. 2)

Competencias para la vida y el bienestar: Quiroz-Játiva y Escobar-Moreno (2022, Vol. 40 No. 2)

Concepciones epistemológicas: Galvis-Benavides y Guerrero-Pasuy (2022, Vol. 40 No. 2)

Conciencia emocional: Quiroz-Játiva y Escobar-Moreno (2022, Vol. 40 No. 2)

Consumo de sustancias psicoactivas: Roa-Pinto (2022, Vol. 40 No. 2)

Convivencia escolar: Fuentes-Daza y Molina-Arias (2022, Vol. 40 No. 2)

Convivencia: Guerra-Ortega, Jiménez-Bustillo y Colina-Chacín (2022, Vol. 40 No. 2)

Delincuencia juvenil: Roa-Pinto (2022, Vol. 40 No. 2)

Desarrollo afectivo: Carvajal-Palacios, Cassetta-Córdoba y Mesa-Monosalva (2022, Vol. 40 No. 2)

Desarrollo emocional: Carvajal-Palacios, Cassetta-Córdoba y Mesa-Monosalva (2022, Vol. 40 No. 2)

Discapacidad: Vera-Hernández y Yarce-Pinzón (2022, Vol. 40 No. 2)

Docencia: Vera-Hernández y Yarce-Pinzón (2022, Vol. 40 No. 2)

Educación física: Pérez-Villalba, Ortega-Daza y Muegues-Rincón (2022, Vol. 40 No. 2)

Educación inclusiva: Vera-Hernández y Yarce-Pinzón (2022, Vol. 40 No. 2)

Enseñanza: Daza-Blanco, Picón-Blanco, Martínez-Trujillo, Solano-Gutiérrez y Rojas-Perdomo (2022, Vol. 40 No. 2)

Escribir: Garay-Useche y González-Roys (2022, Vol. 40 No. 2)

Escritura: Ardila-Villareal (2022, Vol. 40 No. 2)

Escuchar: Garay-Useche y González-Roys (2022, Vol. 40 No. 2)

Estilos de aprendizaje: Díaz-Colpas (2022, Vol. 40 No. 2)

Estrategia pedagógica: Guerra-Ortega, Jiménez-Bustillo y Colina-Chacín (2022, Vol. 40 No. 2)

Estrategia: Pérez-Villalba, Ortega-Daza y Muegues-Rincón (2022, Vol. 40 No. 2)

Estrategias de atención pedagógica: Roa-Pinto (2022, Vol. 40 No. 2)

Evaluación: Ardila-Villareal (2022, Vol. 40 No. 2)

Familia: Fuentes-Daza y Molina-Arias (2022, Vol. 40 No. 2)

Formación docente: Carvajal-Palacios, Cassetta-Córdoba y Mesa-Monosalva (2022, Vol. 40 No. 2)

Habilidades comunicativas: Garay-Useche y González-Roys (2022, Vol. 40 No. 2)

Hablar: Garay-Useche y González-Roys (2022, Vol. 40 No. 2)

Idioma inglés: Díaz-Colpas (2022, Vol. 40 No. 2)

Integración: Pérez-Villalba, Ortega-Daza, Muegues-Rincón (2022, Vol. 40 No. 2); Fuentes-Daza y Molina-Arias (2022, Vol. 40 No. 2)

Inteligencia: Guerra-Ortega, Jiménez-Bustillo y Colina-Chacín (2022, Vol. 40 No. 2)

Interculturalidad: Solano-Gutiérrez y Rojas-Perdomo (2022, Vol. 40 No. 2)

Intervención: Ardila-Villareal (2022, Vol. 40 No. 2)

- Investigación evaluativa:** Vera-Hernández y Yarce-Pinzón (2022, Vol. 40 No. 2)
- Lectura:** Ardila-Villareal (2022, Vol. 40 No. 2)
- Leer:** Garay-Useche y González-Roys (2022, Vol. 40 No. 2)
- Matemáticas:** Pérez-Villalba, Ortega-Daza y Muegues-Rincón (2022, Vol. 40 No. 2)
- Modelo VAK:** Díaz-Colpas (2022, Vol. 40 No. 2)
- Padres de familia:** Daza-Blanco, Picón-Blanco y Martínez-Trujillo (2022, Vol. 40 No. 2)
- Participación:** Daza-Blanco, Picón-Blanco y Martínez-Trujillo (2022, Vol. 40 No. 2)
- Pedagogía:** Toro-Marinez y Fierro-Marcillo (2022, Vol. 40 No. 2)
- Plataforma Moodle:** Pérez-Villalba, Ortega-Daza y Muegues-Rincón (2022, Vol. 40 No. 2)
- Práctica pedagógica:** Carvajal-Palacios, Cassetta-Córdoba y Mesa-Monosalva (2022, Vol. 40 No. 2)
- Prácticas pedagógicas:** Galvis-Benavides y Guerrero-Pasuy (2022, Vol. 40 No. 2)
- Producción textual:** Toro-Marinez y Fierro-Marcillo (2022, Vol. 40 No. 2)
- Profesorado:** Galvis-Benavides y Guerrero-Pasuy (2022, Vol. 40 No. 2)
- Proyecto pedagógico de aula:** Solano-Gutiérrez y Rojas-Perdomo (2022, Vol. 40 No. 2)
- Psicopedagogía:** Ardila-Villareal (2022, Vol. 40 No. 2)
- Regulación emocional:** Quiroz-Játiva y Escobar-Moreno (2022, Vol. 40 No. 2)
- Saber ancestral indígena:** Solano-Gutiérrez y Rojas-Perdomo (2022, Vol. 40 No. 2)
- Secuencia didáctica:** Garay-Useche y González-Roys (2022, Vol. 40 No. 2)
- Semántica:** Toro-Marinez y Fierro-Marcillo (2022, Vol. 40 No. 2)
- Tecnologías de la información:** Toro-Marinez y Fierro-Marcillo (2022, Vol. 40 No. 2)
- Trabajo colaborativo:** Fuentes-Daza y Molina-Arias (2022, Vol. 40 No. 2)
- Valores:** Fuentes-Daza y Molina-Arias (2022, Vol. 40 No. 2)

Guía para los autores

Revista UNIMAR

La Revista UNIMAR es una revista científica de acceso abierto, que se enmarca en el área de las Ciencias Sociales. Es editada por la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana, Colombia, y está dirigida a investigadores, académicos, autores y lectores, tanto nacionales como internacionales. Su periodicidad es semestral. Su propósito es la publicación y difusión de artículos en idioma español, inglés y portugués, principalmente, en los siguientes tipos: a) investigación; b) reflexión; c) revisión; y (d) artículos cortos. Los costos de los procesos y procedimientos editoriales son asumidos por la entidad editora.

Tipos de artículos que se publica en la revista

La Revista UNIMAR orienta su función esencial a la publicación de artículos originales e inéditos, resultado de investigación.

Artículo resultado de investigación: documento que presenta la producción original e inédita, de contenido científico, tecnológico o académico y, de manera detallada, los resultados originales de procesos de investigación. Preferiblemente estructurado de la siguiente forma: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias.

Artículo de reflexión: manuscrito que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Artículo de revisión: manuscrito resultado de una investigación donde se analiza, sistematiza e integra los resultados de investigaciones publicadas, sobre un campo de estudio, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias de fuentes primarias.

Artículo corto: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación, que por lo general requieren de una pronta difusión.

Reportes de caso: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico; incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

Artículo de revisión de tema: documentos resultados de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

Cartas al editor: posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que, a juicio del Comité Editorial, constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

Editorial: documento escrito por el editor, cualquier miembro del Comité Editorial, o por una persona invitada por el editor. El editorial puede estar relacionado con problemas actuales o también, nuevos hallazgos en el campo de acción de la revista.

Condiciones para la presentación del manuscrito

Para realizar la postulación de manuscritos a la revista, es necesario que se prepare el documento de acuerdo al tipo de artículos que requiere la revista, por lo que aquellas postulaciones que no cumplan con las condiciones declaradas anteriormente, no serán consideradas para su publicación.

Las opiniones y afirmaciones presentes en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, entendiéndose que el envío del manuscrito a esta revista compromete a los autores a no postularlo parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras.

Asimismo, los autores deberán declarar que los contenidos desarrollados en el manuscrito son propios de su autoría, y que la información tomada de otros autores y obras, artículos y documentos publicados, está correctamente citada y es verificable en la sección del texto de referencias bibliográficas.

Todos los manuscritos que sean postulados para su publicación en la revista, deben seguir los lineamientos que se especifica en esta guía, los cuales, en su gran mayoría, han sido adaptados del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association APA 7.ª edición. Además, el título, el resumen y las palabras clave deben ser presentados en español, inglés y portugués.

Los manuscritos a postular deberán ser enviados a través del sistema *Open Journal Systems* (OJS) de la página de la revista <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index>, previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, o vía correo electrónico: editorialunimar@umariana.edu.co, preferiblemente, claro está, una vez que se cumpla con todos los requisitos anteriores y aquellos de composición que se presenta a continuación:

En ambas opciones se notificará la recepción del artículo al autor en un plazo máximo de 10 días después del envío y se informará sobre el estado del mismo en un plazo máximo de 2 meses.

La revista maneja una convocatoria abierta que recibe artículos permanentemente; es decir, en el momento en que haga el envío se da inicio al proceso de evaluación; el número y fecha de publicación dependerán del orden de llegada o entrada de los artículos a la revista y de la finalización del proceso de evaluación.

Para formalizar la recepción del artículo, el o los autores deberán enviar debidamente diligenciados los siguientes formatos:

Formato 1. Identificación de autor e investigación: documento donde se consigna los datos requeridos sobre los autores, tipología del manuscrito postulado, y naturaleza de la investigación o el proceso para la configuración del artículo (debe diligenciarse por cada autor). Link: <https://drive.google.com/file/d/1iHuu8LViFAzrt8jvid00diKNz7KXzebh/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/1eIrQGAwwvynPDNBqLCELuNIJHKWqrIQK/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

Aspectos generales: los manuscritos postulantes deberán ser presentados en el programa Microsoft Word, a una columna, en hoja tamaño carta con márgenes normales –sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, empleando como tipo de letra Times New Roman a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de 15 páginas y máxima de 30 –incluyendo figuras (imágenes, gráficos y fotografías) y tablas-.

Título: será claro, concreto y preciso; tendrá una nota a pie de página en donde se especifique las características del proceso investigativo, de revisión o de reflexión desarrollado para la concreción del aporte escritural. Ubique una nota a pie de página que clasifique el tipo de artículo y el título de la investigación de la que se deriva. Indique el nombre y fuente de financiamiento de la investigación o proyecto del cual deriva el artículo.

Ejemplo pie de página: este artículo es el resultado de la investigación titulada: La competencia argumentativa oral en estudiantes de básica primaria, desarrollada desde el 15 de enero de 2009 hasta el 31 de julio de 2011 en el corregimiento de Genoy, departamento de Nariño, Colombia.

Autor/es: debajo del título del manuscrito se debe ubicar el nombre del autor/es, seguido de los siguientes datos para cada caso: nivel académico - el título máximo alcanzado, con la respectiva institución otorgante-, filiación institucional -nombre completo de la institución donde labora-, datos de contacto -correo electrónico, personal e institucional, ciudad, departamento, provincia, país donde reside-, el código ORCID y el link del perfil de Google Scholar. Tener en cuenta que el primer autor será quien quedará registrado en las bases de datos de los diferentes servicios de indexación y resumen. Es indispensable indicar el autor que se encargará de recibir y enviar la correspondencia, o de lo contrario se asumirá que el primer autor se hará cargo de tal función.

Ejemplo: Luis Alberto Montenegro Mora¹

¹ Candidato a Doctor en Educación (Universidad de San Buenaventura). Director Centro de Investigaciones Universidad Mariana, Nariño, Colombia), integrante del grupo de investigación Forma; Correo electrónico: lmontenegro@umariana.edu.co

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAAJ&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.

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
Libro impreso individual	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Editorial. Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i> . Editorial UNIMAR.
Libro impreso colaboración	Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. y Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Editorial. Mora, J., Martínez, G. y Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i> . ECOE Ediciones.
Capítulo de libro impreso	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En: Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed.). <i>Título del libro</i> (pp. Inicial – final). Editorial. Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Ariel.
Revista Impresa	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.
Revista electrónica	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. DOI Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757
Documento web	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Dirección web. Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. http://www.reacciones-emocionales.com
Tesis	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> (Tesis de nivel). Institución. localización. Morán, A. (2011). <i>Competencia argumentativa oral</i> (Tesis inédita de la Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad del Valle. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html



Rev. Unimar
e-ISSN: 2216-0116
ISSN-L: 0120-4327
DOI: <https://doi.org/10.31919/Rev.unimar>
Julio-Diciembre 2022

Proceso de evaluación editorial y pares

La revista, con previa autorización del autor/es, realizará los ajustes pertinentes a los manuscritos, con el propósito de dar mayor precisión, claridad, coherencia a la propuesta escritural postulante, por lo que se solicita a todos aquellos interesados en enviar sus aportes, escribir con toda la rigurosidad a la que haya lugar, empleando debidamente las reglas ortográficas y gramaticales de la escritura científica, estructurando el manuscrito en general, a través de párrafos claros, coherentes y objetivos. Se sugiere evitar redundancias, uso reiterativo de expresiones, conceptos, términos "entre otros", y de manera similar, evitar el uso innecesario de siglas.

La revista, al ser arbitrada, realiza procesos rigurosos de evaluación y validación de los manuscritos postulantes, por lo que el tiempo estimado para el desarrollo óptimo de estos proceso y procedimientos comprende entre dos y cinco meses, claro está, dependiendo de la cantidad y calidad de los manuscritos postulados.

En primera instancia, el Comité Editorial de la revista decide sobre la aceptación o rechazo de los manuscritos postulados, partiendo del cumplimiento de las políticas, criterios, disposiciones, y condiciones que la publicación ha establecido para la aceptación inicial de los aportes escriturales "proceso de evaluación del manuscrito por parte del Comité Editorial y resultados del sometimiento al software antiplagio implementado por la Editorial UNIMAR-. Tanto las disposiciones afirmativas como negativas, serán comunicadas a los autores, quienes conocerán las razones por las que el manuscrito fue aceptado o rechazado.

En segunda instancia, el editor de la revista, junto con el Comité Editorial, selecciona aquellos manuscritos que cumplen con las calidades exigidas por la publicación, clasificándolos posteriormente según su área y temática abordadas, con el propósito de asignar a dos pares evaluadores, en coherencia con el sistema de evaluación adoptado por la revista el cual es, el de doble ciego, quienes a través del formato de evaluación dispuesto para dicho procedimiento, realizarán las observaciones y sugerencias a las que haya lugar, expresando si efectivamente puede publicarse, o si necesita mejorar ciertos elementos para su posible publicación, o por el contrario, no es aceptado para su publicación en la revista. El Comité Editorial recibe los conceptos de los pares evaluadores y toma las disposiciones con respecto a la publicación definitiva del artículo.

El editor envía a cada par evaluador la Guía para los pares evaluadores de la revista, y el formato de evaluación correspondiente al manuscrito presentado (artículo de investigación, revisión o reflexión). Para el desarrollo oportuno del proceso de evaluación,

se le asigna a cada par evaluador un plazo entre dos y tres semanas para preparar y realizar el envío del concepto; cabe mencionar que en el formato de evaluación se les solicita a los pares indicar si el manuscrito cumple con las condiciones y criterios tanto de forma como de contenido que exige la revista; además, elaborará un concepto general sobre el manuscrito, en donde incluya sugerencias, observaciones y aportes; posteriormente, podrá recomendar la publicación del manuscrito, ya sea sin ninguna modificación, con algunas modificaciones, con modificaciones profundas, o de ninguna manera.

Por lo anterior, en el formato de evaluación dispuesto por la revista, se pregunta a los pares si están dispuestos a evaluar nuevamente el manuscrito si son realizados los ajustes y observaciones que se les ha comentado a los autores, para dar continuidad al proceso, hasta que el manuscrito sea un artículo con todas las condiciones de calidad para ser publicado.

Una vez el editor recibe los conceptos de los dos pares evaluadores, elabora un informe detallado del proceso de evaluación para enviar a los autores; dicho informe compila las observaciones y sugerencias de los pares, claro está, suprimiendo toda información que pueda develar e identificar a los evaluadores del manuscrito. Una vez los autores cuentan con el informe evaluativo de su manuscrito postulado, ellos decidirán si presentan nuevamente su manuscrito con las modificaciones y ajustes a los que los pares se han referido, remitiendo una nueva versión de su escrito, o por el contrario, lo retiran definitivamente del proceso; si los autores deciden enviar nuevamente la versión mejorada del texto, el editor asigna una fecha justa -de acuerdo a las modificaciones, correcciones y ajustes- para la entrega de esta segunda versión del manuscrito. En el caso de que los autores decidan no continuar con el proceso de publicación del manuscrito, éste será retirado de la base de datos de la revista.

Para el caso de los manuscritos rechazados completamente por los pares evaluadores, se informará a los autores que su manuscrito será retirado del proceso y de las bases de datos de la revista; adicionalmente, se les enviará el informe de evaluación con los conceptos que los pares determinaron para la toma de esta decisión.

Una vez que los autores han enviado la segunda versión del manuscrito, mejorada y atendiendo todas las observaciones, ajustes y demás sugerencias realizadas por los pares evaluadores, el editor remite esta segunda versión del manuscrito a los pares evaluadores, con el propósito de comprobar si los cambios y ajustes sugeridos fueron realizados por los autores. Por lo anterior, a cada par evaluador se le solicita evaluar esta segunda versión del manuscrito, y manifestar al editor si está en óptimas condiciones para ser publicado sin ninguna otra

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 7th edition. In addition, the title, abstract and key words must be presented in Spanish, English and Portuguese.

The manuscripts to be nominated must be sent through the Open Journal Systems (OJS) of the journal page <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index>, prior user registration -author- on this platform, or via email: editorialunimar@umariana.edu.co or, preferably of course, once all the above requirements and those of composition presented below are met:

In both options, the author will be notified of the receipt of the article within a maximum period of ten days after submission and the status of the article will be reported within a maximum period of two months.

The magazine handles an open call that receives articles permanently; in other words, the evaluation process begins at the same time the author submits the document; the number and date of publication will depend on the order of arrival or entry of the articles to the journal and on the completion of the evaluation process.

To formalize the receipt of the article, the author or authors must send the following formats duly completed:

Format 1. Author and research identification: document where the required data on the authors,

type of manuscript submitted and nature of the research or the process for the configuration of the article is entered (must be filled out by each author). Link: <https://drive.google.com/file/d/1iHuu8LViFAzrt8jvidO0diKNz7KXzهبh/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/1eIrQGAwvvyvnpDNBqLCELuNIJHKWqrIQK/view>

Format 3. Partial use license: document that authorizes the Mariana University, specifically the Editorial UNIMAR, to exercise, over the applicant manuscripts, attributions aimed at disseminating, facilitating, promoting and deconstructing knowledge, product of the processes of research, review and reflection expressed by the work. Link: https://drive.google.com/file/d/1bMilnTAnwQcLqCgr62uk7RdoU6_qxyCP/view

General aspects: the applicant manuscripts must be presented in Microsoft Word, in one column, on letter-size sheet with normal margins –upper: 2.5 / bottom: 2.5 / left: 3 / right 3-, using as type of font Times New Roman to 12 points, with a line spacing of 1.15 and a minimum extension of 15 pages and a maximum of 30 - including figures (images, graphs, drawings and photographs) and tables-.

Title: it will be clear, concrete and precise; it will have a footnote in which it specifies the characteristics of the investigative, revision or reflection process developed for the concretion of the scriptural contribution. Locate a footnote that classifies the type of article and the title of the research from which it is derived. Indicate the name and source of funding of the research or project from which the article is derived.

Footer example: this article is the result of the research entitled: *Oral argumentative competence in elementary school students*, developed from January 15, 2009 to July 31, 2011 in Genoy, township of Nariño department, Colombia.

Author / s: under the title of the manuscript the name of the author / s should be located, followed by the following data for each case: **academic level** - the maximum title reached, with the respective granting institution-, **institutional affiliation** - full name of the institution where you work-, **contact information** -mail, personal and institutional, city, department, province, country where you reside-, the **ORCID code** and the **Google Scholar profile link**. Keep in mind that the first author will be the one who will be registered in the databases of the different indexing and summary services. It is essential to indicate the author who will be in charge

of receiving and sending the correspondence, or else it will be assumed that the first author will take charge of such a function.

Example: Luis Alberto Montenegro Mora¹

¹ PhD Candidate of Education (University of San Buenaventura). Director of the Mariana University Research Center, Nariño, Colombia), member of the Forma research group; Email: lmontenegro@umariana.edu.co

ORCID Code: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=es>

Contribution: the level of contribution of the writing and the impact in the article of each of the authors is identified, in order to establish the order of appearance.

Example:

Martha Camila Ordoñez: Principal investigator. Statistical processing of data, writing of materials and methods and obtaining results.

Bibiana del Carmen Montero: Writing of the manuscript, making pictures.

Laura Patricia Castaño: Writing of the manuscript, consolidation of references.

Luisa María Chamorro Solís: Analysis and interpretation of results, writing of the introduction.

Mario Alfonso Araujo: Writing of the discussion, critical review of the article, participation in the analysis.

Luis Mario Pantoja: Writing of materials and methods and discussion.

Jorge Alfonso Guevara: Obtaining the database and critical review of the article.

All authors participated in the preparation of the manuscript, read it and approved it.

Abstract: it will include the main objectives of the research, scope, methodology used, the most outstanding results and conclusions; consequently, this section will be clear, coherent and succinct, and will not exceed 250 words.

Key words: a minimum of five key words and a maximum of ten will be admitted, which will make it possible to thematically locate the content of the article that, in addition, must be relevant and help its cross-indexing, since through them the work will be identified easily by the search engines of the databases; these are separated by semicolons.

For the case of manuscripts **resulting from research**, these will be structured as follows:

Introduction: where the problem or objectives of the investigative process is mentioned, making reference to the possible antecedents under which the investigative work is based; likewise, the type of methodology used is discussed, a justification of the choice of this, in addition to the pertinent and precise inclusion of the bibliographic support that theoretically bases this first approach to the content of the manuscript.

Methodology: this section mentions the design, techniques and materials used in the research to obtain the results; it is recommended to develop this section descriptively, mentioning all the aspects conceived at the time of carrying out the process; that is, clearly express the type of design, and the type of sampling that was used. Likewise, it is convenient to mention the statistical techniques and other instruments used for the collection of information -this section should be written with verbs in the past tense-.

Results: this section presents the results obtained during the investigative process; it is, concretely, the contribution made to new knowledge, where it is evidenced the coherence between the objectives set out at the beginning of the investigation, and the information obtained through the collection instruments. It is advisable to mention all the important results obtained, even those that are in opposition to the hypothesis that supported the investigation.

Discussion: in this section are those relationships, interpretations, recommendations that the results obtained indicate, in parallel with other investigations, background and theories related to the topic addressed.

Conclusions: they are presented clearly, concretely and coherently with the topics developed in the manuscript, so there must be precise arguments that justify and validate each one.

Figures, photographs, illustrations, graphs and tables: for the case of the figures (graphs, diagrams, maps, drawings, photographs and illustrations), these must be located in the respective place within the manuscript, numbered and described with a legend in size 11 in the upper left, beginning with the word 'Figure', where the content of the element provided in that place is briefly consigned. For the case of the tables, they must contain -preferably- the quantitative information mentioned in the manuscript; they will be numbered and will have a descriptive legend of size 11 located in the upper left part of the element, which will start with the word 'Table'. For all the figures and tables, the source of where they are taken will be indicated - it

is recommended to refrain from locating material that does not have the written permission of the author-; in the case of own authorship, it must be pointed out; it should be clarified that every figure and table will have the above characteristics for their approval.

Use figures and tables only when necessary; it must not result in the information that they express, with the textual content; they will be self-explanatory, simple and easy to understand.

How to cite

Below are some indications on the proper way of citation that should be used in the development of the manuscripts that are postulated to *UNIMAR Magazine*.

- If the direct appointment has less than 40 words, it is presented in quotation marks and at the end, in parentheses, the data of the work is located (Surname, year, page).

Example:

A situation of variation is "both a scenario in which the elements on the scene change over time" (Acosta, 2004, p. 122), as well as those circumstances where the change in status is related to the...

- If the quote has more than 40 words, the quotation marks are omitted, a bleeding of approximately 2.54 cm is made, and the data of the work is located, either at the introduction of the appointment or at the end of the same. (Surname, year, page).

Example:

Since the trial took place in the absence of the accused, the judge ordered a picket line to reduce Mr. Miño to prison, but he had started a trip to Lima a few days ago.

The second jury, at the time of the classification of the crime, said: the jury of the qualification declares Mr. Domingo Miño guilty of the breach of article 759 of the Penal Code in the first degree. The judge accepted the previous verdict and condemned Dr. Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- If the quote is paraphrased, the data of the work (Surname, year) will be written without quotation marks and in parentheses. It is recommended to indicate the page number or paragraph, especially in those cases in which you want to locate exactly the fragment that is alluded to.

Example:

Ideological gaps that ended up sharpening the post-independence crisis and affected the country (Orquist, 1978).

Ideological gaps that ended up sharpening the post-independence crisis and affected the country (Orquist, 1978, p. 8).

As stated by Orquist (1978, p. 8) at the time of establishing that those gaps that worsened the post-independence crisis, because of their ideological character affected the country.

- When several references to the same source are made consecutively in the same paragraph, it is appropriate to locate the year of the work cited the first time, but this should be omitted later, and only the last name of the author should be written.

Example:

According to Paulet (2010), a good scheme is fundamental to the success of the argument. Paulet says that...

- If a source is written by two authors, remember to write the last name of the two.

Example:

Halliday and Paulet (2001) have established some of the most commonly used methods in discourse development.

- If a source that has between three and more authors is cited, write the last name of the first author, followed by the expression "et al." from the first citation.

Example: in a book written by Fernández, Gómez, Valdivia and Ochoa, 2005, the bibliographic citation from the first time would be:

"The understanding of the world is a task of the mind and the senses" (Fernández et al., 2005, p. 145).

For the Bibliographic References section, up to 20 authors are admitted. When they are more than 20, the first 19 are included, the following ones are omitted with the use of three consecutive periods until reaching the last author.

- If the author is an organization, corporation or similar, the full name of the author is written; unless it is very long, its abbreviation will be used, which will be identified in the first quotation made in square brackets, and will be used in the following.

Example:

"The research must be projected from the publications, making possible the academic dialogue" (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77). **-First time-**

"Any initiative to improve research practices should be for the benefit of the community" (UNIMAR, 2009, p.80). **-Second time-**

- If the document does not have an author, the first words of the title are cited and then ellipses; in the case of the chapter title, quotation marks will be included; if it is a book, it will be written in italics.

Example:

"The crisis in the countries of the region is caused by the instability of their economies, so we must adopt the necessary measures to counteract this situation" ("Government Plan for...", 2009, Feb. 18).

- In the Bibliographic References section personal communications are not included, but they can be cited in the text, by writing the initials of the author's name, author's last name and date.

Example:

L. Montenegro (personal communication, September 12, 2013) stated that...

- When an appointment is made, the name of the original source must be mentioned, then the work that quotes the original source is written, preceded by the phrase "as quoted in".

Example:

In the book *La Esperanza Perdida* by Fernández Quesada (as quoted in Mora, 2009).

- In the writing of the Bibliographic References the source that contains the original document is cited.
- If a source on the internet does not have pagination, the paragraphs must be counted to quote accurately; if they are not numbered, it is necessary to name the paragraph or section.

Example:

Morales and Bernádez (2012) agree that "every human act is a constant delivery of ideas, where some contribute more significantly than others" (paragraph 8).

- If the source does not have a publication date, it should be written in the corresponding place: n.d.

Example:

Castimáez and Vergara (n.d.) assume that “the methodological constructions used in the pedagogical process are oriented to the formation of the individual multidimensionally” (p. 9).

Guide for making references

This is the last section of the manuscript; all the references cited in the article must appear here; its order will be established alphabetically and following the provisions of the Publications Manual of the American Psychological Association APA 7th edition.

Next, we present the most used types of sources when structuring a scientific manuscript, as well as the corresponding format and example for each case.

Note: it is recommended to include the DOI of those articles, books or book chapters that are available online.

Font type	Format and example
Individual	Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i> . Publisher House.
Printed book	Mora, J. (2013). <i>Dilemmas of research</i> . UNIMAR Publisher House.
Printed book in cooperation	Last name, name's initial; Last name, name's initial & Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i> . Publisher House. Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i> . ECOE Ediciones.
Chapter of printed book	First surname, Initial of the name. (Date of work). Chapter title. In: Initial of the name, Editor's last name (Ed.). Book title (pp. Initial - final). Editorial. Mora, J. (2011). Complex thought. In: L. Castrillón (Ed.), <i>The human machine</i> (pp. 115-152). Ariel.
Printed magazine	Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the magazine, volume</i> (number), pp. Initial - final. Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), 98-115.
Electronic magazine	First surname, Initial of the name. (Date of work). Article title. Journal title, volume (number), pp. initial - final. DOI Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757
Web document	Last name, name's initial. (Date of work). Title. Web address Mora, J. (2010). Games Reactions and emotions. http://www.reacciones-emocionales.com
Thesis	Last name, name's initial. (Date of work). Title. (Doctoral or Master Thesis). Institution. Location. Morán, A. (2011). Oral Argumentative Competence. (Unpublished Master Dissertation in Applied Linguistics). Universidad del Valle. http://recursos-biblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Editorial evaluation process and peers

The magazine, with previous permission of the author / s, will make appropriate adjustments to the manuscripts, in order to give greater precision, clarity, consistency, so it asks those interested to send their contributions, write with the entire required rigor, using the proper spelling and grammar rules of scientific writing, structuring the manuscript in general, through clear, consistent and objective paragraphs. It is suggested to avoid redundancies, repetitive use of words, concepts, terms “among others”, “similarly”, and the unnecessary use of acronyms.

The magazine, for being arbitrated, makes a rigorous evaluation and validation processes, therefore the estimated time for the optimal development can take between two and five months depending on the quantity and quality of writings.

In the first instance, the Editorial Committee of the journal decides on the acceptance or rejection of the postulated manuscripts, based on compliance with the policies, criteria, provisions, and conditions that the publication has established for the initial acceptance of the scriptural contributions -process of evaluation of the manuscript by the Editorial Committee and results of the submission to anti-plagiarism software implemented by UNIMAR Publishing House. Both the affirmative and negative provisions will be communicated to the authors, who will know the reasons why the manuscript was accepted or rejected.

In second instance, the editor of the journal, together with the Editorial Committee, selects those manuscripts that meet the qualifications required by the publication, classifying them later according to their area and subject matter, with the purpose of assigning two peer reviewers, in coherence with the evaluation system adopted by the magazine which is, the double blind, who through the evaluation format prepared for this procedure, will make the observations and suggestions that may arise, expressing whether it can actually be published, or if it needs to improve certain elements for possible publication, or on the contrary, it is not accepted for publication in the magazine. The Editorial Committee receives the concepts of peer reviewers and makes provisions regarding the definitive publication of the article.

The editor sends to each evaluating pair the Guide for the peer reviewers of the magazine, and the evaluation format corresponding to the submitted manuscript (research article, review or reflection). For the timely development of the evaluation process, each evaluating pair is assigned a period of two to three weeks to prepare and submit the concept. It is worth mentioning that in the evaluation format, the peers are asked to indicate if the manuscript meets the conditions and criteria both in terms of form and content required by the journal; in addition, they will elaborate a general concept on the manuscript, where they include suggestions, observations and contributions; subsequently, they may recommend the publication of the manuscript, either without any modification, with some modifications, with profound modifications, or in any way.

Therefore, in the evaluation form prepared by the magazine, the peer reviewers are asked if they are willing to re-evaluate the manuscript if adjustments and observations have done by authors, to continue the process until the manuscript is an article with all the quality requirements for publication.

Once the editor receives the concepts of the two peer reviewers, prepares a detailed report of the assessment process to send to the authors, the same that compiles the comments and suggestions from peers, by suppressing of course any information that may reveal and identify the evaluators. When the authors have the evaluation report of their manuscript, they may choose to present it again with the modifications and adjustments referred, by sending a new version, or otherwise, by withdraw it from the process; if they decide to send the improved version of the text again, the editor assigns a fair date, according to the changes, corrections and adjustments for the delivery of this second version. In the event that the authors choose not to continue the process of publication, the manuscript will be removed from the database of the magazine.

In the case of manuscripts completely rejected by peer reviewers, authors will be informed about it; additionally, they will receive the evaluation report with the concepts that pairs took into account for making this decision.

When the authors have sent the second version of the manuscript, improved and taking into account all the observations, adjustments and other suggestions made by the peer reviewers, the editor sends this second version of the manuscript to the peer reviewers, in order to check if the authors made the suggested changes and adjustments. Therefore, each evaluating pair is asked to evaluate this second version of the manuscript, and tell the editor if it is in the best conditions to be published without any other modification, or if, on the contrary, the writing will have to be adjusted again, as long as its publication is desired.

For the final preparation of the manuscript, the editor receives the concepts of the peer reviewers. If the peers consider that the writing can be published, the editor sends these concepts together with the final version of the manuscript to the Editorial Committee, with the purpose of verifying the rigor and quality of the process and, likewise, to make a determination regarding the acceptance or rejection of the manuscript for publication. It is worth mentioning that, in case that the concepts of the two evaluating peers with respect to the manuscript are contradictory and controversial, a third evaluating pair will be appointed that issues a concept that allows to resolve said impasse. On the other hand, if one of the peer reviewers considers that the manuscript is not yet ready for publication, the editor will send the new observations and recommendations of the manuscript to the authors, until the writing is ready.

It is possible that the authors respond to the comments and observations made by the peer reviewers, with the purpose of explaining and justifying that some suggested adjustments will

not be taken into account, so a blind dialogue is established between authors and peer reviewers, to discuss the relevance and significance of the observations and suggested adjustments, of course, mediated by the Editorial Committee of the journal.

In addition to the above, it should be noted that the galley proofs of the articles will be sent to the authors, prior to the printing of the journal, where the disposition of the article in the publication will be reviewed. It is necessary to clarify that at this stage new paragraphs, phrases or sections to be added will not be accepted, since the process will only be limited to the corrections of possible typing errors, which contribute to the improvement of the final version of the magazine.

The journal is in constant contact with the authors, since it has the Open Journal Systems (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> where they can be aware of the status of their manuscript, and that enables effective and efficient management of editorial processes and procedures. In addition, if they wish, they can request information through the email: editorialunimar@umariana.edu.co

Writing calls

At any time of the year authors can submit their manuscripts for possible publication in the journal.

Compensations

Those authors who publish their article in the magazine, will receive a printed copy of it and access to the electronic version. In the case of peer reviewers, in addition to receiving a copy of the electronic journal, they will also have a certificate of their participation as evaluators.

Additional Information

The magazine has its website <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>; likewise, it is managed through OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> where all the information concerning the journal is located (it is published in both its printed and digital versions). It is essential to point out that just in the addresses mentioned above, it is possible to download the "Guide for authors", the "Author identification and research format", the "Declaration of conditions", and the "Partial use license", documents and fundamental formats in the process of submitting the manuscript to evaluation.

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 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/1iHuu8LViFAzrt8jvidO0diKNz7KXzebh/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/1eIrQGAwvvyvnpDNBqLCELuNIJHKWqrIQK/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

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 Mora¹

_____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. 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:

"Apesquise 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.

Tipo de Fonte	Formato e exemplo
Livro Impresso Individual	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Casa Editora. Mora, J. (2013). <i>Dilemas de investigação</i> . UNIMAR Casa Editora.
Livro impresso em cooperação	Sobrenome, inicial do nome; Sobrenome, inicial do nome e Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Casa Editora. Mora, J.; Martínez, G. e Fernández, A. (2012). <i>Pensamento criativo</i> . ECOE Edições.
Capítulo de livro impresso	Primeiro sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título do capítulo. Em: Inicial do nome, sobrenome do Editor (Ed.). Título do livro (pp. Inicial - final). Editorial. Mora, J. (2011). Pensamento criativo. Em: L. Castrillón (Ed.), <i>Da máquina humana</i> (pp. 115-152). Ariel.
Revista impressa	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista, volume</i> (numero), pp. inicial - final. Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), pp. 98-115.
Revista eletrônica	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista, volume</i> (numero), pp. inicial-final. DOI Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757
Document Web	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Endereço web Mora, J. (2010). Reações e emoções em jogos. http://www.reacciones-emocionales.com
Tese	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. (Tese de nível). Instituição. Locação. Morán, A. (2011). Competência oral argumentativa. (Tese de Maestria). Universidade del Valle. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Processo de avaliação editorial e pares

A revista, com prévia autorização do (s) autor (es), fará os devidos ajustes nos manuscritos, de forma a dar maior precisão, clareza, consistência, por isso pede aos interessados que enviem suas contribuições, escrevam com todo o rigor necessário, utilizando corretamente as regras ortográficas e gramaticais da redação científica, estruturando o manuscrito em geral, por meio de parágrafos claros, consistentes e objetivos. Sugere-se evitar redundâncias, uso repetitivo de palavras, conceitos, termos “entre outros”, “similarmente” e o uso desnecessário de siglas.

A revista, por ser arbitrada, faz um rigoroso processo de avaliação e validação, pois o tempo estimado para o desenvolvimento ótimo pode demorar entre dois e cinco meses, dependendo da quantidade e qualidade das redações.

Em primeira instância, o Comitê Editorial da revista decide sobre a aceitação ou rejeição dos manuscritos postulados, com base no cumprimento das políticas, critérios, disposições e condições que a publicação estabeleceu para a aceitação inicial das contribuições escriturísticas - processo de avaliação do manuscrito pelo Comitê Editorial e resultados da submissão ao software anti-plágio implementado pela Editorial UNIMAR. Tanto as disposições afirmativas quanto as negativas serão comunicadas aos autores, que saberão as razões pelas quais o manuscrito foi aceito ou rejeitado.

Em segunda instância, o editor da revista, em conjunto com o Comitê Editorial, seleciona os manuscritos que atendem às qualificações exigidas pela publicação, classificando-os posteriormente de acordo com sua área e temática, com o objetivo de designar dois revisores, em coerência com o sistema de avaliação adotado pela revista que é, o duplo cego, que através do formato de avaliação elaborado para este procedimento, fará as observações e sugestões que surgirem, expressando se realmente pode ser publicado, ou se precisa melhorar certos elementos para eventual publicação, ou, pelo contrário, não é aceita para publicação na revista. O Comitê Editorial recebe os conceitos de pares e se dispõe a publicar definitivamente o artigo.

O editor envia a cada dupla avaliadora o Guia para os revisores da revista e o formato de avaliação correspondente ao manuscrito submetido (artigo de pesquisa, revisão ou reflexão). Para o desenvolvimento oportuno do processo de avaliação, cada dupla avaliadora tem um período de duas a três semanas para preparar e apresentar o conceito. Vale ressaltar que, no formato de avaliação, os pares são solicitados a indicar se o manuscrito atende às condições e critérios tanto em termos de forma quanto de conteúdo exigidos pela revista; além disso, elaborarão um conceito geral do manuscrito, onde incluirão sugestões, observações e contribuições; posteriormente, podem recomendar a publicação do manuscrito, seja sem qualquer modificação, com algumas modificações, com modificações profundas, ou de qualquer forma.

Portanto, no formulário de avaliação elaborado pela revista, os revisores são questionados se estão dispostos a reavaliar o manuscrito se houver ajustes e observações feitas pelos autores, para continuar o processo até que o manuscrito seja um artigo com todos os requisitos de qualidade para publicação.

Uma vez que o editor receba os conceitos dos dois revisores, elabora um relatório detalhado do

processo de avaliação para enviar aos autores, o mesmo que compila os comentários e sugestões dos pares, suprimindo naturalmente qualquer informação que possa revelar e identificar os avaliadores. Quando os autores possuírem o laudo de avaliação de seu manuscrito, podem optar por apresentá-lo novamente com as modificações e ajustes referidos, enviando uma nova versão, ou então, retirando-o do processo; caso decida reenviar a versão aprimorada do texto, o editor atribui uma data justa, de acordo com as alterações, correções e ajustes para a entrega desta segunda versão. Caso os autores optem por não dar continuidade ao processo de publicação, o manuscrito será retirado do banco de dados da revista.

No caso de manuscritos totalmente rejeitados pelos pares, os autores serão informados; além disso, receberão o relatório de avaliação com os conceitos que os pares levaram em consideração para a tomada de decisão.

Depois de os autores enviarem a segunda versão do manuscrito, aprimorada e levando em consideração todas as observações, ajustes e outras sugestões feitas pelos revisores, o editor envia esta segunda versão do manuscrito aos revisores, a fim de verificar se os autores fizeram as alterações e ajustes sugeridos. Portanto, cada dupla avaliadora é solicitada a avaliar esta segunda versão do manuscrito, e informar ao editor se está nas melhores condições para ser publicado sem qualquer outra modificação, ou se, ao contrário, a redação terá que ser ajustada novamente, desde que desejada sua publicação.

Para a preparação final do manuscrito, o editor recebe os conceitos dos revisores. No caso em que os pares considerem que a redação pode ser publicada, o editor envia esses conceitos juntamente com a versão final do manuscrito ao Comitê Editorial, com a finalidade de verificar o rigor e a qualidade do processo e, da mesma forma, para tomar uma decisão quanto à aceitação ou rejeição do manuscrito para publicação. Vale ressaltar que, caso os conceitos dos dois pares avaliadores a respeito do manuscrito sejam contraditórios e polêmicos, será nomeado um terceiro par avaliador que emite um conceito que permita resolver o referido impasse. Por outro lado, se um dos pares considerar que o manuscrito ainda não está pronto para publicação, o editor enviará as novas observações e recomendações do manuscrito aos autores, até que a redação esteja pronta.

É possível que os autores respondam aos comentários e observações feitos pelos revisores pares, com o propósito de explicar e justificar que alguns ajustes sugeridos não serão levados em consideração; então, um diálogo cego é estabelecido entre autores e revisores, para discussão a relevância e o

significado das observações e sugestões de ajustes, é claro, mediados pelo Comitê Editorial da revista.

Além do exposto, deve-se destacar que as provas finais dos artigos serão enviadas aos autores, antes da impressão da revista, onde será revisada a disposição do artigo na publicação. É necessário esclarecer que nesta etapa não serão aceitos novos parágrafos, frases ou seções a serem acrescentadas, pois o processo se limitará apenas às correções de possíveis erros de digitação, que contribuam para o aprimoramento da versão final da revista.

A revista está em constante contato com os autores, uma vez que possui o Open Journal Systems (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> onde podem ter conhecimento do status de seu manuscrito, e que permite uma gestão eficaz e eficiente dos processos e procedimentos editoriais. Além disso, se desejarem, podem solicitar informações pelo e-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Convites de escrita

Em qualquer época do ano os autores podem submeter seus manuscritos para eventual publicação na revista.

Compensações

Os autores que publicarem seu artigo na revista, receberão uma cópia impressa do mesmo e terão acesso à versão eletrônica. No caso de pares avaliadores, além de receber uma cópia do periódico eletrônico, também terão um certificado de participação como avaliadores.

Informação adicional

A revista tem seu site: <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>, onde se encontram todas as informações relativas à revista (é publicada em versão impressa e digital). É imprescindível ressaltar que apenas nos endereços citados acima é possível baixar o "Guia para autores", o "Formato de identificação do autor e pesquisa", a "Declaração de condições" e a "Licença de uso parcial", documentos e formatos fundamentais no processo de submissão do manuscrito à avaliação.

Formato de identificación de autor e investigación

I. Identificación

Nombres y apellidos completos:			
Fecha de nacimiento (dd/mm/aa):		Lugar de nacimiento (municipio vereda/ departamento/país):	
Tipo de documento de identidad:		Número de documento de identidad:	
Correo electrónico:			
Número telefónico de contacto:		Número celular o móvil de contacto:	
Dirección perfil Google scholar:			
Código ORCID:			

II. Formación académica

Posdoctorado

Título obtenido:	
Universidad otorgante:	
Fecha de obtención del título:	

Doctorado

Título obtenido:	
Universidad otorgante:	
Fecha de obtención del título:	

Maestría

Título obtenido:	
Universidad otorgante:	
Fecha de obtención del título:	

Especialización

Título obtenido:	
Universidad otorgante:	
Fecha de obtención del título:	

Pregrado

Título obtenido:	
Universidad otorgante:	
Fecha de obtención del título:	

Diplomados o cursos afines a su área de conocimiento**Título obtenido:****Institución otorgante:****Fecha de obtención del título:****III. Filiación laboral****Nombre de la institución donde labora:****Cargo que desempeña:****Tipo de vinculación con la Universidad Mariana:****Vinculación con otras universidades:****IV. Información de publicaciones
(últimos 3 años)****a.****Tipo de publicación:
(marque con una x)****Libro:****Capítulo de libro:****Artículo científico:****Nota:****Otros:****Título de la publicación:****ISBN de la publicación:****ISSN de la publicación:****Número de páginas****Página inicial – página final:****Año:****b.****Tipo de publicación:
(marque con una x)****Libro:****Capítulo de libro:****Artículo científico:****Nota:****Otros:****Título de la publicación:****ISBN de la publicación:****ISSN de la publicación:****Número de páginas****Página inicial – página final:****Año:****c.****Tipo de publicación:
(marque con una x)****Libro:****Capítulo de libro:****Artículo científico:****Nota:****Otros:****Título de la publicación:**

ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:	
Número de páginas		Año:	
Página inicial – página final:			
d.			
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:
			Nota:
			Otros:
Título de la publicación:			
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:	
Número de páginas		Año:	
Página inicial – página final:			
e.			
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:
			Nota:
			Otros:
Título de la publicación:			
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:	
Número de páginas		Año:	
Página inicial – página final:			
V. Información complementaria (únicamente para publicaciones resultado de investigación)			
Nombre del proyecto de investigación:			
Objetivo general del proyecto de investigación:			
Objetivos específicos del proyecto de investigación:			
Resumen del proyecto de investigación:			
Justificación del proyecto de investigación:			
Metas del proyecto de investigación:			
Descripción de necesidades del proyecto de investigación:			
Repercusiones del proyecto de investigación:			
Observaciones del proyecto de investigación:			

Tiempo de duración del proyecto de investigación en meses:		Fecha de inicio del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):		Fecha de finalización del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):	
¿El proyecto de investigación cuenta con el aval de una institución?: (marque con una x)	Sí:	No:	Nombre de la institución que avala la investigación:		
¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x)	Sí:	No:	Valor total del proyecto de investigación:		
			Valor ejecutado del proyecto de investigación:		
VI. Certificación					
Firma del autor registrado:					
Nota: Los datos consignados por el autor serán empleados únicamente con fines documentales; de igual manera, estarán resguardados por la Ley de Protección de Datos y, específicamente, por el Artículo 15 – <i>Habeas Data</i> - de la Constitución Política de Colombia.					

Author identification and research format

I. Identification

Full name:			
Date of birth (dd /mm /yy):		Place of birth (municipality sidewalk/department/country):	
Type of identity card:		Number of identity card:	
Email address			
Contact telephone number		Cellular or mobile contact number	
Google scholar profile address:			
ORCID Code:			

II. Academic Background

Postdoctoral

Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			

Doctorate

Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			

Master's degree

Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			

Specialization

Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			

Undergraduate Studies

Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			

Diplomas or courses related to your area of knowledge

Diploma obtained:			
--------------------------	--	--	--

Rev. Unimar
 e-ISSN: 2216-0116
 ISSN-L: 0120-4327
 DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>



Granting University:					
Date of obtained the title:					
III. Work Affiliation					
Name of the institution where you work:					
Position in company:					
Kind of link with Universidad Mariana:					
Link with other universities:					
IV. Publication Information (last 3 years)					
a.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages Initial page – Final page:			Year:		
b.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages Initial page – Final page:			Year:		
c.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages Initial page – Final page:			Year:		
d.					

Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages Initial page – Final page:			Year:		
e.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages Initial page – Final page:			Year:		
V. Additional information (only for publications resulting from research)					
Name of the research project:					
General Objective of the research project:					
Specific Objectives of the research project:					
Summary of the research project:					
Justification of the research project:					
Goals of the research project:					
Description of the needs of the research project:					
Repercussions of the research project:					
Observations of the research project:					
Duration of the research project in months:		Start date of the research project (dd / mm /yy/):		End date of the research project (dd /mm /yy/):	
Does the research project have the endorsement of an institution? (Check)	Yes:	No:	Name of the institution that supports the research:		

Rev. Unimar
 e-ISSN: 2216-0116
 ISSN-L: 0120-4327
 DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>



Is the research project registered in Colciencias? (Check)	Yes:	No:	Total value of the research project:	
			Executed value of the research project:	
VI. Certification				
Signature of the registered author:				
Note: The data consigned by the author will be used only for documentary purposes; likewise, they will be protected by the Data Protection Law and, specifically, by Article 15 - Habeas Data- of the Political Constitution of Colombia.				

Formato de identificação do autor e investigação

I. Identificação

Nomes completos e sobrenomes			
Data de nascimento (dd/mm/aa):		Local de nascimento (município/caminho/departamento/país):	
Tipo de documento de identidade:		Número de documento de identidade:	
Correio eletrônico:			
Número telefónico de contato:		Número celular o móvel de contato:	
Endereço do perfil do Google scholar:			
Código ORCID:			

II. Formação académica

Pós-doutorado

Diploma obtido:	
Universidade licenciante:	
Fecha de obtenção do diploma:	

Doutorado

Diploma obtido:	
Universidade licenciante:	
Fecha de obtenção do diploma:	

Maestria

Diploma obtido:	
Universidade licenciante:	
Fecha de obtenção do diploma:	

Especialização

Diploma obtido:	
Universidade licenciante:	
Fecha de obtenção do diploma:	

Estudos de graduação

Diploma obtido:	
Universidade licenciante:	
Fecha de obtenção do diploma:	

Diplomados o cursos afines à sua área de conhecimento

Diploma obtido:					
Universidade licenciante:					
Fecha de obtenção do diploma:					
III. Filiação laboral					
Nome da instituição onde você labora:					
Cargo que desempena:					
Tipo de vinculação com a Universidade Mariana:					
Vinculação com outras universidades:					
IV. Informação de publicações (Últimos 3 anos)					
a.					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
b.					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
c.					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		

Número de páginas				Ano:			
Página inicial – página final:							
d.							
Tipo de publicação: (Marque com uma x)		Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:	
Título da publicação:							
ISBN da publicação:				ISSN da publicação:			
Número de páginas				Ano:			
Página inicial – página final:							
e.							
Tipo de publicação: (Marque com uma x)		Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:	
Título da publicação:							
ISBN da publicação:				ISSN da publicação:			
Número de páginas				Ano:			
Página inicial – página final:							
V. Informação complementar (Unicamente para publicações resultado de investigação)							
Nome do projeto de investigação:							
Objetivo geral do projeto de investigação:							
Objetivos específicos do projeto de investigação:							
Resumo do projeto de investigação:							
Justificação do projeto de investigação:							
Metas do projeto de investigação:							
Descrição das necessidades do projeto de investigação:							
Repercussões do projeto de investigação:							
Observações do projeto de investigação:							

Tempo de duração do projeto de investigação em meses:		v		Fecha de finalização do projeto de investigação (dd/mm/aa/):	
¿O projeto de pesquisa tem o endosso de uma instituição? (Marque com uma x)		Sim:	No:	Nome da instituição que endossa a pesquisa:	
¿O projeto de pesquisa está registrado em Colciencias? (Marque com uma x)		Sim:	No:	Valor total do projeto de pesquisa:	
				Valor executado do projeto de pesquisa:	
VI. Certificação					
Firma do autor registrado:					
Nota: Os dados consignados pelo autor serão utilizados apenas para fins documentais; da mesma forma, serão protegidos pela Lei de Proteção de Dados e, especificamente, pelo Artigo 15 - Habeas Data - da Constituição Política da Colômbia.					

Declaración de condiciones

Por medio de la presente declaración, informo que el manuscrito titulado:

que en calidad de autor/es presento(amos) a la **Revista UNIMAR** con el propósito de ser sometido a los procesos y procedimientos de evaluación para determinar su posible divulgación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación; de igual manera, declaro(amos) que el manuscrito postulante no se ha propuesto para proceso de evaluación en otra revista, ni será enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras, durante el proceso de evaluación que realice la **Revista UNIMAR**.

Como autor(es) del manuscrito me(nos) responsabilizo(zamos) completamente por el contenido del escrito, declarando que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del manuscrito como en la sección final de referencias bibliográficas.

Así mismo, declaro(amos) que se ha incluido a todos los autores que participaron en la elaboración del manuscrito, sin omitir autores del mismo, y/o sin incluir a personas que no cumplen con los criterios de autoría.

Atentamente:

Firma

Nombres y apellidos completos

Tipo de documento de identificación

Número de documento de identificación

Correo electrónico

Statement of conditions

By means of this declaration, I (we) inform that the manuscript entitled:

that as an author I (we) submit to **Revista UNIMAR** for the purpose of being submitted to the evaluation processes and procedures to determine its possible disclosure, it has not been published or accepted in another publication; likewise, I (we) declare that the candidate manuscript has not been proposed for the evaluation process in another journal, nor will it be sent partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities, during the evaluation process carried out by **Revista UNIMAR**.

As the author of the manuscript I am (we are) fully responsible for the content of the writing, stating that it is entirely my (our) own intellectual production, where information taken from other publications or sources, property of other authors, is duly cited and referenced, both in the development of the manuscript as in the final section of bibliographical references.

Likewise, I (we) declare that all the authors who participated in the elaboration of the manuscript have been included, without omitting authors, and / or without including people who do not meet the authorship criteria.

Sincerely:

Signature	
Full name	
Type of identification documentation	
Number of identification documentation	
Email address	

Declaração de condições

Por meio desta declaração, informo que o manuscrito intitulado:

que, como autor, envio à Revista UNIMAR para ser submetido aos processos e procedimentos de avaliação para determinar sua possível divulgação, ele não foi publicado ou aceito em outra publicação; da mesma forma, declaro que o manuscrito candidato não foi proposto para o processo de avaliação em outra revista, nem será enviado parcial ou completamente, simultaneamente ou sucessivamente a outras revistas ou entidades editoriais, durante o processo de avaliação realizado pela Revista UNIMAR.

Como autor do manuscrito, sou totalmente responsável pelo conteúdo da escrita, afirmando que é inteiramente minha própria produção intelectual, onde as informações extraídas de outras publicações ou fontes, propriedade de outros autores, são devidamente citadas e referenciadas, tanto no desenvolvimento do manuscrito como na seção final de referências bibliográficas.

Da mesma forma, declaro que todos os autores que participaram da elaboração do manuscrito foram incluídos, sem omitir os autores, e / ou sem incluir pessoas que não atendam aos critérios de autoria.

Atenciosamente:

Assinatura

Nomes completos e sobrenomes

Tipo de documento de identificação

Número de documento de identificação

Correio eletrônico

Licencia de uso parcial

Ciudad, país

Día, mes, año

Señores

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Asunto: **Licencia de uso parcial**

En mi calidad de autor del artículo titulado:

A través del presente documento autorizo a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que pueda ejercer sobre mi obra, las siguientes atribuciones, facultades de uso temporal y parcial, orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión:

- 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 Julio-Diciembre 2022
e-ISSN: 2216-0116 ISSN: 0120-4327
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,



Rev. Unimar
 Julio-Diciembre 2022
 e-ISSN: 2216-0116
 ISSN-L: 0120-4327
 DOI: https://doi.org/10.371948/Rev.unimar

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

Rev. Unimar Julio-Diciembre 2022

e-ISSN: 2216-0116 ISSN: 0120-4327

ISSN-L: 0120-4327

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

40^{Vol.}
No. 2



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto, Nariño,
Colombia
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar>