

Revista UNIMAR

Rev. Unimar Enero-Junio 2023
e-ISSN: 2216-0116 ISSN: 0120-4327
ISSN-L: 0120-4327
DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>

41 Vol.
1 No.



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Revista UNIMAR
Journal UNIMAR
Revista UNIMAR

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 41 No. 1
Enero – junio de 2023

ISSN-L: **0120-4327**

ISSN Electrónico: **2216-0116**

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:

Semestral – Semiannual - Semestral

Número de páginas - Number of pages - Número de páginas: **257**
Formato – Format - Formato:

22 cm x 28 cm

Director - Director – Diretor

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

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

Editora

Doctora **Claudia Carolina Cabrera Gómez**

Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Comité Editorial - Editorial Committee - Comitê Editorial

Dra. **Zully Cuellar López**

Universidad Surcolombiana, Colombia

Doctor **José Eriberto Cifuentes Medina**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Doctor **Gustavo Javier Teran Rosero**

Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

Magíster **Ángela María Cárdenas Ortega**

Universidad Mariana, Colombia

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Universidad Mariana, Colombia

Comité Científico - Scientific Committee - Comitê Científico

Doctor **Andry Matilla Correa**

Universidad de la Habana Cuba, Cuba

Doctor **Leonardo Bernardino Pérez Gallardo**

Universidad de la Habana Cuba, Cuba

Doctora **Denise Hernández y Hernández**

Universidad Veracruzana, México

nadherandez@uv.mx

Doctora **Viviana Elizabeth Jiménez Chaves**

Universidad del Norte, Paraguay

Doctor **Oscar Antonio Martínez Molina**

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Comité de Arbitraje - Arbitration Committee - Comitê de Arbitragem

Dr. **Gerzon Yair Calle Álvarez**

Universidad de Antioquia

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

Universidad de Nariño, Colombia

Dra. **Johana Reales Cervantes**

Universidad del Magdalena, Colombia

Dra. **Ana Gabriela González Anaya**

Universidad de Guadalajara, México

Dr. **Carmen Elena Collante Caiafa**

Corporación Universitaria en Ciencias Empresariales, Educación y Salud, Colombia

Mg. **Marina Vela Escandón**

Universidad de la Amazonía, Colombia

Dr. **Edison Duvan Avalos Florez**

Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

Dr. **Walter Mendoza Borrero**

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

Dra. (c) **Irmina Beatriz Hernández Sánchez**

Universidad de la Costa, Colombia

Mg. **Lina Manuela Sánchez Moreno**

Instituto Tobias Emanuel, Colombia

Mg. **Rosalba Rivera Dueñas**

Escuela de Policía Rafael Reyes, Colombia

Dr. Guido Fernando Garzón Velásquez

Universidad de Nariño, Colombia

Dra. Orfa Garzon Rayo

Fundación academia de Dibujo Profesional Cali, Colombia

Dra. Carmen Alicia Martínez Rivera

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Eliana Barrios De Tomasi

Universidad de Guadalajara, México

Mg. Anayancy Salas Muñoz

Universidad CESMAG, Colombia

Dr. Marco Tilio Rodríguez Sandoval

Corporación Universitaria del Caribe, Colombia

Mg. María Alejandra Narváez Gómez

Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Pasto, Colombia

Dra. Ana Patricia Leon Urquijo

Universidad de las Américas y el Caribe, México

Dra. María Alexandra Rendón Uribe

Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. Norma Patricia Barletta Manjarrés

Universidad del Norte, Colombia

Dra. Bertha Ramos Holguín

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Dra. Nelly Milady López Rodríguez

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Dra. Estela Mireya Díaz Buitrago

Coordinadora Académica de la Institución Educativa José María Córdoba, Colombia

Equipo Editorial

Director - Director – Diretor

Magíster Luz Elida Vera Hernández

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Corrección de Estilo – Correction of Style –

Correção de Estilo

Doctoranda Ana Cristina Chávez López

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Traducción al Inglés – English Translation -

Tradução Inglês:

Doctoranda Ana Cristina Chávez López

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Traducción al Portugués – Portuguese Translation -

Tradução Português:

Doctoranda Ana Cristina Chávez López

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Revisión Final –End Review -Revisão Final:

Licenciada Leidy Stella Rivera Buesaquitillo

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.



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS JOURNALS

 **REDIB** | Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

 **ERIH PLUS**
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES


MIAR
Matriz de Información para el
Análisis de Revistas

 **LatinREV**
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

 **REBIUN**
Red de Bibliotecas Universitarias


latindex


Google
Scholar

 **Actualidad Iberoamericana**
Índice Internacional de Revistas


BOAI


AU RA

 Signatory of
DORA

Revista

UNIMAR

CONTENIDO

El razonamiento metacognitivo docente como herramienta para mejorar la práctica pedagógica y enriquecer su conocimiento profesional: una reflexión sobre el deber ser

Jenny Paola Martínez Madrigal

12

Las tecnologías de la información y las comunicaciones y la educación rural en tiempos de pandemia

Martha Leonor Saiz Sáenz

27

Rosmira Teresa Jacome

Luz Helena Caraballo

Procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios

41

Line Cecilia Maestre Rodríguez

Gustavo Adolfo González Roys

Fortalecimiento de las habilidades comunicativas: leer y escribir, mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales con estudiantes del grado quinto

64

Gina Katherine Britto Jiménez

Virginia Esther Villalba Contreras

Álvaro Enrique Bovea Ramos

Comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado mediante la literatura afrocolombiana

82

Lohorquis Esther Cuello Cuello

Leonardo Enrique Martínez Arredondo

Gustavo Adolfo González Roys

Estrategias de atención pedagógica en estudiantes con discapacidad visual

104

Arnoldo Rafael Rodríguez Noriega

Gustavo Adolfo González Roys

Leonardo Enrique Martínez Arredondo

Aprendizaje acelerado frente a la promoción anticipada del niño en educación preescolar: Incidencia en el desarrollo integral

124

Maiduth Vergara Ortiz

Elizabeth Soto Cortés

CONTENIDO

Formación, autopercepción y prospectiva de neuroeducación en los docentes de nivel primaria

Alejandro Díaz-Cabriales
Rocío Edith López Martínez
Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

137

Pensamiento crítico en educación ambiental en niños y niñas de la Institución Educativa Colegio de San Simón, Ibagué

Andrés Felipe Bueno Lugo
Jairo Andrés Velásquez Sarria
Robinson Ruiz Lozano

150

Imposiciones bilingües colombianas y culturales sobre las epistemologías lingüísticas del sur

Alex Fernando Burbano Rosero

167

Aprendizaje basado en problemas como estrategia para fortalecer competencias específicas en Química

Gladys Patricia Morales Chávez
Claudia Patricia Cuellar García

176

El conocimiento ancestral arhuaco como estrategia tecnopedagógica para el desarrollo de conciencia ambiental en los estudiantes del grado cuarto del Colegio La Sagrada Familia

Keyla Vanessa Ariza Córdoba
María Claris Oñate Quiroz
Rolando Hernández Lazo

191

Índice acumulativo por autores

213

Índice acumulativo por palabras clave

215

Guía para los autores

217

Formato de identificación de autor e investigación

238

Declaración de condiciones

250

Licencia de uso parcial

253

CONTENT

Teacher's metacognitive reasoning as a tool to improve pedagogical practice and enrich their professional knowledge: a reflection on what should

Jenny Paola Martínez Madrigal

12

Information and communication technologies and rural education in times of pandemic

Martha Leonor Saiz Sáenz

Rosmira Teresa Jacome

Luz Helena Caraballo

27

Basic cognitive processes oriented to the reading comprehension of literary texts

Line Cecilia Maestre Rodríguez

Gustavo Adolfo González Roys

41

Strengthening communication skills: reading and writing, through the analysis of traditional Vallenato songs with fifth-grade students

Gina Katherine Britto Jiménez

Virginia Esther Villalba Contreras

Álvaro Enrique Bovea Ramos

64

Reading comprehension in seventh-grade students through Afro-Colombian literature

Lohorquis Esther Cuello Cuello

Leonardo Enrique Martínez Arredondo

Gustavo Adolfo González Roys

82

Pedagogical attention strategies in students with visual impairment

Arnoldo Rafael Rodríguez Noriega

Gustavo Adolfo González Roys

Leonardo Enrique Martínez Arredondo

104

Accelerated learning versus early promotion of the child in preschool education: impact on comprehensive development

Maiduth Vergara Ortiz

Elizabeth Soto Cortés

124

CONTENT

Training, self-perception, and prospective neuroeducation in primary level teachers

Alejandro Díaz-Cabriales

Rocío Edith López Martínez

Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

137

Critical thinking in environmental education in boys and girls of the 'Colegio de San Simón' Educational Institution, Ibagué

Andrés Felipe Bueno Lugo

Jairo Andrés Velásquez Sarria

Robinson Ruiz Lozano

150

Colombian and cultural bilingual impositions on the linguistic epistemologies of the south

Alex Fernando Burbano Rosero

167

Problem-based learning as a strategy to strengthen specific skills in Chemistry

Gladys Patricia Morales Chávez

Claudia Patricia Cuellar García

176

Arhuaco ancestral knowledge as a techno-pedagogical strategy for the development of environmental awareness in fourth-grade students of Colegio La Sagrada Familia

Keyla Vanessa Ariza Córdoba

María Claris Oñate Quiroz

Rolando Hernández Lazo

191

Guide for authors

224

Author identification and research format

242

Statement of conditions

251

Partial Use License

255

CONTEÚDO

O raciocínio metacognitivo do professor como ferramenta para melhorar a prática pedagógica e enriquecer seu conhecimento profissional: uma reflexão sobre o que deve ser

Jenny Paola Martínez Madrigal

12

Tecnologias de informação e comunicação e educação do campo em tempos de pandemia

Martha Leonor Saiz Sáenz

Rosmira Teresa Jacome

Luz Helena Caraballo

27

Processos cognitivos básicos orientados para a compreensão leitora de textos literários

Line Cecilia Maestre Rodríguez

Gustavo Adolfo González Roys

41

Fortalecendo as habilidades de comunicação: leitura e escrita, por meio da análise de canções tradicionais vallenatas com alunos da quinta série

Gina Katherine Britto Jiménez

Virginia Esther Villalba Contreras

Álvaro Enrique Bovea Ramos

64

Compreensão de leitura em alunos da sétima série através da literatura afro-colombiana

Lohorquis Esther Cuello Cuello

Leonardo Enrique Martínez Arredondo

Gustavo Adolfo González Roys

82

Estratégias pedagógicas de atenção em alunos com deficiência visual

Arnoldo Rafael Rodríguez Noriega

Gustavo Adolfo González Roys

Leonardo Enrique Martínez Arredondo

104

Aprendizagem acelerada versus promoção precoce da criança na educação pré-escolar: impacto no desenvolvimento integral

Maiduth Vergara Ortiz

Elizabeth Soto Cortés

124

CONTEÚDO

Formação, autopercepção e neuroeducação prospectiva em professores do ensino fundamental

Alejandro Díaz-Cabriales
Rocío Edith López Martínez
Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

137

Pensamento crítico em educação ambiental em meninos e meninas da Instituição Educacional 'Colégio de San Simón', Ibagué

Andrés Felipe Bueno Lugo
Jairo Andrés Velásquez Sarria
Robinson Ruiz Lozano

150

Imposições bilíngües colombianas e culturais nas epistemologias linguísticas do sul

Alex Fernando Burbano Rosero

167

Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para fortalecer habilidades específicas em Química

Gladys Patricia Morales Chávez
Claudia Patricia Cuellar García

176

O conhecimento ancestral arhuaco como estratégia tecnopedagógica para o desenvolvimento da consciência ambiental em alunos da quarta série do Colégio La Sagrada Família

Keyla Vanessa Ariza Córdoba
María Claris Oñate Quiroz
Rolando Hernández Lazo

191

Guia para autores Revista UNIMAR

231

Formato de identificação do autor e investigação

246

Declaração de condições

252

Licencia de uso parcial

256

Revista

UNIMAR

Rev. Unimar

Enero-Junio 2023

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

ISSN-L: 0120-4327

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



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Editorial
UNIMAR

41 Vol.
No. 1

El razonamiento metacognitivo docente como herramienta para mejorar la práctica pedagógica y enriquecer su conocimiento profesional: una reflexión sobre el deber ser

Jenny Paola Martínez Madrigal¹

Cómo citar este artículo / To reference this article /
Para citar este artigo: Martínez-Madrigal, J. P. (2023). El razonamiento metacognitivo docente como herramienta para mejorar la práctica pedagógica y enriquecer su conocimiento profesional: una reflexión sobre el deber ser. *Revista UNIMAR*, 41(1), 12-26. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art1>

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2022

Fecha de revisión: 17 de mayo de 2022

Fecha de aprobación: 20 de junio de 2022

Resumen

El escrito presenta una reflexión en torno al razonamiento metacognitivo docente como ejercicio en su deber ser. Esta reflexión se deriva de una investigación realizada bajo el diseño de investigación acción y orientada a la mejora de la práctica pedagógica en la enseñanza de las ciencias, cuyo objetivo principal fue afianzar la evaluación formativa como eje articulador entre la avance de las prácticas pedagógicas en la asignatura de Física y el desarrollo de las habilidades de análisis y resolución de problemas en Ciencias Naturales (entorno físico) en los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Fusca, sede El Cerro, municipio de Chía, Cundinamarca. Se presenta un desarrollo analítico de las principales conclusiones obtenidas, las cuales giran en torno a los componentes del conocimiento profesional del profesor, la evaluación formativa y el pensamiento visible, como herramientas que le brindan al docente elementos para enriquecer su quehacer en el aula y apuntar al mejoramiento continuo de una enseñanza de las ciencias, acorde con los requerimientos del gobierno de Colombia. Finalmente, se resalta la importancia de la meta reflexión docente como ejercicio constante para identificar fortalezas y debilidades, que permita tomar decisiones acerca del desarrollo curricular de su asignatura.

Palabras clave: conocimiento profesional del profesor; pensamiento visible; evaluación formativa; reflexión metacognitiva; práctica pedagógica.



Artículo de Reflexión, producto de la investigación titulada: La evaluación formativa en el fortalecimiento de las habilidades de análisis y resolución de problemas de ciencias naturales (entorno físico) en estudiantes de la Institución Educativa Fusca, sede El Cerro. Un abordaje desde la investigación acción. La investigación continúa en el desarrollo de ciclos reflexivos.

¹ Candidata a Doctora en Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Docente Secretaría de Educación de Chía. Correo electrónico: jennypaolamm88@gmail.com



Teacher's metacognitive reasoning as a tool to improve pedagogical practice and enrich their professional knowledge: a reflection on what should be

Abstract

The paper presents a reflection on teacher metacognitive reasoning, as an exercise in their duty to be, derived from a study under the action research design, aimed at improving pedagogical practice in science teaching, with the main purpose of consolidating formative evaluation as the articulating axis between the improvement of pedagogical practices in the subject of Physics and the development of analysis and problem-solving skills in Natural Sciences (physical environment) in secondary education students of the Fusca Educational Institution, El Cerro headquarters, Chía municipality, Cundinamarca. An analytical development of the main conclusions is presented regarding the components of the teacher's professional knowledge, formative evaluation, and visible thinking, as tools that provide elements to enrich their work in the classroom and aim at the continuous improvement of science teaching, in accordance with the requirements of the Colombian government. Finally, the importance of teacher meta-reflection is highlighted, as a constant exercise to identify strengths and weaknesses, which allows decisions to be made about the curricular development of their subject.

Keywords: professional knowledge of the teacher; visible thought; formative assessment; metacognitive reflection; pedagogical practice.

O raciocínio metacognitivo do professor como ferramenta para melhorar a prática pedagógica e enriquecer seu conhecimento profissional: uma reflexão sobre o que deve ser

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre o raciocínio metacognitivo do professor, como exercício do seu dever de ser, decorrente de um estudo sob o delineamento da pesquisa-ação, voltado para melhorar a prática pedagógica no ensino de ciências, com o objetivo principal de consolidar a avaliação formativa como eixo articulador entre a melhoria das práticas pedagógicas na disciplina de Física e o desenvolvimento de habilidades de análise e resolução de problemas em Ciências Naturais (ambiente físico) em alunos do ensino médio da Instituição Educativa Fusca, sede El Cerro, município de Chía, Cundinamarca. Apresenta-se um desenvolvimento analítico das principais conclusões sobre as componentes do conhecimento profissional do professor, avaliação formativa e pensamento visível, como ferramentas que fornecem elementos para enriquecer o seu trabalho na sala de aula e visam ao aprimoramento contínuo do ensino das ciências, de acordo com as exigências do governo colombiano.

Finalmente, destaca-se a importância da metarreflexão do professor, como exercício constante de identificação de potencialidades e fragilidades, que lhe permitam tomar decisões sobre o desenvolvimento curricular de sua disciplina.

Palavras-chave: conhecimento profissional do professor; pensamento visível; teste formativo; reflexão metacognitiva; prática pedagógica.

1. Introducción

Esta investigación se sustenta en la autorreflexión en torno a la práctica docente, la cual hizo posible identificar que los estudiantes de la Institución Educativa Fusca, sede El Cerro (municipio de Chía, Cundinamarca, Colombia) presentaban un bajo desempeño en las pruebas tanto internas como externas en el área de Ciencias Naturales, que obedeció a factores relacionados con las habilidades para analizar y resolver problemas propios de su contexto rural, puesto que las estrategias de enseñanza enfrentaban a los estudiantes todo el tiempo con situaciones problematizadoras que involucran algoritmos matemáticos y conceptos disciplinares que ellos no asociaban con la realidad y, por lo tanto, no impactaban directamente en la manera cómo vivenciaban diferentes fenómenos físicos y su aplicación en la vida cotidiana.

“Así mismo, se evidenció una marcada influencia de la percepción de los estudiantes acerca del proceso evaluativo en su motivación para alcanzar comprensiones que permitan diseñar y proponer estrategias de solución a situaciones de su entorno” (Martínez, 2019, p. 3).

Al dar una mirada a la evaluación, se identificaron prácticas sumativas, centradas en la calificación, poco heterogéneas y participativas, que no eran interpretadas y/o utilizadas para tomar decisiones. Wynne (2013) señala que, la evaluación formativa apoya el aprendizaje e involucra procesos para decidir dónde están los aprendices, hacia dónde deben ir y en qué forma lo lograrán, utilizando como herramienta fundamental la retroalimentación. De acuerdo con esto, es preciso tener en cuenta la relación entre este tipo de evaluación y la habilidad de análisis con la habilidad de resolución de problemas, pues después de elaborar una representación coherente de un problema, sus variables y las relaciones existentes entre ellas, afirma García (2013), el individuo debe evaluar y retroalimentar los planes elaborados para llevar a cabo las actividades, permitiéndole revisar su

aprendizaje, darse cuenta de sus errores y cotejar lo que ha sido planeado con lo que se ejecutó.

En este sentido, surge la inquietud por proponer una estrategia de evaluación formativa que fortalezca el desarrollo de habilidades para el análisis y resolución de problemas de Ciencias Naturales en los estudiantes, rastreando los cambios en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo del pensamiento en el aula, con el fin de mejorar la práctica docente desde la meta reflexión, partiendo de la concepción que tienen estudiantes y compañeros docentes de la evaluación y de los procesos que se llevan a cabo al interior de la institución.

Para hacer de lo anterior una realidad, se encontró, en el marco de la enseñanza para la comprensión y en la visibilización del pensamiento, una herramienta efectiva para lograr que los estudiantes se involucren con situaciones problemáticas de su contexto y se motiven a alcanzar comprensiones y no solo a adquirir aprendizajes no aplicados.

2. Metodología

La investigación acogió un enfoque cualitativo, que concibe la práctica educativa como un laboratorio para el desarrollo del conocimiento profesional docente (Latorre, 2005), donde su labor es una actividad comprometida con los valores sociales, morales y políticos. Por su parte, Carr y Kemmis (1988) afirman que, desde este enfoque, el grupo de docentes asume la responsabilidad emancipadora de los dictados de la irracionalidad, la injusticia, la alienación y la falta de autorrealización, por lo cual se busca una acción transformadora de la educación que beneficie a la comunidad educativa.

La investigación se enmarcó en el diseño de investigación acción (IA). Aterrizando en el campo educativo, este diseño es un procedimiento sistemático que el docente realiza para mejorar las formas en que opera su entorno educativo

particular, su enseñanza y su aprendizaje, sin buscar una última respuesta, sino más bien un sinnúmero de posibilidades y campos de acción. Situar la investigación en el diseño de IA define la intención de buscar la mejora de las prácticas evaluativas y pedagógicas en la institución.

Latorre (2005) señala que la IA presenta un carácter cílico, por lo que suele transformarse en una espiral autorreflexiva que inicia con una situación problema que es analizada con el fin de mejorarla, implementando un plan de intervención sobre el cual se observa y reflexiona para replantear un nuevo ciclo. Para Carr y Kemmis (1988), este proceso se divide en dos momentos: constructivo (planificación y acción) y reconstructivo (observación y reflexión).

Durante la investigación se han realizado seis ciclos reflexivos, en los cuales se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de información. En los tres primeros ciclos, se recurrió a la recopilación de documentos en torno a la problemática identificada, con el fin de determinar el campo de acción y diseñar estrategias didácticas de evaluación que involucren las habilidades en cuestión. En el cuarto ciclo de reflexión, se realizaron entrevistas estructuradas para los estudiantes del grado décimo, semiestructuradas para los docentes y un grupo focal con los estudiantes del grado undécimo, a fin de conocer las concepciones acerca de la evaluación, la calificación, el sistema institucional de evaluación (SIE) y las prácticas evaluativas en la institución.

Durante todos los ciclos reflexivos se utilizaron registros en diario de campo, en video y audio (así como su transcripción) de las diferentes actividades ejecutadas, respetando las debidas normas de consentimiento de los estudiantes y padres de familia. De igual forma, se recolectaron documentos como planeaciones de clase en el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC), cuadernos de los estudiantes, material elaborado por ellos, pruebas escritas aplicadas, caracterización de la población y resultados de prueba de estilos de aprendizaje.

Para el tratamiento de la información, se construyeron matrices para su organización, de acuerdo con las categorías y subcategorías de análisis, con el fin de hacer efectivo el proceso de triangulación de datos, que se asume como

técnica efectiva para los fines de la investigación (Paramo, 2017).

En el transcurso del proceso investigativo, surgieron diferentes escenarios que enriquecieron el proceso autorreflexivo y el razonamiento metacognitivo en torno a la práctica docente, ya que se pudo conocer y contrastar la opinión de estudiantes y compañeros docentes de la institución alrededor a los diferentes elementos de la problemática identificada. Además, se socializó todo el proceso en seminarios y presentaciones de pósteres ante otros docentes, que han alimentado el proceso de reflexión y han enriquecido las fases de cada ciclo con los aportes que realizan desde su experiencia propia.

3. Resultados

En el primer ciclo de reflexión, se identificó la evaluación formativa como derrotero para intervenir en el aula, ya que esta ofrece una forma de ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, orientándolos y apoyándolos en su tarea (Cerda, 2000). La construcción del diario de campo y su análisis permitió evidenciar el tipo de evaluación que se estaba desarrollando y de qué forma influía en el desarrollo de comprensión de las temáticas abordadas en la asignatura, revelando procesos sumativos y poco participativos, lo cual desencadenaba en acciones que no involucraban a los estudiantes en actividades donde se hiciera visible su pensamiento frente a diferentes situaciones problema en su contexto, por lo tanto, no desarrollaban habilidades para analizarlas y resolvirlas.

En el segundo ciclo de reflexión, tales insumos permitieron determinar que las habilidades de análisis y resolución de problemas permiten atender las necesidades de evaluación formativa, en tanto que se convierten en una oportunidad para transformar ese tipo de evaluación en una habilidad metacognitiva, desarrollada implícitamente en el estudiante, donde se da paso a la revisión de los planes de aprendizaje, la identificación de fallas y errores para volver sobre ellos y de esta forma cotejar lo planeado con lo ejecutado (García, 2013) en la resolución de una situación problema previamente analizada.

En la fase de planificación del tercer ciclo de reflexión, la construcción de planeaciones de clase, orientada a visibilizar el pensamiento de los estudiantes en torno al análisis y resolución de problemas, permitió incluir procesos de evaluación formativa, donde la retroalimentación fue una actividad permanente al interior del aula. Se llevó un registro continuo, en el diario de campo, de la implementación de esta herramienta, junto con rubricas de evaluación y listas de chequeo, entre otros, lo que evidenció el paso a acciones inclusivas, posibilitando socializaciones entre los estudiantes y provocando la reflexión sobre sus propias interpretaciones y las de sus compañeros; sin embargo, se vio la necesidad de profundizar en situaciones problema discrepantes presentadas a los estudiantes, ya que hacen que sus análisis y retroalimentaciones sean superficiales y se limiten a juzgar el correcto uso de algoritmos.

En el cuarto ciclo de reflexión, se encuentra pertinente trabajar en la concepción que tienen los estudiantes acerca de la evaluación, desde la planeación de clase y las actividades realizadas en el aula, para transformar el paradigma del proceso y empezar a verla como una herramienta para desarrollar comprensión desde la autorreflexión y la interacción con otros. Lo anterior se ejecutó con base en el análisis de la transcripción de entrevistas estructuradas para los estudiantes del grado décimo, semiestructuradas para los docentes y un grupo focal con los estudiantes del grado undécimo, cuyo fin fue conocer las concepciones acerca de la evaluación, la calificación, el SIE y las prácticas evaluativas en la institución.

Se evidenció que, en el caso de los estudiantes, existe un imaginario negativo de la evaluación, ya que asocian este proceso con la realización de actividades muy estructuradas en la forma, pero no en su sentido final; también, la inexistencia de criterios consensuados sobre la evaluación y desinterés por las pruebas escritas, ya que no encuentran en la evaluación una oportunidad para aprender, sino que relacionan sus resultados con el fracaso y, en la mayoría de los casos, es una fuente de desmotivación. En el caso de los docentes, hay opiniones divididas: por un lado, se aprecia la evaluación sumativa como mecanismo de control sobre los estudiantes y, por el otro, se asume una evaluación formativa,

buscando una relación provechosa con las dimensiones evaluadas en la institución.

Durante el quinto ciclo de reflexión se observó que las actividades propuestas en rutinas de pensamiento y trabajo por proyectos fortalecieron algunas habilidades comunicativas y sociales, así como el valor de la autonomía. También hubo un refuerzo del trabajo en equipo y este, a su vez, consiguió procesos de análisis y estrategias de resolución de problemas diseñadas por los estudiantes para responder a situaciones propias del contexto rural, que los llevaron a comprender que, en su entorno inmediato, se presentan fenómenos que no necesariamente deben ser estudiados en el laboratorio.

En el sexto ciclo de reflexión, se encontró, en la estrategia de aprendizaje basado en problemas, una herramienta que se articula de manera muy positiva con el marco de enseñanza para la comprensión, dentro del cual se venían diseñando las planeaciones de clase. Estas herramientas unidas potencializaron el ejercicio de evaluación formativa en el aula y propiciaron escenarios de autorreflexión y mirada crítica al trabajo de los compañeros en torno a un tema, evidenciando el valor de la evaluación para su aprendizaje en contraposición al de la calificación como fin último de los procesos.

Razonamiento metacognitivo docente sobre los resultados

Reflexión del docente sobre qué ciencia enseñar

La evaluación estandarizada en Colombia ha sido motivo de polémica por muchas razones, incluyendo la utilidad de esta. Los resultados de la participación de estudiantes de nuestro país en pruebas como PISA y Saber 11 han abierto el debate a temáticas como la calidad educativa, entre los cuales es inevitable tocar el asunto de la efectividad, profesionalismo y competencia docente, pues, a esos puntos se les atribuye la mayor parte de la responsabilidad de este rendimiento.

Ser docente en Colombia no es fácil, es una profesión cuestionada desde el mismo momento en el que el joven está realizando el pregrado, pues se ha puesto en tela de juicio la formación

universitaria de las licenciaturas, de acuerdo con los resultados de la prueba Saber Pro (El Tiempo, 2013), además, se ha visto con inquietud como los estudiantes con los resultados más bajos en la prueba Saber 11 son los que ingresan a cursar este pregrado (Nopo, 2015). Ser docente en Colombia implica dedicarse a una de las profesiones peor pagas del país, debido al bajo presupuesto destinado a la educación, sin dejar de lado las difíciles condiciones laborales y de salud sicológica a las que deben enfrentarse los maestros.

La labor del docente se ha ido transformando en un quehacer multifacético, que se desenvuelve en diferentes escenarios, que contribuye a la formación de los estudiantes. Así las cosas, entender que la escuela no es el único medio para la adquisición de conocimiento ha llevado a los docentes más allá de sus acciones en el ambiente físico del aula de clase y ha demostrado la importancia de tener en cuenta el contexto en que el que se ve inmersa toda la comunidad educativa, tomando como punto de partida a cada individuo y su desarrollo, tal como lo señala Karmiloff-Smith (1992):

El hecho de comprender la arquitectura preestablecida de la mente humana, las restricciones del aprendizaje y cómo cambia el conocimiento progresivamente a lo largo del tiempo puede darnos pistas sutiles acerca de su formato final de representación en la mente del [estudiante]. (p. 21)

En consecuencia, nace el cuestionamiento sobre qué tipo de profesional se debe incluir en las escuelas colombianas. Cabe recordar que, para ingresar a la carrera docente, no es requisito primordial contar con un título de licenciatura, ya que otros profesionales pueden aplicar a estas vacantes, por lo tanto, ingenieros, médicos y profesionales de disciplinas científicas pueden impartir clases en el aula. Con respecto a este último, muchas instituciones consideran más productivo contar con un profesional fuerte en una disciplina porque va a llevar a clase las temáticas con un carácter más científico, teniendo en cuenta que la ciencia es la que mueve al mundo por estos días; en este sentido, un estudiante bien educado en ciencias seguramente tendrá las puertas abiertas en las mejores universidades.

Durante años, la ciencia y sus teorías han sido consideradas la forma más lógica y sistemática de comprender la naturaleza. Posturas positivistas y deterministas le han dado a la ciencia un carácter que la convierte en “una lucha permanente por hacer retroceder las fronteras de la ignorancia y la superstición (Bowler y Moros, 2007, p. 1). Teorías que han sido comprobadas y han logrado predecir el comportamiento de la naturaleza, han sido los pilares sobre los cuales la ciencia ha logrado incluso cambiar paradigmas, dichas teorías han superado un examen riguroso de comprobación, convirtiendo el pensamiento científico en una forma completamente objetiva de analizar la realidad.

A pesar de estas posturas, que parecen colocar a la ciencia y a sus diferentes ramas en un lugar privilegiado frente a otras disciplinas y formas de conocer, otras maneras de pensar, que han analizado el proceder de los científicos y su método cuestiona la objetividad de la ciencia. “Los críticos sostienen que los mismos fundamentos del ‘conocimiento’ científico son los que están contaminados por valores” (Bowler y Moros, 2007, p. 3), que dependen de los intereses del grupo de científicos implicados, esta es la razón por la cual la ciencia logró “controlar el mundo” por medio de la tecnología, ofreciendo, al hombre, modelos de su realidad que se ponen a prueba por los hechos y son aceptados dependiendo de aspectos como la política y la religión, entre otros.

Con la aparición de esta controversia acerca del carácter objetivo de la ciencia y la necesidad de conocer la historia de su desarrollo y su filosofía, se ofrece la posibilidad de abrir la mente de las personas a otros derroteros para llegar al conocimiento, sin necesidad de registrar su entorno en un paquete de datos de los cuales deba memorizar conceptos, fórmulas matemáticas, fechas y demás apuntes, sino más bien considerar la ciencia como una forma de entender el mundo y tener una postura crítica que permita explicar muchos de los fenómenos que en él ocurren.

Es aquí donde nace el cuestionamiento acerca del por qué y para qué enseñar ciencias, sin dejar que este asunto merezca la atención únicamente de una comunidad aislada de la escuela, sino también que los maestros, que llevan a sus estudiantes al conocimiento, le den una mirada,

pero ya no con el fin de que almacenen datos que nada van a lograr a la hora de explicar la realidad, sino con la idea de que el estudiante logre comprender lo que ocurre a su alrededor, pues, “en el mundo de hoy, una comprensión de las ciencias es imperativa, ya que los ciudadanos requieren tomar decisiones informadas sobre ellos mismos y sobre el mundo que los rodea” (Flotts et al., 2016, p. 12).

De acuerdo con lo anterior, la enseñanza de las ciencias busca que además de tener conocimientos científicos y la capacidad de aplicarlos, los estudiantes los entiendan y sepan cómo opera la ciencia, logrando el desarrollo de habilidades que los haga llegar a una adecuada comprensión del conocimiento científico, de no ser así, “adquieran un conocimiento científico descontextualizado, lo que atenta contra las posibilidades de que sea usado para tomar decisiones informadas” (Flotts et al., 2016, p. 15), entonces, el docente debe tener en cuenta que “educar en ciencias implica enseñar a ‘pensar’, ‘hacer’ y ‘hablar’ o a ‘comunicar’ sobre los sucesos del mundo natural” (p. 13); por lo tanto, para hacer de esto una realidad hay que partir del conocimiento de todos los contextos del aula de clase.

Reflexión del docente sobre los componentes de su conocimiento profesional

Así como los profesionales en otras áreas que se dedican a la docencia tienen un conocimiento propio que los distingue de los demás profesionales, los docentes cuentan con un conocimiento profesional particular, el trabajo docente se caracteriza por “tener un objeto heterogéneo, plantear objetivos a largo plazo, implicar relaciones complejas y tener un producto intangible e inmaterial” (Tardif, 2004, como se citó en Valbuena, 2007, p. 31), teniendo como componentes: el conocimiento del contenido disciplinar, el conocimiento pedagógico, el conocimiento didáctico del contenido (CDC) y el conocimiento del contexto.

Es aquí importante tener en cuenta que el conocimiento disciplinar (el conocimiento de los contenidos, del objeto o materia de enseñanza) no es ni el único ni el más importante de los componentes del conocimiento profesional docente, aunque es bien sabido que es

fundamental para llevar a cabo una práctica apropiada, por lo cual es errado pensar que una persona que sea fuerte en la disciplina va a ser un buen docente, aun estando alejado de los demás parámetros que componen un aula, una clase y su quehacer.

El conocimiento profesional docente va mucho más lejos de impartir contenidos en un aula durante la jornada de clases, es algo que los profesores utilizan en su práctica cotidiana, logrando acercar los conocimientos teóricos de las disciplinas a los conocimientos prácticos escolares, por lo que demandan una transformación que marque una huella en el estudiante y lo lleve al conocimiento. Es por esto que, el profesional docente debe tener un “metaconocimiento que integre los componentes de su profesión en relación con la escuela, con la asignatura que se enseña y con los objetivos que se persigue” (Valbuena, 2007, p. 34).

En miras de lograr una equidad sobre los contenidos que son llevados a las aulas en todo el territorio, el gobierno de Colombia estableció unos estándares básicos de competencias, que son tomados como punto de referencia para conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes en cuanto al saber y al saber hacer en cada nivel en el área de Ciencias Naturales, todo esto fundamentado en el derecho de preguntar para aprender. El objetivo de este documento es que, a partir de él, el maestro logre desarrollar en el estudiante competencias y habilidades necesarias que exige el mundo contemporáneo para vivir en sociedad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004), en el caso de Ciencias Naturales, buscan que “los estudiantes desarrollen las habilidades científicas y las actitudes requeridas para explorar fenómenos y para resolver problemas” (p. 3).

Este objetivo, difícilmente se cumplirá si el docente de ciencias no integra los componentes de su profesión, en este caso, el conocimiento disciplinar no es suficiente, a pesar de que con base en él se tienen en cuenta las temáticas a abordar con los estudiantes colombianos, necesita tener en cuenta el conocimiento pedagógico que incluye:

Las características de los estudiantes y del aprendizaje, la gestión y organización del aula de clase, el currículum y las estrategias

de enseñanza, otros aspectos como el conocimiento y las creencias sobre los propósitos de la enseñanza y los sistemas de evaluación de los aprendizajes. (Valbuena, 2007, p. 35)

Adicional a esto, el docente debe integrar sus competencias para sacar el mayor provecho de su conocimiento profesional, ya que como lo señalan Osorio et al. (2014), debe considerarse una prioridad “conocer el contexto de los estudiantes como punto de partida para el diseño curricular” (p. 872), pues a partir de este se pueden seleccionar contenidos, formas de evaluación y demás actividades que se quieran llevar a cabo en el aula, siendo una forma de diseñar estrategias que permitan reconocer y trabajar con las características de los estudiantes, logrando que ellos reconozcan y aprendan de su contexto para poder transformarlo y actuar sobre él, tomando como punto de partida la experiencia proporcionada desde la clase que el docente preparó para ellos.

Dicho lo anterior, cuando se hayan definido los aspectos disciplinarios y pedagógicos que se van a trabajar en el aula, los docentes de ciencias deben también saber cómo lo van a hacer, ya que de la forma como lleven los contenidos al aula depende en gran medida que realmente se dé el aprendizaje en los estudiantes, por lo cual, es muy importante el conocimiento didáctico del contenido, que básicamente se define como “el conocimiento que requiere el docente para poder enseñar contenidos específicos” (Valbuena, 2007, p. 31).

Hasta aquí se resalta que el docente, desde su formación en el pregrado y su propia experiencia, define su estilo de enseñanza y puede analizar y tomar decisiones sobre lo que le conviene a sus estudiantes, por lo cual se puede considerar el conocimiento didáctico del contenido de dos formas: como una yuxtaposición de los conocimientos disciplinar, pedagógico y contextual o como un constructo organizador que surge de la transformación de estos conocimientos, por lo tanto, este componente es uno de los más importantes del conocimiento profesional docente, porque se puede concebir como integrador de los demás conocimientos, siendo el que tiene mayor incidencia en las acciones de enseñanza en el aula, constituyéndose como un sello de identidad del saber profesional del profesor y haciéndolo

diferente de otros profesionales que decidan ingresar al aula.

En el caso del docente de ciencias, según Flotts et al. (2016), la transformación de conocimientos mencionada debe apuntar a que los contenidos sean una “fuente de satisfacción y asombro, pero al mismo tiempo desarrollen comprensión; también debe presentar contenidos de una forma en que los estudiantes puedan vincularlos con sus experiencias y sus aprendizajes previos” (p. 16), de esta forma se actúa en el contexto del estudiante y el impacto del quehacer en el aula será más profundo, pues, se posibilita, en los estudiantes, “la comprensión de un gran número de objetos, acontecimientos y fenómenos a los que se puedan ver enfrentados, tanto en su vida escolar como posteriormente” (p. 14), esto les da la posibilidad de asimilar diferentes situaciones problema, que seguramente podrán resolver.

De igual forma, el actuar dentro del contexto del estudiante llevará al docente de ciencias a reflexionar sobre su propia práctica, reconocer las debilidades de su quehacer, sus fortalezas, así como las amenazas latentes, para proponer métodos, mecanismos y oportunidades de mejora que se adapten a cada contexto específico, pues Colombia es un país pluriétnico y multicultural, por lo cual no es preciso estandarizar la enseñanza en todo el territorio nacional.

Al respecto, Talanquer (2014) afirma:

En la práctica, lo que resulta de interés y utilidad no es tanto documentar lo que el docente sabe, cree y siente, sino analizar y caracterizar cómo utiliza sus bases cognitiva y afectiva para: a) Enfrentar distintas situaciones didácticas sobre contenidos específicos en contextos variados, b) Justificar sus decisiones y acciones, y c) Reflexionar sobre sus propios conocimientos y creencias. En este trabajo me refiero a este tipo de razonamiento docente como Razonamiento Pedagógico Específico sobre el Contenido (RPEC). (p. 393)

En esta perspectiva del RPEC, algunas propuestas, que surgieron desde la reflexión docente en Colombia sobre el quehacer en el aula en la clase de Ciencias Naturales, dan

los siguientes elementos para el desarrollo y aprendizaje en ciencia y tecnología:

1. Desarrollo de la comunicación en ciencia y tecnología (generar y utilizar lenguajes).
2. Fortalecimiento de la práctica en ciencia y tecnología (intervenir en el mundo).
3. Modelizar para aprender ciencia y tecnología (pensar con teorías).
4. Naturaleza de la ciencia y de la tecnología (reflexión sobre la ciencia desde lo social, lo epistemológico y lo cognitivo).

También se han dado orientaciones a los maestros en Colombia, con el fin de que entiendan que la enseñanza de la tecnología permite desarrollar, planificar y comunicar ideas, evaluar procesos y productos y promover la comprensión cultural, por lo cual, el docente debe usar la historia y la epistemología de su disciplina y la didáctica de la ciencia experimental en su enseñanza (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación (2007), constituyéndose como un actor integral en el proceso de enseñanza.

El docente de ciencias, por lo tanto, debe revelar su pensamiento a través de un ejercicio metacognitivo en el que reflexione sobre lo que sus decisiones y acciones dicen sobre sus conocimientos, creencias y actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina que imparte en el aula, con el fin de construir alternativas de mejora que beneficien a los estudiantes y transformen su praxis.

Tomando como base este paradigma, se plantea la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica pedagógica e identificar situaciones problema, por ejemplo, el uso inapropiado del lenguaje a la hora de referirse a un fenómeno particular en ciencias (Física, Química, Biología), ya que hay factores del contexto lingüístico que deben ser atendidos desde la labor en el aula y la formación en la disciplina, pues es importante que el estudiante hable en términos que le permitan identificar variables y parámetros implícitos en la formulación y estrategia de solución de un problema referente a un fenómeno particular, puesto que en el contexto escolar hay un lenguaje y un estilo de comunicación que lo diferencia de otros contextos (como el familiar) y permite la formación de expresiones orales más estructuradas, tal como lo señala López (2004).

Situaciones como esta pueden tener su origen en la no integración de los componentes del conocimiento profesional docente, lo que no permite explorar en el contexto mental de los estudiantes, conformado por todo lo “no observable” y las manifestaciones de su pensamiento.

Para trabajar en torno a esta dificultad, adicional al conocimiento disciplinar, se debe acudir al conocimiento pedagógico y así tener elementos para seleccionar y secuenciar contenidos, planificar actividades de aprendizaje, formulación de objetivos y evaluación de los aprendizajes; fundamentando la solución en la teoría y en la propia experiencia, con el fin de orientar la clase de ciencias (Física, Química, Biología).

Otra causa de problemas que pueden presentarse con los estudiantes son las barreras de aprendizaje, entendidas como todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes (Covarrubias, 2019). Estas barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción de los estudiantes con sus contextos y pueden encontrarse en todos los elementos y estructuras del sistema: políticas, culturas y prácticas (Booth y Ainscow, 2000).

No se puede desconocer que el contexto escolar se ve considerablemente permeado por las características personales y el conocimiento colectivo que posea el docente de ciencias. Dicho conocimiento se gesta de la interacción con otros docentes y se “constituye desde diferentes significados y perspectivas, donde la propia experiencia, formación, historia de vida y personalidad intervienen en la construcción de representaciones” (Osorio et al., 2014, p. 871) y en la ejecución de acciones en el aula, sugiriendo que el profesor puede hacer énfasis en estas perspectivas e incorporarlas a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las condiciones de trabajo de los docentes también tienen una alta influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la carga de trabajo, el número de estudiantes por aula, el tiempo disponible para trabajo profesional y no docente, la suficiencia de recursos y las interacciones profesionales y oportunidades para aprender y mejorar, marcan la forma como el docente de

ciencias aborda el contexto del estudiante y se ve motivado a interactuar con él e incluso a buscar modificar dicho contexto, por lo que el docente tiene la obligación de velar por la dignificación de su labor para que se dé en condiciones adecuadas y resulte en procesos exitosos para los estudiantes y para sí mismo.

Por ello, es fundamental, por parte del docente, reconocer que aspectos como el contexto situacional pueden modificar la práctica pedagógica y las implicaciones de un estudiante a otro, de una aula a otra, de una institución a otra, ya que incluso aspectos como la "estructura física de la escuela, las instalaciones limpias, bien mantenidas y con recursos adecuados son vinculados a puntuaciones de logros más altas, menos incidentes disciplinarios, una mejor asistencia y actitudes más positivas hacia el aprendizaje entre los estudiantes" (Bascia, 2014, p. 12).

Frente a la influencia que tienen, en el contexto, las comunidades de docentes, es importante resaltar que tienen un impacto muy positivo en los resultados de los estudiantes, convirtiéndose en una oportunidad para interactuar con el contexto y analizarlo desde una visión más amplia y compartida, que permite una intervención significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación como práctica formativa.

Po tanto, como parte de la solución a este tipo de problemas se propone establecer estrategias de evaluación formativa que fortalezcan el desarrollo de habilidades, por ejemplo, el análisis y resolución de problemas de ciencias naturales, trabajando varios aspectos en diferentes espacios en la escuela, entre los cuales están los siguientes:

1. Trabajar en los niveles de observación, ya que el proceso de observar es mucho más amplio que mirar; es más bien un sinónimo de examinar (Romero y Pulido, 2015), desde esta habilidad, el estudiante empieza a establecer relaciones entre lo que sabe y lo que aprende, puesto que, desde sus propias concepciones y usando su conocimiento previo, se puede dar una reestructuración en todas sus dimensiones (cognitiva, procedural y actitudinal), logrando un cambio conceptual.

2. Promover el desarrollo de capacidades metacognitivas que lleven al estudiante a detectar dificultades y buscar cómo superarlas, autorregulando los procesos de aprendizaje y logrando que asuma lo que aprendió de forma personalizada creativa y crítica, respondiendo a las condiciones de evaluaciones estandarizadas como la prueba Saber 11, la cual, "adopta la perspectiva de la ciencia como práctica social, es decir, como proceso colectivo de construcción, validación y debate, asimismo, comprende las ciencias naturales como área del conocimiento caracterizada por lenguajes propios y formas particulares de abordar los problemas" (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2016, 85).

Es conveniente también evaluar formativamente las explicaciones de los estudiantes, ya que así se evidencian sus logros. Esta evaluación es provocada, interpretada y utilizada por los profesores, los aprendices o sus compañeros, para tomar decisiones sobre los próximos pasos en la instrucción (Wynne, 2013). En el caso de la evaluación formativa, no se hacen comparaciones entre los estudiantes, ellos participan en decisiones, cuando esto resulta apropiado, a través de la auto y coevaluación. A través de la retroalimentación, se puede orientar al estudiante y hacerlo consciente de sus errores, sin que lo vea como algo malo, sino como una oportunidad de mejora.

Adicional a lo anterior, para lograr un impacto significativo del proceso de evaluación formativa, se debe tener en cuenta que, "la vinculación entre los conocimientos y habilidades que se pretende desarrollar en los estudiantes con su vida diaria también debe manifestarse a la hora de valorar los aprendizajes alcanzados" (Flotts et al., 2016, p. 20).

Reflexión del docente sobre la visibilización del pensamiento de los estudiantes

Finalmente, es importante hacer visible el pensamiento de los estudiantes, ya que todos tienen diferentes maneras de comprender, entonces, para poder hacer visible el pensamiento, es necesario hablar de las rutinas, las cuales facilitan el desarrollo de los hábitos de la mente, y promueven el aprendizaje basado en

experiencias previas (Romero y Pulido, 2015), además, ayudan a los estudiantes a ponderar tópicos que podrían no invitar a primera vista a una reflexión intricada (Ritchhart y Perkins, 2008).

Más allá del aprendizaje, el docente debe buscar que el estudiante pueda actuar flexiblemente con su conocimiento, es decir, debe apuntar a que comprenda lo que aprende, para ello, es importante que se detenga a pensar sobre las diferentes situaciones referentes a su entorno, pues el pensamiento precede al conocimiento.

Dicho lo anterior, el docente debe hacerse consciente de su rol en el proceso de aprendizaje, puesto que debe convertirse en un actor que proporcione oportunidades de pensamiento y, como lo indican Ritchhart et al. (2014), ubicar al estudiante en el centro del proceso educativo, dándole un cambio a su enfoque, concibiendo la enseñanza de una manera bidireccional, que haga que los estudiantes vean en su maestro una figura que promueve el pensamiento en el aula y que, ante los cuestionamientos que van surgiendo, no espere respuestas inmediatas, haga visibles sus propias dudas y se tome el tiempo para pensar junto con el grupo, de acuerdo con Perkins (2001), mostrando de esta manera respeto por la acción de pensar e incentivando a la búsqueda de oportunidades de pensamiento.

Por tanto, el docente tiene una responsabilidad grande en el aula: construir una cultura de pensamiento permanente, que se fortalezca con el trascurso del proceso de enseñanza, convirtiéndose en un importante recurso para hacer notar lo que no es tan evidente: el pensamiento de los estudiantes. En este punto, hacer el pensamiento evidente y visible se convierte en un reto que enriquecerá la práctica pedagógica, pues solo cuando el "docente comprende lo que están pensando y sintiendo el estudiante, puede utilizar ese conocimiento para apoyarlo y mantenerlo involucrado en el proceso de comprensión" (Ritchhart et al., 2014, p. 64).

Visibilizar el pensamiento de los estudiantes debe ser una premisa orientadora para el docente; Tishman y Palmer (2005) lo definen como "cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo" (p. 2). Por su parte,

Ritchhart et al. (2014) indican que para tener acceso a estas representaciones, el docente debe llevar a cabo tres acciones concretas en sus clases: cuestionar, para involucrar a los estudiantes con las ideas y no solo revisar el contenido; escuchar, para darles una razón a los estudiantes para compartir su pensamiento; y documentar, para poder observar el proceso de aprendizaje, tener en cuenta las estrategias exitosas y compartir la comprensión que se está desarrollando.

En esta misma línea, se puede decir que, hacer visible el pensamiento es importante para dinamizar, problematizar e incluso contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando de esta manera que el maestro pueda conocer, reorientar y valorar el grado de apropiación y compresión en el aula, que seguramente se extrapolará a otros escenarios. Por otra parte, la visibilización del pensamiento puede ser vista como una herramienta de diagnóstico, pues pone al alcance del docente un registro que le permite ver aquellos momentos donde el estudiante necesita apoyo. También, se convierte en una forma de lograr que los estudiantes alcancen un pensamiento auténtico, que dé cuenta de su conocimiento más allá de la memorización, pues logra atraer a la discusión y a la participación, generando una cultura en el aula en la que se valora el pensamiento del otro como par.

Pensar y hacer visible el pensamiento trae enormes beneficios para los estudiantes, ya que los invita a dejar de lado la actitud indiferente ante situaciones que los invitan a pensar, aprovechando las oportunidades y potencializando sus habilidades de pensamiento. Además, tiene también una función de diagnóstico que permite dar una mirada acerca de lo que el estudiante comprende y de cómo lo está comprendiendo, valorando su reflexión y proporcionándole el tiempo y las destrezas necesarias para hacerlo. Lo anterior logra motivar al estudiante, reducir la ansiedad, mejorar los resultados en el proceso de evaluación y efectividad en la planificación (Jane, 2013).

Además, visibilizar el pensamiento ayuda a que los estudiantes construyan conocimiento y no solo se dediquen a memorizar hechos, ya que el aprendizaje tiene un impacto duradero, resaltando la emergencia de la colaboración, que atrae particularmente a los estudiantes que

participan poco en clase, por ende, se cambia dicha cultura o actitud (Tishman y Palmer, 2005).

Por otro lado, esta práctica ayuda a cambiar el paradigma que los estudiantes tienen acerca del error, logrando que lo vean como una oportunidad para reflexionar y aprender, no solo de manera individual, sino también con los demás, consiguiendo personas críticas, creativas, y respetuosas de opiniones diferentes, lo que genera herramientas para comparar sus ideas con las de compañeros, estructurar y argumentar su pensamiento y asumir posturas claras en diferentes escenarios. Pensar juntos permite la construcción de conocimiento colectivo, conocimiento que aporta a la formación individual para responder a un mundo con necesidades y problemas que se pueden resolver en red, porque se visibiliza al otro como un igual.

Una herramienta que permite conocer el pensamiento de los estudiantes es la rutina de pensamiento, que los invita a involucrarse activamente en un tema, ya que se solicita que piensen más allá de lo que conocen, mediante preguntas, utilizando sus conocimientos previos, evaluando la veracidad de sus ideas y conectando el conocimiento viejo con el nuevo (Tishman y Palmer, 2005), siendo útil no solo para ellos al promover su desarrollo como pensadores y aprendices, sino también para el docente.

Por otra parte, con las rutinas de pensamiento se puede propiciar el aprendizaje significativo, para lo cual, son necesarios elementos como la motivación intrínseca, la planificación y la evaluación, elementos que confronten al estudiante con situaciones de ambigüedad y novedad y le permitan al docente tomar decisiones sobre los procesos de selección de estrategias, revisar e identificar logros y problemas y corregir a tiempo los inconvenientes detectados, es decir, poner en práctica su conocimiento pedagógico. Estas alternativas de solución buscan que los estudiantes comprendan realmente eventos físicos, explicándolos a través de un uso correcto del lenguaje.

Asimismo, las rutinas de pensamiento operan como estructuras que ayudan a constituir discusiones en los grupos, cuando se usan regularmente, se convierten en parte de los patrones de aula, "transmitiendo el mensaje de

que el aprendizaje no es el proceso de absorber las ideas, los pensamientos o las prácticas de otros, sino que se trata de descubrir las propias ideas como punto de partida" (Ritchhart et al., 2014, p. 91).

Para el docente, diseñar, implementar y observar los resultados de una rutina de pensamiento le permite tener un papel de acompañamiento en el proceso de construcción de conocimiento por parte de los estudiantes, ofrecer constante retroalimentación y llevarlos a fortalecer sus apoyos y preguntas desde cuestionamientos en los que se valora su pensamiento, logrando que aborden una afirmación con argumentos sólidos y construidos desde lo que ya saben, teniendo en cuenta que las observaciones y argumentos netamente cualitativos, en el caso de las ciencias, por ejemplo, ya no son evidencia suficiente para apoyar sus afirmaciones, lo que obliga a buscar argumentos fundamentados en la teoría.

Por tanto, llevar a cabo este ejercicio dentro del aula se convierte en un reto, para poder cumplirlo, demanda planificación no solo con base en la disciplina, sino con base en el conocimiento que el docente tenga del contexto de su grupo e institución, del estado del aprendizaje que se ha logrado y la comprensión que se ha desarrollado, por lo que requiere una selección apropiada de la rutina y una disposición abierta tanto a resultados exitosos como a fracasos, que no deben ser vistos como tal, sino como un derrotero para reorientar las prácticas y encaminarlas en beneficio de los estudiantes.

Finalmente, para observar el trabajo de los estudiantes, compartirlo con la comunidad educativa y poder tener una mirada global acerca de los procesos que se llevan a cabo al interior del aula, conviene utilizar los protocolos como herramienta facilitadora que busca promover el desarrollo institucional, y examinar y discutir lo que hacen los estudiantes, actividades que conllevan una reflexión crítica sobre los aprendizajes adquiridos y las comprensiones desarrolladas, que son evidentes efectivamente si se hacen visibles. Lo anterior constituye al protocolo como una herramienta que facilita la evaluación formativa de las prácticas docentes y posibilita la construcción de conocimiento colectivo, al compartir y analizar con otros los resultados de las implementaciones llevadas a cabo.

Finalmente, cabe señalar que la visibilización del pensamiento es importante no solo para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino porque puede ser vista como eje articulador de acciones, estrategias y esfuerzos por lograr, que las clases sean una oportunidad no solo para conocer la sociedad, el mundo, la naturaleza y el universo, sino definitivamente para pensarlos.

4. Conclusiones

Un ejercicio metarreflexivo, como el anterior, debería ser parte de la rutina de los docentes colombianos, ya que posibilita identificar las fortalezas y debilidades en su labor. El país necesita profesionales en la educación que busquen transformaciones en el sistema, sin embargo, lograrlas desde las políticas educativas a nivel macro es mucho más complicado que desde la reflexión personal del quehacer en el aula.

Si cada docente transforma su clase, seguramente los resultados de los estudiantes empezaran a mejorar sustancial y progresivamente, y no solo eso, sino que más allá de los resultados en los procesos evaluativos, habrá un impacto en sus vidas cotidianas, que con el tiempo trascenderá a ser un impacto de largo plazo de la actividad humana en el ambiente.

La reflexión docente en torno a sus prácticas es un derrotero para la mejora de los procesos que se llevan a cabo en la institución educativa, para el caso puntual de la investigación, se ha logrado extraer este ejercicio al interior del grupo de docentes y de esta forma conocer las prácticas que se llevan a cabo en otras aulas y campos del saber, con el fin de aunar esfuerzos en torno al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas, didácticas y evaluativas, que logre, en los miembros de la comunidad educativa, una nueva mirada sobre los procesos que se llevan a cabo en la institución y se alineen con la filosofía, principios y valores contemplados en el Proyecto Educativo Institucional.

El docente como investigador de sus propias prácticas encuentra en la IA un enfoque propicio para generar dinámicas direccionaladas a la mejora continua de la realidad en la que tiene lugar, sin la pretensión de ofrecer soluciones definitivas ni fórmulas para cambiar las problemáticas

detectadas. Por el contrario, transforma dicha realidad en oportunidades dinámicas y cambiantes en el tiempo, con la capacidad de adaptarse a las situaciones, generando procesos autorreflexivos con el ánimo de ofrecer prácticas que respondan a las necesidades del estudiante, de la institución y de la sociedad en general.

Ser docente en Colombia no es fácil, pero la dificultad de la profesión va más allá de las condiciones laborales y gubernamentales, está directamente ligada con el hecho de deslegitimarla, no solo a nivel salarial o desde la perspectiva de la sociedad y algunos miembros de la comunidad educativa, como padres de familia o estudiantes, que consideran al docente como una persona con un trabajo sencillo y de horarios cómodos, sino en el sentido estricto de la palabra profesional.

El país no necesita gente formada en la disciplina y con paciencia para aguantar niños y jovencitos, sino expertos con vocación y conscientes de las implicaciones que trae ser docente y de todos los conocimientos que debe tener, puesto que son los mismos docentes los primeros en lograr el cambio de imaginario frente a lo que es la labor docente y así lograr que los resultados de los estudiantes en las pruebas externas no solo mejoren, sino que la responsabilidad de dichas pruebas recaiga en toda la comunidad educativa y en la sociedad en general.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación. (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá: Orientaciones curriculares para el campo de Ciencia y Tecnología* (Serie Cuadernos de currículo). Bogotá sin indiferencia. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/885>

- Bascia, N. (2014). *The school context model: How school environments shape students' opportunities to learn. Measuring What Matters.*
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (A. López, Trad.). UNESCO/OREALC.
- Bowler, P. y Moros, I. (2007). *Panorama general de la ciencia moderna* (I. Soler, Trad.). Crítica.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza* (A. Bravo, Trad.; 2.ª ed.). Martínez Roca S.A.
- Cerda, H. (2000). La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos competencias y desempeño. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 133-155). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- El Tiempo. (2013, 15 de junio). Maestros del país son de baja calidad, dice Harvard. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12872697>
- Flotts, M., Manzi, J., Romero, G., Williamson, A., Ravanal, E., González, M. y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de las ciencias naturales*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244733>
- García, J. J. (2013). *Didáctica de las ciencias. Resolución de problemas y desarrollo de la creatividad* (Vol. 1). Magisterio.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2016). *Sistema nacional de evaluación estandarizada de la educación lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11.º* (2.ª ed.). Icfes. <https://calidadeducativa.santander.gov.co/wp-content/uploads/2015/03/Gu%C3%ADa-lineamientos-generales-Saber-11.pdf>
- Jane, L. (2013). Pensamiento visible. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-pensamiento-visible.pdf>
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo* (J. Gómez y M. Núñez, Trad.). Alianza Editorial. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Karmiloff-Smith_Unidad_2.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. (3.ª ed.). Graó.
- Martínez, J. (2019). *La evaluación formativa en el fortalecimiento de las habilidades de análisis y resolución de problemas de ciencias naturales (entorno físico) en estudiantes de la institución educativa Fusca -sede El Cerro - un abordaje desde la investigación acción* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10818/35546>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Formar en ciencias: ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer* (Serie guías N.º 7). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- Ñopo, H. (2015, 14 de mayo). La profesión docente en Colombia. ¿Por qué no se consigue atraer a los mejores? *La Silla Llena*. <https://www.lasillavacia.com/historias/historias-silla-llena/la-profesion-docente-en-colombia-por-que-no-se-consigue-atraer-a-los-mejores->
- Osorio, D., Hernández, Y., Soto, R., y Orozco, Y. (2014). El conocimiento del contexto como un conocimiento profesional del profesor de biología. aportes de cuatro docentes y sus experiencias. *Bio-grafía*, 867-876. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0biografia867.876>
- Páramo, P. (comp.). (2017). *La recolección de información en las ciencias sociales. Una aproximación integradora*. Lemoine Editores.

Perkins, D. (2001). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? (P. León y M. Barrera, Trad.). http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf

Richhart, R., & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership* *Educational leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A* 65(5), 57-61.

Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes* (M. Barrera y P. León, Trad.). Paidós.

Romero, Y. y Pulido, G. (2015). *Incidencia de las rutinas de pensamiento en el fortalecimiento de habilidades científicas: observar y preguntar en los estudiantes de grado cuarto, ciclo II del Colegio Rural José Celestino Mutis I.E.D.* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10818/17538>

Talanquer, V. (2014). Razonamiento pedagógico específico sobre el contenido (RPEC). *Educación Química*, 25(3), 391-397. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70554-3](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70554-3)

Tishman, S. y Palmer, P. (2005). Pensamiento Visible. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-estrategias-pens-visible.pdf>

Touriñán, J. (1988). *El Conocimiento Pedagógico: Corrientes Y Parámetros*. Santiago de Chile: Educar.

Trinidad-Velasco, A. G. (2004). *El conocimiento pedagógico*. Educación Química.

Valbuena, E. (2007). *El Conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7731/>

Wynne, H. (2013). *Evaluación y educación en ciencias basada en la indagación: Aspectos de la política y la práctica* (R. Devés y P. Reyes, Trad.). Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme (SEP).

Contribución:

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

Las tecnologías de la información y las comunicaciones y la educación rural en tiempos de pandemia

Martha Leonor Saiz Sáenz¹

Rosmira Teresa Jacome²

Luz Helena Caraballo³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Saiz-Sáenz, M. L., Jacome, R. T. y Caraballo, L. H. (2023). Las tecnologías de la información y las comunicaciones y la educación rural en tiempos de pandemia. *Revista UNIMAR*, 41(1), 27-40. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art2>

Fecha de recepción: 22 de marzo de 2022

Fecha de revisión: 24 de mayo de 2022

Fecha de aprobación: 16 de agosto de 2022

Resumen

Las tecnologías de la información y las comunicaciones, a partir del siglo XXI, han sido de gran relevancia en el desarrollo de las actividades del ambiente escolar; principalmente durante el tiempo de pandemia por causa del COVID-19, ya que permitieron continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje fuera de las aulas de clase. En este artículo, el objetivo principal es realizar una revisión bibliográfica de artículos acerca de las TIC y la educación en tiempos de pandemia, para ello, se consultaron treinta (30) autores en diferentes bases de datos. Finalmente, a través del análisis realizado, se concluye que, aunque no existen los recursos tecnológicos suficientes en la mayoría de las zonas rurales o de difícil acceso ni redes de internet para abastecer a todos los establecimientos educativos, las tecnologías de la información y de la comunicación son útiles para fomentar, en los estudiantes, la búsqueda de información, interacción con sus pares y docentes, comunicación, obtener aprendizajes y facilitar la comprensión de los temas consultados, a partir de las diferentes formas en las que se encuentra la información.

Palabras clave: aspectos sociales y económicos; educación rural; tecnologías de la información y la comunicación; pandemia.



¹ Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología Umecit (Panamá). Integrante grupo de investigación TICA, Escuela de Ciencias Administrativas y Económicas, Facultad de Estudios a Distancia (FESAD), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: marthasaiz@umecit.edu.pa 

² Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología Umecit (Panamá). Correo electrónico: rosmirajacome@umecit.edu.pa 

³ Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología Umecit (Panamá). Miembro del Grupo de Estudio de La Argumentación en Matemáticas "GEAM", Universidad de Antioquia. Correo electrónico: luzcarballo@umecit.edu.pa 

Information and communication technologies and rural education in times of pandemic

Abstract

Starting in the 21st century, information and communication technologies have been of great relevance in the development of activities in the school environment, mainly during the time of the pandemic caused by COVID-19, since they allowed us to continue with the processes of teaching and learning outside of the classroom. The main objective of this article is to perform a bibliographic review of studies about these technologies and education in times of pandemic; for this, 30 authors were consulted in different databases. The analysis carried out allows us to conclude that, although there are not enough technological resources in most rural or difficult-to-access areas, nor internet networks to supply all educational establishments, these technologies are useful to encourage students to search for information, interact with their peers and teachers, communication, obtaining learning and understanding of the topics consulted, based on the different ways in which the information is found.

Keywords: social and economic aspects; rural education; Technology of information and communication; pandemic.

Tecnologias de informação e comunicação e educação do campo em tempos de pandemia

Resumo

A partir do século XXI, as tecnologias de informação e comunicação têm sido de grande relevância no desenvolvimento das atividades no ambiente escolar, principalmente durante o período de pandemia causada pelo COVID-19, pois nos permitiram dar continuidade aos processos de ensino e aprender fora da sala de aula. O objetivo principal deste artigo é realizar uma revisão bibliográfica de estudos sobre essas tecnologias e a educação em tempos de pandemia. Para isso, foram consultados 30 autores em diferentes bases de dados. A análise efectuada permite-nos concluir que, embora não existam recursos tecnológicos suficientes na maioria das zonas rurais ou de difícil acesso, nem redes de internet para abastecer todos os estabelecimentos de ensino, estas tecnologias são úteis para incentivar os alunos a procurar informação, interagir com seus pares e professores, a comunicação, obtendo aprendizado e compreensão dos temas consultados, a partir das diferentes formas como as informações são encontradas.

Palavras-chave: aspectos sociais e econômicos; educação rural; Tecnologia da informação e comunicação; pandemia.

1. Introducción

Si bien es cierto que, para el año 2030, se espera que Colombia sea la más educada, es necesario que se piense en los recursos y las capacidades que debe tener el ser humano para promover la solución de problemas en su entorno y a la vez sea capaz de tomar decisiones que impliquen el crecimiento del lugar que habita. También es necesario el equipamiento de aulas, recursos tecnológicos y la cualificación constante de los docentes. Tobón et al. (2015) infieren que la sociedad actual requiere de conocimientos más que de información, "a partir del cual es posible resolver problemas desde un enfoque colaborativo, sistémico y ético, buscando la realización personal de

las personas en la medida que contribuyen al tejido social y a la sustentabilidad ambiental" (p. 8), de acuerdo con el anterior planteamiento, las instituciones de educación deben evaluar sus currículos y ajustarlos a las necesidades que trae consigo la globalización.

De igual manera, uno de los objetivos de desarrollo sostenible, en particular el número cuatro, corrobora que la educación debe ser inclusiva, equitativa y de calidad, pero se debe garantizar que sea para toda la vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2016). Colombia es un país que repunta en sus recursos naturales, sin embargo, no se han aprovechado de la mejor manera; para ello, es necesario que dichos recursos se conozcan, se potencien y se puedan aprovechar para que se transformen, teniendo en cuenta el desarrollo tecnológico que se ha logrado.

Así mismo, Melendro (2009) manifiesta: "el planteamiento que ha de hacerse de la educación para la vida en un mundo global es mucho más complejo en cierta forma que la idea de educación" (p. 187). También es necesario ver las situaciones en los nuevos escenarios educativos; el conocimiento dejó de ser lento, escaso, gracias a la tecnología y la información de primera mano, a los recursos TIC, a la llegada de la educación STEM (ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas) y al interés nunca visto para que las mujeres hagan parte activa de este tipo de educación, además de abrir las puertas a la investigación. Finalmente, es importante resaltar que los índices de violencia en Colombia, el desplazamiento forzado y los malos manejos de los recursos dispuestos para la educación han llevado a que el sistema educativo esté rezagado con relación a otros países.

El conocimiento y la información están al alcance de todos, la escuela ya dejó de ser el único espacio para adquirirlo; no obstante, esta saturación de información también puede traer cierto tipo de peligro para la sociedad, en especial para la educación. Así lo confirma Melendro (2009):

Hoy también nos encontramos con uno de los más graves inconvenientes de la globalización de la información, con la gran contradicción de que resulta más problemático "digerir" la información que nos llega, aprender a asimilar, que acceder a ella. Los excesos informativos se convierten en un obstáculo, y son de escasa ayuda para entender realmente dónde nos situamos, para ser conscientes de los límites y las posibilidades que nos plantea,

y que nos ofrece, el mundo en que vivimos. (p. 200)

La falta de acceso a la información en la población rural, sumada a los efectos de la pandemia por covid-19, que llevó a la población al aislamiento social, afectó los procesos presenciales en la educación en Colombia, en consecuencia, se adoptó la asistencia virtual remota, complementada con guías didácticas, que dejaron en evidencia las brechas en el acceso a las TIC en la educación rural, y la poca oportunidad que tienen los estudiantes de este sector para poder interactuar con sus maestros a través de estos medios, lo que se transforma en una baja calidad de vida digital en los estudiantes de las instituciones educativas rurales (IER).

Lo anterior invita a docentes y comunidades educativas a estar preparados para afrontar estos retos y desafíos, y convertirse en agentes clave que acompañen y guíen estas transformaciones. Esta revolución educativa exige, además, estar dispuestos a reinventarse y ser agentes de cambio.

El uso de las tecnologías ha sido de gran utilidad en la educación remota, además, posibilita que el docente sea una persona que invita a la autorreflexión y a que el estudiante valore su propio conocimiento sin imposición; asimismo, permite que la experiencia conduzca al saber y al desarrollo de competencias, es decir, debe haber transformación para que haya aprendizaje y se genere un proceso de cambio. Al respecto, Campuzano et al. (2021) manifiestan: "las herramientas digitales de apoyo para el proceso enseñanza-aprendizaje se convirtieron en la plataforma principal de interacción entre docentes y alumnos en este contexto de pandemia". (p. 79). En este contexto, la pandemia hizo evidente la falta de estas herramientas en la zona rural, así como la falta de preparación de algunos docentes, estudiantes y padres de familia en el uso de las TIC, convirtiéndose en uno de los mayores retos, lo que lleva a una invitación a formar docentes y estudiantes en herramientas TIC.

El matrimonio educación-tecnología (digital) no solamente se localiza en el discurso más amplio de la educación para el desarrollo, sino que algo nos dice sobre los métodos de enseñanza. Al modo de un mandamiento, los estudiantes han de ser más libres, elegirán sus propios caminos para aprender, y seguirán sus intereses individuales. (Rubio y Jiménez, 2021, p. 64)

El acceso a materiales y actividades diversas deberá ofrecer escenarios distintos, acoger estados de ánimo, expectativas e intereses

y reflejar las peculiaridades e identidades individuales y de grupo; la educación debe representar un cambio significativo, dejar de transmitir el conocimiento para que sea guiado, ofrecerle al estudiante la posibilidad de desarrollar habilidades y competencias para la vida, hacer metacognición, con el fin de que reconozca sus propios procesos de aprendizaje.

En términos generales, la preocupación por las desigualdades en la educación se vio en mayor medida en las zonas rurales en cuanto al acceso al uso de la tecnología y la inversión en infraestructura de sus instituciones. De lo anterior, Cruz-Carbonell et al. (2020) manifiesta:

Uno de los principales desafíos que se deben asumir para mejorar el desempeño y logro académico es reducir las desigualdades en términos de acceso a bienes y servicios TIC a lo largo del territorio, ya que han profundizado las brechas sociales y las oportunidades de movilidad social, especialmente en las zonas rurales. (p. 46)

La realidad que vive la educación en las escuelas rurales en Colombia refleja las desigualdades que viven los distintos pueblos alejados de las ciudades y devela un conjunto de aspectos sociales y económicos que repercuten en la falta de una educación de calidad por los recursos limitados o su ausencia: la falta de inversión en infraestructura y equipos tecnológicos, la deserción del sistema educativo, sumado a la falta de acceso de muchos niños y jóvenes a la educación; lo anterior representa grandes desafíos para los docentes de las escuelas e instituciones educativas rurales.

Por otro lado, es importante reconocer los diferentes canales de aprendizaje que tienen los estudiantes, la manera de comprender y enfrentar sus emociones en el contexto y los métodos que la misma institución ofrece para formar un ser humano integral. Para Sandoval (2020), "las TIC siguen generando un alto impacto al interior de la sociedad del conocimiento con respecto a la forma y al contenido, el efecto ha sido multiplicador más en el campo de la educación" (p. 26), es así como en la pandemia, las TIC se convirtieron en una herramienta indispensable en la tarea de enseñar.

Sin embargo, esta educación remota se tornó compleja y con una gran desventaja en las zonas rurales, dado que no contaban con sistemas de conectividad ni equipos electrónicos para recibir las clases, lo que generó incertidumbre sobre su

permanencia en el ciclo escolar. Así las cosas, Chacón (2020) refiere: "de los más de 2.400.000 estudiantes de colegios rurales de Colombia, solo el 17 % de ellos tiene acceso a internet y computador, es decir, aproximadamente 408.000 niños" (párr. 1), estas cifras comprueban lo complejo que resultó, además muchos de ellos abandonaron sus estudios, la deserción escolar aumentó en la zona rural, debido a que los padres decidieron retirar a sus hijos de la escuela, pues era difícil para los padres realizar un acompañamiento con las responsabilidades académicas y atender sus labores en el campo; muchos niños y jóvenes terminaron ayudando a sus padres con las labores del campo.

Esta migración repentina en tiempos de pandemia ha sido compleja en un mundo que, a pesar de vivir en la globalización, aún tiene la preocupación sobre la desventaja para la ruralidad y es que la creación de estos escenarios de aprendizaje mediada por las TIC requiere asimismo de inversión económica y un tiempo de adaptación, tiempo con el que no se contó en esta ocasión; además de requerir docentes con competencias TIC, quienes tuvieron que adaptarse a esta nueva forma de enseñanza, manejo de plataformas virtuales, diseño, implementación y formulación de estrategias de educación pertinentes a la realidad de las circunstancias y de las verdaderas necesidades de los estudiantes y sus familias. Es así como investigadores como Rincón et al. (2021), manifiestan que las desigualdades sociales, la falta cobertura por una red de internet y la falta de infraestructura hacen que las brechas digitales sean más notorias. A pesar de que se habla de un mundo que goza de una transformación de cultura digital se evidencia una brecha digital y social en las zonas más apartadas del territorio nacional, donde la alfabetización digital es baja.

Finalmente, para que las TIC en la educación rural tengan un verdadero impacto en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se debe tomar como referencia lo ocurrido en la pandemia, ya que demostró que el acceso a las TIC es un requisito primordial que beneficia a toda la comunidad educativa y para la cual los docentes deben adquirir competencias para aprovechar al máximo esas herramientas. Además, se requiere de un verdadero cambio y una nueva visión que genere políticas públicas que reajusten la inversión a las necesidades claramente evidenciadas y, de esta manera, romper las brechas digitales existentes en la educación rural.

2. Antecedentes

La emergencia provocada por el covid-19 dejó al descubierto las necesidades que se tienen en recursos tecnológicos en las instituciones educativas, especialmente en la ruralidad; si bien es cierto que, las instituciones educativas en su mayoría cuentan con TIC, en los entornos rurales la situación es diferente; los hogares pertenecientes a este grupo poblacional tienen limitado el acceso a estos canales de comunicación, puesto que en las zonas rurales aún se carece de energía, celulares inteligentes, no se cuenta con computadores e incluso no hay red de internet que pueda cubrir las necesidades de estas familias.

Aunque, desde la Ley General de Educación en Colombia (1994), se establece favorecer a los niños, jóvenes y adolescentes en cuanto a su desarrollo integral y cultural desde una educación de calidad que incluya el uso de la tecnología, existen comunidades que no tienen acceso a Internet y a otros recursos tecnológicos, razones que hacen evidentes las brechas digitales y las desigualdades en el acceso a la educación (Díaz, 2020). Por lo tanto, las escuelas rurales se vieron permeadas por la no continuidad de sus procesos académicos y pedagógicos mediados por las TIC, inclusive muchos estudiantes que no contaban con estos recursos decidieron abandonar sus estudios y acompañar a sus padres en las labores del campo.

En consecuencia, es necesario que, dentro de los planes curriculares, se implementen las TIC, como una herramienta que contribuya a la construcción del conocimiento de los estudiantes y los procesos de enseñanza de los maestros. En este sentido, la educación del siglo XXI debe asumir retos: dotación y adecuación de las escuelas en recursos tecnológicos y la capacitación de los docentes para que puedan apropiarse de estos recursos y adaptarlos a su contexto educativo desde lo pedagógico y didáctico, aunado al mejoramiento de las condiciones de calidad de los jóvenes en su proceso de formación, pues la pobreza y la desigualdad siguen sobresaliendo, haciendo que las brechas sean cada vez más amplias. Asimismo, la educación en Colombia y en América Latina debe asumir la responsabilidad de reducir las desigualdades socioeconómicas y regionales, a través del aumento en la inversión que se realiza para recursos tecnológicos y educativos, a partir de las etapas iniciales, "para mejorar los resultados educativos y garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades

equitativas de éxito" (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2016, p. 5).

Al respecto, Godoy et al. (2021) manifiestan que, con la incursión de las TIC y de la globalización, se promueve un impacto positivo en los docentes y en los estudiantes que participan en los procesos de formación inicial. Así, el 10.º objetivo de desarrollo sostenible (ODS), propuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), apunta a la reducción de la desigualdad dentro y fuera de los países. La ONU intentará promover y potenciar la inclusión social, política y económica para todos, garantizando la igualdad de oportunidades, además, permitir que los más pobres y vulnerables tengan los mismos derechos a los recursos económicos, entre estos a las nuevas tecnologías apropiadas. Colombia apuesta al logro de este Objetivo de Desarrollo Sostenible, a una sociedad más equitativa y con los recursos tecnológicos suficientes para el mejoramiento y la calidad educativa (Gamboa-Bernal, 2015).

3. Tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación

La educación en tiempos de pandemia debió reinventarse por medio de estrategias, metodologías y alternativas desde la virtualidad, para que los estudiantes continúaran con la educación remota en casa con el apoyo de las TIC. La tríada maestra-estudiante-conocimiento pasó de la presencialidad a los ambientes virtuales.

Con todos aquellos cambios fue necesario recurrir casi que, de manera inmediata, a la enseñanza desde la virtualidad, con el fin de garantizar a los estudiantes la continuidad en sus estudios. Por su parte, Rojas y González (2021) afirman que, en todas las instituciones educativas y también de educación superior, se debe garantizar la formación continua de los docentes para que sean capaces de responder con calidad a las necesidades de la actividad pedagógica en tiempos de covid-19.

El uso de las TIC en la educación se ha convertido, cada vez más, en un elemento imprescindible en el entorno educativo. Este complemento, acompañado de herramientas tecnológicas, ha de generar en la sociedad una realidad y presencia cada vez mayor, de tal forma que su extensión, a estudiantes,

docentes e instituciones educativas, generaliza la optimización de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. (Hernández, 2017, p. 331)

“Es importante destacar que, reemplazar la clase presencial por una clase virtual utilizando una herramienta de videoconferencia o enviando material de lectura únicamente, no deben ser tomadas como las mejores opciones para la educación en línea” (Lescano et al., 2021, p. 295). Por ende, es necesario que exista una transformación real de la práctica docente, donde la herramienta se convierte en mediadora para que los estudiantes puedan alcanzar los aprendizajes esperados.

“En los contextos educativos, utilizar las TIC de manera efectiva, posibilita crear nuevos escenarios de aprendizaje interactivo, con espacios de autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo y cooperativos, aptos para un aprendizaje flexible” (Soto y Molina, 2018, p. 283). Así pues, la aparición de las TIC en los ambientes escolares pone en evidencia lo importante de una nueva definición de roles, especialmente, para los estudiantes y educadores.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y los aplicativos móviles están presentes en todos los escenarios del contexto educativo, pues hacen parte de la vida de los docentes y de los estudiantes; es importante aprovechar su uso y orientarlo en el aula para potenciar procesos de aprendizaje. Estos dispositivos móviles se convirtieron en una herramienta fundamental para que los estudiantes pudieran dar continuidad a sus estudios desde el trabajo en casa, de tal manera que, ofrecen diversas perspectivas de abordaje para asumir retos como los que propone la educación en zonas rurales (Ochoa y Lanchero, 2021).

Sin importar estas brechas, los docentes implementaron diferentes estrategias para que los estudiantes no desertaran y pudiera continuar con el desarrollo de las actividades de cada asignatura desde casa, para ello, los docentes implementaron como recurso didáctico el uso de aplicaciones móviles como WhatsApp, una aplicación conocida y de fácil manejo; esto ratifica que la sociedad está en constante cambio y el ser humano debe estar en capacidad de aceptarlos e involucrarse en dichos cambios, para este caso en particular, deben existir políticas públicas que se comprometan con la educación y con aquellas familias con más vulnerabilidad.

Gracias a la implementación de estas herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes pueden adquirir mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al educador a salir de su zona de confort como única fuente de conocimiento (Sandoval, 2020).

En este sentido, es necesario que los docentes sean conscientes de reconocer los beneficios que trae para el educando la incursión de las tecnologías en el aula de clase y en el desarrollo de las diversas actividades académicas; para esto, es necesario que cada una de las personas involucradas se apropien del uso de estas herramientas, favoreciendo el aprendizaje autónomo y ambientes virtuales flexibles, adaptables al contexto.

Desde el siglo XXI, las TIC han tomado mayor fuerza y se han visto inherentes en las prácticas cotidianas tanto de niños, niñas, jóvenes y adultos como medio de comunicación, entretenimiento e información, que facilitan la búsqueda de tareas (García et al., 2021; Ramírez, 2021). El uso de estas tecnologías, como práctica educativa para niños y jóvenes llamados nativos digitales, llegaron para quedarse, cada vez son mayores las instituciones que se preocupan por invertir tanto en recursos como en capacitación de sus docentes para poder poner en marcha estas nuevas prácticas educativas.

Lo anterior permite reflexionar sobre las nuevas formas de educación; Suárez et al. (2021) consideran que, “las diversas formas de interacción de la humanidad se han visto forzadas a un experimento en el que dichas interacciones se desarrollan remotamente a través de Internet” (p. 41), esto ha llevado a múltiples cambios de paradigma sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, a cuestionar si estas nuevas formas educar son las más convenientes para los jóvenes y niños, donde la interacción con sus pares se ve relegada solo a compartir por pantallas de los dispositivos; otro de los aspectos de la enseñanza que se vio obligado a transformar con la pandemia fue las nuevas formas de evaluar, “los resultados dan indicios que a pesar de la pandemia y la exigencia de incorporar las TIC en los espacios académicos al parecer, la evaluación continua centrada en los contenidos” (Suárez et al., 2021, p. 41), pero esto se tornó más difícil en la educación rural, donde los recursos no eran los necesarios para las instituciones educativas, esto llevó a que los docentes tuvieran una mirada diferente y crearán nuevas formas de evaluar los procesos.

Las TIC llegaron para quedarse y seguir con más fuerza en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. No se puede desconocer que los niños y las niñas son nativos digitales, que se adaptan fácilmente a los cambios que se generan. En este sentido, vale la pena resaltar que la tecnología tiene que ver con aquellos inventos que han generado cambios de paradigmas en la sociedad, de lo cual, Esparza y Rubio (2016) argumentan:

La tecnología (...) es aquella dimensión humana que guarda en sí todo el impulso transformador y productor del ser humano; recordemos que este no cuenta con otra fuerza propia con tal poder de modificación del medio y que, en tal sentido, resulta ser una suerte de mediadora entre el hombre y la naturaleza, entre el mundo interno del primero y el exterior, con miras a proyectar sus fines en este último. (p. 18)

Desde esta perspectiva, el hombre ha sido el encargado, a partir de su conocimiento, de presentar al mundo estos inventos para ser utilizados de la mejor manera, en beneficio de su desarrollo tanto en lo social como en lo económico. En este sentido, Sandoval (2020) manifiesta:

Son los educadores del siglo XXI, en su nuevo rol docente, los que están llamados a liderar, a partir de experiencias innovadoras, el desarrollo de las diferentes capacidades en los estudiantes, como son: aprender a trabajar en equipo, empatía, creatividad, comunicación, inclusión, entre otras, apoyadas desde las herramientas TIC. (p. 27)

El profesor es un investigador de su propia práctica y es el único que puede transformarla, teniendo en cuenta que el estudiante aprende dependiendo del contexto y de dónde se encuentre, ya que es más importante el desarrollo de habilidades y competencias para la vida: habilidades blandas y duras, que generen autonomías en el estudiante y su formación integral.

4. La educación rural y la pandemia

De acuerdo con los datos del Banco Mundial, la población rural en el año 2020 ascendió a 3.399.000.000 en Colombia, según datos del Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC, 2014), el 65,5 por ciento del territorio está conformado por zonas rurales, donde la población que reside tiene grandes necesidades económicas, sumado a las pocas oportunidades

de conectividad y de desarrollo, por estar ubicadas en zonas de montañas, bosques, extensas zonas planas dedicadas a la agricultura o ganadería o zonas de conservación ambiental, en donde está restringido el desarrollo de nuevas construcciones.

Las oportunidades de acceso a internet y a datos en el sector rural están limitadas en Colombia, por falta de infraestructura y capacidad económica, entre otros aspectos. Al respecto, el informe de banda ancha reportado en 2016 por ECLAC (Economic Commission for Latin America and the Caribbean) indica que, de los hogares rurales en Colombia, solo el 10 % de ellos tiene acceso al Internet, categorizando el servicio como malo y desatendido. (Orduz et al., 2021, p. 2)

De acuerdo con Díaz (2020), "la calidad de vida digital en los estudiantes de las Instituciones Educativas Rurales ha sido la brecha dentro de la denominada nueva normalidad" (p. 2). Los cambios que ha sufrido el mundo, en especial la educación, debido a la pandemia covid-19, afectó a todos los sectores económicos y sociales, pero se ha visto con mayor riesgo en la educación rural, si bien es cierto el mundo digital crece a pasos agigantados, América Latina, en especial Colombia, aún se encuentra en una gran desventaja. Los avances en las TIC en instituciones educativas rurales parecen muy lejanas y todas estas estrategias didácticas, la implementación de los diferentes aparatos tecnológicos, computadores, tablets, celulares, así como la implementación de la educación STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería, matemática), liderada por los Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología, que buscan contribuir con el mejoramiento de las prácticas de enseñanza del maestro y el aprendizaje de los estudiantes, parecieran lejos de implementarse en la escuela rural, donde no se cuenta con conectividad ni computadores aptos para tal fin.

A propósito, Gutiérrez (2019, como se citó en Díaz, 2021) confirma como "el 70 % de los niños y jóvenes que no acceden a la educación proviene de las zonas rurales y regiones apartadas de Colombia, debido a la ausencia de servicios básicos como electricidad, acueducto e internet" (p. 2). El trabajo sincrónico, que fue necesario implementar para que los niños y jóvenes en todo el mundo pudieran continuar recibiendo educación, tuvo su mayor dificultad en la zona rural, no es desconocido que los gobiernos centraron su atención en mejorar la vida digital de la población urbana, llegando

a las instituciones y a sus familias, esto dejó nuevamente en desventaja a las escuelas rurales, donde los docentes tuvieron que implementar diversas estrategias, como el uso de las emisoras locales, llegar a las casas y fincas de muchos estudiantes con las guías de aprendizaje diseñadas, todo esto con el fin de que sus estudiantes no dejarán de recibir sus clases; sin embargo, pese a estos esfuerzos, hay que sumar que muchos de estos padres son analfabetas, lo que dificulta aún más el acompañamiento en los deberes escolares de sus hijos y el aprendizaje se tornó más complejo para estos niños y jóvenes.

Autores como Rincón et al. (2021) manifiestan que, al trabajar bajo la modalidad virtual, "los estudiantes indicaron temor, estrés, incomprendión, impotencia, desmotivación, pero por otro lado mayor compromiso y responsabilidad por su aprendizaje" (p. 58). Indicando la importancia de prestar atención a la parte emocional, a la salud mental de estudiantes y docentes. No es desconocido que por la situación generada por la pandemia se presentaron problemas serios y deterioro de la salud mental; el estrés se vio reflejado en las altas crisis emocionales, entre ellas: depresión, ansiedad, temores, intento de suicidio, desatención, desmotivación.

Estos cambios y adaptaciones en los procesos de enseñanza permitieron un aprendizaje colaborativo, una interacción con sus pares, aspectos muy importantes para el fortalecimiento socioemocional de los estudiantes; sin embargo, en la ruralidad, el compromiso fue mayor, los maestros tuvieron que reinventar la forma de llegar a sus estudiantes para continuar con el proceso educativo.

Para Herrera y Rivera (2020), la idea de que a los estudiantes de educación rural se los evalúe de la misma forma como se hace con estudiantes que se han educado en zonas urbanas y con condiciones diferentes no es justo. Por lo tanto, "el modelo educativo a desarrollarse debe partir de las necesidades, demandas sociales y el contexto, reestructurando planes, programas y políticas educativas articuladas con la ruralidad, abordando competencias que favorezcan el emprendimiento y la efectiva autogestión de los jóvenes" (p. 87).

Por último, es importante tocar el tema del papel del maestro en las escuelas rurales en la época de pandemia y observar el compromiso que adquirieron, así como el sentido de pertenencia por su trabajo, ya que para ellos, a diferencia de los maestros de las zonas urbanas, el reto fue

mucho más grande, contaban con menos recursos físicos, económicos; finalmente, se observó con mucha emoción cómo a través de la utilización de estrategias didácticas innovadoras llegaron a los rincones más alejados para acompañar a sus estudiantes y a sus familias, superándose a ellos mismos en muchas ocasiones.

En este contexto, Rivera y Vergara (2021) afirma:

Si bien es cierto que la escuela rural, tal y como se presenta hoy en día, es diferente de la escuela rural que nació a mitad del siglo XX, esta sigue conservando rasgos de su origen que permanecen en el tiempo, y el colegio. (p. 85)

La pandemia demostró muchos de esos cambios y transformaciones que llegaron para quedarse y de las cuales hay que apropiarse; sin embargo, no se puede olvidar el compromiso de los gobiernos para que estos cambios logren generar un impacto positivo que es lo deseado.

5. Aspectos sociales y económicos en la educación

Con la globalización, el campo educativo ha mejorado en cuanto a acceso a la educación, gratuidad y las condiciones de los docentes; sin embargo, las desigualdades sociales y económicas en la educación rural persisten en pleno siglo XXI. Al respecto, Díaz (2019) "considera que la educación forma al ciudadano supone pensar la escuela como ámbito público que tiene la particularidad, además, de ser formadora de esfera pública" (p. 270).

La población rural no ha contado con garantías en la atención a las necesidades básicas, a la diversidad, a los accesos en educación y herramientas tecnológicas.

La educación rural y la ruralidad reclaman cambios profundos en el campo educativo formal, porque este no responde a la dinámica ni al ritmo de los habitantes del campo, sustenta una educación de baja "calidad" o tiene bajo impacto en la construcción y la existencia de otras maneras de aprender, del hacer y del enseñar. (Arias, 2021, p. 173)

En este sentido, la educación tiene el objetivo de formar ciudadanos que puedan construir y transformar su realidad, a partir de acciones que permitan afrontar situaciones que se presentan en la cotidianidad. Para Pérez y Millán (2019), los estudiantes abandonan sus estudios debido a las desigualdades que se presentan, principalmente

porque las oportunidades laborales son escasas, de igual manera, la educación impartida no mejora ni soluciona los problemas de la sociedad, que deben ser atacados con políticas públicas para erradicar la pobreza. A su vez, se debe inculcar en el estudiante que la educación rural no es sinónimo de pobreza y que se debe fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de las necesidades del contexto y el desarrollo de proyectos que involucren estas comunidades, con el fin de mejorar las condiciones de vida de los estudiantes, además de garantizar el acceso de manera especial a la educación superior.

Así mismo, la sociedad actual desea avanzar, ser más productiva y competitiva; sin embargo, estar en un mundo globalizado implica que el mismo sistema educativo desarrolle un conjunto de tareas mucho más complejas y se adapte a aspectos no solo sociales, sino económicos y forme estudiantes en nuevas competencias, como lo manifiesta Cañón et al. (s.f.):

El mundo se ha convertido en el epicentro de hechos que impactan en diferentes formas la vida cultural, política, económica y social de las personas, y estos cambios han hecho que la educación se considere como un proceso de reproducción cultural con un doble papel: primero como un lugar que ha sido impactado por la globalización viéndose obligado a ajustar su sistema o metodología a unos nuevos requerimientos; y el segundo, como una forma de reflexión para analizar y evaluar las ventajas que trae consigo la globalización. (p. 3)

Por ello, es importante el desarrollo y adaptación de habilidades en las nuevas tecnologías, con el fin de aprovechar todas las oportunidades y contribuir al desarrollo económico y social del país, pero, para que esto sea posible, el gobierno debe implementar políticas públicas que aseguren una inversión equitativa en la educación, sobre todo en la zona rural. De igual forma, adecuar las instalaciones con equipos y conectividad, para salir del rezago en el que se encuentran, por lo tanto, el sistema educativo debe estar a la par con los otros sistemas de educación y así lograr la competitividad en todos los campos.

6. Competencias en la educación rural

La mayoría de las empresas bien sean de carácter privado o público buscan que las personas que laboran allí presenten determinadas características y puedan desenvolverse según

su perfil y capacidades, sin duda alguna, las instituciones educativas plantean dentro del desarrollo de sus currículos una educación de calidad para todos y todas; razón por la cual se hace necesario que los estudiantes durante su formación adquieran competencias que les permita mayor asertividad en las actividades que realizan. De lo anterior, Salgado et al. (2017) mencionan que, las competencias están divididas en generales y específicas; las primeras se refieren a las habilidades, actitudes y valores que cualquier persona posee para desempeñarse en cualquier ámbito, sin importar la complejidad de la tarea o el nivel de responsabilidad; las segundas son aquellas que desarrolla el ser humano teniendo en cuenta sus conocimientos en un determinado campo, su propósito es atender a las necesidades personales y de la sociedad.

Ahora bien, en el campo educativo, estas competencias deben contribuir a la formación con altos estándares de calidad, desde el desarrollo de actividades que contribuyan a que los estudiantes sean capaces de realizar labores o tareas tangibles; sin embargo, la mayoría de las instituciones educativas empiezan esta orientación en grados superiores, es decir, a partir de la educación media técnica y, en muchos lugares, las instituciones de carácter rural únicamente ofrecen a la comunidad estudios primarios o hasta grado noveno.

A propósito, Bedoya et al. (2020) consideran: "los roles directivos implican, a su vez, una transición de un rol profesional o académico hacia uno de poder y gestión en la administración de universidades" (p. 688). El papel que asumen los directivos, no solo de las instituciones educativas a nivel superior, para el fortalecimiento y logro de metas en las instituciones educativas es clave; ellos son los principales agentes que llaman al cambio y alcance de metas. Los directivos de las instituciones rurales en esta pandemia asumieron roles y retos que llevaron a minimizar el impacto negativo que trajo consigo esta nueva modalidad; ellos, desde su postura, analizaron la importancia de la formación docente, del desarrollo de competencias tecnológicas. Por tal motivo,

las IER deben buscar una formación técnica o formación por competencias laborales enfocadas a las necesidades del contexto, motivando a los estudiantes para que vean el campo como una alternativa viable, deseable, lúdica, ambientalmente amigable, pero sobretodo como un contexto lleno de desarrollo tanto de conocimientos como de tecnología. (Salgado et al., 2017, p. 37)

A propósito de esto, se reconoce que el campo genera grandes beneficios y oportunidades para quienes están dispuestos a fortalecer los diferentes quehaceres mediante los conocimientos adquiridos no solo en la escuela, sino también aquellos que se han transmitido de generación en generación por los agricultores y productores de la zona. Por lo tanto, se necesita que los docentes se involucren y desarrollen sus habilidades mediante la aplicación de proyectos que articulen las diferentes labores del contexto con los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

Como es bien sabido, con la globalización se hace necesario que las personas se准备 para ser competitivos en el mercado laboral; Quiñones et al. (2021) promueven que la evaluación formativa y el enfoque por competencias facilita la aprehension de los conocimientos en los alumnos, ya que de esta manera se pueden evidenciar avances significativos y la transversalidad en las diferentes áreas, por ello, es importante y urgente establecer una relación entre desarrollo y educación, no ver esta última solo como un elemento, producto o material y de dinero, al contrario, cuando se piensa en educación, se debe pensar desde lo interdisciplinario, teniendo en cuenta aspectos sociales, políticos, humanizadores y ver cómo contribuye con el desarrollo de una región.

En palabras del Premio Nobel de economía Joseph Stiglitz (2006), 'el desarrollo consiste en transformar la vida de las personas, no solo de la economía. Por eso hay que considerar las políticas o empleo a través de la doble óptica de cómo promueven el crecimiento y cómo afectan de manera directa a los individuos'. (Martínez-Rodríguez y Amador, 2010, p. 89)

La inversión en educación es la mayor apuesta que un gobierno puede hacer por su pueblo; donde existe la igualdad, acceso al conocimiento y no hay barreras en recibir una enseñanza de calidad, es el verdadero logro de las políticas educativas.

Por su parte, Bravo (2021) manifiesta: "no basta con programas curriculares y políticas educativas, se necesitan docentes con competencias pedagógicas basadas en las tecnologías de la información y la comunicación bien definidas" (p. 22). Estas competencias deben ir de la mano con condiciones que faciliten el óptimo desempeño laboral y con esto un excelente proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la apropiación de las TIC en la educación se hace más que necesaria en esta era globalizada; así como también que los docentes adquieran

competencias y que estas sean apropiadas por sus estudiantes contribuye a la formación de nuevos conocimientos, es decir, la apropiación TIC como parte de competencias docentes. En este caso, para los docentes de zona rural, se convierte en todo un desafío, donde se requieren las herramientas y los medios necesarios para su incorporación en la educación.

De la misma forma, Argandoña et al. (2020) refieren:

La preparación del docente es un requerimiento para la mejora en el ámbito educativo y así las políticas mundiales elevan la importancia de la formación docente, no solo como una acción necesaria, sino como una función profesional que determina la eficacia del proceso. (p. 828)

Está claro que se necesita más apoyo de los gobiernos en la preparación de los docentes, pero es más importante aún el interés de cada uno de ellos por superarse y formarse para ofrecer a sus estudiantes mayores y mejores herramientas de aprendizaje.

La escuela, sobre todo en el área rural, está llamada afrontar desafíos en la construcción de nuevos conocimientos, que se traducen en la adquisición de competencias que permitirán a docentes y a estudiantes innovar, avanzar, aprovechar oportunidades. Bravo (2021) expone, "de manera contradictoria se ha venido dejando a un lado el tema de la formación permanente del docente rural con respecto al manejo de nuevas tecnologías que le permitan fortalecer las competencias" (p. 23).

Por otro lado, autores como Soto y Molina (2018), Montes et al. (2020), Parra et al. (2021) expresan que la incorporación de las TIC en las escuelas rurales no se puede centrar solo en la dotación y conexión a Internet. Se requiere de la cualificación del docente en competencias en TIC, de modo que favorezcan aprendizajes significativos, dinamizando los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de habilidades del siglo XXI en los estudiantes, de tal manera que no se evidencien desigualdades entre la educación que reciben los estudiantes de las escuelas urbanas y las rurales.

Para el docente de la zona rural, el manejo de las TIC se convierte en todo un desafío, ya que es de conocimiento público que muchas escuelas rurales, la mayoría, no cuentan con las mínimas herramientas que les permitan avanzar y convertir el aprendizaje en un aprendizaje innovador, lleno de estrategias que tengan en cuenta las necesidades del estudiante y

las competencias del docente, que permitan desenvolverse en la era globalizada, dado que se debe apuntar al desarrollo y adquisición de unas competencias tecnológicas que necesita el docente, no solo en las zonas urbanas, sino en el sector rural, para que complementen su práctica pedagógica.

Así mismo, Bravo (2021) reconoce "que las competencias tecnológicas del docente representan una herramienta fundamental" (p.26), por ello, es necesario que el docente se capacite de manera constante con miras a mejorar las prácticas pedagógicas, implementando nuevas herramientas. Por lo anterior, es primordial buscar alternativas y generar compromisos no solo de los docentes, directivos, sino de los gobiernos, mejorando la conectividad, la dotación de equipos, apropiándose de las TIC, así se fortalecerán las competencias desde la práctica pedagógica de maestros y estudiantes, sobre todo en las zonas rurales, para contribuir a una verdadera sociedad del conocimiento.

Por su parte, Varela y Valenzuela (2020) mencionan: "En la formación inicial y continua de docentes de educación básica, una de las necesidades actuales es el desarrollo y fortalecimiento de competencias transversales en la aplicación de las TIC en la práctica educativa" (p. 3), es importante que las universidades que forman docentes evalúen sus currículos y los adapten a las necesidades actuales de lo que se requiere en el orden global; los maestros en formación deben estar en constante búsqueda, enfrentar desafíos que les permitan llevar todo lo aprendido en su preparación universitaria al aula. Las competencias transversales, en la aplicación de las TIC, deben considerarse como prioritario, ya que el uso de estas herramientas ha aumentado en los últimos años, es así que la incorporación de la tecnología beneficiará no solo a estudiantes, sino también a toda la comunidad educativa.

Finalmente, Guamán y Ávila, (2021) concluyen: "los retos que han enfrentado los docentes es combinar la tecnología con las estrategias y métodos de aprendizaje con el enfoque para que el estudiante adquiera conocimiento" (p. 263). La preparación de los docentes en cuanto a su formación por competencia fue sin duda una de las piezas clave para sobrellevar de alguna manera el enorme desafío que trajo la educación remota en las zonas rurales, no solo la adquisición de competencias tecnológicas, sino todas aquellas competencias que le brindaron alternativas para implementar a la distancia y acompañar a sus estudiantes y familias en su formación.

7. Conclusiones

En el presente artículo de reflexión, se analiza la incorporación y uso de las TIC en las escuelas e instituciones rurales en tiempo de pandemia y cómo todos los sistemas de educación debieron enfrentarse a este suceso. Así, los procesos educativos presenciales en un momento inesperado cambiaron su organización y se debió implementar la educación virtual; esta forma de desarrollar programas de formación como escenarios de enseñanza y aprendizaje en ciberespacio, generalmente cuestionado por muchos, tuvo que ser implementado y adaptado, por los docentes, a las necesidades de los estudiantes, para continuar y sostener la educación en zonas rurales en Colombia, desde marzo de 2020, dejando al descubierto las desventajas frente al uso e implementación de las TIC con relación a la zona urbana.

Día tras día, la educación se enfrenta a nuevos retos; el mundo y la sociedad viven en permanente cambio, los agentes educativos se deben adaptar a ambientes cada vez más hostiles, dejando de lado las necesidades de la población rural, esto debido a la globalización y todo lo que ello implica. Los gobiernos en América Latina están aún en deuda con la educación rural, es evidente que se necesita más inversión, así como el desarrollo de proyectos que involucren y beneficien a toda la comunidad educativa y les permita avanzar y ser competitivos en tecnología y otras áreas, que se formen niños y jóvenes en las zonas rurales capaces de enfrentar estos retos que trae consigo la globalización y no abandonen sus estudios; que las TIC se conviertan en recursos valiosos para el aprendizaje y contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida. Así, la educación asumirá un verdadero cambio y compromiso, no solo con el aprendizaje, sino en la formación integral del ser humano.

No obstante, la nueva llamada normalidad: el tránsito de lo presencial a lo virtual, generó dentro de las familias situaciones de estrés y complicaciones en la salud mental; esto debido a varios aspectos, por ejemplo, muchas de las familias no contaban con las competencias necesarias para realizar el acompañamiento a sus hijos, lo que ocasionó aumento de la deserción escolar en la zona rural en época de pandemia, repercutiendo en el abandono de la educación por parte de los niños y jóvenes, y que estos se dedicaran a realizar trabajos de campo como apoyo económico para sus familias.

La implementación del trabajo en casa con la modalidad virtual llevó a los docentes a asumir

una doble responsabilidad, surgió la necesidad de adaptar el currículo e implementar nuevas estrategias: diseño de guías de aprendizaje, plataformas virtuales, emisoras comunitarias para llegar a sus estudiantes. Aunque el uso de estrategias basadas en las TIC fue clave para continuar con la enseñanza en todos los niveles educativos en el mundo; en las zonas rurales, el desafío para los docentes llevó a un cambio, a un mayor compromiso, reinventarse y acomodarse en su quehacer docente, ahora desde el hogar.

El desarrollo de competencias en las escuelas rurales debe convertirse en una prioridad, es importante que los docentes se involucren y desarrollen habilidades que permitan formar personas que se desenvuelvan acorde con las necesidades que exige la globalización, es decir, personas competitivas en el mercado laboral. La apropiación de las TIC hace que tanto docentes como estudiantes innoven, avancen y aprovechen oportunidades que fortalezcan estas competencias; pero, se puede convertir en todo un desafío en las escuelas rurales por la falta de inversión de los gobiernos, lo que dificulta la enseñanza, al no contar con conectividad, equipos de cómputo, etc. Es tarea de todos, gobierno, directivos, docentes, adquirir compromisos y estar dispuestos a superar obstáculos y asumir estos desafíos que fortalezcan dichas competencias.

Finalmente, es necesario diseñar una propuesta de acompañamiento que permita a los docentes enfrentar y asumir retos como los presentados en la educación con la llegada de la pandemia, que motivó a los docentes y gobernantes del sector educativo a reflexionar, analizar, evaluar cómo asumir la enseñanza en un entorno virtual; con esto se develó la necesidad de formar a los docentes, estudiantes y padres de familia en competencias básicas en el uso de las TIC.

En la actualidad, el Ministerio de Educación junto con el Ministerio de las TIC y el British Council brindan capacitación, a docentes en todo el país, sobre programación para niños y niñas, pensamiento computacional, pero aun así es urgente dotar a los establecimientos educativos de zonas rurales de redes y equipos tecnológicos con conectividad a Internet y así tratar de mitigar la desigualdad, la deserción escolar por la falta y el manejo de estos recursos y estrechar las brechas digitales en esta población escolar, ya que solo el 17 % de la población rural cuenta con acceso a la conectividad. Esta iniciativa debe ser liderada no solo por rectores, miembros de la parte administrativa de las instituciones educativas, además, las juntas de acción

comunal deben jugar un papel determinante en la consecución de estas mejoras y dotaciones para escuelas y colegios en zonas apartadas del país, esta es la forma como se logra mejorar la educación y la calidad de vida de los habitantes de las zonas rurales.

8. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Argandoña, M., Ayón, E., García, R., Zambrano, Y. y Barcia, M. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto psicopedagógico para el docente. *Polo del conocimiento*, 5(7), 819-848.
- Arias, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Bedoya, C., Murillo, G. y González, C. (2020). Competencias directivas en la gestión universitaria. *Educación y Educadores*, 23(4), 685-708. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.7>
- Bravo, F. (2021). *Apropiación de las competencias tecnológicas en la práctica pedagógica de los docentes de la región del Catatumbo centro educativo rural kilómetro 15* [Tesis de maestría, Universidad Francisco de Paula Santander]. Repositorio Digital. <http://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/928>
- Campuzano, G., Rivera, G. y Valverde, K. (2021). Nuevos retos en México para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Academia y Virtualidad*, 14(2), 75-88. <https://doi.org/10.18359/ravi.5391>
- Cañón, K., García, B. y Torres, M. (s.f.). Impacto de la globalización en el sistema educativo en Colombia. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Chacón, M. (2020, 14 de mayo). Solo el 17 % de los estudiantes rurales tiene Internet y computador. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/solo-el-17-de-los-estudiantes-rurales-tiene-internet-y-computador-495684>

- Cruz-Carbonell, V., Hernández-Arias, Ángel F. y Silva-Arias, A. C. (2020). Cobertura de las TIC en la educación básica rural y urbana en Colombia 2018. *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, 13(13), 39-48. <https://doi.org/10.22463/24221783.2578>
- Díaz, A. (2019). Educación, democracia y justicia social. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(29), 269-275. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/362>
- Díaz, D. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Desventaja para las escuelas rurales. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8356>
- Díaz, R. (2020). Desconectar igualdad: experiencias sobre el impacto en la educación rural de Jujuy en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión*, 2(66), e502. <https://doi.org/10.24215/16696581e502>
- Esparza, R. y Rubio, J. (2016). ¿Qué es Tecnología? Una aproximación desde la Filosofía: Disertación en dos movimientos. *Revista Humanidades*, 6(1), 1-43. <https://doi.org/10.15517/h.v6i1.25113>
- Gamboa-Bernal, G. (2015). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una perspectiva bioética. *Revista Persona y Bioética*, 19(2), 175-181. <https://doi.org/10.5294/pebi.2015.19.2.1>
- García, K., Ortiz, T. y Chávez, M. (2021). Relevancia y dominio de las competencias digitales del docente en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(3), e20. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v40n3/0257-4314-rces-40-03-e20.pdf>
- Godoy, M., Zúñiga, E. y Tomljenovic, N. (2021). Desafíos del profesor de ciencias frente a estudiantes Millennials y Post-Millennials. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 285-311. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.017>
- Guamán, V. y Ávila, C. (2021). Retos de los docentes en los tiempos de pandemia en la zona rural. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 249-264. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.483>
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 325-347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Herrera, D. y Rivera, J. (2020). La educación rural: Un desafío para la transición a la educación superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 87-105. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC). (2014). Tan solo el 0,3 por ciento de todo el territorio colombiano corresponde a áreas urbanas: IGAC. <https://igac.gov.co/es/noticias/tan-solo-el-03-por-ciento-de-todo-el-territoriocolombiano-corresponde-areas-urbanas-igac>
- Lescano, A., Puy, J. y Puy, A. (2021). De la presencialidad a la virtualidad: Enseñar Matemáticas en Pandemia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 294-302. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e36>
- 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
- Martínez-Rodríguez, F., y Amador, L. (2010). Educación y desarrollo socio-económico. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (13), 83-97. <https://doi.org/10.18172/con.628>
- Melendro, M. (2009). La globalización de la educación. *Revista Teoría de la Educación*, 17, 185-208. <https://doi.org/10.14201/3124>
- Montes, D., Díaz, V. y Uribe, A. (2020). Educación rural y TIC: una revisión de la literatura académica desde una perspectiva bibliométrica. *Encuentros*, 18(02), 42-57. <https://doi.org/10.15665/re.v18i02.2195>
- Ochoa, M. y Lanchero, L. (2021). La apropiación social de tecnologías móviles, una oportunidad para la formación ciudadana. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 20(39), 157-180. <https://doi.org/10.22395/angr.v20n39a7>
- Orduz, M., Tuay, R., Briceño, A. y Acero, O. (2021). Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de covid-19. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02415>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2016). Desglosar el Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030 Guía. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016). Educación en Colombia. Aspectos destacados. <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>
- Parra, F., Pabón, J. y López, S. (2021). Las TIC y la educación científica en la ruralidad: una revisión documental. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (número extraordinario), 1439-1447. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15364>
- Pérez, E. y Millán, H. (2019). Inclusión y justicia social en México. ¿Qué hacer desde la educación? *Revista Educación*, 43(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34047>
- Quiñones, L., Zárate-Ruiz, G., Miranda-Aburto, E. y Sosa, P. (2021). Enfoque por competencias (EC) y evaluación formativa (EF). Caso: Escuela rural. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1036. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1036>
- Ramírez, M. (2021). Las TIC en pandemia, desafíos y reinención. *Question/Cuestión*, 3(68). E535. <https://doi.org/10.24215/16696581e535>
- Rincón, A., Zepeda, H. y Domínguez, L. (2021). Uso de las TIC's en el tránsito de lo presencial a lo virtual durante la pandemia del COVID-19: El caso de la Escuela Normal Rural de Zacatecas. *Polo del Conocimiento*, 6(11), 15-29. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i11.3247>
- Rivera, A. y Vergara, M. (2021). La escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 24(1), 71-90. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.4>
- Rojas, Y. y González, A. (2021). Estado de preparación de los docentes en ambientes virtuales de aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 379-387. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e47>
- Rubio, D. y Jiménez, J. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 61-92. <https://doi.org/10.19053/01227238.12854>
- Salgado, E., Gómez-Zermeño, M. y Pintor, M. (2017). Educación rural y la adquisición de competencias laborales: una innovación mediante el uso de recursos digitales. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/286211>
- Sandoval, C. (2020). La Educación en tiempo del covid-19 Herramientas TIC: El nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativas innovadoras. *Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rtd.v9i2.138>
- Soto, D. y Molina, L. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(1), 275-289. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2086>
- Suárez, O., Hernández, R., Lizárrazo, J. y Orjuela, C. (2021). La evaluación en tiempos del COVID-19: Una mirada desde los docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(2), 31-43. <https://doi.org/10.18359/ravi.5365>
- Tobón, S., Guzmán, C., Hernández, J. y Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36. <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art02.pdf>
- Valera, S. y Valenzuela, J. (2020). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(11), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.10>

Contribución:

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

Procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios



Line Cecilia Maestre Rodríguez¹
Gustavo Adolfo González Roys²

Cómo citar este artículo / To reference this article /
Para citar este artículo: Maestre-Rodríguez, L. C. y González-Roys, G. A. (2023). Procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios. *Revista UNIMAR*, 41(1), 41-63. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art3>

Fecha de recepción: 19 de enero de 2022

Fecha de revisión: 02 de mayo de 2022

Fecha de aprobación: 20 de julio de 2022

Resumen

El siguiente proyecto se realizó con el objetivo de analizar los efectos del desarrollo de los procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios en los estudiantes de tercer grado de primaria de la I.E. Bello Horizonte sede Villa Yaneth; dicho propósito se llevó a cabo a través de un proceso metodológico de enfoque cualitativo, basado en la investigación acción, con un alcance descriptivo; se aplicó la técnica de observación a 1 docente y 27 estudiantes de grado tercero. Los resultados evidenciaron que la expresión de procesos cognitivos básicos fue inconsciente, por ello, los niños presentan dificultades para comprender los términos: analizar, comparar, clasificar. Con respecto al nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes, se evidenció que pueden comprender los elementos explícitos en la lectura; en cuanto al nivel inferencial, difícilmente pueden extraer situaciones implícitas, y en cuanto al nivel crítico, no se evidenció argumentación con criterios propios. Por lo tanto, al aplicar las estrategias diseñadas, se concluyó que estas influyen en la activación de los procesos cognitivos básicos, lo cual facilita el proceso de comprensión lectora, de esa manera, el estudiante pudo obtener una visión amplia de lo que el texto representa, anticipando elementos que guardan relación con la lectura y, de esa manera, consolidar un nivel literal. Además, mejoraron en aspectos inferencial y en la argumentación de aspectos críticos, estableciendo relación con el contenido del texto y las experiencias y conocimientos previos.

Palabras clave: procesos cognitivos básicos; proceso lector; nivel de comprensión lectora; estrategias docentes.



Este artículo es el resultado de la investigación titulada: Procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios en los estudiantes de tercero de primaria de la escuela Villa Yaneth del municipio de Valledupar.

¹ Licenciada en Psicopedagogía. Docente de básica primaria I.E. Bello Horizonte sede Villa Yaneth Valledupar, Colombia. Correo electrónico: steyka@hotmail.com

² Doctorante en Gerencia y Políticas Educativas UBC (Méjico). Docente y coordinador de Investigación del programa Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana, Valledupar, Colombia. Correo electrónico: ggonzalezr@umariana.edu.co

Basic cognitive processes oriented to the reading comprehension of literary texts

Abstract

The project was carried out to analyze the effects of the development of the basic cognitive processes oriented to the reading comprehension of literary texts in third-grade students of the primary school of the Educational Institution Bello Horizonte, Villa Yaneth, carried out through a methodological process with a qualitative approach, based on action research, with a descriptive scope. The observation technique was applied to a teacher and 27 students. The results showed that the expression of basic cognitive processes was unconscious; for this reason, the children presented difficulties in understanding the terms: analyze, compare, and classify. Regarding the level of reading comprehension they have, it was observed that they can understand the explicit elements of reading. Concerning the inferential level, they can hardly extract implicit situations and, at the critical level, argumentation with their own criteria was not appreciated. Therefore, when applying the designed strategies, it was concluded that they influence the activation of basic cognitive processes, which facilitates the reading comprehension process. In this way, the students were able to obtain a broad vision of what the text read represents, anticipating elements that were related to the reading and, thus, consolidating a literal level. In addition, they improved in the inferential aspect and the argumentation of critical aspects, establishing a relationship with the content of the text and previous experiences and knowledge.

Keywords: basic cognitive processes; reading process; reading comprehension level; teaching strategies.

Processos cognitivos básicos orientados para a compreensão leitora de textos literários

Resumo

O projeto foi realizado para analisar os efeitos do desenvolvimento dos processos cognitivos básicos orientados à compreensão de leitura de textos literários nos alunos da terceira série do ensino fundamental da Instituição Educacional Bello Horizonte, Villa Yaneth, realizado por meio de um processo metodológico de abordagem qualitativa, fundamentado na pesquisa-ação, com escopo descritivo. A técnica de observação foi aplicada a um professor e a 27 alunos do terceiro ano. Os resultados mostraram que a expressão dos processos cognitivos básicos era inconsciente; por isso, as crianças apresentaram dificuldades na compreensão dos termos: analisar, comparar e classificar. Quanto ao nível de compreensão leitora que possuem, observou-se que conseguem compreender os elementos explícitos na leitura. No nível inferencial, dificilmente conseguem extrair situações implícitas e, no nível crítico, a argumentação com critérios próprios não foi apreciada. Portanto, ao aplicar as estratégias desenhadas, concluiu-se que elas influenciam na ativação de processos cognitivos básicos, o que facilita o processo de compreensão da leitura; dessa forma, os alunos puderam obter uma visão ampla do que representa o texto lido, antecipando elementos que estivessem relacionados à leitura e, assim, consolidando um nível literal. Além disso, melhoraram no aspecto inferencial e na argumentação dos aspectos críticos, estabelecendo relação com o conteúdo do texto e experiências e conhecimentos anteriores.

Palavras-chave: processos cognitivos básicos; processo de leitura; nível de compreensão de leitura; estratégias de ensino.

1. Introducción

La lectura es una actividad que brinda mayor placer emotivo, precedida de la satisfacción intelectual, siendo esta la puerta de entrada para la relación del mundo con el sujeto, alcanzar sus metas, resolver sus problemas mediante la adquisición de sus competencias. Este proceso debe darse desde edades tempranas para que el niño pueda descubrir el valor de un texto escrito, acercarse a él con curiosidad e interés y, a través de su comprensión y argumentación crítica, convertirlo en una extensión de su vida.

Es por ello que las actuales tendencias de la educación, enmarcadas en un contexto de profundos cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos, demandan del proceso educativo acciones innovadoras y eficaces que contribuyan con la formación integral de los estudiantes, desarrollando su capacidad crítica y reflexiva. De lo descrito, Pérez (2008) señala que, ante la globalización, los procesos de instrucción se encuentran en crisis; por tanto, la educación debería avocarse al desarrollo de competencias, habilidades y destrezas para recolectar la información necesaria, analizarla, procesarla y convertirla en conocimiento.

En este sentido, los aspectos relacionados con la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido tema de gran preocupación para el sistema educativo colombiano, donde el docente es el principal protagonista. En función de lo antes expuesto, se ha tratado de nivelar la educación colombiana con tendencias novedosas y reformas curriculares, sobre todo en el desarrollo de procesos didácticos, donde se compromete al docente a la aplicación de procedimientos que estimulen a los estudiantes al logro de un aprendizaje significativo. Es así como, Pérez (2008) plantea que la enseñanza debe ir más allá de la solo transmisión de paquetes de conocimientos, y fomentar los procesos de aprendizaje y el gusto por aprender. En atención a la opinión de este autor, se puede afirmar que los docentes necesitan idear e incorporar nuevas propuestas al aula, toda vez que se pretenden fomentar avances significativos en el desarrollo cognitivo del aprendiz.

En este orden de ideas, Herrera y Ramírez (2001) acotan que, los docentes deben generar acciones significativas por parte de los estudiantes, tanto desde el punto de vista de la estructura conceptual de las áreas que imparten como desde la estructura cognitiva de dicho aprendiz; es decir, el docente, al planificar, debe considerar sus estrategias con relación a

los procesos internos de los estudiantes que los llevan al aprendizaje. Es importante destacar que, dicha problemática afecta a la población estudiantil a nivel nacional, problemática que se evidencia en los diagnósticos realizados por las autoridades competentes, a través de las pruebas Saber, obteniendo como resultado un creciente porcentaje en un desempeño insuficiente y mínimo en el área del lenguaje, donde se indica que existen fallas en las habilidades y destrezas por parte de los estudiantes en el desempeño en la lectura y escritura, razonamiento verbal, razonamiento lógico y razonamiento escrito.

Ante esta situación, la acción docente en el aula queda comprometida y hasta inoperante en función de que no se está logrando gran parte de los objetivos académicos planteados en el currículo, como es el caso de la comprensión de la lectura. Para Díaz-Barriga y Hernández (2002), "la comprensión de textos es una actividad presente en todos los niveles educativos y sin embargo fue descuidada por los docentes, los cuales se centraron en enseñanzas de habilidades simples de decodificación y automatización de lectura" (p. 141). Desde este punto de vista, se considera que los educadores, en su praxis, han tratado de aplicar estrategias para llevar a cabo, de manera adecuada, el complejo proceso que implica la comprensión de textos y las actividades asociadas a este, procurando que los estudiantes, antes, durante y después del desarrollo del proceso de lectura, sean asertivos, críticos, reflexivos cuando leen y ante lo que leen, ya que se atribuye la lectura como una actividad inherente en todos los niveles de educación, que si es aplicada desde los primeros grados, el estudiante adquiere las competencias necesarias para completar con éxito un proceso crítico de lectura.

En consecuencia, esta problemática se manifiesta de una manera más arraigada en grados siguientes, donde el estudiante debe realizar procedimientos más complejos y completos en relación con el uso de los procesos cognitivos para lograr ser un lector competente, donde se desarrolla el pensamiento crítico que los conduce a ser autónomos en sus métodos de aprendizaje; por lo tanto, los estudiantes suelen presentar dificultades en la comprensión e interpretación de textos, vocabulario inadecuado en niveles que les impide realizar argumentaciones, generando vacíos en la adquisición del conocimiento, tal como expresa Pinzas (2006), desde los años de escolaridad, existe la necesidad de enseñar a los estudiantes cómo leer para construir e incorporar conocimientos en los niveles educativos subsiguientes.

Por lo tanto, es necesario internalizar la comprensión de textos como "una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del texto, dentro de un sistema determinado" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 142). A partir de esta conceptualización, se evidencia la transposición unidireccional de mensajes presentes en un texto, la cual necesita desarrollar un proceso mediador que apoye al individuo a formar procesos cognitivos para leer y comprender lo leído, mitigando así las debilidades en la lectura que van desde la decodificación hasta la asociación, inferencia e internalización de la información obtenida a través de la lectura realizada.

Lo anterior, se contextualiza en la I.E. Bello Horizonte sede Villa Yaneth, los estudiantes del grado 3.^º de la jornada de la mañana se caracterizan por ser un grupo homogéneo en cuanto al aprendizaje, oscilan entre las edades de 9 a 12 años; la mayoría ha estado en la institución desde preescolar. Durante su tiempo de permanencia en la institución, se han realizado proyectos de aulas de manera progresiva, enfocados a desarrollar habilidades comunicativas para fortalecer las competencias básicas de lectura, escritura y socioafectividad.

Sin embargo, se pudo evidenciar, a través de las observaciones, que dichos estudiantes presentan dificultades en la interpretación del lenguaje escrito, puesto que dan pocos detalles de aspectos leídos o situaciones analizadas, además de aspectos de asimilación, lo anterior se puede observar en la forma de interpretar lo que leen. Esta situación refleja que el mensaje implícito y explícito de los textos, en la mayoría de las oportunidades, queda desprendido de lo que se quiere transmitir; asumiendo la lectura solo como el proceso de conocer las reglas del sistema alfabetico escrito. De igual forma, el comportamiento de los lectores refleja dificultades en la velocidad, pronunciación como el silabeo, las unidades de sentido y puntuación, haciendo que su comprensión sea afectada, lo cual impide realizar inferencias y conocer las relaciones del texto (intra y extra textual).

De igual manera, se puede destacar que, en ocasiones, estas dificultades repercuten en su aprendizaje, afectando la comprensión del texto que trasciende más allá de responder las preguntas de contenido y conceptuales (literal), trastocando el fondo del desarrollo de competencias tales como inferir, argumentar, interpretar y pensamiento crítico, fundamentales para su formación integral. Lo anterior afecta

directamente el área socioemocional, donde los estudiantes muestran un bloqueo al momento de leer, en ese sentido, realizan la lectura para cumplir con la actividad, sin adentrarse en el contenido que se está leyendo, situación que subyace en varios factores, entre ellos, el poco manifiesto de las habilidades básicas de pensamiento.

Al respecto, Espinoza (2004) afirma que, en las manifestaciones orales, como la lectura, son visibles las emociones, a veces en forma consciente y otras de manera inconsciente, por ejemplo, en sus componentes: la entonación, la fluidez, la claridad, la velocidad y el tiempo de habla. En ese sentido, es probable que, si una persona tiene una buena entonación y claridad al momento de leer, modula su voz y demuestra seguridad; por el contrario, cuando los sujetos poseen escasa entonación, se escuchan aburridos o tristes y sin interés al texto que están leyendo.

Ante las consideraciones anteriores, el maestro debe ser un aliado para que el estudiante adquiera habilidades en la lectura y comprenda lo que está leyendo; percibir el contexto y la situación real de aprendizaje que traen sus educandos; de esa manera, tener en cuenta los procesos cognitivos desarrollados por sus estudiantes, y así adaptar la metodología, los recursos didácticos que debe implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, la enseñanza como acción generada por el docente debe propiciar la activación de procesos cognitivos que garanticen la intervención significativa, eficiente y eficaz por parte del estudiante, sobre todo en el ámbito de la lectura, contribuyendo así a la formación integral de los mismos, de tal manera que, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ejecuten en la lectura de textos literarios deben permitir conocer y comprender la relación con su medio, para ello, el estudiante debe desarrollar habilidades cognitivas que le permitan analizar y relacionar para luego reconstruir lo procesado en dichos textos.

Ante los aspectos anteriores, se formulan los siguientes interrogantes: ¿De qué manera los procesos cognitivos básicos orientan la comprensión lectora de textos literarios en los estudiantes de tercer grado de primaria de la I.E. Bello Horizonte sede Villa Yaneth?, ¿cuáles son los procesos cognitivos básicos presentes en los estudiantes de tercer grado de primaria de la I.E. Bello Horizonte sede Villa Yaneth?, ¿qué nivel de comprensión lectora tienen los estudiantes de tercer grado de primaria de la I.E. Bello Horizonte sede Villa Yaneth?, ¿qué estrategias deben ser implementadas para

desarrollar procesos cognitivos, orientados a la comprensión lectora de textos literarios, en los estudiantes de tercer grado de primaria de la I.E. Bello Horizonte sede Villa Yaneth?

Para dar respuesta a dichos interrogantes, se plantearon algunos objetivos; el objetivo general fue el siguiente: Analizar los efectos del desarrollo de los procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios en los estudiantes de tercer grado de primaria de la I.E. Bello Horizonte sede Villa Yaneth, con la intencionalidad de brindar alternativas a los docentes en su práctica educativa, que permitan mitigar las falencias que presentan los estudiantes en relación con la comprensión lectora. Para tales fines, se plantearon los siguientes objetivos específicos: (a) Describir procesos cognitivos básicos que manifiestan los estudiantes de tercer grado de primaria; (b) identificar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de primaria; (c) analizar los efectos de la aplicación de estrategias-enseñanzas para desarrollar procesos cognitivos básicos, orientados a la comprensión lectora de textos literarios.

En concordancia con los propósitos planteados, este estudio se justifica toda vez que se emplean acciones que propiciarán en los estudiantes el manejo de herramientas que conlleven mejorar su proceso de aprendizaje, permitiendo que ellos adquieran destrezas en los procesos de lectura, que contribuirán a que su formación esté en consonancia con los requerimientos de la sociedad actual.

De esta manera, se contribuye a perfeccionar el sistema educativo, así, el estudiante, al desarrollar de manera óptima procesos cognitivos básicos, más allá de lo que se busca en la comprensión lectora, podrá efectuar con éxito actividades académicas en otras áreas, dejando resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, la investigación pretende hacer un aporte al sistema educativo colombiano, al proyectar hacia otras instituciones educativas una propuesta que está enmarcada en potenciar la formación integral del estudiantado, en una educación de calidad y solución eficiente de problemas. Así mismo, al desarrollar integralmente, de manera óptima y eficiente la comprensión de textos literarios en los estudiantes, se estará insertando, en el contexto social, individuos con capacidades y habilidades para fomentar en la comunidad una cultura de lectura y con ello ampliar la sociedad del conocimiento.

Para realizar esta investigación, se tuvo en cuenta algunos estudios previos que han abordado aspectos de gran importancia que implican el desarrollo de las competencias lectoras, cada una basa sus investigaciones desde posturas y teorías muy importantes en pedagogía, para analizar la capacidad lectora en contextos distintos. Es así como, fuera del territorio colombiano, hay investigadores preocupados por la temática de la comprensión lectora, entre ellos, Cuñachi y Leyva (2018), quienes realizaron un trabajo investigativo en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en La Cantufa, Perú, titulada *Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chacacayo*, donde se planteó como objetivo:

Determinar la relación que existe entre la comprensión lectora con el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de los ciclos inicial e intermedio de Educación Básica Alternativa de dos instituciones educativas del distrito de Chacacayo UGEL 06 Ate-Vitarte en el año 2015, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Alternativa.

La investigación realizada es de tipo básica con un diseño correlacional-transversal, la muestra constituida por 120 estudiantes. Se recogió información, mediante dos instrumentos (cuestionarios) para la variable Comprensión lectora y la variable Aprendizaje, en el área de Comunicación Integral. Para el análisis estadístico se utilizó el software estadístico SPSS 20, Chi Cuadrado y Rho de Spearman, el procesamiento consistió en describir, analizar, correlacionar y contrastar las hipótesis planteadas.

Los resultados obtenidos por el coeficiente de correlación Rho Spearman = 0.643 es equivalente a la tabla de valores de R de Pearson, donde de 0,60 a 0,79 muestra el resultado de correlación alta, donde se verifica que a mayores niveles de comprensión lectora existirán mayores niveles de aprendizaje en el área de Comunicación Integral. Existe también una correlación baja, con lo cual se verifica que a bajos niveles de comprensión lectora existirán bajos niveles de aprendizaje en el área de Comunicación Integral.

Se concluye que, sí existe relación entre la comprensión lectora y el Aprendizaje en el área de Comunicación Integral. (pp. 5-6)

Los aspectos desarrollados en este estudio convergen con la temática de esta investigación, en virtud de que se aborda la importancia de fomentar la lectura en los estudiantes, desarrollando en ellos la capacidad de opinar, establecer diferencias y semejanzas entre situaciones, causas y consecuencias, y cuestionar las ideas del autor.

Por otra parte, como referente nacional, Hernández et al. (2016) realizan una investigación titulada *Estrategias cognitivas para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria en una institución educativa de la ciudad barranquilla* en la Universidad del Norte en Barranquilla, con el objetivo de fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado, a través de la aplicación de estrategias cognitivas, tales como identificación del tema principal, subrayado y paráfrasis. Para ello, los autores adoptaron un proceso metodológico de tipo cualitativo, bajo la modalidad de la investigación acción, en la cual se realizaron observaciones, entrevistas y análisis de producciones escritas a los estudiantes de segundo grado B del Colegio Eucarístico de la Merced.

Dicho proceso permitió concluir lo siguiente: "La comprensión lectora se da como proceso cognitivo de forma gradual; a medida que realiza las lecturas se van realizando una serie de acciones cognitivas que conllevan a que el lector comprenda lo que lee" (Hernández et al., 2016, p. 19).

En ese sentido, la investigación es una referencia en dos aspectos: primero, como referencia metodológica, puesto que el método utilizado por Hernández et al. (2016) fue la investigación acción, método con el cual se pretende conducir este proceso investigativo, de tal manera que refuerce los procedimientos que se pretenden llevar a cabo para cumplir con los objetivos; segundo, los resultados, que dichos autores obtuvieron, reflejan que la comprensión lectora es una continuación de procesos cognitivos, en ese sentido, justifica lo que esta investigación pretende analizar.

A nivel local, se toma en consideración el trabajo investigativo realizado en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), realizado por Estrada y Romero (2018), titulado *Estrategia didáctica basada en la cultura vallenata para fortalecer las competencias lectoescritoras de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez de Valledupar*. En este trabajo, se planteó el siguiente propósito:

Implementar una estrategia didáctica basada en la cultura Vallenata para fortalecer las competencias lectoescritoras de los estudiantes del grado tercero, valiéndose de la construcción de un ambiente virtual de aprendizaje OVA con la implementación de actividades donde el estudiante utilizó herramientas tecnológicas e informáticas que le permitieron lograr un aprendizaje significativo en la comprensión lectoescritora. (p. 11)

Los autores utilizaron la siguiente metodología:

El tipo de investigación según abordaje epistemológico es cualitativo, de tipo correlacional, no experimental, ya que, el propósito es de comprender las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. La recolección de información se hará mediante una evaluación diagnóstica a 35 estudiantes del grado tercero y encuesta a 6 docentes del grado tercero, lo cual creó el insumo para construir e implementar la propuesta pedagógica utilizando elementos culturales de la cultura vallenata. (p. 12)

Asimismo, concluyeron lo siguiente:

La construcción de un objeto virtual de aprendizaje ova utilizando Wix, si fortalece las competencias lectoescritora de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez de Valledupar, porque se utilizó una estrategia didáctica basada en la cultura vallenata para lograrlo. Con esta experiencia se pueden validar teorías que consideran que en plena era digital se están subutilizando los computadores en las escuelas e instituciones del país. (p. 12)

Por lo tanto, tanto la metodología como los resultados de Estrada y Romero (2018) son referentes para la presente investigación, a través de la propuesta implementada por los autores, se logró completar un proceso de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado, convirtiéndose en una guía para llevar a cabo este proceso investigativo y lograr resultados satisfactorios.

Así las cosas, la presente investigación tiene gran relevancia por ser una de las pocas investigaciones que direcciona el desarrollo de procesos cognitivos hacia la comprensión lectora, posee elementos teóricos en la manera en cómo se puede relacionar procesos de análisis, síntesis, comparación y clasificación en las estrategias antes, durante y después de la lectura, así como también, se pone a disposición actividades que pueden ser llevadas a cabo en otros contextos.

Ahora bien, teniendo en cuenta las investigaciones realizadas, se toma como referente y apoyo conceptual definiciones, caracterización y clasificación de las dimensiones de estudio, proyectando, en primera instancia, los procesos cognitivos, los cuales Gutiérrez (2005) los define de la siguiente manera:

Un conjunto de habilidades que tienen que ver con los procesos ligados a la adquisición, organización, retención y uso del conocimiento (...). Estas habilidades son diversas e incluyen tanto las competencias básicas relativas a la atención, la percepción o la memoria, como a las capacidades intelectuales complejas. (p. 5)

Los procesos cognitivos son clasificados en básicos y de orden superior. En la presente investigación, una parte del objeto de estudio está enfocada en el desarrollo de los procesos cognitivos básicos, para tal fin, se hará énfasis en análisis, síntesis, comparación y clasificación. A continuación, se realiza una breve descripción:

Ánalisis: La descomposición de un todo (fenómeno, problema, texto) en sus partes componentes, con la intención de comprenderlo (Ríos, 2004).

Síntesis: Meza de Vermet (2009) lo define como la integración del todo en una unidad a partir de criterios dados o con nuevo significado.

Comparación: Definido por Ríos (2004) como el proceso por medio del cual se establecen semejanzas y diferencias entre objetos y situaciones, hechos o personas.

Clasificación: La agrupación de los elementos de un conjunto en subconjuntos, clases o conceptos clasificatorios que los dividen de forma disyuntiva y exhaustiva (Ríos, 2004).

Por otra parte, se hace alusión a la comprensión lectora, ya que, al realizar una lectura, automáticamente conlleva un proceso de comprensión, que se "deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor" (Gallegos y Cortés, 2013, p. 78), tal como lo expresa el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998):

La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del [contenido] con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (...) o bien aquellos otros esquemas

acerca de la organización general de los textos informativos. (p. 47)

En otras palabras, es un proceso complejo que precisa la búsqueda de significados. De igual manera, pone de manifiesto diversos aspectos cognitivos, lingüísticos y emocionales.

Cada uno de estos factores aporta en el proceso de construcción de los significados, los cuales, como afirma Lerner, son relativos, es decir, cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etcétera. (MEN, 1998, p. 47)

Dicho proceso se diferencia según el nivel en que se encuentre el lector, a saber:

Nivel literal. Se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto, lo que implica la localización e identificación de elementos del texto y, por otra parte, citar de memoria hechos, época, lugar, ideas, entre otros, claramente expresadas en el texto (Gallegos y Cortés, 2013).

Nivel inferencial. Para Gallegos y Cortés (2013), este "nivel requiere que el lector use las ideas explícitamente planteadas en el texto en conjunto, con su experiencia personal, como base para formular conjeturas e hipótesis".

Nivel crítico. En este nivel:

El lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (...) que el texto puede soportar, en un proceso (...) donde converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, alusión o imitación. (MEN, 1998, p. 75)

Por lo tanto, se hace necesario tener cuenta las estrategias que se llevan a cabo para lograr una comprensión lectora óptima. De acuerdo con Solé (1998), existen tres condiciones que permiten comprender los textos:

1. La claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
2. El grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto.

3. Las estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra. (p. 6)

Ante dichas condiciones, se plantean estrategias antes, durante y después de la lectura, así:

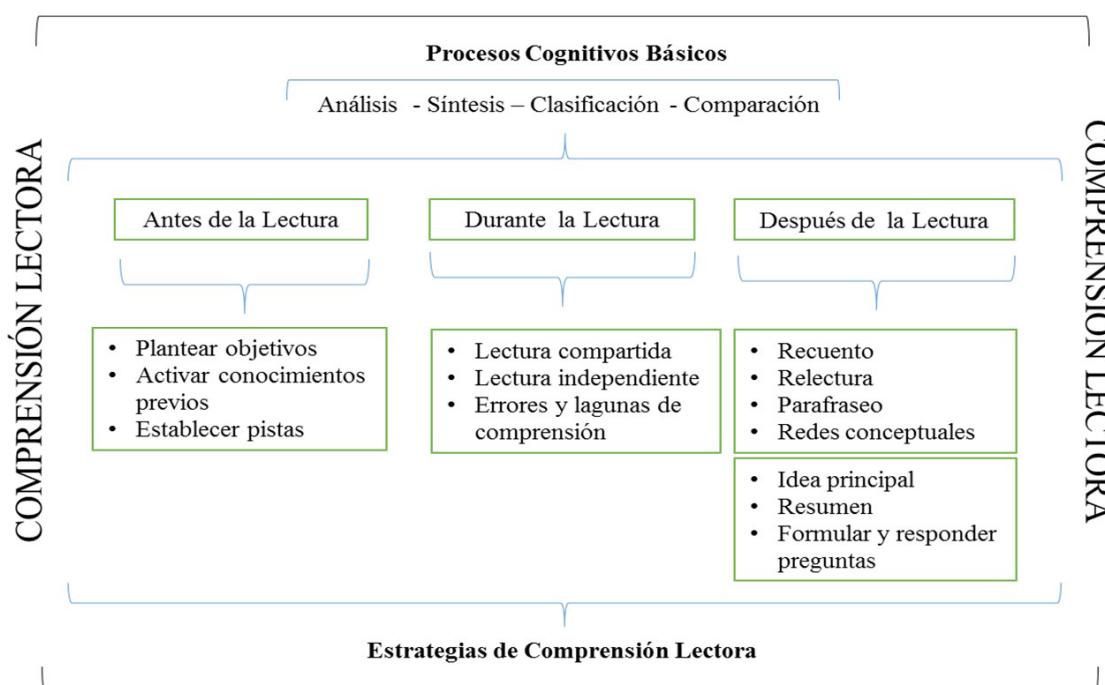
Estrategias antes de la lectura. Un factor primordial que debe estar presente antes de iniciar la lectura es la motivación, tanto del docente como del estudiante, esto implica, como ya se ha mencionado reiteradamente durante el apartado, la selección adecuada del texto y plantear los objetivos que se persiguen, es decir, hacia dónde vamos, qué pretendemos.

Estrategias durante la lectura. Para este momento, se requiere de procedimientos más minuciosos y pausados, ya que el lector está adentrándose a la esencia pura del texto. Para MEN (1998), las estrategias antes y durante la lectura buscan movilizar “los procesos imaginativos” (p. 64). En ese sentido, el profesor los invita a compartir cómo van elaborando sus predicciones, cómo las verifican o cómo construyen sus interpretaciones a medida que van leyendo (Solé, 1998).

Estrategias después de la lectura. “El propósito central de las estrategias para después de la lectura es habilitar a los niños para que se den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él” (MEN, 1998, p. 64). En este tipo de estrategias, el estudiante extrae y expone los entendidos del tema.

Figura 1

Analogía entre procesos cognitivos y estrategias de la lectura



Fuente: Elaboración a partir de Ríos (2004), Meza de Vermet (2004), MEN (1998) y Solé (1998).

Frente a lo descrito, se puede interpretar que la comprensión lectora en los estudiantes es el resultado del trabajo en conjunto entre las partes (docentes y estudiantes); sin embargo, el docente debe estar consciente de la relación e implicaciones, la comprensión de un texto con procesos cognitivos, por lo tanto, debe saber qué tipo de estrategias emplear en cada momento de dicho proceso.

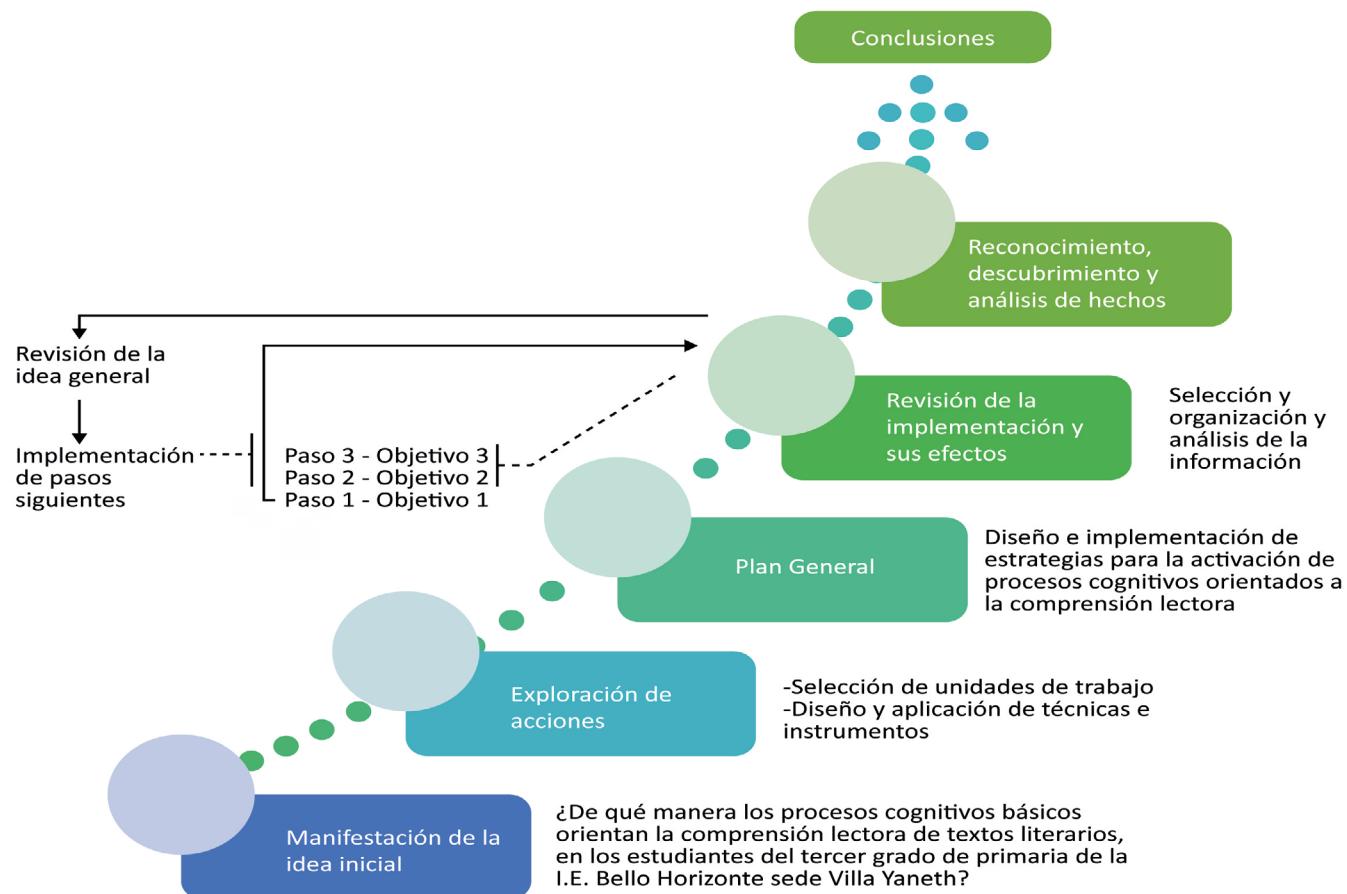
2. Metodología

Para poder desarrollar los objetivos propuestos, se utilizó la investigación acción, ya que la intención no es solo comprender la realidad, sino que, partiendo de dicho proceso de análisis y síntesis, se puedan promover cambios para transformar dicha realidad, desde su complejidad, involucrando a los actores sociales que forman parte del proceso de problematización en la investigación.

En este sentido, la investigación-acción constituye metodológicamente la vía para lograr cambios en la realidad que presentan los estudiantes con respecto a la comprensión de la lectura, tema que es el objeto de estudio, por medio de acciones emprendidas por los docentes, dado que dicha metodología está orientada hacia el cambio educativo que se construye desde la práctica; pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de sujetos en la mejora de sus propias prácticas (Elliot, 1990).

Figura 2

Representación gráfica de la investigación acción



Fuente: Elaborado a partir de Elliot (1991).

La unidad de trabajo, encargada de proveer la información necesaria para dar respuesta a los objetivos, se seleccionó luego de establecer la población en la cual se desarrolló la investigación. Por lo tanto, la población corresponde a los estudiantes de primaria de la Unidad Educativa Villa Yaneth; la unidad de trabajo seleccionada fue un docente de aula y 27 estudiantes de tercer grado de primaria.

Para recolectar la información, se aplicó como técnica la observación participativa, la cual inició de manera descriptiva, detectando y registrando acciones generales. A medida que se fue desarrollando la investigación, se fue puntualizando los aspectos que aportaban información relevante con respecto a las categorías, dicho proceso facilitó el trabajo, ya que el investigador es el director de grupo de los estudiantes que forman parte de los informantes clave del proceso investigativo.

Ahora bien, para obtener los resultados de la descripción de los procesos cognitivos básicos manifestados por los estudiantes, se aplicó la técnica de la observación participativa en actividades planificadas para desarrollar áreas temáticas habituales con los estudiantes, para ello, se aprovecharon temas que podrían generar análisis, síntesis, clasificación y comparación por parte de los estudiantes, de manera que no altere sus actividades cotidianas y no se sientan presionados por el proceso investigativo.

Por otra parte, para identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, se utilizó el instrumento de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes del programa Todos Aprender del Ministerio de Educación Nacional, el cual es aplicado en las escuelas a nivel nacional. Dichos resultados se analizaron a través de la plantilla de datos (recogidos mediante el instrumento), los cuales se interpretaron y se expusieron en tablas y prosa. Seguidamente, se llevó a cabo el diseño de un plan de acción para la implementación de estrategias que permitirían el desarrollo de procesos cognitivos básicos y de esa manera facilitar la comprensión lectora en los estudiantes; este plan fue validado por un experto³ en Lingüística, quien cuenta con investigaciones publicadas en el programa Scienti del Ministerio de Ciencias de Colombia. Los resultados se contrastaron con los resultados de los objetivos específicos anteriores y con los aspectos teóricos sustentados en la presente investigación.

3. Resultados

El propósito principal de esta investigación fue analizar los efectos del desarrollo de procesos cognitivos básicos, orientados a la comprensión lectora de textos literarios, en los estudiantes del tercer grado de primaria de la I.E. Bello Horizonte sede Villa Yaneth, para tal efecto, se ejecutaron acciones que permitieran, en una primera fase, dar a conocer los procesos cognitivos utilizados por los estudiantes y el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes; seguidamente, ejecutar y evaluar las acciones que conlleven el desarrollo de procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora. En este apartado se da a conocer las acciones emprendidas y los resultados, con el fin de dar respuesta a los objetivos.

Tabla 1

Sistematización de resultados obtenidos

| Actividad 1 Escribe una anécdota | Actividad 2 Comparar alimentos | Actividad 3 Comparación de personajes de la independencia y presidentes | Actividad 4 Ordena las imágenes de una historia | Actividad 5 Fíjate en la foto |
|---|---|--|--|---|
| <p>Descomposición del suceso y los elementos presentes en la anécdota.</p> <p>Unir los datos analizados para reconstruir y escribir la anécdota.</p> <p>Establecer las semejanzas y diferencias de los elementos y el suceso entre la anécdota propia con la del compañero.</p> <p>Descomposición del suceso y los elementos presentes en la anécdota.</p> <p>Unir los datos analizados para reconstruir y escribir la anécdota.</p> <p>Establecer las semejanzas y diferencias de los elementos y el suceso entre la anécdota propia con la del compañero.</p> | <p>Establecer semejanzas y diferencias a través de la experiencia propia ante los alimentos planteados.</p> <p>Descomponer el plato de comida en los alimentos que lo conforman.</p> <p>Agrupar los alimentos que conforman el plato de comida según su origen: animal, vegetal, mineral.</p> | <p>Analizan la imagen, observar detalles mínimos.</p> <p>Establecen semejanzas y diferencias entre una imagen a otra, tomando en consideración la época.</p> | <p>Descomponer una escena para luego establecer qué parte corresponde a una historia.</p> <p>Unir cada escena para formar una historia con coherencia.</p> | <p>Descomponer la imagen de la foto en cada una de las partes que la conforman, observar y describir detalles no visibles a simple vista.</p> <p>Agrupar elementos presentes en la imagen según criterios establecidos.</p> |

³https://scienti.mincierciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000073886

Tabla 2*Categorías obtenidas de la descripción de los procesos cognitivos básicos*

| 1 - II- a- A- i | Descompone elementos y situaciones en las partes que lo conforman para entender su naturaleza y el todo que representa | Análisis |
|------------------------|---|-----------------|
| 2- B | Crea un todo a través de la unión de partes con coherencia. Reconstruye situaciones o elementos a partir de partes aisladas. | Síntesis |
| 3- I- b | Establece semejanzas y diferencias de personas, elementos y situaciones a través de criterios establecidos. Relaciona personas, elementos o situaciones. | Comparación |
| III- ii | Agrupa personas, elementos o situaciones a través de la similitud de características. | Clasificación |

Por consiguiente, tomando en consideración el resultado de las observaciones de las actividades para describir los procesos cognitivos manifestados por los estudiantes, se pudo determinar que los estudiantes mostraron poco uso de los procesos cognitivos básicos para ordenar y transferir la información, además, realizaron de manera incompleta los procesos de análisis, síntesis, clasificación y comparación.

Ahora bien, los resultados de la identificación de la comprensión lectora en los estudiantes se establecieron a través de diferentes momentos de lectura en diversas fechas de observación.

Tabla 3*Resultados de la identificación de los niveles de comprensión lectora*

| | Literal | Inferencial | Crítico |
|------------------|--|--|--|
| Lectura 1 | Respuesta de manera textual a interrogantes sobre los elementos de la lectura | Poca profundización de elementos del texto Omisión de ideas implícitas en el texto | Poca manifestación de respuestas valorativas |
| Lectura 2 | Reconocimiento del tema central del texto al releer Respuesta a interrogantes de manera textual | Omisión de la extracción de ideas implícitas en el texto | Respuestas basadas en sí y no, sin argumentación |
| Lectura 3 | Reconocimiento de la idea central de la poesía Respuesta a interrogantes de manera textual | Sin profundización de elementos del texto Poca extracción de ideas implícitas en el texto | Dibujos pocos explícitos Sin argumentos valorativos |

| | | | |
|------------------|---|--|--|
| Lectura 4 | Respuesta a interrogantes de manera textual al releer el texto Relación entre aspectos de la lectura y personales | Poca profundización de elementos del texto Sin extracción de ideas implícitas en el texto | Respuestas cerradas en sí y no Sin argumentos con valor |
| Lectura 5 | Respuesta a interrogantes de manera textual releyendo el texto. Relación entre aspectos de la lectura y personales | Poca profundización de elementos del texto No hay manifestación de ideas implícitas en el texto | Respuestas basadas en sí y no, sin argumentos valorativos |

Tabla 4

Sistematización de las categorías obtenidas de los resultados de la identificación de los niveles de comprensión lectora

| Triangulación de categorías | Categorías emergentes | Nivel de comprensión lectora |
|------------------------------------|---|-------------------------------------|
| 1- II-B- a - i | Respuesta a interrogantes de manera textual a través de elementos explícitos en la lectura | |
| I- A | Reconocimiento de la idea principal o propósito del texto | Literal |
| b- 2 | Se establecen relaciones entre aspectos evidentes en la lectura y situaciones vividas por el estudiante | |
| 3-III- D- d- iv | Extraer ideas que están implícitas en la lectura | |
| 2- C- c- iii | Profundizar elementos del texto con ideas propias del estudiante | Inferencial |
| 4-iv-F- e- f- v | Se manifiestan argumentos propios valorativos con respecto al texto leído | Crítico |

El proceso de identificación del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 3.^o grado, detectado por medio de diferentes lecturas, permitió conocer que los estudiantes pueden extraer de manera explícita información de un texto; teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes releyeron el texto cada vez que se les planteaba un nuevo interrogante para extraer textualmente las respuestas. Entonces, al contestar los interrogantes, los estudiantes recordaron detalles, algunas ideas principales, rasgos de personajes y comparaciones.

En cuanto al nivel inferencial, se pudo determinar que, a los estudiantes se les dificulta la extracción de elementos implícitos en el

texto, generalmente fueron muy tajantes en sus respuestas, omitiendo razonamientos, así como también, presentaron dificultad al inferir elementos de causa y efecto. En cuanto al nivel crítico, prácticamente la totalidad de los informantes clave no argumentaron ideas propias con respecto a la lectura realizada, ya que omitieron por completo la explicación y justificación de la elección de su respuesta.

Los resultados de la implementación de estrategias para el desarrollo de procesos cognitivos básicos, orientados a la comprensión lectora de textos literarios, se llevó a cabo a través de la aplicación de diversas estrategias antes, durante y después de la lectura de textos

literarios, ya que las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura; pero también es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de este.

Por lo tanto, las actividades (antes y durante) pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción. Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa (MEN, 1998).

Por otra parte, el primer abordaje que hace el estudiante para leer es con los textos, y el que

produce mayor atracción son los textos literarios, por la siguiente razón:

Presenta un atractivo especial en comparación con textos informativos o expositivos, por crear una realidad distinta y afectiva que involucra más al lector, fomentando diversos aspectos de la competencia comunicativa de los estudiantes, enriqueciendo su conocimiento cultural, y motivando su mayor participación en la clase. (Peramos y Leontaridi, 2011, p. 1239)

Por tanto, se aplicó el siguiente plan de acción (ver Tabla 5).

Tabla 5

Plan de acción

| Lectura | Estrategias | Recursos | Período de ejecución |
|-----------------------------|--|--|-----------------------------|
| La flor más bonita (relato) | <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Suministrar solo el título de la lectura e inferir de qué trata el relato *Imaginar y dibujar la flor más bonita <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *A mitad de la lectura, detener y responder cómo cree que será la flor que cultivará la muchacha humilde <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Responder preguntas relacionadas con la lectura *Dibuja una flor que represente el valor de la humildad | Hojas Lápices de colores Papel bond Marcadores Hoja de trabajo con preguntas sobre la lectura Lápiz | Un sesión de clase |
| Un gigante egoísta (cuento) | <p>Sesión 1</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Mostrar imágenes del cuento y solicitar que asigne un título y realicen un pequeño relato de lo que puede tratarse el cuento <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *La docente realiza una lectura del cuento, los niños irán anotando elementos que les llamen la atención de la lectura <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Establecer semejanzas y diferencias con respecto al relato que realizaron y el relato real para determinar qué elementos acertaron | Ilustraciones Hoja de trabajo Diccionario Lápiz Hoja blanca | Una sesión de clase |

| Lectura | Estrategias | Recursos | Período de ejecución |
|---|---|---|----------------------|
| Sesión 2 | | | |
| | <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Recordar elementos de la lectura realizada por la docente el día anterior <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Realizar lectura individual en silencio, subrayar palabras desconocidas y buscar sinónimos <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Responder interrogantes con respecto a la lectura *Redactar un final diferente al de la lectura | | |
| Voces en el parque (cuento) | <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *A partir del título, realiza un escrito de lo que puede tratar la lectura <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Lectura continuada, cada niño tendrá el turno de leer en voz alta un fragmento de la lectura, mientras los demás leen en voz baja *Anotar los personajes que aparecen en la lectura <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Responder preguntas relacionadas con la lectura *Realizar semejanzas y diferencias, a través de criterios establecidos, entre los personajes de la lectura *Establecer semejanzas y diferencias entre lo que dice la lectura y experiencias personales en un parque | Hoja blancas Lápiz Hoja de trabajo | Una sesión de clase |
| Una vaca dos niños y trescientos ruiseñores | <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Investigar y buscar imágenes de vaca y ruiseñores y realizar una descripción *Establecer la relación que puede tener una vaca con dos niños y trescientos ruiseñores *Elaborar una lista con animales que tengan el mismo tamaño que la vaca y una lista de aves con las mismas características de los ruiseñores. *Describir el libro: título, cuántas páginas tiene, imágenes <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Durante dos semanas se realiza la lectura en voz alta continuada, cada niño lee una página y la docente lee dos páginas *Responder preguntas referentes al segmento leído *Realizar un resumen de lo leído *Ubicar el significado de frases extraídas del texto *Dibujar escenas leídas <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Busca un mapamundi sobre el que puedas escribir y localizar las ciudades de Valparaíso, Buenos Aires, Cádiz y Barcelona *Señalar también los mares que surca el barco en su ruta *Elaborar un diario de los acontecimientos vividos por una semana *Describir el personaje que más le haya gustado de la historia *Reinventar un final a la historia *Realiza otro título | Hoja blanca Lápiz Lápices de colores Mapamundi | Tres semanas |

| Lectura | Estrategias | Recursos | Período de ejecución |
|-------------------------------|--|---|----------------------|
| Querido hijo, estas despedido | <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Inducir de qué trata el título del texto *Responder interrogantes relacionados con la lectura <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Se les asigna cierta cantidad de páginas para que los estudiantes lean en casa de manera individual *En clase, responder preguntas referentes a los aspectos leídos *Extraer los valores que hace mención la lectura <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Establecer semejanzas y diferencias entre el inicio de la lectura y el final *Relacionar los personajes principales consigo mismo y su familia *Elaborar un mapa mental de la secuencia del texto y los valores inmersos o aprendizaje generado en cada una de ellas | <p>Hoja blancas Hoja de trabajo Lápiz Papel bond Marcadores</p> | Dos semanas |

Tabla 6

Análisis de los resultados de la identificación del nivel de comprensión lectora

| Estrategias comprensión lectora | Resultados |
|---------------------------------|--|
| Antes de la lectura | <p>La mayoría de los estudiantes mostraron gran curiosidad cuando se les suministraba solo una parte de la lectura, bien sea imágenes o solo el título. Surgieron títulos muy creativos a partir de los personajes presentes en las imágenes y sus facciones: "El gigante malvado y el gigante amistoso", "El monstruo del bosque", "El mundo de los gigantes".</p> <p>Con respecto a la anticipación del relato, la mayoría expresó ideas alejadas del tema central del cuento, sin embargo, relacionaron muy bien las imágenes con su relato, expresando la existencia de un gigante enojado: "los niños despertaron al gigante y él se despertó molesto...", "el gigante bajo a la aldea y quería comerse a todo los niños...", "un jardinero pobre cultivó una flor muy hermosa jamás vista", "un rey quería que le consiguieran la flor más bonita para dársela a su amada", "había un parque encantado donde se escuchaban voces, porque el parque lo hicieron en un cementerio", "en un parque había una ciudad en miniatura escondida, y la gente escuchaba voces, pero no sabían de donde venía, hasta que un niño curioso la descubrió", "una vaca y dos niños encontraron una manada de ruiseñores y emprendieron un viaje para llevarlos a un lugar seguro", "una mamá le dice a su hijo que esta despedido del colegio".</p> <p>Con respecto a la investigación de aspectos relacionados con el texto, todos los niños conocen una vaca, pero desconocen el aspecto de un ruiseñor. Luego de conocer su imagen, procedieron a realizar descripciones acertadas al momento de agrupar animales con iguales características. Con la vaca lograron relacionarla con otros animales, pero con el ruiseñor, lo relacionaron con aves de mayor tamaño y diferentes características.</p> |

Estrategias comprensión lectora

Resultados

Durante el proceso de lectura, la mayoría de los informantes clave pudieron extraer elementos relacionados con la misma. Los ejercicios elaborados antes de la lectura les permitió ubicar con acierto lo solicitado en la actividad.

En cuanto a imaginar cómo puede ser una flor que cultiva una muchacha humilde, las respuestas se derivan de su imaginación: 'de cristal', 'grande', 'de oro', 'con brillantina'

Al anotar elementos que les llamaba la atención durante la lectura, muchos escribieron solo pequeñas frases y personajes: "jardín suave y verde", "hizo un muro y puso un aviso", "niños que juegan en el jardín y un gigante bravo".

Al responder preguntas referentes al segmento leído, las respuestas explícitas fueron acertadas en su totalidad. Las respuestas implícitas fueron más asertivas, ya que realizaron ejercicios previos que permitieron inferir situaciones.

Los resúmenes de los fragmentos leídos fueron concluyentes y cortos: "un señor y una señora que viajan con sus hijos y se llevan una vaca para poder alimentar a los niños", "no dejaban montar la vaca en el barco, pero convencen al capitán", "con la vaca les dan leche a todos los pasajeros", "los hermanitos se hacen cargo de la vaca". La elaboración de dichos resúmenes permitió que los informantes clave elaboraran dibujos de algunas escenas de la historia.

Se les dio significado a los fragmentos extraídos de los textos, según lo conocido por el estudiante y la relación que hace con lo ya conocido por la lectura, así como también, realizaban preguntas a la docente para determinar que frases o situaciones del texto se relacionaban con los valores que ellos creían que se presentaban: "solo fracasa quien no lo intenta, hay que hacer las cosas varias veces hasta que salgan bien", "señor, no ayudar en la casa, ¿es una responsabilidad?"

Una vez culminadas las lecturas, los estudiantes establecieron comparaciones con respecto a las expectativas previas que tenían de la lectura y el texto real: "Al principio pensé que era una flor mágica, pero ahora sé que habla de decir la verdad".

También pudieron establecer analogías entre los personajes de los relatos, ya que describieron algunos personajes que les llamaron la atención: "Vicentito es un niño pequeño, con cabellos parados, ojos grandes, blanco, preguntón y miedoso". Además de situaciones del relato con experiencias propias.

Las respuestas a los interrogantes relacionados con la lectura fluyeron con rapidez, ya que los ejercicios previos permitieron consolidar cognitivamente aspectos de la lectura, para luego ser recordados o relacionados con otras situaciones particulares.

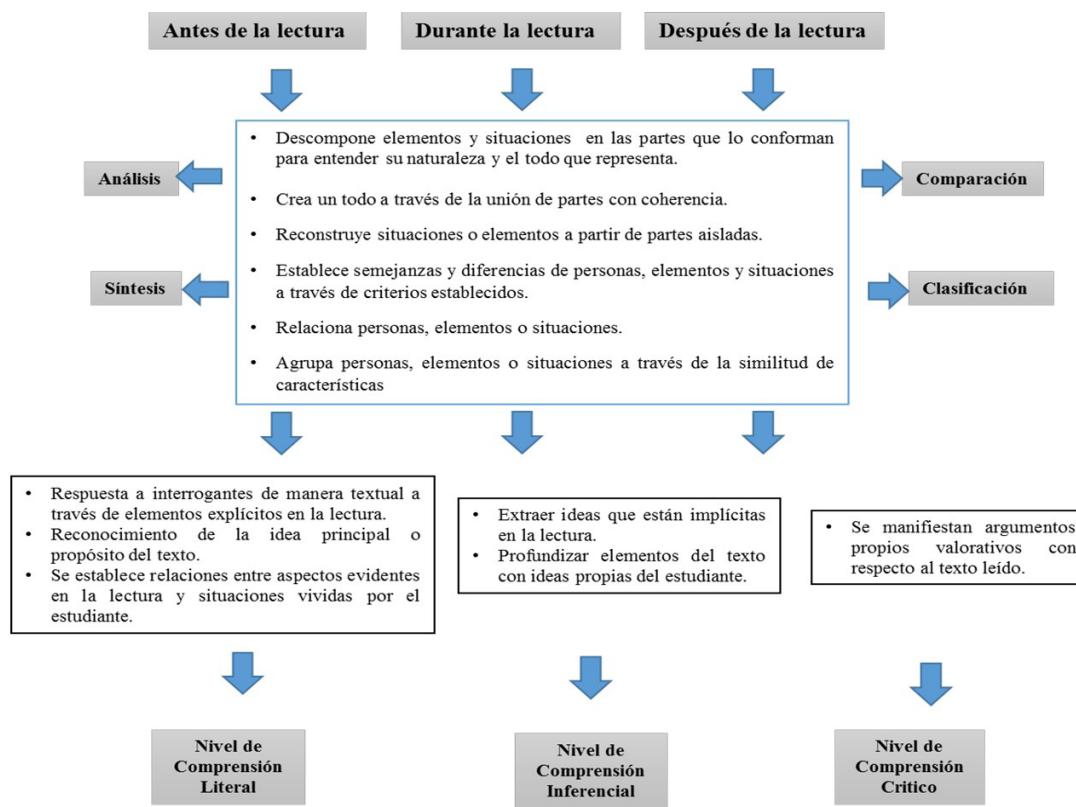
Realizaron dibujos con aspectos extraídos de la lectura, aflorando su creatividad y el conocimiento conceptual de algunos términos. Al respecto, dibujaron flores de la honestidad, algunas transparentes, otras con pétalos de corazón, de dos colores, el lado honesto y el lado deshonesto.

Con respecto a elaborar un final diferente, algunos niños le dieron un final contradiciendo el original; otros expusieron situaciones cómicas o fantosas: "Los ruiseñores con las patas agarraron a la vaca y se la llevaron volando", "llegaron a Valparaíso, pero no pudieron desembarcar y se tuvieron que regresar y los niños se pusieron a llorar, porque sabían que volverían pasar por todo lo que pasaron, y la vaca y los ruiseñores se echaron a reír". Así como también, en la asignación de otro título: "La aventura de una vaca", "un viaje loco".

Las producciones plasmaron elementos textuales inferenciales al llevar una secuencia de escenas de los cuentos y el aprendizaje generado en cada una de ellas, y aspectos valorativos al elaborar un diario, donde manifiestan los acontecimientos vividos por cada uno de los estudiantes durante una semana. Algunos colocaron vivencias significativas y poco cotidianas: "Mi mamá se sintió mal, por eso mi papá nos hizo la comida", "mi hermana tenía dinero y me brindó un helado", "se fue la luz por mucho tiempo, me puse a jugar con la Tablet, pero se descargó rápido". Por otra parte, un grupo realizó su diario con situaciones rutinarias: "Almorcé, me bañe, me acosté a dormir un rato y luego me levante a hacer las tareas y a ver televisión".

Durante la lectura

Después de la lectura

Figura 3*Categorización y sistematización de las categorías de la implementación de estrategias*

Por medio de la sistematización de los resultados de la implementación de estrategias para el desarrollo de procesos cognitivos básicos, orientados a la comprensión lectora de textos literarios, se logró que los estudiantes lograran avanzar en el desarrollo de la comprensión lectora, además, se evidenció la manifestación de procesos cognitivos como el análisis: identificando características de personajes y situaciones. Asimismo, reconstruyeron relatos, títulos y realizaron dibujos relacionados con el relato leído, demostrando así el proceso de síntesis; también, establecieron semejanzas y diferencias entre elementos, situaciones y personajes, logrando un proceso de comparación, de igual manera, los agruparon con iguales características, además de determinar su función en el texto.

4. Discusión

En el proceso llevado a cabo para describir los procesos cognitivos básicos en los estudiantes del grado tercero, se estableció que los estudiantes manifestaron poco uso de los procesos para ordenar y transferir la información, encausando de manera incompleta dichos procesos. Los procesos cognitivos resultan de gran importancia

para lograr procesar la información, que parte desde el más fundamental de los pasos de adquisición de la información: la observación, pasando por la comparación, ordenación, clasificación, representación, retención, recuperación, interpretación, inferencia y evaluación hasta la transferencia de lo aprendido (Rosales, 2005); por lo tanto, se establece una estrecha relación con la capacidad del estudiante para comprender textos.

De acuerdo con los resultados, específicamente en el proceso de análisis, el cual trata de "la descomposición de un todo (fenómeno, problema, texto) en sus partes o componentes, con la intención de comprenderlo" (Ríos, 2004, p. 59) y teniendo en cuenta que, para lograr dicho proceso, el individuo debe separar, desglosar, descomponer, dividir un todo, de acuerdo con un criterio dado o según la necesidad (Meza, 2004), durante las observaciones, se pudo identificar que la mayoría de los niños no logró desglosar el todo en sus partes; una minoría logró hacerlo, enfocando los datos en los aspectos más relevantes. Por otra parte, a pesar de que la mayoría de los niños no realizó lo solicitado, sí lograron unir partes, dejando como resultado un todo con coherencia, lo cual

permite afirmar que sí lograron un proceso de síntesis, ya que el individuo reconoce patrones lógicos de organización de la información, para recomponer nueva información de una manera personal o recomponer y da sentido a un todo al que se ha aproximado por medio del análisis (Meza de Vernet, 2004); el resultado es el "establecimiento de las relaciones de las partes entre sí y con el todo" (Ríos, 2004, p. 59).

En cuanto al desarrollo del proceso de clasificación, se evidenció que la mayoría de los niños no realizó agrupaciones según las categorías suministradas; una parte realizó las agrupaciones con la ayuda de la docente, mientras que una minoría logró realizar la clasificación por medio de las categorías exigidas. Cabe recordar que la clasificación es el "proceso cognitivo que permite, a partir de un conjunto dado, formar subconjuntos o clases, cuyos integrantes deben compartir características esenciales o propiedades definitorias" (Meza de Vermet, 2004, p. 29).

Finalmente, el proceso de comparación que, según Ríos (2004), es "el proceso por medio del cual se establecen semejanzas y diferencias entre objetos y situaciones, hechos o personas" (p. 48), de acuerdo con la observación, ninguno de los informantes clave logró establecer semejanzas y diferencias entre los objetos y personajes señalados.

Ante las consideraciones anteriores, Vargas (2020), en su investigación, encontró un déficit en los procesos cognitivos, debido a que solo utilizan los mismos en el aprendizaje de significados de algunas palabras, lo que genera una memorización, que dificulta avanzar en los procesos superiores. De igual manera, Rodríguez (2016), en su investigación, guarda estrecha relación con este proceso investigativo, en atención al desarrollo de las competencias en materia de comprensión de lectura, a través de la aplicación de estrategias por parte del docente apoyadas en la activación de los procesos cognitivos, considerando dichos procesos como un factor inherente al éxito académico de los estudiantes.

Por otra parte, la identificación del nivel de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado se realizó con el fin de conocer qué tipo y cantidad de información es procesada de un texto leído, de tal manera que, para obtener dichos resultados y que estos sean imparciales, se suministró diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, informativos, argumentativos), por medio de los cuales se evidenció que los estudiantes pueden extraer,

de manera explícita, información de un texto, a pesar de que la mayoría de los estudiantes tuvo que releer el texto cada vez que se les planteaba un nuevo interrogante y de esa manera extraer textualmente las respuestas, localizando e identificando elementos del texto (Gallegos y Cortés, 2013).

En cuanto al nivel inferencial, se pudo determinar que, los estudiantes tienen dificultad al momento de extraer de elementos implícitos del texto, generalmente, fueron muy tajantes en sus respuestas, omitiendo razonamientos "como base para formular conjeturas e hipótesis" (Gallegos y Cortés, 2013, p. 32) y sin hacer "deducciones y presuposiciones a las ideas aisladas en el texto" (MEN, 1998, p. 75); ahora bien, en el nivel crítico, la totalidad de los informantes clave no argumentaron ideas propias con respecto a la lectura realizada, ya que omitieron por completo la explicación y justificación de la elección de su respuesta, lo anterior, los aleja de controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con otros textos de su misma índole (MEN, 1998).

Por otro lado, al establecer valor a lo interpretado en la lectura, formulando o incentivando que se juzgue, desde un punto de vista ético, la actitud de los personajes o, desde un punto de vista racional, la validez, utilidad o importancia de un concepto, no se pudo identificar dicho aspecto en las respuestas de los estudiantes. En ese sentido, el estudiante, en la búsqueda de la comprensión de textos, al estar consciente de los procesos cognitivos que debe activar, comprenderá que sistemáticamente debe descomponer, organizar, jerarquizar, establecer semejanzas, diferencias y relacionar la información de la lectura para establecer un argumento, es decir, sin procesos cognitivos no hay comprensión.

Estos resultados tienen semejanza con los obtenidos por Alemán y Carvajal (2017), quienes determinaron que, a nivel literal, los informantes respondieron sin que hubiese una concordancia entre lo que pedía la pregunta como respuesta y la respuesta que ellos emitieron, así como también, en el nivel inferencial, los informantes no mostraron una integración de los términos, esta se hizo de una manera muy general, sin mostrar una relación profunda de los términos o conceptos. En cuanto al nivel crítico, el índice de respuestas correctas fue completamente bajo, de lo cual se estableció que el error de respuesta más sobresaliente se debe a la opinión personal. Lo anterior deja entredicho que, los estudiantes manifiestan el desarrollo de un nivel más que

en otro con relación a la comprensión lectora, en el cual se hace más notorio la dificultad de argumentar con ideas propias, aspectos relacionados con textos leídos. Por consiguiente, el nivel crítico es el nivel que no se logra identificar con mayor facilidad.

Por ello, tomando en consideración al MEN (1998), Gallegos y Cortés (2013), se establece que los procesos cognitivos básicos pueden influir en las características de los niveles de la comprensión lectora, por lo tanto, el análisis permite lograr un nivel literal por medio del reconocimiento y recuerdo de detalles: nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar, ideas principales y rasgos de personajes; y en un nivel inferencial, permite el significado principal, general, tema o enseñanza moral.

Con respecto al proceso de síntesis, se logra desarrollar un nivel inferencial a través de la esquematización, mediante representaciones u organizadores gráficos y en la elaboración de resumen, sintetizando los hechos o elementos principales. Así como también, dicho proceso cognitivo tiene gran influencia en el desarrollo del nivel de comprensión lectora crítico, ya que permite emitir juicios de valor, juzgando, desde un punto de vista ético, la actitud y/o las acciones de los personajes, a través de la apreciación, desarrollando una toma de conciencia sobre el impacto psicológico o estético que el texto les ha producido. Puede enriquecerse a través del conocimiento de las técnicas literarias, del estilo y de las estructuras empleadas y estableciendo elementos de causa efecto, planteando hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interrelaciones con el tiempo y el lugar.

De igual manera, el proceso de clasificación permite el desarrollo de los niveles literal, inferencial y crítico, a través de la identificación de secuencias, lo cual da a conocer el orden de las acciones planteadas en el texto; en la agrupación de objetos, lugares, personas y acciones, a través de criterios en común y determinando características de los personajes que no están explícitas en el texto. En cuanto al proceso de comparación, a través del establecimiento de causa y efecto que determina un efecto o consecuencia, permite lograr una comprensión lectora en el nivel literal; por medio de la formulación de conjeturas o hipótesis acerca de los detalles, se logra un nivel de comprensión inferencial y crítico.

Los resultados de la implementación de estrategias para desarrollar procesos cognitivos orientados a la comprensión lectora se obtuvieron mediante un proceso –antes, durante y después

de la lectura de textos literarios–, de lo cual se pudo establecer que dichos estudiantes lograron avanzar en el desarrollo de la comprensión lectora, además, se evidenció procesos cognitivos como el análisis, identificando características de personajes y situaciones, asimismo, reconstruyeron relatos, títulos y realizaron dibujos relacionados con el relato leído, demostrando así el proceso de síntesis; también, establecieron semejanzas y diferencias entre elementos, situaciones y personajes, logrando un proceso de comparación. De igual manera, los agruparon con iguales características y así determinar su función en el texto.

Lo anterior fue fundamental para que los estudiantes lograran participar de manera espontánea en la actividad; atendieron a los detalles y realizaron transferencia con lo aprendido en el texto con experiencias vividas y conocimientos anteriormente adquiridos.

Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción.

Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa (MEN, 1998, p. 64)

Es así que, para cada momento de la lectura, es necesario implementar estrategias adecuadas, ya que estas buscan un propósito, la motivación es uno de ellos, porque el estudiante debe estar motivado ante el texto que pretende leer, y ese fue uno de los resultados obtenidos. De esta manera, las ilustraciones, preguntas discursivas, relaciones de palabras permitieron que los estudiantes mostraran entusiasmo por el texto y por las actividades a realizar.

Por lo tanto, antes de la lectura, es importante animar a los alumnos a contar lo que saben acerca del tema, con el fin de conocer la información que tienen y, a su vez, que se interesen por conocer más (Solé, 1998). Lo anterior conlleva que, durante la lectura, el estudiante vaya elaborando sus predicciones, verificando o construyendo sus interpretaciones a medida que va leyendo (Solé, 1998).

En este sentido, los estudiantes anotaban o subrayaban elementos de su interés, se detenían a realizar relecturas, de esa manera, lograron vislumbrar lo que decía el texto. Así, las estrategias y la activación de procesos cognitivos dieron paso a comprender el propósito del texto,

pudieron inferir el contenido del texto, extrayendo lo explícito y lo implícito, argumentando sus apreciaciones. Por lo tanto, fortalecieron una comprensión textual, desarrollaron, con algunas dificultades, el nivel inferencial y tuvieron una aproximación significativa a nivel crítico, proponiendo algunas alternativas a conflictos suscitados en la lectura y reflexionando sobre acciones de algunos personajes al compararlas con acciones propias.

Los resultados positivos respaldan lo establecido por Ardila y Moyano (2014), quienes, en las conclusiones de su investigación, hacen hincapié en que el docente debe innovar en la forma como potencializa las competencias lectoescritoras en el aula de clases; además, sugieren una propuesta didáctica para el desarrollo de los procesos en el aula en cuanto a los procesos lectores y escritores de primer grado.

Por otra parte, Arango et al. (2015), en su investigación, otorgan mayor importancia al desarrollo metacognitivo para lograr comprensión en la lectura, determinando que al utilizar algunas estrategias metacognitivas se mejora el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero. Por lo tanto, se pueden considerar estas estrategias como una herramienta para fomentar una mejor comprensión de lectura, ya que permiten que el estudiante tenga un mayor nivel de conciencia tanto del proceso de lectura como de las dificultades a las que se va enfrentando. Los resultados de la investigación de Arango et al. se equiparán con el resultado de esta investigación, ya que se implica de manera significativa la relación de estrategias para el desarrollo cognitivo, con el fin de lograr una mejor comprensión de los textos leídos.

Además, a través de este proceso de implementación de estrategias, se pudo establecer que la activación de procesos cognitivos permite progresivamente que el estudiante comprenda factores explícitos e implícitos en contenidos vistos, incluyendo, textos literarios, así como lo determina Hernández et al. (2016), quienes argumentan que la comprensión lectora se da como proceso cognitivo de forma gradual; a medida que realizan las lecturas, se producen una serie de acciones cognitivas que conllevan que el lector comprenda lo que lee. Así como también, Oropeza (2014), en su trabajo investigativo, enfatizó que los procesos cognitivos juegan un papel fundamental para lograr la participación de los alumnos en la adquisición de estrategias para realizar lecturas comprensivas.

5. Conclusiones

Con relación al objetivo específico número uno, el cual persiguió describir los procesos cognitivos básicos manifestados por los estudiantes, se puede decir que, la expresión de procesos cognitivos básicos fue inconsciente, por ello, los niños no comprenden el término analizar, así como tampoco desglosar el todo en sus partes; tampoco se pudo evidenciar, en su totalidad, la aplicación de dicho proceso, ya que solo lograron describir o establecer características más resaltantes, obviando otros elementos de mayor profundidad. Por otra parte, aunque no realizaron exactamente lo que se les estaba solicitando, a través de la elaboración de escritos y dibujos, fueron capaces de crear un todo, uniendo las partes entre sí con coherencia, por lo tanto, se evidenció el proceso de síntesis, aun cuando ni los docentes conocen el significado de dicho proceso.

Por otra parte, se les solicitó que realizarán comparaciones entre diversos elementos y situaciones, de lo cual se pudo observar que se les facilitaba establecer semejanzas, pero se les dificultaba establecer diferencias, por lo tanto, se les fue indicando directamente el atributo a considerar en la comparación; sin embargo, se concluye que los niños lograron establecer semejanzas y diferencias sin profundizar más allá, argumentando solamente si eran o no diferentes.

De la misma manera, un grupo mayoritario de niños no realizó agrupaciones de objetos y personajes, por lo que se estima que no comprenden el término clasificar; un grupo minoritario logró la clasificación, al indicarles que realizaran agrupaciones después de mostrar los criterios que debían ser considerados. También, se pudo determinar que casi no se le da importancia al desarrollo de las actividades, ya que solo se enfocan en el resultado, este hecho hace que se pierda de vista qué y cómo se manifiestan los procesos cognitivos en los estudiantes, primordial para la adquisición de conocimientos y para la comprensión de la información recibida.

Con respecto a la identificación del nivel de comprensión lectora, se evidenció que los estudiantes realizan adecuadamente la lectura de texto y son capaces de establecer una comprensión literal de elementos dados, a pesar de que tienen que estar en constante contacto con el texto y realizar varias relecturas para recordar y ubicar las respuestas. En el nivel inferencial, difícilmente pueden extraer

situaciones implícitas de la lectura, muchos se confunden con la pregunta y no entienden lo que se les pregunta. Por último, en cuanto al nivel crítico, aunque se puede afirmar que los estudiantes son capaces de emitir un juicio valorativo, en las lecturas no se evidenció argumentación con criterios propios.

Por último, en la implementación de estrategias para el desarrollo de procesos cognitivos básicos, orientados a la comprensión lectora de textos literarios, se puede afirmar que, la planificación de estrategias –antes, durante y después de la lectura–, benefician para que la actividad de lectura sea más eficiente y de esa manera se puede encaminar a los estudiantes a extraer y conocer elementos inherentes al texto. En ese sentido, las estrategias antes de la lectura permitieron que los estudiantes tuvieran curiosidad del texto y se interesaran por conocer su contenido, lo que conlleva que las estrategias durante la lectura cumplieran con su objetivo, ya que los estudiantes estuvieron atentos a los detalles del texto; de esa manera, las estrategias después de la lectura permitieron que los estudiantes evocaran elementos y situaciones de lo leído y así se logró que se realice una transferencia de lo comprendido del texto con argumentos propios.

En términos generales, se pudo determinar la influencia de la activación de los procesos cognitivos básicos en un proceso de comprensión lectora. El estudiante pudo obtener una visión amplia de lo que el texto leído representa, anticipando elementos que guardaban relación con la lectura y consolidar un nivel literal; además, mejoraron en el aspecto inferencial y en la argumentación de aspectos críticos, ya que lograron establecer una relación con el contenido del texto y las experiencias y conocimientos previos.

6. Recomendaciones

Para que la presente investigación se extienda y genere resultados que se mantengan en el tiempo, se suministran las siguientes recomendaciones:

Con relación a los procesos cognitivos, es importante que el docente comprenda su importancia para la obtención de nuevos conocimientos. Por lo tanto, se recomienda aplicación de talleres que amplíen los conocimientos sobre el desarrollo de los procesos cognitivos. Por otra parte, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario incluir estrategias que desarrollen procesos cognitivos básicos en los estudiantes, así:

Análisis: promover en sus estudiantes la observación, descripción; realizar preguntas abiertas alusivas a un tema desarrollado con anterioridad, entre otras estrategias instruccionales que permitan desglosar un todo en sus partes.

Síntesis: diseñar actividades para que los aprendices construyan cuentos, poesías, canciones; realizar dibujos y crear figuras a través de diferentes materiales.

Comparación: realizar actividades para que los estudiantes establezcan semejanzas y diferencias entre objetos, personas, alimentos, entre otros.

Clasificación: diseñar actividades donde los estudiantes realicen agrupaciones de objetos, personas, alimentos, entre otros.

En cuanto al nivel de comprensión lectora, en todas las aulas de clases, se debe tomar en consideración la lectura como una actividad rutinaria, aplicando diferentes textos y ejercicios que permitan que el estudiante pueda entender la lectura en sus diferentes niveles de comprensión, de esa manera, se recomienda que la actividad de lectura se realice de diferentes formas: lectura continua, en voz alta, en voz baja, así, el estudiante podrá desarrollar, en primer lugar, un gusto por la lectura y, en segundo lugar, consolidar diferentes niveles de comprensión.

Con respecto a la caracterización de estrategias, se recomienda analizar, clasificar, comparar y diseñar estrategias según su característica esencial, ya que, antes de diseñar y aplicar una estrategia, es necesario conocer sus características para determinar si son las adecuadas para obtener el resultado deseado, así como también, es importante investigar los resultados de otros autores sobre estrategias definidas, diseñadas y aplicadas por ellos, para sustentar y apoyar las estrategias planificadas.

Finalmente, en la implementación de estrategias, se recomienda mantener una relación estrecha entre los procesos cognitivos y las estrategias para la comprensión lectora. Por ello, se sugiere que, dentro de la planificación habitual del docente, se exija y supervise de manera rigurosa, por parte del personal directivo, la planificación e implementación de estrategias que permitan el desarrollo de niveles de comprensión de lectura, además, que estas estén distribuidas en los tres momentos fundamentales. Así mismo, cada institución puede elaborar un banco de recursos y estrategias de lectura, donde el docente pueda consultar para planificar sus actividades de lectura.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Alemán, L. y Carvajal, M. (2017). Niveles de comprensión lectora de los estudiantes de Trabajo Social y Comunicación e Información en las tareas de lectura en el contexto aula [Memorias]. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2217.pdf>
- Arango, L., Cardona, A., Herrera, S., Ramírez, O. y Aristizábal, N. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales]. Repouam. <https://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/562>
- Ardila, M. y Cruz, L. (2014). *Estrategia didáctica para desarrollar competencias lectoescritoras en estudiantes de primer grado de básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad de Tolima]. RIUT. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1148>
- Cuñachi, G. y Leyva, G. (2018). *Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 AteVitarte año 2015* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1335>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). McGraw Hill Interamericana.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata, S.L.
- Espinoza, M. (2004). *La relación de las emociones en el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado de educación primaria* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11285/628844>
- Estrada, J. y Romero, T. (2018). *Estrategia didáctica basada en la cultura Vallenata para fortalecer las competencias lectoescritoras de los estudiantes del grado tercero de la institución educativa Enrique Pupo Martínez de Valledupar* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/18922>
- Gallegos, J., y Cortés, M. (2013). *Comprensión y producción textual*. Fundación Promigas.
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. McGraw Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Herrera, F. y Ramírez, I. (2001). Situación de aprendizaje-enseñanza. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 44(2), 177-190.
- Hernández, D., Meyer, E. y Moreno, L. (2016). *Estrategias cognitivas para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria en una institución educativa de la ciudad Barranquilla* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10584/7545>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Meza de Vernet, I. (2009). Procesos cognitivos básicos, material de apoyo. *Cuadernos Unimetanos*, (20), 34-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999419>
- Oropeza, N. (2014). *Estrategias cognitivas para el aprendizaje orientadas a favorecer la comprensión de la lectura en los estudiantes de la III Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Cacique Tamanaco* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico J.M. Siso Martínez].
- Pérez, A. (2008). *Educar en el tercer milenio*. San Pablo.
- Peramos, N. y Leontaridi, L. (2011). iPongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE. En J. Guervós, H. Bongaert, J. Sánchez y M. Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español* (pp. 1239-1254). Kadmos.

Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Ministerio de Educación de Perú.

Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. Cognitus.

Rosales, L. (2005). *Los procesos cognoscitivos y las estrategias de aprendizajes utilizadas en el curso de desarrollo de procesos cognoscitivos de la UPEL Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez* [Tesis de maestría, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez].

Rodríguez, S. (2016). *Estrategias cognitivas para mejorar la comprensión de la lectura en los estudiantes que participan en el taller de iniciación universitaria del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8.ª ed.). Graó.

Vargas, S. (2014). *Procesos cognitivos presentes en los niveles de lectura de los niños de tercer grado* [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/2332>

Contribución:

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

Fortalecimiento de las habilidades comunicativas: leer y escribir, mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales con estudiantes del grado quinto

Gina Katherine Britto Jiménez¹
Virginia Esther Villalba Contreras²
Álvaro Enrique Bovea Ramos³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Britto-Jiménez, G. K., Villalba-Contreras, V. E. y Bovea-Ramos, Á. E. (2023). Fortalecimiento de las habilidades comunicativas: leer y escribir, mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales con estudiantes del grado quinto. *Revista UNIMAR*, 41(1), 64-81. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art4>

Fecha de recepción: 23 de enero de 2022

Fecha de revisión: 19 de mayo de 2022

Fecha de aprobación: 15 de octubre de 2022

Resumen

El fortalecimiento de las habilidades comunicativas permite desenvolverse diariamente, por ello, el objetivo de esta investigación fue fortalecer las habilidades comunicativas: leer y escribir, mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales con estudiantes del grado quinto. Metodológicamente se enmarcó en el paradigma crítico, bajo el enfoque cualitativo, con el método investigación acción pedagógica, dinamizada en tres fases: deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica reconstruida. La unidad de trabajo fue 33 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario dirigido a docentes y una bitácora de observación. Los resultados del diagnóstico evidenciaron la dificultad de los estudiantes para el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer y escribir. Con la implementación de los talleres, los estudiantes ampliaron el vocabulario, expresándose con argumentos sólidos y redactaron síntesis pertinentes. Se concluyó que las canciones vallenatas tradicionales fortalecieron las habilidades comunicativas de los estudiantes, además, interpretaron el mensaje que el compositor plasmó en las canciones.

Palabras clave: competencia comunicativa; lectura; escritura; canto popular; habilidad.



Artículo resultado de investigación titulada: Fortalecimiento de las habilidades comunicativas: leer y escribir mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales con estudiantes del grado quinto, desarrollada desde el 8 de marzo de 2021 hasta el 30 de septiembre de 2021 en el del municipio Valledupar, Cesar, Colombia.

¹ Magíster en Pedagogía. Profesora del Colegio Francisco Palau y Quer. Correo electrónico: Brittoga4@gmail.com

² Magíster en Pedagogía. Profesora de la Institución Educativa Bello Horizonte sede Villa Yaneth. Correo electrónico: vesthervillalba@gmail.com

³ Magíster en Educación. Docente titular de la Institución Educativa Técnico Upar, Valledupar, Cesar. Correo electrónico: albora1979@hotmail.es

Strengthening communication skills: reading and writing, through the analysis of traditional Vallenato songs with fifth-grade students

Abstract

The strengthening of communication skills allows us to function in daily life. Therefore, the objective of this research was to strengthen reading and writing skills, through the analysis of traditional Vallenato songs, with fifth-grade students. Methodologically, the study was framed in the critical paradigm, under the qualitative approach, with the pedagogical action research method, energized in three phases: deconstruction, reconstruction, and evaluation of the reconstructed practice. 33 students made up the work unit. The instruments were: a questionnaire addressed to teachers and an observation log. The results of the diagnosis evidenced the difficulty of the students in the development of the aforementioned skills. With the implementation of the workshops, they expanded their vocabulary, expressing themselves with solid arguments and writing pertinent summaries. This allows us to conclude that traditional Vallenato songs strengthened communication skills; in addition, the students were able to interpret the message that the composer embodied in the songs.

Keywords: communicative competence; reading; writing; popular song; ability.

Fortalecendo as habilidades de comunicação: leitura e escrita, por meio da análise de canções tradicionais vallenatas com alunos da quinta série

Resumo

O fortalecimento das habilidades de comunicação permite funcionar na vida diária; portanto, o objetivo desta pesquisa foi fortalecer as habilidades de leitura e escrita, por meio da análise de canções tradicionais vallenatas, com alunos da quinta série. Metodologicamente, o estudo foi enquadrado no paradigma crítico, sob a abordagem qualitativa, com o método de pesquisa-ação pedagógica, dinamizado em três fases: desconstrução, reconstrução e avaliação da prática reconstruída. A unidade de trabalho foi de 33 alunos. Os instrumentos foram: um questionário dirigido aos professores e um diário de observação. Os resultados do diagnóstico evidenciaram a dificuldade dos alunos no desenvolvimento das habilidades supracitadas. Com a implementação das oficinas, eles ampliaram seu vocabulário, expressando-se com argumentos sólidos e escrevendo resumos pertinentes. Isso permite concluir que as canções tradicionais vallenatas fortaleceram as habilidades de comunicação; além disso, os alunos puderam interpretar a mensagem que o compositor incorporou nas canções.

Palavras-chave: competência comunicativa; ler; escrever; música popular; habilidade.

1. Introducción

Educar a los estudiantes en el aprendizaje formal de la lengua escrita y favorecer significativamente el desarrollo de la expresión oral es una de las tareas que enfrenta el docente a lo largo de su trayectoria profesional (...), sobre todo en los primeros grados de la educación primaria. Es pertinente recalcar, tal como lo afirma González (2008), que la adquisición de estas prácticas es necesaria, pudiéndose considerar imprescindible para la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de ciertas capacidades en las diversas materias del currículo.

Al respecto la UNESCO (2005) asevera en uno de sus informes: el aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. La lectura debe suponer un área importante a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica. (Pérez y La Cruz, 2014, p. 2)

Una de las principales problemáticas que se presenta en los diferentes contextos educativos del municipio de Valledupar es la dificultad en las habilidades comunicativas: leer y escribir. Según el informe nacional Icfes (Saber 3.º, 5.º y 9.º 2012-2017), en el año 2017, los resultados encontrados en el área de lenguaje muestran las falencias de los estudiantes para lograr una comprensión global de los textos. Esta problemática aún persiste en el municipio, y es evidente en las observaciones directas realizadas a los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Bello Horizonte sede Villa Yaneth de Valledupar, Cesar.

Mediante algunas observaciones realizadas a los estudiantes sujetos de estudio sobre las habilidades comunicativas de leer y escribir, se evidenció que presentan dificultad para expresar sus sentimientos y emociones, manifiestan un vocabulario limitado, poco hábito lector, existe poco análisis, escasa habilidad para resumir, ordenar, formular hipótesis, crear, emitir opiniones y su mayor dificultad está en la producción textual, entre otras situaciones que impiden el buen desempeño de los estudiantes al momento de abordar las lecturas de textos en todas las áreas del conocimiento, lo que acarrea múltiples consecuencias negativas en el rendimiento académico de los educandos.

Algo necesario en esta institución es desvirtuar el paradigma de que solo el docente es el encargado de orientar los procesos de leer y escribir, específicamente el docente de Lengua Castellana, en los primeros grados (básica primaria). Es claro, y después de tantos intentos, propuestas e investigaciones, que la responsabilidad de lograr implementar en el estudiante las capacidades necesarias para que comprenda textos es de todos los profesores, sin determinar el área en el que se desempeñen, situación que se evidencia cuando un estudiante que presenta dificultades en este proceso también presenta deficiencias en todas las áreas del conocimiento, porque el lenguaje que maneje, bien sea oral o escrito, debe ser interpretado por los estudiantes, lo que ha generado un cambio de concepción frente a esta situación, donde todos los actores encargados del proceso de formación tienen responsabilidades directas al momento de abordar esta dificultad.

Teniendo en cuenta lo anterior y reconociendo la importancia de mejorar estas dificultades, se hizo necesario plantear una propuesta que, de cierto modo, ayude a fortalecer las habilidades comunicativas de leer y escribir, mediante el análisis de canciones vallenatas con los estudiantes del grado quinto de la sede Villa Yaneth de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar.

Por tal razón, se planteó la siguiente pregunta principal: ¿Cómo se fortalecen las habilidades comunicativas leer y escribir mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales en estudiantes del grado quinto jornada de la mañana de la Institución Educativa Bello Horizonte sede Villa Yaneth de Valledupar, Cesar?

Para resolver este interrogante, se planteó el siguiente objetivo general: Fortalecer las habilidades comunicativas leer y escribir mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales en estudiantes del grado quinto jornada de la mañana de la Institución Educativa Bello Horizonte sede Villa Yaneth de Valledupar, Cesar. Para operacionalizar este objetivo, se procedió a la elaboración de los siguientes objetivos específicos: 1) Diagnosticar las debilidades en las habilidades comunicativas leer y escribir en estudiantes del grado quinto; 2) diseñar talleres para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas leer y escribir, mediante análisis de canciones vallenatas tradicionales en estudiantes del grado quinto; 3) implementar talleres de lectura y escritura mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales en estudiantes del grado quinto; 4) evaluar la aplicación de talleres de lectura y escritura a través

del análisis de canciones vallenatas tradicionales en estudiantes del grado quinto.

La investigación se justifica porque las habilidades comunicativas leer y escribir son, en el ser humano, la esencia fundamental que dimensiona y resignifica la realidad de la cual hace parte y está comprometido a transformar. Estas habilidades deben considerarse, por tal motivo, no como un elemento accesorio de las tareas escolares, sino que es el mecanismo cognitivo que propulsa la construcción del conocimiento y el procedimiento del saber al interior de la sociedad.

En este contexto, las habilidades comunicativas leer y escribir en los estudiantes de quinto mediante el análisis de canciones vallenatas se deben fortalecer, puesto que, más que un interés por optimizar los procesos interpretativos, es un desafío que requiere, inicialmente, la conciencia de lo esencial que es trabajar desde lo propio, desde la cultura, entendiendo que se hace parte de ella y que, además de permitir un rescate de la identidad, permite mejorar los procesos de comprensión lectora, que evidentemente se hacen más sencillos cuando se trabajan textos escritos que usan términos y realidades propias de una cultura conocida.

La lectura y la producción escrita son relevantes para la educación, al punto de que los mayores esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional y las entidades educativas de carácter público y privado hacen énfasis en la reflexión, discusión y ejecución de planes, proyectos y programas conducentes a reducir las dificultades en este ámbito, y la Institución Educativa Bello Horizonte sede Villa Yaneth de Valledupar, Cesar no es la excepción con respecto a la problemática reseñada en el documento.

Por lo tanto, los contenidos de las canciones vallenatas son útiles para los estudiantes de quinto en el desafío de articular, mejorar y promover las habilidades comunicativas de leer y escribir, focalizadas en la relación entre el contenido de las canciones y las categorías gramaticales, estructuras textuales y comprensión lectora, y de esta forma mejorar su capacidad de análisis, interpretación y comprensión, que le permitan ampliar su vocabulario y desempeñar un rol en el contexto, acorde con las exigencias de la sociedad.

En el imaginario social de esta comunidad educativa, las expresiones culturales como las canciones vallenatas tradicionales son necesarias porque permean de manera determinada el acervo comunicativo. Las tradiciones ancestrales

aparecen en la cotidianidad, y de la memoria del pueblo emerge, como producto vital, formas orales y escritas que le dan nuevos significados a la realidad del aula de clases y al entorno social de los estudiantes.

El desarrollo y aplicación del proyecto para fortalecer las habilidades comunicativas leer y escribir con estudiantes del grado quinto jornada de la mañana, en la Institución Educativa Bello Horizonte sede Villa Yaneth, es importante para la Universidad Mariana porque su equipo de maestras contribuyen a promover los procesos de comprensión lectora, para crear espacios de discusión, reflexión y producción de lectura y escritura, articulados a los contenidos de canciones vallenatas tradicionales, las cuales hacen parte de la cultura de los estudiantes y, por ende, despiertan el interés de ellos, por los contenidos de dichas canciones.

Partiendo de lo expuesto, fue pertinente realizar una revisión de trabajos antecesores donde se incluyera las categorías del estudio, de esta manera, se localizó, a nivel regional, a Guerra et al. (2019), su investigación se basó en el pensamiento positivista, con enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental. Los resultados demostraron que la mediación pedagógica aplicada al grupo objeto de la investigación permitió disminuir los elementos distractores en clases, aumentar el interés del aprendizaje e incrementar el rendimiento académico. Los autores concluyeron que las estrategias lúdico musicales ofrecen cambios importantes en el aprendizaje del universitario.

En este sentido, el artículo aportó al estudio la importancia de insertar la música y en especial el vallenato en el contexto educativo, porque juega un papel fundamental en el estudiante, lo cual permite un aprendizaje rápido, relajado y seguro, debido a la influencia que ejerce el medio cultural en relación con la música, por tanto, es definitivo en el deseo de aprendizaje.

A nivel nacional, se encontró el estudio realizado por Durán (2019), cuyo objetivo fue construir y aplicar una propuesta didáctica basada en cantos, rondas y juegos para estimular la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Metodológicamente la investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo y en el diseño investigación-acción. Para la recolección de la información, se utilizaron las técnicas de observación directa, el diario de campo, entrevista no estructurada o abierta, cuestionario de preguntas cerradas. El procedimiento se basó en cinco etapas; la muestra estuvo conformada por 28 estudiantes del grado quinto B.

Los resultados del estudio indicaron que los estudiantes se apropiaron del conocimiento de manera activa, ya que muestran placer por realizar las actividades. En cuanto a las conclusiones, los cantos, rondas y juegos estimulan la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, porque en las actividades diarias de los alumnos se les van enseñando que aprender es fácil y divertido y que se pueden generar cualidades como la creatividad, el deseo y el interés por participar, el respeto por los demás, atender y cumplir reglas, ser valorado por el grupo, actuar con más seguridad y comunicarse mejor, es decir, expresar su pensamiento sin obstáculos.

Dicha investigación aportó al presente estudio la necesidad de utilizar estrategias didácticas que motivan el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia que tiene insertar la música para el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes.

En el ámbito internacional, se encontró el estudio realizado por Sangama (2019), cuyo objetivo fue comprender la importancia del desarrollo de las habilidades comunicativas desde la más temprana edad de los niños para que sean capaces de expresar con asertividad sus ideas, pensamientos, emociones y entablar conversación en cualquier circunstancia y contexto de su vida. La metodología fue cualitativa de tipo documental. El estudio concluyó que la socialización, a través de la convivencia y el juego, coadyuva a la adquisición y desarrollo pleno de habilidades de comunicación, ya que, mediante los intercambios con sus pares y con los adultos, los niños adquieren nuevos recursos lingüísticos al repertorio de las diversas respuestas de los demás, asimilando estructuras cognitivas a través de las pautas de valores, normas y significados reconocidos en su contexto.

El estudio aportó a la investigación elementos clave para resaltar la importancia del desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes, ya que ellas les permiten reacomodar sus estructuras cognitivas para entender más, a la vez, desarrolla un aprendizaje autónomo para desenvolverse con un lenguaje asertivo y una comunicación eficaz.

En cuanto a las teorías desarrolladas en el estudio, se abordó la habilidad, la cual se entiende como:

Una combinación de conocimientos de materiales y procesos con destrezas manuales requeridas para llevar a cabo una actividad productiva. Es decir, la habilidad representa una propiedad individual, una destreza

física y mental para realizar una tarea en el proceso del trabajo (Clarke y Winch, 2006). La habilidad solo puede ser demostrada en el rendimiento (haciendo algo), mientras que el conocimiento puede obtenerse por medios más abstractos, como la conversación. Poreso, la habilidad se identifica como conocimiento práctico o técnico, la capacidad de aplicar conocimiento teórico en un contexto práctico. Esta forma de entender la habilidad se acerca al concepto de competencia. (Portillo-Torres, 2017, p. 119)

Para la comunicación, según Kaplún (como se citó en por Niño, 2012), si se profundiza en el plano de la comunicación interpersonal entre dos personas. Existen dos maneras de comprensión: la primera, desde la transmisión de una información de una persona a otra a través de un medio, en este caso, se habla de comunicación unidireccional, que se da exclusivamente desde la perspectiva del primer interlocutor, por ello, la forma del discurso más correcta es el monólogo. El verbo más apropiado para definir esta primera concepción es comunicar. la segunda, un poco más genérica, se da con la comunicación bidireccional, donde se muestra una reciprocidad entre los participantes, por lo que aparece la idea de diálogo, en este caso, la acción se denomina comunicarse.

En referencia a las habilidades comunicativas:

Estas hacen referencia a la competencia que tiene una persona para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito. Asimismo, la capacidad para comprender los mensajes que reciben a través de estos códigos. Esta propuesta didáctica está orientada específicamente hacia el desarrollo de las siguientes habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. (Monsalve et al., 2009, p. 193)

En esta línea de pensamiento, según Cassany et al. (2008, como se citó en Monsalve et al., 2009):

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.

El lenguaje es un acto social que contribuye a configurar la estructura cognitiva de los seres humanos, y ésta, a su vez, a través de sus esquemas y funciones, influye en

la comunicación, que es resultado de las relaciones que el individuo establece con el entorno, configurándose de esta manera en un proceso socialmente mediado. De ahí que la competencia comunicativa se configure como un acto complejo que implica un conjunto de procesos de tipo lingüístico y sociolingüístico, que el ser humano debe poner en juego para producir o comprender discursos de acuerdo con diferentes situaciones y contextos, y al grado complejidad según la situación. (p. 193)

Para Fernández et al. (2006), las habilidades comunicativas se refieren:

Los niveles de competencias y destrezas que adquieren los individuos por la sistematización de determinadas acciones a través de las experiencias y la educación que obtienen en el transcurso de sus vidas, que le permiten el desempeño y la regulación de la actividad comunicativa. (s.p.)

Por lo tanto, se puede afirmar que, se fomentan las habilidades comunicativas mediante el enfoque comunicativo, por ende, es necesario buscar actividades que se parezcan al tipo de competencias que el estudiante tendrá que desarrollar en su vida fuera del aula, estas serán realizadas entre grupos de educandos bajo la supervisión del profesor, y el estudiante tendrá la posibilidad de utilizar la lengua en clase de forma real e interactuar en dependencia de sus posibilidades y capacidades para intercambiar. En este intercambio, se pondrá en marcha el léxico o la gramática de cada uno de los estudiantes, además de las estrategias necesarias para la comunicación, no solo cuando se escucha o se lee, sino cuando se habla o se escribe, integrando las cuatro habilidades fundamentales de la lengua, (hablar, escuchar, leer y escribir), esta interacción ayuda a hacer más competente la comunicación.

La lectura, como habilidad comunicativa, es el resultado de la interacción entre una estructura, el texto, una acción y la respuesta del lector. Según Greimas y Courtes (como se citó en Sánchez, 2003), el acto de lectura o construir la significación de un texto es establecer una relación entre los signos lingüísticos y sus objetos por medio de un conjunto de interpretantes, el sentido es llegar al proceso semiótico de interpretación. En este sentido, construir la significación de un texto es construir el objeto del discurso, por tanto, una construcción del lector que, por su experiencia anterior de los signos y de su combinación, adquirirá determinada competencia para interpretar su lectura.

La escritura, como habilidad comunicativa, se tropieza con una falta de compresión, que, en el discurso pedagógico, se relaciona con la escritura, función semiótica del lenguaje. Es en la escuela donde se originan los problemas con falta de abstracción, análisis y síntesis. Desde la perspectiva semiótica, la escritura es, según Peirce (como se citó en Murillo y Valle, 2015),

una característica constructiva de los signos, que conduce a la construcción de significados y sentidos, es así como tal actividad exige al sujeto a evaluar y revisar los conocimientos adquiridos, obligándolo a tener en tela de juicio las ideas y buscar otras voces. La escritura es esencialmente la moral de la fama. (p. 12)

Estas características son las que gestan un proceso semiótico, el cual está unido a la escritura en su relación entre expresión y contenido, la cual se refleja en el discurso puesto en escena, para qué escribo, para quién escribo, aludiendo posiciones; anota Barthes (como se citó en Murillo y Valle, 2015), es necesario proteger, vigilar, censurar, tachar las tonterías, las suficiencias (o insuficiencias), las vacilaciones, las ignorancias.

Por su parte, Greimas y Courtes (como se citó en Cely y Duque, 2009) entienden por escritura "la manifestación de una lengua natural con ayuda de un significante, cuya sustancia es de naturaleza visual y gráfica (o pictográfica)" (p. 121). En este sentido, la escritura es el proceso pragmático-somático de producción gráfica que un sujeto, valiéndose de diversos instrumentos, lleva a cabo sobre una materia en una situación social e individual específica, durante un tiempo determinado, cuyo resultado es una secuencia de inscripciones gráficas.

La expresión escrita representa, para Segura (2016):

El más alto nivel de aprendizaje lingüístico, por cuanto en ella se integran experiencias y aprendizajes relacionados con todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar y leer) y se ponen en funcionamiento todas las dimensiones del sistema lingüístico (fonológica, morfo-sintáctica, léxica-semántica y pragmática). La escritura es una habilidad compleja, que implica que el escritor tenga conocimientos, habilidades básicas, estrategias y capacidad para coordinar múltiples procesos. (párr. 6)

Por lo tanto, la música vallenata, "los sonidos musicales en el mundo se convierten en un factor de motivación que impregna alegría, dado

el valor de las eufonías en la mente de quien lo escucha, provocando emociones que permiten interrelaciones cognitivas, aumentando la sensibilidad" (Guerra et al., 2019, p. 63). Por su parte, Blacking (como se citó en Guerra et al., 2019) considera:

La música tiene como destino envolver a las personas en sus propias experiencias y en sus referentes culturales. Esta consideración deja entrever que la música puede generar un impacto en el proceso de argumentar e interpretar manifestaciones propias o de la sociedad, lo cual facilita un proceso de aprendizaje. (p. 63)

La música vallenata tradicional. Como género musical, el vallenato ha permitido el reconocimiento y la preservación de la tradición oral local al servir como referente histórico de la región y fuente de remembranza de costumbres, lugares y personajes asociados al Caribe colombiano. En la comunidad, las canciones tradicionales se han arraigado como una fuente importante de construcción de memoria e identidad, generando vínculos culturales y sociales. De allí se deriva igualmente la importancia de los procesos formativos y de emprendimiento cultural, que representa el sustento de músicos y luthieras locales. (Thiermann, s.f., párr. 1)

2. Metodología

La investigación Fortalecer las habilidades comunicativas leer y escribir mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales en estudiantes del grado quinto jornada de la mañana de la Institución Educativa Bello Horizonte sede Villa Yaneth se enmarcó en el paradigma crítico o sociocrítico, el cual exige, por parte del investigador, una constante "reflexión acción-reflexión-acción, implicando compromiso del investigador/a desde la práctica para asumir el cambio y la liberación de las opresiones que generen la transformación social. Esto implica un proceso de participación y colaboración desde la autorreflexión crítica en la acción" (Ricoy, 2006, pp. 17-18), ubicándose entonces en un enfoque cualitativo, porque:

Abordan lo real en cuanto proceso cultural, desde una perspectiva subjetiva, con la que se intenta comprender e interpretar todas las acciones humanas, las vivencias, las experiencias, el sentir, con el fin de crear formas de ser en el mundo de la vida. (González, como se citó en Portilla et al., 2014, p. 91)

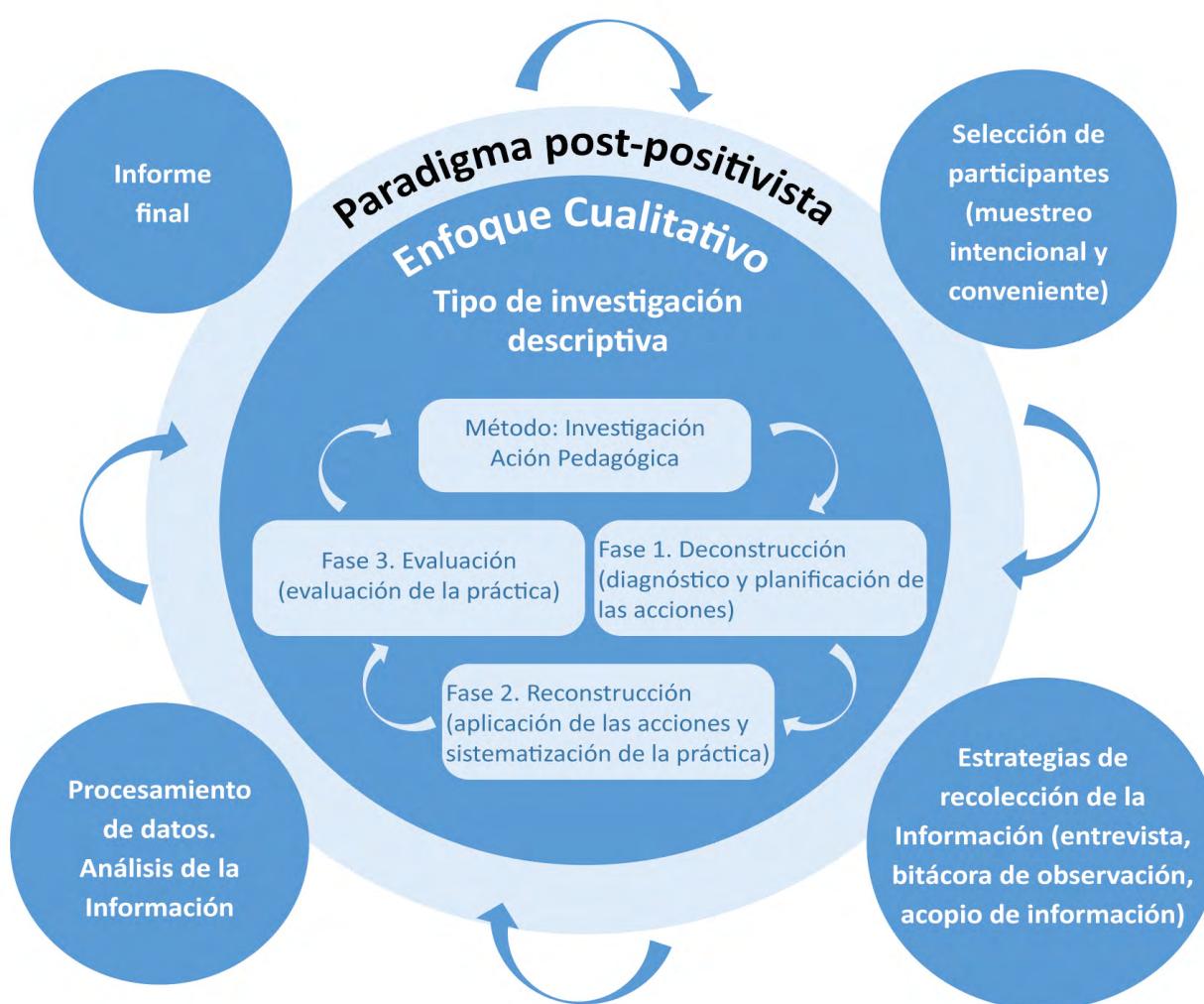
El método tomado fue la investigación acción, teniendo en cuenta la explicación de Vargas (2009):

El método Investigación Acción pedagógica asume la práctica como objeto de estudio en sí misma, objeto de análisis, reflexión e intervención, con responsabilidad ética y profesional. Es importante desarrollar procesos de esta índole porque favorecen el análisis riguroso de lo producido e implican la búsqueda bibliográfica para extraer de una teoría, los aspectos aplicables para la situación problema en una realidad contextual. Elegir el escenario que sirve de fuente de información y observación es clave para la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos por ser empleados en la práctica orientadora y en el área de interés, para mejorar la calidad de la atención que, como profesionales, brindan a las poblaciones en sus distintos entornos. (p. 164)

Siguiendo los lineamientos de Restrepo (2002), el método está estructurado en tres fases: deconstrucción a través del diagnóstico y la planificación de las actividades; la reconstrucción mediante la aplicación de las acciones y sistematización de la práctica, y la evaluación de la práctica (ver Figura 1).

Figura 1

Representación gráfica del diseño metodológico



Fuente: Adaptado de Restrepo (2002).

La unidad de trabajo está en concordancia con el tipo de muestreo seleccionado (no probabilístico) de tipo intencionado y por conveniencia. Es importante señalar algunos criterios de selección para conformar la unidad de trabajo, conformada por 33 estudiantes de quinto grado. Estos estudiantes oscilan entre las edades de 9 a 11 años; 15 niños y 18 niñas.

En esta dirección, las estrategias de recolección de la información se diseñaron de acuerdo con las etapas de la investigación acción pedagógica, por ello, para la primera fase de diagnóstico, se utilizó un cuestionario que se aplicó a los docentes, con el fin de conocer la realidad estudiantil. Para la segunda fase de la investigación, se utilizó la técnica de la observación porque, según Díaz (2010), el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar y posteriormente lo ordena, utilizando la sistematización.

De igual forma, Martínez (2007) refiere que la observación "son los registros escritos de lo observado para producir descripciones de calidad" (p. 74). El instrumento, a través del cual se llevarán las descripciones de la aplicación de las estrategias, fue la bitácora de observación, Barrios et al. (2012) la definen de la siguiente manera:

Forma de comunicación con el estudiante en la que se involucra como parte activa de su propio proceso de formación; su gestión es sencilla, complementa las actividades presenciales, favorece la interacción docente-estudiante y proporciona soporte a las actividades de evaluación y retroalimentación. (p. 405)

Para la tercera fase evaluación de la práctica, se utilizó como instrumento una prueba escrita, contentiva de un canto vallenato para que los estudiantes analizaran el contenido de la canción y expresaran libremente sus ideas, demostrando con ello el desarrollo de las habilidades comunicativas.

3. Resultados

Este apartado recoge los resultados del proceso de intervención realizado a los estudiantes, iniciando con el diagnóstico, el cual demostró la presencia de debilidades en las habilidades comunicativas leer y escribir. Dicho diagnóstico fue un cuestionario dirigido a los docentes de la institución (ver Tabla 1), donde el mayor puntaje fue de 67,51 %, ubicado en el criterio Nunca; el 20,94 % fue para el criterio A veces y el 11,85 % Siempre; se observó una relación con el problema del estudio, resaltando que los estudiantes presentaban dificultad para el desarrollo de las habilidades comunicativas, espacialmente en leer y escribir, por lo tanto, tienen debilidades para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito. De igual forma, los estudiantes presentan dificultad para producir o comprender discursos de acuerdo con diferentes situaciones y contextos, y con el grado complejidad según la situación.

Tabla 1

Cuestionario dirigido a los estudiantes

| N.º | Los estudiantes | Criterios | | |
|-------|---|-----------|---------|-------|
| | | Siempre | A veces | Nunca |
| 1 | Resumen en breves palabras las temáticas de estudio al concluir un tema | 6,06 | 9,09 | 84,85 |
| 2 | Traducen de forma básica los contenidos que se encuentran en un lenguaje inusual | 3,03 | 18,18 | 78,79 |
| 3 | Problematizan los contenidos de aprendizaje para generar acciones concretas | 6,06 | 12,12 | 81,82 |
| 4 | Deconstruyen y construyen el conocimiento a través del intercambio de ideas en el contexto áulico | 0 | 12,12 | 87,88 |
| 5 | Desarrollan temas con detalles y exactitud a través de procedimientos analíticos y explicativos como escenarios para la comprensión | 6,06 | 21,21 | 72,73 |
| 6 | Evalúan conocimientos previos, formulando preguntas esenciales de forma oral | 12,12 | 30,30 | 57,58 |
| 7 | Grafican los contenidos de un tema utilizando una metáfora o relato | 6,06 | 15,15 | 78,79 |
| 8 | Recapitulan las ideas centrales sobre un tema | 15,15 | 21,21 | 63,64 |
| 9 | Ilustran temáticas complejas a través de diagramas, mapas conceptuales o mentales | 18,19 | 21,21 | 60,60 |
| 10 | Conectan los planteamientos teóricos con situaciones de hechos concretos del mundo real | 39,39 | 45,46 | 15,15 |
| 11 | Establecen conexiones entre lo abstracto y concreto mediante los visuales y/o audiovisuales | 18,18 | 24,24 | 57,38 |
| Total | | 11,85 | 20,94 | 67,51 |

Para dar respuesta a este objetivo: "Diseño talleres para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas leer y escribir mediante análisis de canciones vallenatas tradicionales", en primera instancia, se observaron los resultados del diagnóstico; en segundo lugar, se acudió a los expertos para que orientaran el proceso de la planificación de los talleres, de acuerdo con Cassany et al. (2008), las habilidades comunicativas son importantes en todos los sucesos de la vida cotidiana y requieren ser potenciadas, por ello, la escuela debe desarrollar propuestas metodológicas y didácticas para fomentarlas desde un enfoque comunicativo. Los talleres se diseñaron a partir del anterior postulado.

Figura 2

Talleres para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas leer y escribir



Fuente: Tomado del diseño de la propuesta en la investigación.

Para el desarrollo del objetivo: "Implementar talleres de lectura y escritura mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales", se implementaron siete talleres, iniciando con un conversatorio acerca de canciones vallenatas tradicionales (por ejemplo, con la canción *La gota fría*), el cual se realizó de forma virtual a través de la plataforma Meet, con el fin de identificar los saberes previos de los estudiantes con respecto al tema. Por lo tanto, se hizo la apertura con un video de una canción vallenata, que envió la progenitora de un estudiante, donde su hijo tocaba el acordeón.

Posteriormente, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las canciones vallenatas que más escuchan?, las respuestas fueron las siguientes: *La casa en el aire* de Rafael Escalona, *La gota fría* de Emilianito Zuleta, *Nació mi poesía* de Fernando Dangond, *El pedazo de acordeón* de Gilberto Alejandro Durán, *Matilde Lina* de Leandro Díaz, entre otras canciones. Algunos estudiantes argumentaron que se encuentran

estudiando percusión en COMFACESAR y las primeras canciones vallenatas que les enseñaron fueron tradicionales, por ese motivo las conocen y les gusta cantarlas.

Es importante acotar que, para el propósito del estudio, fue necesario que los estudiantes conocieran las canciones que deseaban cantar, ya que de esa forma se facilitó hacer el análisis y responder a las diferentes preguntas dirigidas a fortalecer las habilidades comunicativas leer y escribir. De igual manera, el conocimiento de la letra colabora en la motivación por aprender y participar en el desarrollo del proyecto. También es relevante expresar que, las debilidades presentadas en la ejecución del primer taller fue el escaso vocabulario que tenían los estudiantes para expresar sus opiniones referentes al tema; pese a esto, se logró la motivación y la participación, por lo tanto, el desarrollo del taller fue ameno y sencillo, en un ambiente de espontaneidad y confianza.

Ante estas vivencias, las investigadoras, teniendo en cuenta los resultados del primer taller, concluyendo que, para lograr vencer la barrera del empobrecimiento del vocabulario, es necesario que, en cada socialización de los talleres, se les ofreciera a los estudiantes un ambiente de confianza y se les haga énfasis en las palabras desconocidas para ellos, ayudándolos a decodificar cada término de acuerdo con el contexto y su significado, con el fin de que se familiaricen con las palabras y las utilicen adecuadamente.

En el segundo taller, se trabajó el tema de la comprensión lectora, tuvo como campo de acción identificar la intención comunicativa del autor a partir de la lectura de la letra de la canción vallenata tradicional *El verano*. La actividad se inició escuchando la canción del compositor Leandro Díaz; al mismo tiempo que escuchaban la canción leían la letra en la pantalla de un televisor. El taller se desarrolló dentro de un ambiente de alegría y motivación constante.

No obstante, a pesar de la motivación y el sentido de responsabilidad de los estudiantes para responder a las diferentes actividades que se plantearon durante el taller, se pudo apreciar su dificultad para comprender la letra de la canción, situación que condujo a las investigadoras a reflexionar, de lo cual concluyeron que debían vencer la timidez de los escolares para que ellos pudieran compartir sus opiniones con los compañeros de clase; también, se observó el desconocimiento de algunos vocablos, por lo que las investigadoras se propusieron seguir motivando al estudiantado para que adquieran confianza en sí mismos y utilizaran constantemente el diccionario en actividades donde surjan palabras con términos desconocidos y de poco uso cotidiano.

En el tercer encuentro se desarrolló el taller estructura de un poema, que tuvo como campo de acción interpretar las ideas y sentimientos expresados en los textos poéticos. El taller se ambientó con la canción *Nació mi poesía* de Fernando Dangond Castro; se entregó material impreso con la letra de la canción para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de leerla al tiempo que la escuchaban. Luego, se proyectó, a través de la pantalla del televisor, una breve biografía del autor, para que los estudiantes conocieran su vida y obra.

Es importante resaltar que, con la canción se despertó la curiosidad por saber más acerca de la historia de Valledupar, de esta manera, los estudiantes solicitaron que se les narrara más acerca de la historia de Valledupar: cómo

era anteriormente, cómo vestían las personas, entre otros detalles. Los logros del taller fueron la promoción de la lectura mediante la letra de la canción y la biografía del autor, la escritura al momento de analizar y responder el mensaje que les dejó la canción y la estructura del poema al responder al número de estrofas y versos, la rima y las figuras literarias. Cabe resaltar que, a medida que se desarrollan los talleres, la motivación en los estudiantes fue mayor, por ende, se logró fortalecer la lectura y escritura mediante la letra de las canciones, al tiempo que fueron conociendo las raíces de su cultura vallenata. A pesar del interés que mostraron los estudiantes, se evidenciaron debilidades en la redacción de los escritos y la ortografía, lo que permitió la reflexión de las docentes para presentar nuevas ideas para corregir esa debilidad y fortalecer, mediante los talleres de lectura y escritura, las habilidades comunicativas leer y escribir.

En el cuarto encuentro, se desarrolló el taller categorías gramaticales, para lo cual se utilizó la canción *Matilde Lina* del compositor Leandro Díaz. El taller tuvo como campo de acción identificar sustantivos y adjetivos en los textos poéticos; se ambientó con instrumentos de la música vallenata, se proyectó, en el televisor, el video de la canción con su respectiva letra, para que los estudiantes la leyeron al ritmo de la música. Luego, se proyectó la biografía del autor, para conocer un poco de su vida y obras musicales. Además, se realizó una lectura en voz alta de la letra de la canción, la cual estaba en el material de apoyo, donde los estudiantes debían identificar los sustantivos y adjetivos presentes en el texto poético, esto con el fin de reforzar las clases de sustantivos y las palabras que asignan cualidades. Después, se les solicitó a los estudiantes leer nuevamente y responder los ejercicios que proseguían.

Uno de los aspectos más relevantes del taller fue la motivación de los estudiantes cuando se les informó que se iba a desarrollar otro taller con la letra de las canciones vallenatas tradicionales, se captó la atención e interés, lo cual demostró lo asertivo de la estrategia planificada, ya que motivó en ellos el deseo de adquirir nuevos conocimientos de una forma diferente a la tradicional. También, fue importante la colaboración de la coordinadora de la sede Villa Yaneth y de las compañeras de trabajo, con las herramientas tecnológicas y didácticas, elementos decorativos alusivos a la música de la cultura valduparense y la ayuda para organizar el aula de clases, lo que evidenció el trabajo cooperativo que se hace en la institución.

Entre los logros de la jornada se destaca el entusiasmo de los estudiantes para participar en el taller, ya que leyeron y analizaron la letra de la canción, además, lograron redactar un buen concepto para definir el tema, como también encontrar los sustantivos, adjetivos, describir personas e inferir la importancia para el autor sobre algunos elementos mencionados en la canción; de igual forma, se afianzó el valor de la empatía entre los estudiantes para aclarar las dudas que iban surgiendo. Algunas de las limitaciones que se presentaron fueron las fallas del internet en la institución educativa, que, en algunos momentos, se presentó de forma intermitente, por lo cual se retrasaron los procesos en algunas oportunidades. En este caso, se solucionó porque algunas compañeras de trabajo colaboraron compartiendo sus datos de telefonía móvil para continuar con la actividad propuesta.

Con el desarrollo de este taller, las investigadoras reflexionaron sobre su praxis, comprendiendo la importancia de la cooperación y del trabajo en equipo para implementar estrategias innovadoras en el proceso educativo y lograr la efectividad de la práctica pedagógica y el aprendizaje significativo.

El quinto encuentro: Apertura con el taller lectura y escritura *La casa en el aire*, tuvo como campo de acción identificar las ideas y sentimientos que refleja el autor de un poema a partir de la lectura correspondiente. Para ello, se organizó el salón, se decoró con elementos representativos del folclor vallenato y se socializó, con los estudiantes, el objetivo del taller; seguidamente, se proyectó, en el televisor, una breve biografía del compositor Rafael Calixto Escalona Martínez, para que los estudiantes conocieran la vida y obra del autor de la canción *La casa en el aire*.

En el desarrollo de esta actividad se presentó un retraso en la aplicación del taller, puesto que el televisor de la sala de informática no funcionó, esto se resolvió gracias a la colaboración de los compañeros del área de bachillerato, quienes facilitaron el equipo que les correspondía. Entre los logros más destacados es que los estudiantes fortalecieron la lectura y escritura, mediante el análisis de la canción *La casa en el aire*, y que compartieran, con sus compañeros de clase, sus inquietudes para mejorar sus respuestas.

El sexto encuentro dio paso al taller comprensión lectora a través de la canción *Ausencia sentimental*; tuvo como campo de acción identificar el mensaje que deja un texto poético. Para su ejecución, se organizó el salón con elementos representativos del folclor vallenato, se socializó el objetivo del taller

con los estudiantes y se procedió a proyectar la biografía del compositor Rafael Enrique Manjarrez Mendoza; los estudiantes escucharon y leyeron sus letras en el televisor. Luego, se entregó la actividad y se dieron las orientaciones respectivas para que los estudiantes leyieran, analizaran y respondieran adecuadamente.

Esta motivación permitió que los niños estuvieran atentos y prestos a desarrollar sus actividades. Además, mediante el desarrollo de las actividades del taller, los estudiantes de grado quinto identificaron con mayor facilidad los mensajes de los textos al momento de hacer el análisis respectivo. También, se evidenció que se fortaleció la lectura y la escritura, y los valores lograron expresarlos con mayor seguridad.

Es necesario acotar que la jornada propició la reflexión de las docentes, planteándose el siguiente interrogante: ¿Por qué algunos estudiantes aún tenían falencias en referencia al análisis de las canciones vallenatas? Esta pregunta permitió una lluvia de ideas sobre qué hacer con aquellos estudiantes, concluyendo que es preciso realizar actividades lectoras paralelas para solventar la dificultad y lograr que se nivelaran con el resto del grupo y así realizar los análisis de las letras de las canciones vallenatas tradicionales sin ninguna barrera que detenga el fortalecimiento de las habilidades comunicativas leer y escribir.

El último encuentro fue el taller comprensión lectora *Pedazo de acordeón*, que tuvo como campo de acción comprender textos poéticos mediante procesos de inferencia. Por lo tanto, se ubicaron a los estudiantes teniendo en cuenta el distanciamiento social; se ambientó el salón de clases con elementos representativos de nuestro folclor vallenato y se socializó el objetivo del taller a desarrollar. Luego, se proyectó, a través de un televisor, la biografía del compositor Gilberto Alejandro Durán Díaz, mejor conocido como Alejo Durán, para que los estudiantes conocieran la vida y obra del autor de la canción *Pedazo de acordeón*, canción propuesta para el taller.

Al finalizar el taller, se hizo la socialización para que los niños corrigieran sus falencias. Además, se presentó un conjunto vallenato conformado por los estudiantes de quinto grado que estudian música en la escuela de artes de COMFACESAR, quienes tocaron y cantaron algunas canciones vallenatas tradicionales. De esta manera, se logró avances en lectura y escritura, mediante el análisis de las letras de las canciones, puesto que les permite mejorar sus competencias en todas las áreas del conocimiento y sus lazos de amistad

con los compañeros de clase, al mismo tiempo que les despertó el sentido de pertenencia por los elementos de la cultura vallenata. También, la mayoría de estudiantes fortalecieron sus habilidades comunicativas leer y escribir, su motivación, su interés por cooperar con los compañeros, por ende, fue evidente su crecimiento personal, cognitivo y sus valores sociales.

Si bien, los talleres resultaron pertinentes y se logró fortalecer las habilidades comunicativas, aún hay estudiantes que presentan debilidades para analizar textos. En vista de esta realidad, las investigadoras se proponen seguir aplicando estrategias para ir corrigiendo y fortaleciendo esas habilidades, sobre todo utilizando las canciones vallenatas tradicionales, las cuales fueron de mucho interés para ellos.

La evaluación de la aplicación de los talleres de lecturas y escritura fundamentados en el análisis de canciones vallenatas se desarrolló a través de una prueba escrita, contentiva el análisis de un canto vallenato, con el fin de que los estudiantes lo analizaran y plasmaran sus referencias con respecto a la canción. Es pertinente acotar que, el 90 % de los estudiantes logró plasmar sus ideas de manera correcta y coherente, verificando que han desarrollado las competencias comunicativas leer y escribir.

Además, se puede afirmar que los estudiantes vencieron la timidez y se estrecharon los lazos de amistad y cooperación para solventar las dificultades, de igual forma, se impulsó la motivación y el interés por la lectura y escritura. Los estudiantes resaltaron la importancia del uso del diccionario para buscar el significado de las palabras desconocidas, con ello se afianzó la comprensión lectora y la capacidad de redactar textos con argumentaciones claras y pertinentes.

La utilización de las canciones vallenatas tradicionales permitió identificar los sentimientos de cada uno de los compositores, conocer su vida y después comprender el significado de sus escritos; dio inicio al fortalecimiento de las habilidades comunicativas leer y escribir, confirmando que la música es importante para captar el interés y deseo de aprender de los estudiantes, así como la valoración de su cultura y el afianzamiento de su identidad cultural.

Aunado a esto, fue importante detectar las debilidades encontradas en algunos estudiantes, para realizar correctamente las actividades asignadas en los talleres, lo que propició la reflexión de las investigadoras para atender las particularidades de cada uno de ellos con el fin de nivelarlos y así garantizar su éxito escolar.

4. Discusión

A continuación, se presenta la discusión de los resultados obtenidos a través del proceso investigativo. En este sentido, para Hernández et al. (2014), los resultados constituyen "el producto del análisis de datos" (p. 343). Por lo tanto, las investigadoras compararon, contrastaron y discutieron los resultados y procedimientos, al mismo tiempo, reconocieron las debilidades y las limitaciones, así como las fortalezas y aportes que el estudio brindó a la situación problemática, enmarcando los resultados dentro de ese contexto, para finalmente, extraer conclusiones y ofrecer recomendaciones en función de lo indagado.

En consecuencia, considerando los resultados de la sistematización y análisis de los datos, teniendo como norte la pregunta de investigación: ¿Cómo se fortalecen las habilidades comunicativas leer y escribir mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales en estudiantes del grado quinto jornada de la mañana de la Institución Educativa Bello Horizonte sede Villa Yaneth de Valledupar, Cesar?, se partió de un diagnóstico inicial, luego se revisó literatura e investigaciones preliminares alrededor de la temática, a partir de esto, se diseñaron y aplicaron los talleres para fortalecer las habilidades comunicativas leer y escribir, mediante el análisis de canciones vallenatas.

En primer lugar, enmarcado dentro de la fase de deconstrucción de la práctica de las acciones, de acuerdo con el método de la investigación acción pedagógica, se abordó el proceso indagatorio por medio de un diagnóstico realizado a los docentes para saber el dominio de los estudiantes de quinto grado de la institución educativa objeto de estudio, con el propósito de identificar las situaciones que denotaban poco desarrollo de las habilidades comunicativas leer y escribir. Esto permitió reconocer el contexto a la luz de la temática y hacer inferencias que permitieron a las investigadoras encausar las actividades de investigación.

Los resultados del diagnóstico confirmaron lo planteado en el problema referido: los estudiantes tienen debilidad en las habilidades comunicativas leer y escribir, ocasionando problemas al expresar ideas de manera oral y escrita, escaso vocabulario, bajo rendimiento académico; lo anterior permitió la indagación documental con el fin de realizar una planificación para superar las debilidades encontradas.

Los resultados del diagnóstico presentaron similitud con el estudio previo realizado por Guerra et al. (2019), quienes, en su investigación, demostraron que la mediación pedagógica permitió disminuir los elementos distractores en clases, aumentar el interés del aprendizaje e incrementar el rendimiento académico. De igual forma, se presentó similitud con el estudio de Álvarez et al. (2018), quienes, en sus resultados, reconocieron la importancia de enseñar a leer comprensivamente textos diferentes a los que tradicionalmente se han utilizado en los colegios, en este caso, textos auténticos de la cultura vallenata. Es así que, la implementación de la estrategia didáctica a partir de la utilización de los elementos del contexto posibilitó un mejor desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con estas similitudes, es pertinente recomendar a los docentes reforzar las habilidades comunicativas leer y escribir para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Continuando con la primera fase, se procedió a la planificación de los talleres para dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cómo emplear el análisis de las canciones vallenatas tradicionales para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas leer y escribir mediante talleres en los estudiantes del grado quinto jornada de la mañana de la Institución Educativa Bello Horizonte sede Villa Yaneth de Valledupar, Cesar?, cumpliendo así con el objetivo Implementar talleres de lecturas y escritura mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales en estudiantes del grado quinto, jornada de la mañana de la Institución Educativa Bello Horizonte sede Villa Yaneth de Valledupar, Cesar, a través de los planteamientos de autores citados.

Para el cumplimiento del objetivo, se acudió a la opinión de expertos para conocer sus percepciones en la temática tratada. Se inició con los planteamientos de Clarke y Winch (2006, como se citó en Portillo-Torres, 2017), quienes manifestaron que es necesario desarrollar en los educandos las habilidades que solo pueden ser "demostradas en el rendimiento (haciendo algo), mientras que el conocimiento puede obtenerse por medios más abstractos, como la conversación. Por eso, habilidad se identifica como conocimiento práctico o técnico, la capacidad de aplicar conocimiento teórico en un contexto práctico" (p. 119). Estos argumentos permitieron iniciar el diseño de los talleres, para que los estudiantes aprendan haciendo, oyendo, leyendo, hablando y escribiendo.

Otro elemento tomado para el diseño fue la música, según Díaz et al. (2014), es una expresión artística, "puede ser utilizada como recurso pedagógico que favorezca el desarrollo intelectual, motriz y de lenguaje en los niños y las niñas, a través del fortalecimiento de procesos cognitivos como la memoria, la atención, la percepción y la motivación" (p. 102). Así mismo, para Caprav (2003, como se citó en Díaz et al., 2014), "la música no solo es una expresión artística, sino un recurso pedagógico que puede ser empleado para promover el desarrollo de las personas" (p. 103), desde su edad infantil, en tanto que la búsqueda por comprender la sonoridad del mundo forma parte de la esencia humana, lo que evidencia a la música como un recurso pedagógico que promueve el desarrollo integral de los seres humanos (Díaz et al., 2014). Estos argumentos teóricos permiten recomendar a los docentes la utilización de los expertos teóricos que conduzcan a clarificar sus ideas para plantear estrategias que mejoren los procesos lectores y escritores de los estudiantes.

Culminada la planificación de los talleres, se procedió al cumplimiento de la segunda fase del proceso metodológico: la reconstrucción de la práctica, a través del siguiente interrogante: ¿Cuáles estrategias se deben implementar para mejorar los niveles de lectura y escritura en estudiantes del grado quinto jornada de la mañana de la Institución Educativa Bello Horizonte sede Villa Yaneth de Valledupar, Cesar? Para dar respuesta, se planteó el objetivo Implementar talleres de lecturas y escritura mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales en estudiantes del grado quinto jornada de la mañana de la Institución Educativa Bello Horizonte sede Villa Yaneth de Valledupar, Cesar.

Esta implementación se realizó en siete talleres, el primero fue un conversatorio acerca de canciones vallenatas tradicionales, con la canción *La gota fría*. Los resultados de este taller fueron grandiosos, los estudiantes se motivaron cuando escucharon el vallenato, animando la clase, demostrando su interés por aprender, desarrollando un ambiente de espontaneidad y confianza, lo cual está en relación con los planteamientos de Blacking (como se citó en Guerra et al., 2019), ya que considera que la música tiene como destino envolver a las personas en sus propias experiencias y en sus referentes culturales. Esta consideración deja entrever que la música puede generar un impacto en el proceso de argumentar e interpretar manifestaciones propias o de la sociedad, lo cual facilita el proceso de aprendizaje.

El segundo taller fue la comprensión lectora a través del vallenato *El verano*. Los resultados demostraron que se logró que los estudiantes comprendieran la letra de la canción, al redactar el párrafo de la respuesta y conocer nuevos términos, para fortalecer las habilidades comunicativas leer y escribir. Lo anterior está en sintonía con lo planteado por Galli et al. (2017), quienes refieren:

Las habilidades comunicativas se entienden como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana.

Hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje. A partir de ellas, se desenvuelve en la cultura y la sociedad y a través de su desarrollo, se convierten en competentes comunicativamente. (p. 3)

Igualmente, los resultados coinciden con lo planteado por Rincón (2018), quien expresó:

El vallenato se describe como un género que ha narrado de forma poética las historias del Caribe colombiano y que se encuentra, según las palabras de Santander Durán Escalona, en el corazón de los viejos juglares. Creado al contacto de los paisajes, de la naturaleza, el vallenato tradicional vive con todas sus fuerzas en los pueblos del Caribe y lucha constantemente para ampliar su público. (párr. 1)

El tercer taller fue la estructura de un poema, con la canción vallenata *Nació mi poesía*, en el cual, los estudiantes reforzaron la lectura mediante la letra de la canción y la biografía del autor; la escritura, al momento de analizar y responder el mensaje que les deja la canción, y la estructura del poema, al responder al número de estrofas y versos, la rima y las figuras literarias. Cabe resaltar que, a medida que se desarrollan los talleres, se logró mayor motivación de los estudiantes por la lectura y escritura, mediante la letra de las canciones, al tiempo que fueron conociendo las raíces de la cultura vallenata.

Estos resultados se relacionan con los planteamientos de Greimas y Courtes (como se citó en Sánchez, 2003), quienes expresaron que el acto de lectura o construir la significación de un texto es establecer una relación entre los signos lingüísticos y sus objetos por medio de un conjunto de interpretantes, el sentido es llegar al proceso semiótico de interpretación. También hay semejanza con los planteamientos de

Segura (2016), quien manifestó que la lectura es fundamental en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas del ser humano, como realización intelectual es un bien colectivo indispensable en cualquier contexto económico y social.

De igual forma, los resultados tienen relación con los planteamientos de Ariza (2006):

Las letras de las canciones vallenatas se constituyen en un elemento fundamental para entender los sistemas éticos de toda una región que a partir de lo popular y lo cotidiano construyen sus imaginarios poéticos basados en costumbres y sistemas de valores (...), que en buena medida son interpretados por un sujeto cultural que habla a nombre de toda una colectividad a partir de unas categorías mentales. (p. 2)

El cuarto taller abordó las categorías gramaticales a través de la canción vallenata *Matilde Lina*, los resultados se centraron en el entusiasmo de los estudiantes al desarrollar el taller, en la lectura y análisis de la letra de la canción, la manera cómo redactaron los argumentos del tema, la facilidad para encontrar los sustantivos, adjetivos, describir personas e inferir la importancia para el autor de algunos elementos mencionados en la canción y la empatía de los estudiantes con sus compañeros de clases para aclarar entre ellos las dudas que iban surgiendo.

Estos resultados presentan semejanza con los postulados de Solé (2010):

La lectura (...) implica una nueva actitud ante el conocimiento, una nueva forma de leer y aprender en la que lo meramente reproductivo o lo estrictamente interpretativo dan paso a una actitud epistémica en la que el lector busca racionalmente un significado plausible para el texto. Podemos acercarnos a los textos como lectores distintos: como el lector reproductivo, que busca decir lo que dice el texto; o como el lector crítico, capaz de interpretarlo y de pensar acerca de lo que comprende. (p. 19)

El quinto taller fue lectura y escritura con la canción vallenata *La casa en el aire*, donde los resultados evidenciaron que los estudiantes fortalecieron la lectura y escritura mediante el análisis de la canción, también, se evidenció el trabajo cooperativo, cuando los estudiantes compartieron con sus compañeros de clase sus inquietudes sobre el tema para lograr redactar mejor las respuestas.

Estos resultados son análogos con lo planteado por Greimas y Courtes (como se citó en Sánchez, 2003), la escritura parte de la manifestación de una lengua natural con ayuda de un significante, cuya sustancia es de naturaleza visual y gráfica o pictográfica. En este sentido, la escritura es el proceso pragmático-somático de producción gráfica que un sujeto, valiéndose de diversos instrumentos, lleva a cabo sobre una materia en una situación social e individual específica, durante un tiempo determinado, cuyo resultado es una secuencia de inscripciones gráficas.

El sexto taller trató la comprensión lectora a través de la canción vallenata *Ausencia sentimental*, los resultados señalaron que los estudiantes del grado quinto lograron identificar con mayor facilidad los mensajes de los textos al momento de hacer el análisis respectivo. De igual forma, quedó evidenciado que los estudiantes fortalecieron su lectura, escritura, sus valores y lograron expresarse con mayor seguridad. Estos logros se relacionan con lo planteado por Ong (1999, como se citó en Ocampo y De Castro, 2013), cuando afirmó:

Sin la escritura, el pensamiento (...) no pesaría ni podría pensar cómo lo hace, no solo cuando está ocupado en escribir, sino incluso (...) cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra intervención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana. (p. 25)

Lo anterior también se relaciona con lo expuesto por Solé (2010), "una lectura reproductiva tendrá como producto la recapitulación oral o la paráfrasis escrita, más o menos mimética del texto leído (en respuesta a preguntas literales, en resumen, o incluso en comentario)" (p. 19).

El último taller abordó la comprensión lectora a través de la canción vallenata *Pedazo de acordeón*. Los resultados demostraron que se logró, en la mayoría de estudiantes, fortalecer sus habilidades comunicativas leer y escribir, su motivación, su interés por cooperar con los compañeros, hecho relevante, ya que favorece su crecimiento personal, cognitivo y en valores.

Estos resultados son similares al planteamiento de Segura (2016):

La lectura es fundamental en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas del ser humano. Como realización intelectual, es un bien colectivo indispensable en cualquier contexto económico y social. Como función cognitiva, permite el acceso a los avances tecnológicos, científicos y de la información.

Da la posibilidad de recrear y comprender mejor la realidad. Leer, es ser capaz de dialogar críticamente con el texto, tomar una postura frente a él y valorarlo integrándolo en el mundo mental propio. (párr. 4)

Los resultados también tienen relación con la opinión de Ariza (2006), "la música vallenata se enmarca dentro de la música regional caribeña que tiene su base en la oralidad" (p. 3). También hay similitud con los planteamientos de Ong (1999, como se citó en Ocampo y De Castro, 2013), al manifestar que, en la escritura se articulan los pensamientos de manera oral.

Teniendo en cuenta todos estos procesos y los avances cognitivos que se lograron a través de la lectura y la escritura, se espera que, los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Bello Horizonte, sede Villa Yaneth, logren consolidar sus competencias escritoras para un mejor rendimiento escolar en todas las áreas del conocimiento. Con la discusión de estos resultados, se recomienda realizar, en los procesos de enseñanza, actividades de refuerzo para afianzar los conocimientos y desarrollar la expresión oral y escrita en los estudiantes.

5. Conclusiones

Para el objetivo: Diagnosticar las debilidades en las habilidades comunicativas leer y escribir de los estudiantes del grado quinto, se realizó un diagnóstico a través de un cuestionario, el cual confirmó lo planteado en el problema del estudio, denotando que los estudiantes tenían debilidad en las habilidades comunicativas leer y escribir, con un vocabulario empobrecido. De igual forma, se observó inseguridad y timidez, lo cual ocasionó aprendizajes poco efectivos y, por ende, bajo rendimiento académico.

Ante estas debilidades, se planteó el objetivo: Diseñar talleres para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas leer y escribir, mediante canciones vallenatas tradicionales, en los estudiantes del grado quinto, por lo cual fue necesario realizar una revisión bibliográfica y conocer el comportamiento de la categoría en otros contextos, además de atender la opinión de los expertos con respecto al tema de estudio, lo que permitió elaborar una propuesta basada en talleres de lectura y escritura, apoyada en los vallenatos tradicionales, con el fin de solventar las dificultades de los estudiantes: debilidades en las habilidades comunicativas leer y escribir.

Con el diseño elaborado, se procedió al cumplimiento del objetivo: implementar los talleres de lecturas y escritura mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales con los estudiantes del grado quinto. Cabe mencionar que, la estrategia utilizada fue innovadora, accesible, viable y factible, los resultados, a partir de la aplicación de la propuesta, permitieron la adquisición de nuevos términos, con ello se logró enriquecer su vocabulario, además, adquirieron confianza y seguridad, lograron argumentar sus ideas y defender o refutar cualquier planteamiento, lo cual indica la efectividad de los talleres de lectura y escritura a través de las canciones tradicionales vallenatas, porque los alumnos lograron fortalecer las habilidades comunicativas leer y escribir.

Una vez finalizada la implementación de los talleres de lecturas y escritura mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales, se procedió a cumplir con el objetivo: Valorar la aplicación de talleres de lecturas y escritura fundamentados en canciones vallenatas tradicionales con los estudiantes del grado quinto, para ello se acudió a los instrumentos utilizados como la bitácora y la observación directa a los estudiantes, dando como resultado mayor fluidez lectora y escritora, lo cual les proporcionó una mejor redacción en la escritura de textos, de conclusiones o argumentos; aprendieron a trabajar en equipo demostrando confianza y seguridad. Por lo tanto, se puede concluir que el desarrollo de las actividades fue exitoso y que los estudiantes fortalecieron las habilidades comunicativas leer y escribir, cumpliendo con el objetivo general del artículo.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Álvarez, A., Camacho, D., García, J., y Nieves, H. (2018). *El contexto sociocultural de la música vallenata como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial en el grado noveno de la Institución Educativa Manuel Germán Cuello Gutiérrez* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. CRAIUSTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14292>
- Ariza, O. (2006). Las canciones vallenatas como sistema de interpretación del mundo. El sustrato mítico en La bola é Candela de Hernando Marín. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, (34). <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero34/vallenat.html>
- Barrios, P., Ruiz, L. y González, K. (2012). La bitácora como instrumento para seguimiento y evaluación –Formación de residentes en el programa de Oftalmología. *Investigaciones Andina*, 14(24), 402-412. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/51177>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cely, J. y Duque, G. (2009). *El signwriting como estrategia pedagógica para el desarrollo de la escritura bilingüe en el niño sordo* [Trabajo de especialización, Universidad San Buenaventura]. <http://hdl.handle.net/10819/414>
- Clarke, L. y Winch, C. (2006). A European skills framework? – but what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts. *Journal of Education at Work*, 19(3), 255-269. <https://doi.org/10.1080/13639080600776870>
- Díaz, L. (2010). La observación (Método clínico, clave 1303). Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf
- Díaz, M., Morales, R. y Díaz, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 102-108. <https://doi.org/10.14483/16579089.5455>
- Durán, M. (2019). *Propuesta didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales a través de cantos, rondas y juegos con el grado quinto B de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sede El Llano, Ocaña Norte de Santander* [Trabajo de grado, Institución Educativa Escuela Normal Superior]. Archivo digital. <http://www.enso.edu.co/biblionline/archivos/3054.pdf>
- Fernández, M., Sotolongo, I. y González, M. (2006). El desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa. *Monografías.com*. <https://www.monografias.com/trabajos37/habilidades-comunicativas-ingles/habilidades-comunicativas-ingles>
- Galli, A., Pagé, M., y Swieszkowski, S. (2017). Residencias de Cardiología Contenidos transversales Habilidades comunicativas. <https://www.sac.org.ar/wp-content/uploads/2020/10/habilidades-comunicativas.pdf>

- González, V. (2008). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Paz.
- Guerra, M., Zuluaga, A. y Saravia, L. (2019). Música vallenata, instrumento pedagógico en el proceso de aprendizaje universitario. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(1), 59-68. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.27293>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill Education.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, 4(80), 73-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Monsalve, M., Franco, M., Monsalve, M., Betancor, V. y Ramírez, D. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 189-210. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9766>
- Murillo, S. y Valle, B. (2015). El signo y sus aproximaciones teóricas en el desarrollo de la ciencia de la semiótica. *Razón y Palabra* (91), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199541387030.pdf>
- Niño, V. (2012). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso* (3.ª ed.). Ecoe Ediciones.
- Ocampo, M. y De Castro, D. (2013). Condiciones de la escritura que transforman los funcionamientos cognitivos del sujeto. *Grafías Disciplinarias de la UCP*, (20), 23-32. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/grafias/article/view/1455>
- Pérez, V. y La Cruz, A. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona próxima*, (21), 1-16. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n21/n21a02.pdf>
- Portilla, M., Rojas, A. y Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: Una Reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Universitaria Docencia, Investigación e Innovación*, 3(2), 86-100. <https://revistas.udesar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Portillo-Torres, M. (2017). Educación por habilidades: perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 118-130. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>
- 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>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rincón, S. (2018, 15 de abril). Juglares vallenatos, las leyendas vivas del Caribe. Ministerio de Cultura. <https://www.mincultura.gov.co/areas/patrimonio/investigacion-y-documentacion/politicas-planes-y-programas/programa-nacional-de-vigias-del-patrimonio/noticias/Paginas/Juglares-del-Vallenato,-las-leyendas-vivas-del-Caribe.aspx>
- Sánchez, L. (2003). La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. CAUCE, *Revista de Filología y su Didáctica* (26), 469-490. <http://hdl.handle.net/11441/21979>
- Sangama, R. (2019). *El desarrollo de las habilidades comunicativas en los niños de cinco años de edad* [Trabajo de especialización, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio Untumbes. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/1169>
- Segura, M. (2016, 20 de abril). Habilidades comunicativas ¿Qué son? *konpalabra. Centro de Español*. <https://konpalabra.konradlorenz.edu.co/2016/04/las-habilidades-comunicativas-qu%C3%A9-son.html>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Solé, I. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. En Secretaría General Técnica (Ed.), *Confirma 2010 Leer para aprender. Leer en la era digital* (pp. 17-24). Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publimenta/ImageServlet?img=13939.pdf&D=OK>
- Thiermann, X. (s.f.). La música vallenata tradicional del caribe colombiano. Universidad de los Andes. <https://facartes.uniandes.edu.co/patrimonio/inmaterial/la-musica-vallenata-tradicional-del-caribe-colombiano/>
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista de Educación*, 33(1), 155-165. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i1.538>

Contribución:

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

Comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado mediante la literatura afrocolombiana

Lohorquis Esther Cuello Cuello¹
Leonardo Enrique Martínez Arredondo²
Gustavo Adolfo González Roys³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Cuello-Cuello, L. E., Martínez-Arredondo, L. E. y González-Roys, G. (2023). Comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado mediante la literatura afrocolombiana. *Revista UNIMAR*, 41(1), 82-103. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art5>

Fecha de recepción: 14 de marzo de 2022
Fecha de revisión: 06 de mayo de 2022
Fecha de aprobación: 20 de julio de 2022

Resumen

La comprensión lectora es entender lo que se lee, involucra la capacidad para extraer la información explícita e implícita del texto; es una habilidad para ordenar las ideas y constituir relaciones dentro de lo escrito. Sobre esta concepción epistémica se fundamentó este estudio, cuyo objetivo fue fomentar la comprensión lectora mediada por la literatura afrocolombiana de Mary Grueso, como estrategia didáctica para la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado. Metodológicamente se enmarca en el paradigma pospositivista, bajo el método investigación acción pedagógica. Se utilizó como instrumento una prueba escrita y una bitácora de observación. Los resultados indicaron que, con la estrategia, los estudiantes comprendieron los textos leídos, realizaron inferencias, argumentaciones sobre un tema, teniendo consistencia en el discurso; de igual forma, se logró aumentar las competencias comunicativas y la fluidez lectora en los estudiantes, además, ampliaron su vocabulario a través del uso del diccionario, al encontrar términos desconocidos.

Palabras clave: comprensión lectora; simbolismo; literatura afrocolombiana; identidad cultural.



Artículo resultado de investigación titulada: *Comprensión lectora por medio de la literatura afrocolombiana de Mary Grueso en los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar*, desarrollada desde el 19 de marzo de 2019 hasta el 30 de noviembre de 2021, en el municipio Valledupar, Cesar, Colombia.

¹ Magíster en Pedagogía. Docente titular Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar-Cesar, Colombia.

² Doctor en Ciencias de la Educación. Docente universitario. Correo electrónico: leonardomartinez@unicesar.edu.co

³ Doctorante en Educación IUAC, México. Coordinador de Investigación del programa Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana, Valledupar, Colombia. Correo electrónico: ggonzalezr@umariana.edu.co

Reading comprehension in seventh-grade students through Afro-Colombian literature

Abstract

Reading comprehension means understanding what is read; involves the ability to extract explicit and implicit information from the text. It is an ability to order ideas and build relationships within what is written. The study was based on this epistemic conception, whose objective was to promote reading comprehension mediated by Mary Grueso's Afro-Colombian literature, as a didactic strategy with seventh-grade students. Methodologically, the study was framed in the post-positivist paradigm, under the pedagogical action research method. A written test and an observation log were used as instruments. The results indicated that, with the strategy, the students understood the texts read, and made inferences, and arguments on a topic, having consistency in the discourse. In the same way, they managed to increase their communication skills and their reading fluency, in addition to expanding their vocabulary through the use of the dictionary, when finding unknown terms.

Keywords: reading comprehension; symbolism; Afro-Colombian literature; cultural identity.

Compreensão de leitura em alunos da sétima série através da literatura afro-colombiana

Resumo

A compreensão da leitura significa entender o que é lido; envolve a capacidade de extrair informações explícitas e implícitas do texto. É uma capacidade de ordenar ideias e construir relações dentro do que está escrito. O estudo partiu dessa concepção epistêmica, cujo objetivo foi promover a compreensão leitora mediada pela literatura afro-colombiana de Mary Grueso, como estratégia didática com alunos da sétima série. Metodologicamente, o estudo foi enquadrado no paradigma pós-positivista, sob o método da pesquisa-ação pedagógica. Uma prova escrita e um diário de observação foram usados como instrumentos. Os resultados indicaram que, com a estratégia, os alunos compreenderam os textos lidos, fizeram inferências e argumentações sobre um tema, tendo coerência no discurso. Da mesma forma, conseguiram aumentar suas habilidades de comunicação e sua fluência de leitura, além de ampliar seu vocabulário por meio do uso do dicionário, ao encontrar termos desconhecidos.

Palavras-chave: compreensão da leitura; simbolismo; literatura afro-colombiana; identidade cultural.

1. Introducción

Los tiempos modernos y el acelerado ritmo de vida de los grupos y sociedades actuales enfrentan a niños y jóvenes a diferentes problemáticas y desafíos a los cuales no se han enfrentado en ninguna otra época, entre ellos, la revolución tecnológica, que permite el acceso a la información sin restricción alguna, por lo que procesarla o pasarlal por un filtro resulta cada vez más complejo (Villa, 2018), adicionalmente a esto, Villa agrega:

Las actuales transformaciones son asistidas por el medio que los sumerge en un mar de símbolos que les crea una necesidad en ocasiones consumista, de desinterés por la vida académica, y por qué no, una mediocridad constante en relación al estudio, a la escuela y en particular frente a la lectura, vista con desdén y menosprecio y no como fuente inagotable de conocimiento y transformación social. (p. 10)

Ahora bien, a decir de Moreno y Herrera (2017):

En el sistema de educación colombiano se presentan diversas problemáticas, una de ellas es el bajo rendimiento académico de los estudiantes, una de las causas más fuertes son las dificultades que presentan en cuanto a la lectura. Pues es algo que preocupa debido a que [revela] que los hábitos lectores en Colombia son escasos en casi todos los niveles de educación, inicial, básica primaria y secundaria, media vocacional, incluso en la universidad. (p. 14)

De ello deriva la importancia de cuestionarse acerca de esta situación, en el sentido de que el acto va más allá de lo meramente académico, ya que la lectura es un instrumento fundamental para el crecimiento personal y social de los individuos; permite imaginar, pensar y reflexionar críticamente acerca de su entorno, así lo afirma el autor citado al inicio.

Sobre lo anterior, Mera (2012) afirma:

La comprensión de lectura de los alumnos de primaria y secundaria en Colombia es muy pobre. [Así mismo señaló] que los altos índices de analfabetismo en [el país] son preocupantes hace unas décadas, ahora los bajos índices de comprensión lectora de los alumnos de primaria y secundaria son los que encienden las alarmas. Un estudio del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior, ICFES, basado en una aplicación hecha para los grados 5º y 9º en tres áreas, incluida la del lenguaje, en las pruebas Saber 2009, muestra las deficiencias de los estudiantes colombianos en el proceso de lecto-escritura. (...). Los resultados son pobres en todo el país, (...). De 7.451 estudiantes de 5º, pertenecientes a 182 colegios, solo un 39 % alcanzaron un nivel satisfactorio o avanzado en las pruebas de lenguaje. Y de los 6.734 alumnos de 9º, pertenecientes a 157 instituciones, solo un 44 % alcanzaron el nivel mínimo de comprensión lectora. Es decir, los alumnos reconocen ideas principales y establecen algunas relaciones,

pero muy pocos son capaces de comprender textos complejos, analizar, inferir, relacionar información implícita y explícita en diferentes textos escritos y menos para asumir una posición crítica y argumentar sobre ello. En una frase, leen, pero no comprenden y así es muy difícil apropiarse del conocimiento y ser generadores de [su propio aprendizaje]. Las consecuencias son más graves aún, señala Isabel Fernández (2012), subdirectora de análisis y divulgación del Icfes, 'Una persona que no posee buenas competencias para leer y para comprender lo que lee, va a tener muchas dificultades tanto para ingresar a la educación superior como para tener éxito en ese escenario explica'. Estos alumnos, agrega la funcionaria, van a tener problemas para desempeñar tareas que requieren innovación, desarrollo tecnológico, atender las demandas en una sociedad globalizada y altamente competitiva internacionalmente. Peor aún, señala Fernández, que esta incapacidad lectora afecta el ejercicio de la ciudadanía, porque 'en la medida en que puede leer puede entender los argumentos del otro y podemos solucionar los conflictos de una manera conversada y no a la fuerza o con violencia como ocurre'. (párr. 1-2)

Al comparar los resultados de las Pruebas Saber de los estudiantes de las capitales de los departamentos de la Costa, se encuentra que Barranquilla es la ciudad que tiene mejores desempeños en lenguaje. En Barranquilla el 48 % de los estudiantes de quinto grado alcanzan o superan las competencias mínimas exigibles en lenguaje. Le siguen Valledupar, con el 40 %, Sincelejo con 39 %, Cartagena con 38 %, Santa Marta con 37 %, Montería con 33 % y Riohacha con 29 %. Un patrón similar se observa en noveno grado. Los resultados de las capitales de la Costa Caribe están por debajo de los de Bogotá y Bucaramanga. (De la Cruz, 2012, párr. 4)

Especialmente, en el departamento del Cesar, los resultados de las pruebas Icfes son preocupantes, dado que 30 % y 26 % son respectivamente bajos.

Sobre las preocupaciones de Mera (2012), se puede deducir que los porcentajes de los resultados de las pruebas son opuestos a lo señalado por Del Valle (2012), cuando indicó que, en los últimos tiempos, se ha comprobado que, "la lectura (...) estimula la convivencia y las conductas sociales integradas, contribuye a aumentar el vocabulario, fomenta el razonamiento abstracto, potencia el pensamiento creativo,

estimula la conciencia crítica... además, es una fuente inagotable de placer" (p. 14).

Desde esta perspectiva, el fomento de la lectura es y debe ser una prioridad de todo sistema educativo. Estas dos realidades deben llevar a la reflexión por parte de los docentes, al respecto, García (2014) asegura:

El papel mediador que el docente ejerce en la escuela es fundamental para fortalecer la comprensión de lectura en los educandos. Tradicionalmente se ha creído que los problemas asociados con la comprensión lectora le conciernen particularmente al estudiante, debido a que se señala que este no tiene hábitos de lectura, ni conciencia de la importancia de esta actividad comunicativa. Sin embargo, muy pocas veces se cuestiona el papel y la responsabilidad del maestro en estas dificultades evidenciadas en los estudiantes. (p. 253)

Desde este punto de vista, los docentes deberían abordar la comprensión lectora como:

Un proceso gradual que se va construyendo desde el momento mismo en que el lector se enfrenta al texto y aún antes, desde que esta toma la decisión de leerlo y comienza a crearse expectativas y a formular hipótesis sobre su contenido. El proceso así concebido supone un lector activo que se involucre con el texto en un contexto específico para procesar, interpretarlo, poder elaborar una representación mental coherente de su contenido y que, además, asuma el control y la regulación de su propio proceso, durante la realización del mismo. (López y Arciniegas, 2004, como se citó García, 2014, p. 254)

En lo concerniente a la comprensión lectora, vale la pena mencionar a Cassany (2004), cuando afirma que, para leer, se debe tener en cuenta tres niveles: literal, inferencial y crítico, pues, de acuerdo al interés, se facilita extraer información explícita e implícita de un texto, por lo tanto, la lectura afrocolombiana puede llevar al reconocimiento propio y al fortalecimiento la identidad cultural.

A partir de lo expresado por Cassany (2004), se puede inferir que, si no se fortalece la comprensión lectora, el estudiante puede presentar confusión sobre las tareas que se le asignan, de igual forma, tendrá insuficientes conocimientos previos para establecer relaciones entre los contenidos de las áreas del conocimiento, de lo cual, es posible que se derive un insuficiente control de la comprensión activa y, al mismo tiempo, no se

puede garantizar el ejercicio de concienciar la identidad cultural.

Lo anterior se presenta como un gran desafío para los docentes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar, contexto que alude esta investigación.

En dicha institución, se evidencian, en los estudiantes del séptimo grado, dificultades en la comprensión de textos, a saber: escasa fluidez lectora, silabeo, aunado a que muy poco pueden resolver preguntas implícitas y explícitas de un texto, por tanto, no pueden realizar un análisis crítico acorde con el nivel de estudio, hecho que afecta directamente el rendimiento escolar, ya que tener una buena comprensión lectora es fundamental para todas las áreas de estudio en el nivel de bachillerato.

De igual forma, se observa que los estudiantes del séptimo grado desconocen el significado de la mayor parte del vocabulario, tampoco conocen sinónimos, antónimos, parónimos y homónimos, lo que indica que hay un débil reconocimiento del significado de las palabras, que trae como consecuencia un empobrecimiento del proceso de comprensión. Sin motivación por la lectura es muy difícil que se logre tener un impacto cognitivo en el sujeto. Igualmente, se evidencia muy poca motivación en ellos, lo que limita su capacidad de concentración y, por ende, no tienen deseos de aprender y afán por saber y conocer.

Finalmente, se puede decir que, en la Institución Educativa Bello Horizonte, los estudiantes muestran poco interés por la lectura, lo que, al final, afectará sus resultados en las pruebas de conocimiento o en su propio proyecto de vida. Teniendo en cuenta lo anterior, en las aulas de clase es común observar desinterés por parte de los estudiantes hacia la lectura, ya sea porque desde más pequeños no han sentido amor ni motivación por ella, o bien sea, porque no han crecido en un entorno comunitario o familiar donde exista una cultura lectora.

Como derivación de los bosquejos desarrollados en los párrafos anteriores surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo contribuye la literatura afrocolombiana de Mary Grueso en la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar?, ¿cuáles son las dificultades en las situaciones específicas de la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar?, ¿cuáles

serán las estrategias didácticas basadas en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso para la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar?, ¿cómo se emplea la literatura afrocolombiana de Mary Grueso como estrategia didáctica para la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar?, ¿cuáles son los logros de la aplicación de la literatura afrocolombiana de Mary Grueso como estrategia didáctica para la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar?

Con el propósito de responder los interrogantes formulados, se planteó como objetivo general: Fomentar la comprensión lectora por medio de la literatura afrocolombiana de Mary Grueso como estrategia didáctica para la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar, y como objetivos específicos: 1) Identificar dificultades, en situaciones específicas de la comprensión lectora, en los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar; 2) diseñar una estrategia didáctica para la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar, basada en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso; 3) implementar la estrategia didáctica basada en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso para la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar; 4) evaluar los logros de la aplicación de la estrategia didáctica basada en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso para la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar.

En la labor docente se está expuesto a múltiples situaciones que llevan a investigar o indagar sobre hechos particulares del aula de clases, lo cual permite identificar, diseñar e implementar nuevas estrategias para mejorar la práctica de aula y enriquecer los procesos pedagógicos y didácticos con los estudiantes.

Por ello, con la misión de impulsar la comprensión lectora desde sus niveles, se asume, primero, el nivel literal, dado que es donde “el sujeto debe tener la capacidad de identificar y entender la información que entrega el texto explícitamente” (Actos en la escuela, s.f., párr. 15); segundo, el

nivel comprensión inferencial, porque es cuando “el sujeto agrega a la información literal del texto su propia experiencia e intuición. Es el nivel donde el lector valora lo expuesto en el texto, logra interpretar lo que el autor, sin explicitarlo, quiere comunicar en lo escrito” (párr. 17); tercero, se pasa al nivel de comprensión crítico, “que implica que el sujeto puede emitir un juicio sobre el texto que enfrenta. Este nivel de lectura está basado en la interacción del sujeto y sus conocimientos previos con el texto en cuestión” (párr. 18). Para seguir con estos pasos, se tomará como base la rica y diversa literatura afrocolombiana de Mary Grueso, como una forma para fortalecer la comprensión lectora, pero también una forma de promocionar y dar a conocer su importancia en la cultura colombiana.

Por otro lado, la investigación es pertinente en el sentido de que atiende los Lineamientos de la Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media, (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014), donde se configura el perfil del docente como “un profesional de la educación con capacidad para comprender, atender y resolver la complejidad de situaciones escolares como parte de su labor pedagógica” (p. 13). Estas indicaciones le dan al docente una gran responsabilidad, que lo obliga a crear estrategias pertinentes para resolver las problemáticas de los estudiantes.

En consecuencia, este proyecto procura establecer como uno de sus principios básicos “Buscar un sentido a lo que se lee”, promocionar la lectura libre, informal, espontánea, que despierte la sensibilidad de los estudiantes para transmitirles y hacerles descubrir sus propias emociones e impresiones como lectores. Un segundo principio es promocionar la lectura como fuente de conocimiento, pues, la lectura es un alimento para la inteligencia, un estímulo para el ejercicio de la fantasía, una actividad que hace crecer a la persona en todas sus dimensiones potenciales que no solo ayuda a conocer el mundo, sino que permite una mejor comunicación y a pensar de forma crítica y creativa. (Valencia y Osorio, 2011, p. 18)

Este proyecto beneficiará directamente a los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar (Cesar), orientado desde la importancia de la comprensión lectora como mecanismo indispensable para la adquisición del conocimiento, en el entendido que la comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que

se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto.

De acuerdo con lo señalado en los párrafos anteriores, la investigación también se justifica desde el punto de vista teórico, ya que se realiza con el propósito de aportar al conocimiento existente sobre la comprensión lectora y la literatura afrocolombiana, cuyos resultados podrán sistematizarse en una propuesta para ser incorporada como conocimiento a las ciencias de la educación. Paralelamente, en el ámbito práctico, el trabajo resalta significativamente porque existe la necesidad de elaborar estrategias concretas para mejorar los niveles de comprensión lectora en el nivel de desempeño de los estudiantes de séptimo grado. Desde la perspectiva metodológica de la indagación, para lograr los objetivos propuestos, se recurrirá al empleo de técnicas de investigación propias de la investigación acción pedagógica.

Con la finalidad de entender el comportamiento del fenómeno en estudio, se realizó una revisión de investigaciones previas. En el contexto internacional, se encuentra el trabajo de Ojeda (2016), de la Universidad Técnica de Ambato Ecuador, denominado: *El cuento como estrategia didáctica para la comprensión lectora de los estudiantes de la escuela Agustín Constante del Cantón Pelileo*; su objetivo fue determinar la influencia del cuento como estrategia didáctica en el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de la escuela Agustín Constante. Además, se apoyó en la investigación de campo y bibliográfica con un enfoque cualitativo y cuantitativo. El autor utilizó como instrumentos de recolección de datos la encuesta y la entrevista.

A partir de esta investigación, se logró evidenciar que el proceso didáctico para fortalecer la comprensión de textos escritos no es continuo y este es uno de los factores que influyen para que a los estudiantes se les dificulte la comprensión lectora. Además, les permitió confrontar diferentes investigaciones realizadas sobre el tema, a partir de lo cual, el autor encontró argumentos suficientes para considerar el cuento como una herramienta que ayuda a solucionar el problema de la comprensión lectora.

De ahí que, este antecedente es pertinente porque su temática y su metodología están muy relacionadas con el presente estudio, pues, se propone el cuento como una estrategia para mejorar la comprensión de la lectura, además, uno de los enfoques metodológicos que utilizó fue el cualitativo.

En el contexto nacional, se ubicó un artículo presentado por Rentería (2018), titulado: *La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la básica primaria*:

El objetivo (...) fue mejorar la comprensión práctica de la lectura usando los cuentos afrochocoanos como estrategia en el grado quinto de primaria. En este artículo se exponen los resultados de una investigación cualitativa, que partió del enfoque de acción participativa. Los resultados dieron cuenta de los problemas estudiantiles en cuanto a la comprensión lectora y de la importancia de usar estrategias didácticas (talleres) para fortalecerla. (p. 94)

El artículo aportó a la presente investigación la importancia de comprender la intención y propósitos de lo explícito e implícito de un texto; así como la pertinencia de adecuar los contextos comunicativos en relación con las situaciones cotidianas, pues el contenido de la literatura afrocolombiana se asemeja al diario vivir de los estudiantes, lo cual favorece su comprensión.

Finalmente, en el ámbito local, se encuentra el estudio de Baquero (2018), titulado: *Diseño didáctico para potencializar la comprensión lectora a través del juego dramático en el grado 4 01 de la Institución Educativa Rafael Valle Meza, sede Mixta 3, Valledupar Cesar*; su objetivo estuvo dirigido hacia la transformación de las prácticas de enseñanza a través de la estrategia didáctica basada en el juego dramático.

La investigación está direccionalizada bajo un diseño de Investigación Acción con miras a transformar las prácticas de enseñanza en torno a la comprensión de la práctica docente desde sus actores, su reflexión y transformación a fin de identificar problemas en el aula, e intervenirlos utilizando estrategias didácticas que atiendan de manera eficiente las necesidades encontradas. (Baquero, 2018, p. 12)

Finalizada la investigación, la autora concluyó:

Todo proceso académico debe estar enfocado a mejorar la práctica educativa, guiada de una constante reflexión, que no se quede solo en lo teorizado, sino que trascienda en los docentes y en la institución. Es importante vincular en el aula estrategias didácticas acordes con las necesidades, el contexto y los estilos de aprendizaje de los estudiantes dejando de lado las prácticas lineales que excluyen al estudiante de su proceso de aprendizaje. (p. 13)

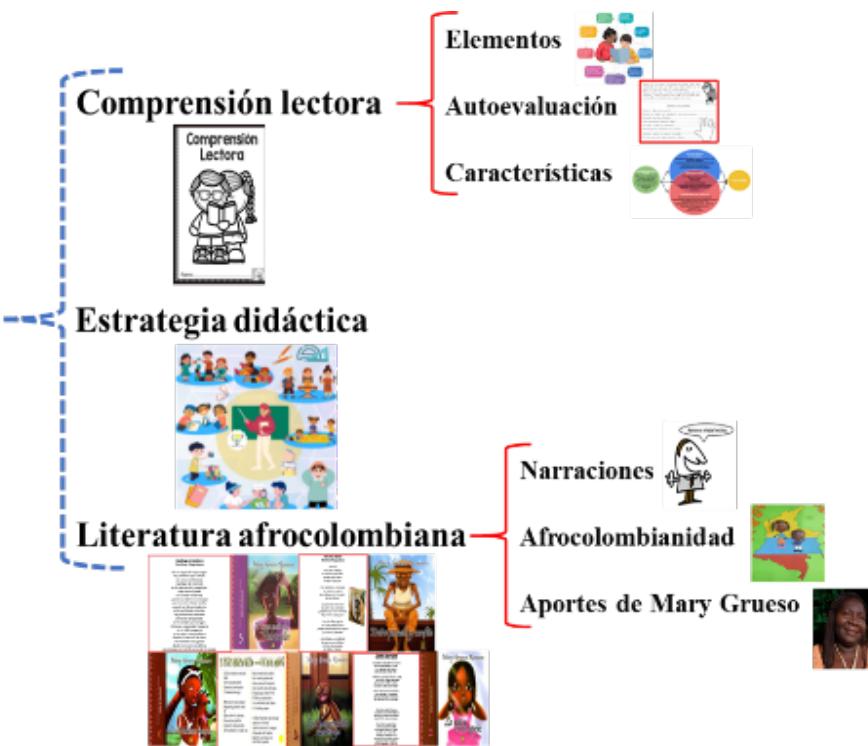
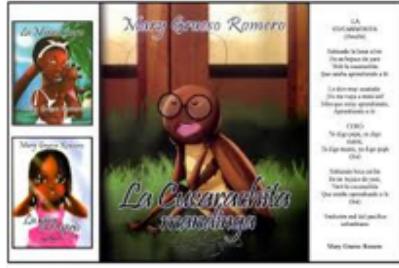
La relevancia y pertinencia de esta investigación gira en torno a que siguió la ruta de la investigación acción, hecho que es similar con la vía metodológica de este trabajo, aunado a que se presentó una estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Por otra parte, manifiesta la necesidad de abordar la práctica docente contextualizada a la vida cotidiana, de manera que los estudiantes encuentren significado a los aprendizajes.

Para la configuración del marco teórico que sustenta la presente investigación, se revisaron, describieron y analizaron teorías relacionadas con la comprensión lectora, estrategia didáctica y la literatura afrocolombiana. A continuación, se presenta un esquema que sistematiza la secuencia de las temáticas teóricas (Figura 1).

Figura 1

Temáticas relevantes del artículo

Comprensión lectora mediante la literatura afrocolombiana en los estudiantes de séptimo grado



Para la comprensión lectora, se contó con los aportes de Santiesteban y Velázquez (2012), Vaello (2009), Mosquera (2006) y Pinzas (2012), quienes consideran que la comprensión lectora constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad; en palabras de Santiesteban y Velázquez (2012), “su enseñanza coadyuva al desarrollo intelectual y afectivo del estudiante” (p. 104), de allí su importancia, porque la lectura se encuentra en todas las partes donde desarrolla las actividades el ser humano, en todos los ámbitos de la vida, desde la interpretación de una publicidad sencilla hasta una obra literaria.

En el ámbito educativo, para Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), la comprensión lectora se forma mediante la participación de los estudiantes en prácticas diarias de lectura, con la intención de poder comprender e interpretar

de una manera apropiada. Es decir, considera un proceso de enseñanza continua, que cada vez exige, con mayor urgencia, el diseño de estrategias didácticas eficaces que partan de una modelación análoga a la complejidad de la lectura como actividad, tanto en su diversificación tipológica como en su estructura peculiar.

De igual forma, Cassany (2004) entiende la comprensión lectora como algo global, que, a su vez, está compuesta por otros elementos más concretos que reciben el nombre de microhabilidades, las cuales, según el autor, son percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma. Además, comenta que se deben trabajar por separado para adquirir una buena comprensión lectora.

1. La percepción [como elemento de la comprensión lectora], el objetivo es adiestrar el comportamiento ocular del lector para incrementar su eficiencia lectora. Su intención es desarrollar las habilidades perceptivo-motoras hasta el punto de autoafirmarlas y de ganar velocidad y facilidad lectora. Esta microhabilidad, pretende que los lectores consigan una ampliación del campo visual, la reducción del número de fijaciones y el desarrollo de la discriminación visual.
2. Memoria [como elemento de la comprensión lectora]: esta microhabilidad se puede dividir en memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo proporciona una información muy escasa que reteniéndola proporciona el significado de algunas oraciones. Sin embargo, la memoria a largo plazo recopila toda esa información retenida en la memoria a corto plazo para extraer el contenido general y más importante de un texto leído.
3. Anticipación [como elemento de la comprensión lectora]: pretende trabajar la habilidad de los lectores al momento de prever el contenido de un texto determinado. Si no se es capaz de anticipar el contenido de un texto, la lectura de este se hace más difícil. También, hay que decir, que esta microhabilidad tiene un gran papel en la motivación del lector y la predisposición que puede tener para leer un determinado texto.
4. Lectura rápida y lectura atenta [como elemento de la comprensión lectora]: constituyen microhabilidades fundamentales y complementarias entre sí para leer con eficacia y con rapidez. Pocas veces se lee exclusivamente palabra por palabra, sino que, en primer lugar, se da una ojeada general en busca de cierta información que pueda parecer más relevante o de interés antes de comenzar una lectura más detallada. Se debe conseguir que los lectores sepan saltar de un punto a otro en el texto para buscar información evitando únicamente la lectura lineal.
5. Inferencia [como elemento de la comprensión lectora] permite comprender algún aspecto determinado de un texto a partir del significado del resto. (...) esta microhabilidad ofrece descubrir información que no se encuentra de forma explícita en el texto. Se trata de una microhabilidad importantísima para que los lectores adquieran autonomía y no tengan que recurrir a otra persona para que aclare el significado de lo leído.
6. Ideas principales [como elemento de la comprensión lectora]: esta microhabilidad permite al lector experto extraer determinada información de un texto concreto: ideas más importantes, ordenación de estas ideas, extracción de ejemplos, punto de vista del autor del texto, etc. Pueden tratarse de ideas globales de todo el texto o ideas concretas de ciertas partes del mismo.
7. Estructura y forma [como elemento de la comprensión lectora]: a través de ella, se pueden trabajar los aspectos formales de un texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos, etc.). Es importante trabajar en esta microhabilidad puesto que la estructura y la forma de un texto ofrece un segundo nivel de información que afecta al contenido. Se pueden abordar desde los aspectos más globales como la coherencia, cohesión y adecuación, hasta aspectos más específicos como la sintaxis y el léxico.
8. Leer entre líneas: proporciona información del contenido que no se encuentra de forma explícita en el texto, sino que está parcialmente presente, que está escondida o que el autor la da por entendido o supuesto. Se trata de una de las más importantes puesto que va mucho más allá que la comprensión del contenido básico o forma del texto.
9. Autoevaluación [de la comprensión lectora]: ofrece al lector la capacidad consciente o no de controlar su propio proceso de comprensión, desde incluso antes de empezar la lectura hasta acabarla. (Cassany, 2001, como se citó en Avilés, 2020, pp. 41-43)

Es decir, desde que se comienza a trabajar la microhabilidad de anticipación, se puede comprobar si los supuestos sobre el contenido del texto eran correctos, así como comprobar si realmente se ha comprendido el contenido del propio texto.

De ese modo, considerando lo propuesto por Cassany (como se citó en Avilés, 2020), tras haber adquirido todas las descritas microhabilidades, se supone que la persona deja de ser un lector

principiante y se convierte en un lector experto; momento en el cual se puede comprender cualquier tipo de texto.

Continuando con las características de la comprensión lectora, Pinzas (como se citó en Gamboa, 2017) afirma:

La comprensión lectora está determinada por la capacidad que tiene cada lector para comprender el tema que se trata, por la posición que manifiesta frente al contenido, así como el valor de lo leído y de acuerdo con el uso que haga de lo comprendido. De esta forma, la facilidad y de la precisión con que se comprende dependerá de tres factores: el esquema o conocimiento previo del lector, que sea pertinente para el contenido del texto; el texto con contenido claro, coherente y con estructura familiar y ordenada y, las estrategias o habilidades cognitivas inextricablemente relacionadas, que permiten al lector intensificar la comprensión y recuerdo de lo que lee. (p. 19)

Ahora bien, existe una diversidad de estrategias didácticas para desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora, entre ellas y para el presente estudio, se hizo uso de las narraciones afrocolombianas de la escritora colombiana Mary Grueso. Para el abordaje de dichas narraciones, es pertinente mencionar lo referido por Vaello (2009), quien señala que, debido a la naturaleza flexible, adaptable y contextualizada de las estrategias didácticas, existe la posibilidad de usar una estrategia didáctica en los tres momentos y/o fases de la clase, sea en el inicio, desarrollo o cierre.

En este sentido, para desglosar el contenido, se inició con la narración, que, según Adam y Lorda (1999), "es una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, reales o personajes literarios, animales o cualquier otro ser antropomorfo; en él se presenta una concurrencia de sucesos en un tiempo y espacio determinados" (p. 100). En las narraciones existen dos elementos básicos: el primero, la acción, está encaminada a una transformación, y el segundo, el interés que se produce gracias a la presencia de elementos que generan intriga. Las narraciones se caracterizan por presentar de modo indispensable varios sucesos integrados por uno, cuya ejecución es necesaria para producir el suceso siguiente; estos sucesos se realizan cronológicamente.

Según Acosta (2006), las narraciones están conformadas por los siguientes elementos:

Un marco (el espacio y el tiempo en el cual se sitúa la acción). Un narrador (la voz que cuenta lo sucedido). La secuencia narrativa (la historia narrada). El discurso (el orden en el cual se ofrece lo narrado; no siempre la historia se ofrecerá al lector en forma cronológica). Los participantes (personajes o sujetos). (pp. 26-28)

Continuando con el desglose, corresponde realizar el estudio de afrocolombianos, que, según Vargas (2003), el paradigma afrogenético:

Se funda en el hecho de que la historia de los afrocolombianos comienza a partir de la de sus ancestros africanos, se alimenta de la memoria, de parámetros morales, de la vida -y de muerte-, de relaciones familiares y comunales, que se basan en los recuerdos y las interiorizaciones de los esquemas sociales propios de los pueblos africanos de donde provienen los ancestros. [...] El sujeto de esta mirada es el afrocolombiano, mientras que el objeto a estudiar es la identidad. (p. 35)

Por su parte, Mosquera (2006, como se citó en Velandia, 2010) define la afrocolombianidad:

El conjunto de aportes y contribuciones materiales y espirituales, desarrollados por los pueblos africanos y la población afrocolombiana en el proceso de construcción de la nación. Estos aportes involucran la conjunción de realidades, valores, sentimientos y visiones de mundo que están integrados a la cotidianidad del afrocolombiano.

Se entiende la afrocolombianidad como un concepto en el que se unen la herencia africana y el papel del afrodescendiente como ciudadano colombiano, se plantea una cuestión interesante. La identidad, como se verá más adelante, no es un ente estático; al contrario, está en transformación constante y se alimenta de diversas influencias. (p. 37)

Entre los aportes a la literatura afrocolombiana, se cuenta con las obras infantiles de la escritora Mary Grueso.

[Dicha autora] nació en Guapi (Cauca); es licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Quindío, se especializó en enseñanza de la Literatura en la misma universidad, reconocida como escritora, poeta y narradora oral. Entre sus trabajos se destacan: *El otro yo que sí soy yo* (1997), *El mar y tú* (2003), *Tómame antes que la noche llegue* (2013), *Poesía afrocolombiana, Cuando los ancestros llaman* (2015). En el campo de la

literatura infantil, destacan los siguientes: *Del baúl a la escuela; antología de literatura infantil* (2003), *Negra soy* (2008), *La muñeca negra* (2012) y *La niña en el espejo* (2012). (Afrofemeninas, 2019, párr. 17)

2. Metodología

La investigación Comprensión lectora por medio de la literatura afrocolombiana en los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar se inscribió en el paradigma pospositivista, al respecto, Rojas (2015) afirmó:

Este paradigma posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social. El paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. (párr. 25)

En ese mismo orden de ideas, Fernández y Rivera (2009, como se citó en Dios-Arrieta y Llamas-Rodríguez, 2020) explicaron:

'En el paradigma cualitativo debe existir una correspondencia específica entre el investigador y su objeto de estudio'. La interacción de ambas partes implicadas debe ser dinámica y flexible. En ese sentido, se admite como una reciprocidad desde la oralidad y actuación, donde el diálogo es la ruta ideal para la demostración de experiencias, vivencias y otras informaciones que tributen a la concreción de lo que se indague. (p. 183)

Al respecto, Badilla (2006) comenta: "la investigación cualitativa en el campo de la educación es un tema de interés actual, lo que ha permitido su expansión, pero a la vez la profundización en las teorías y las metodologías que la sustentan" (p. 42). Se deduce entonces que, la investigación cualitativa reconoce más cuestiones de interés educativo-pedagógico porque está inmersa en las prácticas profesionales educativas cotidianas. Este intercambio investigativo permite reconstruir, articular y reflexionar sobre algunos asuntos que establecen el enfoque cualitativo de investigación y que están relacionados con los escenarios habituales donde se desarrolla el trabajo educativo (Badilla, 2006).

El trabajo investigativo representa, en el contexto de la investigación cualitativa, observar el aula de clases como contexto de trabajo donde se debe atender la reflexión y el análisis de manera integral, mirar los quehaceres lo más objetivamente posible para considerar los elementos que surgen en los momentos investigativos en la cotidianidad del hecho pedagógico, esto impulsó a la investigadora a llevar una observación sistemática de la reflexión permanente sobre el problema en estudio. Por esas razones, la selección de este enfoque de investigación estuvo motivado por la oportunidad de investigar sobre una estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado.

En este sentido, para Hernández et al. (2014):

El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo, visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, incluye una variedad de concepciones, visiones y técnicas; recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas, esto condujo la indagación de una manera subjetiva y reconoció sus tendencias personales. (pp. 8-9)

Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentró en las vivencias de los participantes: sentidas y experimentadas.

De acuerdo con la ruta trazada por la investigadora, en concordancia con el tema de investigación y el paradigma, el método se ubicó en la investigación acción pedagógica, con la finalidad de generar conocimiento y soluciones en realidades cuyos contextos son complejos. Al respecto, Dugarte (2006) expresa que su orientación sitúa a la persona y el acontecimiento en su tejido social para comprenderlo y modificarlo, tomando en cuenta todos los elementos que forman parte de él e identificar las relaciones entre una situación puntual y el tejido social, de modo que las soluciones a los acontecimientos-problema se produzcan bajo el enfoque de pensamiento complejo.

Para el caso exacto de esta investigación, se tiene en cuenta lo expresado por Vargas (2009).

La práctica como objeto de estudio en sí misma, objeto de análisis, reflexión e intervención, con responsabilidad ética y profesional. Es importante desarrollar procesos de esta índole, porque favorecen el análisis riguroso de lo producido e implican la búsqueda bibliográfica

para extraer de una teoría, los aspectos aplicables para la situación problema en una realidad contextual. Elegir el escenario que sirve de fuente de información y observación, es clave para la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos por ser empleados en la práctica orientadora y en el área de interés, para mejorar la calidad de la atención que, como profesionales, brindan a las poblaciones en sus distintos entornos. (p. 164)

Según lo señalado por el autor, la docente, en el proceso de didactizar la práctica pedagógica, se ocupó de profundizar en las raíces teóricas de las temáticas para lograr organizarlas de manera racional, realizó una crítica con el fin de mejorarlas intencionalmente de acuerdo con sus propósitos, todo esto pensando en la IE Bello Horizonte, institución que se intervino, donde se seleccionó la problemática observada con realidad compleja; se planificó su transformación mediante las herramientas específicas, técnicas

y métodos e instrumentos necesarios que ayudaron a cambiar la realidad abordada.

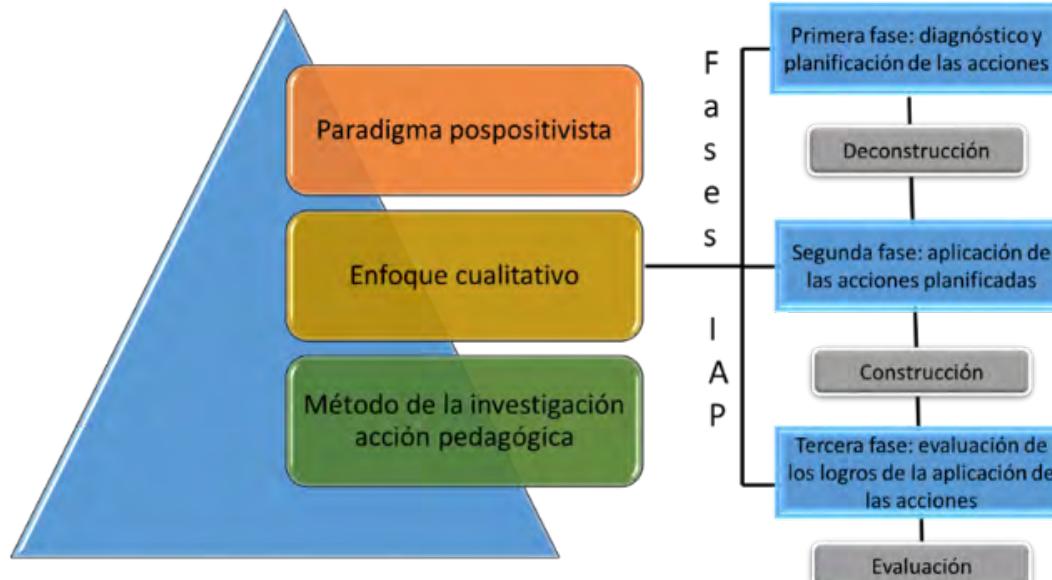
Así las cosas, Restrepo (2006) manifiesta:

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 (didactizar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer). (p. 94)

Lo anterior motivó a la investigadora a una autorreflexión de su práctica pedagógica, reconociendo de esa forma sus debilidades y fortalezas para lograr transformar su hacer pedagógico, modificándolo para adaptarse a la realidad que les es imperante, y lograr que los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte fortalezcan la comprensión lectora a través de la literatura afrocolombiana.

Figura 2

Representación gráfica el diseño metodológico



Para la investigación, se seleccionó como unidad de análisis 54 estudiantes del séptimo grado de la institución educativa objeto de estudio, con el propósito de intervenir el hacer educativo e implementar estrategias que dinamicen la comprensión lectora por medio de la literatura afrocolombiana y así transformar la realidad que preocupó a la investigadora. La unidad de trabajo quedó conformada por 20 estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Bello Horizonte, por contar con los recursos tecnológicos necesarios para implementar los talleres de

comprensión lectora mediante la plataforma Google Meet, ya que, en ese momento, se había decretado confinamiento social.

Los instrumentos que se aplicaron fueron los siguientes: una prueba escrita porque, según el Ministerio de Educación (2008), tiene la finalidad de diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del séptimo grado. Rojas (2008) define la prueba escrita así: "instrumento de medición cuyo propósito es que el estudiante demuestre la adquisición de un aprendizaje cognoscitivo, o el desarrollo progresivo de una

destreza o habilidad. Por sus características, requiere contestación escrita por parte del estudiante" (p. 14). De esta forma, la prueba partió de la lectura del cuento *Tramontana*, perteneciente a la colección *Doce cuentos peregrinos* de Gabriel García Márquez. Para verificar su comprensión, se plantearon siete interrogantes, los cuales permitieron conocer las falencias de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora.

Del mismo modo, se utilizó una bitácora de observación general, en la cual se registraron todas experiencias vividas en la aplicación de la estrategia didáctica a través de la literatura afrocolombiana, con el fin de fomentar la comprensión lectora en los estudiantes. Esta herramienta se inscribe en la técnica de la observación que, según Martínez (2007), "es el registro escrito de lo observado (...) para producir descripciones de calidad" (p. 74). Cabe mencionar que, la bitácora se llenó en cada uno de los talleres planificados, una vez a la semana, con el fin de no interrumpir los horarios de clase durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es pertinente acotar que la investigación contó con el consentimiento informado de los padres de familia y acudientes, quienes dieron el permiso respectivo para tomar y publicar fotografías y videos de los estudiantes de la unidad de trabajo. Además, los instrumentos utilizados en la recolección de la información cumplieron con el criterio de calidad y de credibilidad, los cuales fueron sometidos al juicio de expertos, cuyo propósito fue demostrar pertinencia, lo que garantizó la validación del tema.

3. Resultados

Este apartado recoge los resultados derivados de la implementación de una estrategia didáctica basada en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso para la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado.

Fase I. Deconstrucción de la práctica. Cuyo objetivo fue identificar las dificultades en las situaciones específicas de la comprensión lectora. En esta primera fase, se aplicó una prueba diagnóstica donde se presentó un cuento de Gabriel García Márquez titulado *La Tramontana*, contentivo de siete interrogantes de selección y uno de explicación acerca de una imagen. La unidad de trabajo estuvo conformada por 20 estudiantes, ya que contaban con los recursos tecnológicos y de conectividad para participar en los talleres.

Los resultados del diagnóstico, a través de la prueba escrita, indicaron que los estudiantes poseen microhabilidades, diferenciadas de la siguiente forma: el 100 % tiene percepción; el 60 %, memoria; el 40 %, anticipación; el 40 %, una lectura rápida y atenta; el 25 % realiza inferencias; el 25 % extrae las ideas principales; no obstante, ningún estudiante ha adquirido la microhabilidad de estructura y forma. Esto indicó que los estudiantes presentan falencias para realizar anticipaciones a la lectura de un texto; no poseen una lectura rápida y atenta, les cuesta relacionar los sucesos narrados y extrapolarlos a su vida o con otros aspectos; aún presentan debilidad para extraer las ideas principales y secundarias de un texto, resaltado, con ello, que su comprensión lectora es fugaz. Estos resultados se obtuvieron a través de la estadística descriptiva y del análisis de cada una de las respuestas emitidas por los estudiantes.

Para concluir con la fase de deconstrucción de la práctica, se planificó la estrategia didáctica basada en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso, por haber sido una de las escritoras afrocolombianas más destacadas del siglo XXI. En su creación literaria, que pasa por los cantos característicos del Pacífico colombiano, la poesía sonora y expresiva y la narrativa reflexiva, se encuentra todo lo que la identifica como mujer.

Fase II. Reconstrucción de la práctica. Se planteó como objetivo específico: Implementar una estrategia didáctica basada en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso para la comprensión lectora. En esta fase, se implementó los cuentos y poemas de Mary Grueso, a saber: *La muñeca negra*, *El gran susto de Petronila*, *La cucarachita Mandinga*, *La niña en el espejo*, *Del baúl a la escuela*, *Si Dios hubiese nacido aquí*, *Naufragio de tambores*, *Niño Dios bendito* y *Hombre, hacé caridad*.

Esta implementación dio origen a nueve talleres, contentivos de cinco cuentos y cuatro poesías, con una duración de 60 minutos cada uno, durante nueve semanas. Los talleres se planificaron para que los estudiantes lograran alcanzar la comprensión lectora y mejoraran su rendimiento académico; fueron evaluados con las actividades asignadas mediante la estadística descriptiva y el análisis de las respuestas emitidas.

Los talleres iniciaron con el cuento *La muñeca negra*; los estudiantes tenían que inferir el tema del cuento. Los resultados de la actividad fue que el 90 % de los estudiantes alcanzaron el

comportamiento ocular y el 10 % no lo alcanzó; en cuanto a la habilidad perceptivo-motora, el 85 % la alcanzó y el 15 % no la alcanzó; en la ampliación del campo visual, el 95 logró su ampliación, pero el 5 % no lo logró. Con el desarrollo de esta microhabilidad, los estudiantes consiguieron una ampliación del campo visual, la reducción del número de fijaciones y el desarrollo de la discriminación visual.

En el segundo taller, se abordó el cuento *El gran susto de Petronila*. La jornada inició con la estrategia trabalenguas, con el fin de fortalecer la memoria de los educandos. Los resultados indicaron que el 90 % de los estudiantes logró consolidar la memoria a corto plazo y el 10 % no lo realizó; en cuanto a la memoria a largo plazo, el 80 % lo logró, pero el 20 % no pudo alcanzarlo, este resultado evidencia que se requiere mayor ejercitación.

Para desarrollar el tercer taller, se utilizó el cuento *La cucarachita Mandinga*. La actividad inició con la estrategia trabalenguas: Cuando cuentas cuentos, cuentas cuántos cuentos cuentas, porque si no cuentas cuantos cuentos cuentas no sabrás cuantos cuentos cuentas. Los resultados de esta actividad, a través de la microhabilidad Anticipación, la cual requiere una motivación libre y la predisposición de los estudiantes, evidenciaron que el 90 % de los estudiantes se encuentra motivado y predisposto y el 10 % no. También, se logró que los estudiantes realizaran las anticipaciones del cuento, hicieran la lectura más rápida y fluida, utilizaran el diccionario para aprender nuevos términos, afianzaran las competencias comunicativas y argumentativas, agilizaran la memoria, además de iniciar en la realización de inferencias; fueron capaces de emitir su opinión sin temor y afianzaron los valores de respeto y solidaridad.

El cuarto taller permitió estudiar el cuento *La niña en el espejo*. En esta oportunidad, se utilizó como estrategia el canto de onomatopeya: *Baila, baila mi chandé al derecho y al revés*. Los resultados de la actividad indicaron que, en la microhabilidad lectura rápida y atenta, la cual tiene como habilidad complementaria la eficacia y rapidez, en la primera, el 80 % de los estudiantes lo logró, mientras que el 20 % no lo logró; para rapidez, el 90 % lo logró y el 10 % restante no lo logró.

Con la actividad, los estudiantes lograron descubrir el mensaje oculto del relato, realizaron anticipaciones, agilizaron la lectura, hubo mayor atención, reforzaron las competencias comunicativas y argumentativas, hubo mayor libertad de expresión, ampliaron su vocabulario, fueron capaces de descubrir los valores

implícitos en el cuento, el mensaje que la escritora pretende dar, además, se afianzó la memoria y el campo visual.

La quinta actividad correspondió al último cuento titulado *Del baúl a la escuela*, con la estrategia discusión dirigida. Para esta actividad, inicialmente se mostró el título del cuento con su respectiva imagen, para que los estudiantes realicen las anticipaciones e infieran el tema de la obra. Los resultados indicaron que los estudiantes en la microhabilidad inferencia, a través de los indicadores descubre la información no explícita en el texto, el 80 % lo logró y el 20 % no lo logró. En cuanto a la autonomía, el 95 % la adquirió y el 5 % no la adquirió. Entre los logros alcanzados de la actividad están el afianzamiento de la lectura rápida y atenta, la ampliación del campo visual, también se agilizó la memoria, realizaron anticipaciones, inferencias, síntesis; se logró la autonomía del aprendizaje, porque sin inducción buscaron los términos desconocidos, lo que permitió aumentar su léxico; reforzaron los valores sociales, reconociendo sus errores en tiempos pasados, además, se afianzó la habilidad comunicativa y argumentativa.

En el sexto taller, se procedió al estudio de la poesía *Si Dios hubiese nacido aquí*. En este taller se utilizó la estrategia la lectura dirigida, con la finalidad de que los estudiantes aprendieran la entonación correcta de este género; luego, los estudiantes analizaron la poesía, buscaron los términos desconocidos, realizaron las inferencias pertinentes, indagaron la temática y coligieron lo que quiso revelar la escritora con esa poesía.

Los resultados indicaron que en la microhabilidad ideas principales, los estudiantes, en el componente determina la información de un texto concreto, el 70 % lo alcanzó y el 30 % no; en cuanto al componente extrae y ordena las ideas más importantes, el 60 % lo realizó de manera correcta y el 40 % no; en referencia al componente emite el punto de vista del autor, el 50 % logró hacerlo y el otro 50 % no lo logró.

Entre los logros de la actividad se encuentran los siguientes: la ampliación del campo visual, la reducción del número de fijaciones y el desarrollo de la discriminación visual; se reforzó la memoria corta, realizaron anticipaciones e inferencias, sacaron las ideas principales para lograr una lectura rápida y atenta. De igual forma, los estudiantes comprendieron el texto a partir del significado, descubrieron la información que no se encuentra de forma explícita, adquirieron autonomía para aclarar el significado de lo leído, extrajeron las ideas más importantes, descubrieron las ideas globales

de todo el texto, incluyeron nuevos términos a su vocabulario, aumentaron sus habilidades comunicativas y argumentativas y afianzaron su identidad cultural.

En el séptimo taller, se estudió la poesía *Naufragio de tambores*. En este taller se utilizó como estrategia la lectura guiada, para lograr una perfecta entonación. Los resultados de la implementación del poema en la microhabilidad ideas principales evidenciaron que el 50 % de los estudiantes logró alcanzar esta habilidad y el 50 % restante no lo logró; un 50 % logró identificar la presentación, el estilo, las formas lingüísticas y los recursos retóricos; otro 50 % no lo logró. Con este poema, los estudiantes afianzaron su autonomía, que los llevó a buscar los términos desconocidos; ampliaron su estructura cognitiva porque incluyeron otras formas lingüísticas; además, desarrollaron la coherencia, cohesión y adecuación, la sintaxis y el léxico, por ende, acrecentaron sus habilidades comunicativas y argumentativas; lograron mejor entonación en la lectura de la poesía, con fuerza y buena vocalización; se agudizó la memoria y la percepción, comprendieron el texto de manera rápida, realizaron inferencias y anticipaciones; lograron leer entre líneas para buscar lo que necesitaban, adquiriendo una mejor comprensión lectora.

En el octavo taller, se abordó la poesía *Niño Dios bendito*, utilizando como estrategia la lectura dirigida. Los resultados muestran que, en la microhabilidad leer entre líneas, en el componente: identifica lo que el autor da por entendido, el 50 % de los estudiantes lo alcanzó y el 50 % restante no lo logró, ya que esta microhabilidad va mucho más allá que la comprensión del contenido básico o forma del texto.

Los logros de la actividad fueron los siguientes: ampliación del vocabulario, correcta entonación, agudización visual, afianzamiento de la memoria corta y recopilación de toda esa información retenida en la memoria de corto plazo para extraer el contenido general y más importante de un texto leído; se consolidó la fluidez verbal, las habilidades comunicativas, la capacidad para realizar argumentos, plantearse postura, desarrollar la estructura de un texto. De igual forma, los estudiantes realizaron sintaxis, mejoraron su léxico, sacaron las ideas concretas del texto, fueron capaces de anticipar el contenido de un texto y se afianzó la motivación y la predisposición para leer un texto; además, lograron saltar de un punto a otro en el texto para buscar información, evitando la lectura lineal; adquirieron autonomía y desarrollaron el hábito lector.

Con la novena actividad, donde se abordó la poesía *Hombre, hacé caridad*, a través de la estrategia el subrayado vertical y horizontal, los estudiantes aprendieron a extraer las ideas principales del verso, ampliaron su campo visual, reforzaron la memoria corta, realizaron anticipaciones e inferencias, sacaron las ideas principales para lograr una lectura rápida y atenta, aplicaron la estructura de redacción de textos, comprendieron lo leído y encontraron el mensaje oculto de la escritora, comprobando si los supuesto de los contenidos son ciertos; identificaron las ideas descritas en cada estrofa para determinar las ideas principales del poema. Los estudiantes afianzaron las habilidades comunicativas, manejaron los argumentos con mayor precisión, afianzaron la escucha, su identidad cultural, aprendieron a manejar las metáforas y a entonar de manera correcta las poesías.

Los resultados de la microhabilidad autoevaluación involucró todas las microhabilidades estudiadas, por lo cual se especifica los logros alcanzados de manera detallada: el 80 % en percepción; el 95 % para memoria; 85 % en anticipación, 80 % para lectura rápida y atenta; el 80 % para inferencias; el 70 % para ideas principales; 60 % para estructura y forma; 50 % logró leer entre líneas y autoevaluación. Estos resultados expresan que la comprensión lectora es un proceso global, que requiere adquirir todas las microhabilidades. En este sentido, se puede afirmar que, cuando se alcanzan todas las microhabilidades ya señaladas, se pasa de ser un lector principiante a un lector experto, en ese momento se puede comprender cualquier tipo de texto. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes aún no poseen las competencias necesarias para convertirse en lectores competentes o expertos; sin embargo, si han alcanzado un nivel mayor al que poseían; se puede aseverar que la mayoría alcanzó siete microhabilidades, es decir, les faltó dos microhabilidades para convertirse en lectores competentes.

En referencia a la Fase III. Evaluación de la práctica reconstruida, cuyo objetivo fue evaluar los logros de la aplicación de una estrategia didáctica basada en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso para la comprensión lectora, entre los resultados se destaca que los estudiantes adquirieron las competencias necesarias para lograr la comprensión del texto, desarrollaron la autonomía y el sentido crítico mediante un proceso reflexivo y continuo. Igualmente, los estudiantes desarrollaron las destrezas de captación del significado de palabras, oraciones

y párrafos, identificación de acciones que se narran en el texto, reconocieron los personajes que participaron en las acciones, precisión de espacio y tiempo, mantuvieron una secuencia de las acciones y describieron los personajes.

Además, los estudiantes lograron recordar información explícita y desarrollaron las destrezas de reproducción oral de situaciones, recordar pasajes del texto y detalles específicos, fijaron los aspectos fundamentales del texto y captaron la idea principal. También, lograron ordenar los elementos y explicaron las relaciones que se dan entre estos; desarrollaron las destrezas de captación y establecimiento de relaciones entre personajes, acciones, lugares y tiempo; diferenciaron hechos y opiniones de los personajes; realizaron resúmenes de los diferentes cuentos y poesías estudiadas; descubrieron la causa y efecto de los sucesos; establecieron comparaciones entre personajes y lugares físicos, e identificaron los personajes principales y secundarios.

En esta actividad, los estudiantes descubrieron los mensajes implícitos del texto, complementaron los detalles que aparecen en el texto, realizaron conjetura de otros sucesos ocurridos, hicieron deducciones de distintos títulos posibles para el texto, reordenaron la información del texto, realizaron deducciones, predicciones de consecuencias probables de las acciones, argumentaron su opinión de acuerdo con el tema estudiado. Al final, realizaron una síntesis del cuento o poema estudiado.

Los estudiantes lograron formular juicios basándose en la experiencia y en los valores; captaron el mensaje implícito del texto; emitieron juicios de valores sobre el texto como calidad y estética; realizaron transferencia de las ideas que presenta el texto, incorporadas a los personajes y a otras situaciones parecidas; desarrollaron las destrezas de la asociación de las ideas del texto con las ideas personales; reafirmaron los cambio de conducta lector, exposición de planteamientos nuevos en función de las ideas sugeridas en el texto, aplicaron las ideas expuestas a situaciones parecidas o nuevas y resolución de problemas.

4. Discusión

A continuación, se presenta la interpretación y discusión de los resultados obtenidos a través del proceso indagatorio y que dan respuesta a las preguntas de investigación. En este sentido, para Hernández et al. (2014), los resultados

constituyen "el producto del análisis de datos" (p. 343).

Considerando los resultados de la sistematización y análisis de los datos y teniendo como norte la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las dificultades en las situaciones específicas de la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar?, la respuesta se obtuvo de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, que permitió ver las falencias en la comprensión de textos, debido a que respondieron de manera incorrectas los ítems planteados, por lo tanto, la investigadora analizó varias ideas para tratar de solventar la situación.

La prueba diagnóstica se enmarcó dentro de la Fase de deconstrucción de la práctica del método investigación acción pedagógica; se abordó el proceso indagatorio con un diagnóstico realizado a estudiantes de séptimo grado de la institución educativa seleccionada, con el propósito de determinar cuáles microhabilidades han frenado a los estudiantes para alcanzar la comprensión lectora. Los resultados de la prueba diagnóstica mostraron que los estudiantes poseen dificultad en la interpretación literal, relacionada con la paráfrasis, la superestructura y el léxico de un texto, en la idea global del mismo, el léxico por contexto y la cohesión del texto; en los indicadores enciclopédicos, en la perspectiva ante lo leído, en la intención y preguntas que suscita del texto. Tales resultados permitieron orientar a la investigadora para dar respuesta al primer objetivo planteado: Identificar dificultades en las situaciones específicas de la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar.

Los hallazgos antes comentados condujeron a la necesidad de indagar sobre la comprensión lectora, su conceptualización, definiciones, características y microhabilidades de desarrollo, aunado a la revisión de investigaciones anteriores sobre la temática, que arrojaron luces sobre estrategias didácticas que pudieran ser aplicadas, así como el uso de géneros literarios como el cuento y la poesía como elemento potenciador del aprendizaje de la comprensión lectora. Esta revisión de literatura formó parte de la fase deconstrucción de la práctica pedagógica del método IAP, que permitió construir un marco teórico referencial a fin de poder alcanzar el segundo objetivo específico: Diseñar una estrategia didáctica basada en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso para la comprensión lectora de los estudiantes de

séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar.

En la referida revisión, se destacó la investigación de Ojeda (2016), quien logró evidenciar que el proceso didáctico para fortalecer la comprensión de textos escritos en la escuela no es continuo y este es uno de los factores que influye para que a los estudiantes se les dificulte la comprensión lectora. Además, les permitió confrontar diferentes investigaciones realizadas sobre el tema, a partir de lo cual, encontró argumentos suficientes para considerar el cuento como una herramienta que ayuda a solucionar el problema de la comprensión lectora. Este antecedente de investigación fue pertinente porque su temática y su metodología están relacionadas con esta investigación, pues, se propone el cuento como una estrategia para mejorar la comprensión de la lectura, además, uno de los enfoques metodológicos que utilizó fue el cualitativo.

Cabe señalar, asimismo, el estudio de Rentería (2018), quien expuso en el artículo una investigación cualitativa que partió del enfoque acción participativa. Los resultados dieron cuenta de los problemas estudiantiles en cuanto a la comprensión lectora y de la importancia de usar estrategias didácticas (talleres) para fortalecerla. El artículo aportó a la investigación la importancia de comprender la intención y propósitos de lo explícito e implícito de un texto; así como la pertinencia de adecuar los contextos comunicativos en relación con las situaciones cotidianas, pues, el contenido de la literatura afrocolombiana se asemeja al diario vivir de los estudiantes, lo cual favorece su comprensión.

En el contexto local de esta investigación, el trabajo de Baquero (2018), cuyo objetivo fue transformar las prácticas de enseñanza a través de la estrategia didáctica basada en el juego dramático, fue de valioso aporte para las investigadoras, sobre todo por tratarse de un trabajo cercano geográfica, social y culturalmente. La investigación, que se desarrolló en un proyecto de aula como aporte a la asignatura de Lengua Castellana, pretendió favorecer el nivel inferencial de la comprensión lectora.

De la revisión de antecedentes cabe destacar el uso de la investigación acción como herramienta para transformar el aprendizaje desde el mejoramiento de la práctica docente, a fin de identificar problemas en el aula e intervenirlos, utilizando estrategias didácticas que atiendan de manera eficiente las necesidades encontradas. Los resultados arrojaron que todo proceso

académico debe estar enfocado a mejorar la práctica educativa, guiada por la constante reflexión, que trascienda en los docentes y en la institución, siendo importante diseñar y desarrollar, en el aula, estrategias didácticas acordes con las necesidades, el contexto y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, dejando de lado las prácticas lineales que excluyen al estudiante de su proceso de aprendizaje.

Los resultados de la búsqueda de referentes investigativos permitieron apoyar las observaciones y supuestos de las investigadoras, mostrándoles las debilidades en otros contextos en relación con la comprensión lectora, el uso del cuento y la poesía como género literario que, por sus características peculiares, puede ser una herramienta de gran valía para el desarrollo de la comprensión lectora; la ruta de la investigación acción, como vía metodológica, así como el uso de estrategias motivadoras y contextualizadas para fortalecer la comprensión lectora.

De igual modo, los resultados de la revisión de autores especialistas en los ámbitos de la comprensión lectora, el cuento y la poesía como género literario y el uso de las estrategias didácticas para potenciar el aprendizaje constituyeron otro de los valiosos puentes para comprender, en primer lugar, la situación problemática abordada y, en segundo lugar, para aportar, desde cada área, en la continuidad acerca de la búsqueda de respuestas a la pregunta investigativa.

La revisión de los postulados de la enseñanza de la lectura y su comprensión ocupa un lugar preponderante dentro de los planes de estudios por ser la base del resto de las asignaturas. Por tanto, los procesos lectores merecen especial atención dentro de la actividad escolar y también en la sociedad. De esta manera, la comprensión lectora constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad. En palabras de Cassany et al. (2001), quien entiende la comprensión lectora como algo global que, a su vez, está compuesta por otros elementos más concretos, que reciben el nombre de microhabilidades. Las cuales, según el autor, son las siguientes: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma; habilidades que se deben trabajar por separado para adquirir una buena comprensión lectora.

De modo similar, los resultados de la revisión teórica condujeron a la investigadora a apoyarse en el trabajo de autores como Santiesteban y Velásquez (2012), Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), Cassany et al. (2001), y Pinzas (2012),

quienes consideran que, para alcanzar la comprensión lectora en los estudiantes, es necesario que ellos sean capaces de discriminar información, establecer relaciones sean de causa-efecto o del todo-parte, organizar la información y hacer inferencias, entre otras habilidades. De igual modo, fue de indudable apoyo para comprender las narraciones afrocolombianas como estrategias didácticas adaptadas a las necesidades del contexto de aprendizaje y cómo aplicarlas para desarrollar competencias, entre las cuales destaca la comprensión lectora.

Finalmente, autores como Adam y Lorda (1999), Acosta (2006), Vargas (2009) y Mosquera (20006) permitieron conocer el potencial de las narraciones afrocolombianas como una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, reales o personajes literarios, animales o cualquier otro ser antropomorfo; se presenta una concurrencia de sucesos en un tiempo y espacio determinados. En estas narraciones están presente dos elementos básicos, el primero, la acción, encaminada a una transformación, y el segundo, el interés, que se produce gracias a la presencia de elementos que generan intriga. Estas narraciones se caracterizan por presentar de modo indispensable varios sucesos integrados por uno, cuya ejecución es necesaria para producir el suceso siguiente; estos sucesos se realizan cronológicamente.

Una vez comprendida la temática general de la investigación, a través de la revisión de referentes teóricos, y continuando con la Fase reconstrucción de la práctica del método investigación acción pedagógica, seleccionado este por sus características transformadoras del accionar docente a través del trabajo en el espacio de estudio y la implementación de estrategias contextualizadas a la realidad de los actores educativos, la investigadora se propuso diseñar una estrategia didáctica basada en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso para la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar, para lo cual creó y aplicó un conjunto de nueve talleres de lectura, ampliamente reseñados y cuyos resultados se presentan a continuación.

Los talleres de comprensión lectora, a través de la literatura infantil afrocolombiana de Mary Grueso como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora, lograron motivar a los estudiantes del séptimo grado, impactando en el aprendizaje de la lectura, posibilitando generar espacios de socialización y aplicación del conocimiento mediante la comprensión de los

textos trabajados en los relatos de los cuentos: *La muñeca negra*, *El gran susto de Petronila*, *La cucarachita Mandinga*, *La niña en el espejo y de las poesías*, *Si Dios hubiese nacido aquí*, *Naufragio de tambores*, *Niño Dios bendito*, *Hombre, hacé caridad*, *Del Baúl a la Escuela*. Lecturas que despertaron el interés de los estudiantes, gracias a que es un género literario ameno, divertido, a la vez, aleccionador, ya que poseen mensajes implícitos. Lecciones que los estudiantes pudieron llegar a inferir, comprender y aplicar en sus contextos cotidianos de vida.

En el transcurso del desarrollo de cada taller de lectura, a través las actividades diseñadas con el criterio *in crescendo* en complejidad, de acuerdo con las microhabilidades de comprensión lectora, se evidenció el afianzamiento de este proceso lector, no solo en relación a las competencias cognitivas, evidenciadas por los indicadores, sino también por las competencias procedimentales y actitudinales, que reflejan el aprendizaje adquirido a partir de los conocimientos previos. Lo anterior va en consonancia con lo expresado por Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), quienes consideran un proceso de enseñanza continua que cada vez exige, con mayor urgencia, el diseño de estrategias didácticas eficaces, que partan de una modelación análoga a la complejidad de la lectura como actividad, tanto en su diversificación tipológica como en su estructura peculiar; los autores concluyeron que, para desarrollar una buena comprensión lectora, los docentes deben diseñar estrategias de aprendizaje para elevar el nivel de lectura que tienen los estudiantes, con lo cual se ratifica la importancia de planificar estrategias que apoyen y fortalezcan los procesos lectores.

En cuanto a la comprensión lectora, se puso de manifiesto lo largo del trabajo desarrollado en los talleres de lectura, destacando el interés de los estudiantes por comprender y comunicar la idea principal en cada uno de los relatos, evidenciando el alcance de cada microhabilidad de acuerdo con la complejidad de la competencia lectora, lo cual demostró avances en el proceso lector. En ese sentido, se logró interesar a los estudiantes hacia el cuento y la poesía como género literario; ellos lograron conocer el relato (componente semántico), distinguir sus partes y relaciones (componente sintáctico) y entender finalidad en el contexto de su vida cotidiana (componente pragmático), tal como expresó Cassany et al. (2001). Esto demuestra, la aplicabilidad de este género como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en general y del nivel de lectura crítica en particular, que abarca los otros dos niveles.

En ese sentido, se logró interesar a los estudiantes hacia el cuento y la poesía como género literario, así, ellos pudieron conocer el relato, distinguir sus partes y entender la finalidad en el contexto de su vida cotidiana; esto demuestra su aplicabilidad como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora, a nivel literal, luego inferencial y, por último, a nivel crítico analítico. Lo anterior encuentra eco en las explicaciones de Santiesteban y Velázquez (2011), cuando explican que la comprensión lectora contribuye al desarrollo no únicamente intelectual, sino también en el orden afectivo del estudiante, pues, la lectura rodea y está inmersa en las actividades el ser humano, en todos los ámbitos de la vida.

De igual manera, los resultados se vinculan con lo expresado por Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), al resaltar la necesidad de la participación estudiantil en prácticas diarias de lectura que les posibilite comprender e interpretar de manera apropiada un texto. Es decir, se considera un proceso de enseñanza continua que amerita del diseño de estrategias didácticas eficaces, motivadoras, que despierten el interés y la atención de los estudiantes. En ese sentido, otro elemento motivador, dentro de la estrategia de la fábula y que despertó gran interés en los estudiantes, fue los personajes, mayormente animales caracterizados, hecho que generó expectativas al momento de leer los títulos y al adentrarse en la lectura de cada relato. Estos elementos de interés propician el acercamiento a la lectura y posibilitan el desarrollo de la comprensión lectora.

Por otra parte, se evidenció, a través del desarrollo de los talleres de comprensión lectora, que la literatura afrocolombiana de Mary Grueso constituye una estrategia didáctica que permite al docente fomentar, en sus estudiantes, el desarrollo de niveles de orden superior como el reflexivo, crítico, emotivo, comunicativo, participativo, creativo e imaginativo. Esos resultados validan lo afirmado por Mosquera (2006), ya que el autor considera que la literatura afrocolombiana tiene un conjunto de aportes y contribuciones materiales y espirituales, desarrollados por los pueblos africanos y la población afrocolombiana en el proceso de construcción de la nación. Estos aportes involucran la conjunción de realidades, valores, sentimientos y visiones de mundo, que están integrados a la cotidianidad del afrocolombiano.

Al diseñar los talleres de comprensión lectora a través de la literatura infantil afrocolombiana de Mary Grueso, la investigadora pasó por un

proceso reflexivo de comprensión de la temática, de análisis y organización de los recursos, de manejo de las actividades y del tiempo, así como también del alcance en función de objetivos previamente establecidos, que permitieron estimular en los estudiantes el gusto por la lectura, mejorar microhabilidades para lograr la comprensión lectora al leer e interpretar los cuentos y poesías, potenciar la formación en valores dentro del marco de trabajo escolar como el respeto y el espíritu colaborativo, fomentando el diálogo y la escucha, además de fortalecer el espíritu creativo y crítico de los estudiantes.

En el contexto de aplicación de los talleres de comprensión lectora a través de la literatura afrocolombiana de Mary Grueso, se realizó día a día un proceso de evaluación de las actividades ejecutadas. La fase está contemplada en el método IAP como evaluación de la práctica pedagógica, a través de la cual se evidenció el logro del objetivo propuesto. De esta manera, se pudo observar el impacto que generó el uso del cuento y poesía como estrategia mediadora para el aprendizaje de la comprensión lectora. Los estudiantes descubrieron un recurso aplicativo al relacionar la enseñanza del cuento o de la poesía con situaciones diarias en sus contextos de vida; su aprendizaje inició con la comprensión de género literario, con sus elementos y objetivo.

En el mismo orden de ideas, el diseño progresivo en complejidad de la estrategia condujo a un aprendizaje reforzado y constante, a la vez flexible, en un ambiente divertido, agradable y contextualizado, que permitió a los estudiantes hacer evidentes los aprendizajes que iban logrando en el compartir de lo aprendido día a día. Los estudiantes, en principio, conocieron el cuento y la poesía, comprendieron e identificaron sus principales conceptos y elementos, a partir de allí, en el nivel siguiente, pudieron hacer inferencias sobre las situaciones y relacionarlas con sus conocimientos previos, para finalmente poder cuestionar los comportamientos de los personajes y el mensaje implícito. Este proceso se dio de manera natural, divertida, progresiva y flexible, sin apartarse nunca del objetivo propuesto para el alcance de la competencia comprensiva lectora.

En referencia al último de los objetivos de investigación, orientado a evaluar los logros de la aplicación de la estrategia didáctica basada en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso para la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar, los resultados, registrados en las bitácoras, van de la mano con lo explicado por Vaello (2009),

quién apunta hacia el diseño y utilización de estrategias didácticas de naturaleza flexible, adaptable y contextualizada, que pueden ser utilizadas en los tres momentos y/o fases de la clase: inicio, desarrollo o cierre. En este caso en particular, los talleres de lectura, basados en el cuento y la poesía, fueron diseñados para abarcar esos tres momentos: fase de inicio con la lectura del cuento; fase de desarrollo con la demostración de la comprensión lectora a través de la socialización de las ideas, y fase de cierre con la reflexión y la extrapolación a contextos de la vida diaria, lo que demuestra su aplicabilidad, avalada por los logros antes mencionados.

5. Conclusiones

Al término de la investigación, se procede a compartir las conclusiones derivadas de la misma. Para ello, la investigadora consideró los hallazgos obtenidos en el desarrollo de la investigación en relación con los objetivos específicos propuestos.

Para el objetivo: Identificar dificultades en las situaciones específicas de la comprensión lectora los estudiantes de séptimo grado, se vivenció, a través de la prueba diagnóstica, la dificultad para comprender el texto leído, limitando esto la adquisición de las competencias comunicativas para obtener aprendizajes significativos y, por ende, mejorar el rendimiento académico.

En cuanto al objetivo: Diseñar una estrategia didáctica basada en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso para la comprensión lectora de los estudiantes, fue necesario acudir a los expertos para que orientaran el proceso, visualizando la importancia de la literatura afrocolombiana para lograr la comprensión lectora, por ello, se utilizó los cuentos y poesías de Mary Grueso, ya que se ha preocupado por el aprendizaje de los estudiantes, para que, desde sus raíces, comprendan los textos y alcancen el impulso al logro de aprendizajes significativos, a partir de la realidad de su entorno.

En referencia al objetivo: Implementar una estrategia didáctica basada en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso para la comprensión lectora de los estudiantes, se realizó una propuesta con base en talleres donde los estudiantes, a través de los cuentos y poesías de Mary Grueso, lograron paulatinamente adquirir las microhabilidades: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación; habilidades que

posibilitaron que los estudiantes alcanzaran la comprensión lectora.

Para el objetivo: Evaluar los logros de la aplicación de la estrategia didáctica basada en la literatura afrocolombiana de Mary Grueso para la comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado 04 de la Institución Educativa Bello Horizonte de Valledupar, Cesar, los resultados indicaron que su aplicación fue exitosa. Los estudiantes valoraron diversos aspectos, entre ellos: la importancia de comprender los textos leídos, la capacidad para realizar inferencias, argumentaciones sobre un tema. Además, teniendo consistencia en el discurso, se logró aumentar las competencias comunicativas y la fluidez lectora, se aprendió la importancia del uso del diccionario para comprender los términos desconocidos, lo cual es relevante para adquirir un aprendizaje autónomo y lograr la comprensión de un texto.

6. Recomendaciones

Las recomendaciones se realizaron atendiendo a los actores y autores del proceso educativo, partiendo de esto, se formulan las siguientes recomendaciones:

A los rectores educativos: Motivar a los docentes a realizar actividades curriculares con lecturas basadas en escritores afrocolombianos para desarrollar la comprensión lectora y fortalecer la identidad cultural. Impulsar a los coordinadores del Programa Todos Aprender para fortalecer la práctica pedagógica, teniendo en cuenta elementos para definir estrategias pertinentes que permitan valorar y retroalimentar a sus estudiantes, a través de actividades pedagógicas basadas en los resultados. Estimular la curiosidad del docente para que reflexione sobre los puntos débiles y fuertes de su actividad pedagógica, con el fin de que los estudiantes logren la comprensión lectora mediante la literatura afrocolombiana como estrategia para adquirir aprendizajes significativos.

A los docentes: Comprender las particularidades de aprendizaje del grupo de estudiantes y de esa manera lograr que la actividad esté balizada según la edad, la competencia, nivel de implicación en las actividades, funcionamiento del grupo. Valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes para confirmar que han logrado la competencia lectora con un buen rendimiento académico. Implementar un sistema de clases o actividades curriculares más pedagógicas y metodológicas, donde se vea el interés del

infante, donde se encuentre motivado y sienta el deseo a diario de leer para crecer en su dimensión educativa. Motivar a los niños en el proceso de lectura mediante estrategias donde se evidencie pedagogías innovadoras, didácticas y creativas, que fortalezcan el proceso de comprensión lectora. Vincular a los padres de familia mediante un plan lector y escuela de padres, donde se dé realce a la colaboración, interacción e integración, para favorecer la comprensión lectora desde temprana edad. Realizar con los estudiantes visitas a la biblioteca escolar para iniciar el hábito lector.

A los estudiantes: Ejercitarse diariamente la lectura para crear el hábito y alcanzar la comprensión lectora. Acudir a la biblioteca y solicitar libros para lograr la comprensión lectora. Insertar en su equipo tecnológico (computadora, Tablet, teléfono) la aplicación de audio libro para conocer historias y así profundizar la comprensión de textos.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Acosta, A. (coord.). (2006). *Cómo analizar los tipos de discurso: estudio teórico y aplicación práctica: selección de textos para el comentario*. Editorial Fundación ECOEM.
- Actos en la escuela. (s.f.). La comprensión lectora y sus características. <https://actosenlaescuela.com/comprehension-lectora/>
- Adam, J. y Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Ariel.
- Afrofemeninas. (2019, 19 de abril). Algunas escritoras afrocolombianas que deberías conocer y leer. <https://afrofemeninas.com/2019/04/19/algunas-escritoras-afrocolombianas-que-deberias-conocer-y-leer/>
- Avilés, H. (2020). *Secuencia didáctica basada en Hot Potatoes, McDonald's y JCLIC para fortalecer la lectura crítica en la asignatura de economía y política de los grados 11* [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. Repositorio digital Udes. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6277>
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v4i1.411>
- Baquero, M. (2018). *Diseño didáctico para potencializar la comprensión lectora a través del juego dramático en el grado 4 01 de la Institución Educativa Rafael Valle Meza, sede Mixta 3, Vallenar Cesar* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. CRAIUSTA. <http://hdl.handle.net/11634/16415>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23. <http://hdl.handle.net/10230/21237>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001). *Enseñanza de la Lengua*. Graó.
- De la Cruz, L. (2012, 1 de febrero). 50 % de estudiantes tienen baja comprensión de lectura. *El Heraldo*. <https://www.elheraldo.co/local/50-de-estudiantes-tienen-baja-comprension-de-lectura-55306>
- Del Valle, M. (2012). *Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA-. <https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/habitos-lectura.pdf>
- Dios-Arrieta, J. y Llamas-Rodríguez, O. (2020). Aprendizaje de las ciencias sociales por medio de la pregunta problematizadora. *Revista Unimar*, 38(2), 173-198. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art7>
- Dugarte, A. (2006). Repensar en la investigación educativa de la nueva era. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(27), 99-108. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/volIn27/27-6.pdf>
- Gamboa, M. (2017). *Desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias de Solé en los niños y niñas del segundo grado 'A' de la institución educativa N.º 1249 Vitarte UGEI N.º 6* [Trabajo de especialización, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/3717>
- García, S. (2014). Rol mediador docente en la comprensión de textos. *Enunciación*, 19(2), 252-257. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a06>
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora:

- enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw Hill Educación.
- Mera, A. (2012, 5 de febrero). Alumnos en Colombia leen, pero no entienden. *El País*. <https://www.elpais.com.co/colombia/alumnos-en-leen-pero-no-entienden.html>
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, (4), 74-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Orientaciones e instrumentos de evaluación diagnóstica*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón de profesionalización docente de los docentes y directivos regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_nuevo_20.pdf
- Moreno, D. y Herrera, Y. (2017). *La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura mediada por cuentos de la literatura afrocolombiana en el grado 3º de primaria de la institución educativa Luis Carlos Valencia sede Camilo Torres zona rural del municipio de Jamundí (Valle del Cauca)* [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10819/4772>
- Mosquera, J. (2006). La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar. *Educación virtual*. <http://www.lablaa.org/blaavirtual/sociologia/cimarron/cimarron3.htm>
- Ojeda, M. (2016). *El cuento como estrategia didáctica para la comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela Agustín Constante del Pelileo* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato. <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/23115>
- Pinzas, J. (2012). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de la lectura*. Editorial Barcelona.
- Rentería, N. (2018). La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria. *Revista Educación y Ciudad*, (35), 93-102. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1965>
- Restrepo, B. (2006). La investigación-acción pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (42), 92-101. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2006/iss42/11/>
- Rojas, A. (2008). *La prueba en el primer año de la educación general básica*. Ministerio de Educación Pública. <https://mep.janum.net/janum/Documentos/10744.pdf>
- Rojas, A. (2015, 16 de noviembre). Paradigmas cuantitativo y cualitativo y la metodología de la investigación [Blog]. <http://investigacionmetodologicaderojas.blogspot.com/2015/11/paradigmas-cuantitativo-y-cualitativo-y.html>
- Santiesteban, E. y Velázquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didascalia: Didáctica y Educación*, 3(1), 103-110. <https://revistas.ult.edu.co/index.php/didascalia/article/view/78>
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre aulas turbulentas*. Grau.
- Valencia, C. y Osorio, D. (2011). *Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura en primer ciclo* [Tesis de pregrado, Universidad Libre]. Unilibre. <https://hdl.handle.net/10901/6039>
- Vargas, L. (2003). *Poética del peinado afrocolombiano* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo digital. <https://jaimearocha.files.wordpress.com/2015/06/poc3a9tica-del-peinado-afrocolombiano.pdf>
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i1.538>

Velandia, R. (2010). *Del discurso y la narrativa sobre la construcción de la identidad afro en Colombia. Un análisis comunicacional* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio PUJ. <http://hdl.handle.net/10554/5428>

Villa, J. (2018). *Texto y pretextos para mejorar la comprensión lectora. Aplicación de estrategias cognitivo-discursivas para fortalecer la comprensión lectora con estudiantes de grado séptimo en la institución educativa Fe y Alegría la Cima, de la ciudad de Medellín* [Tesis de maestría, Universidad de Medellín]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11407/4966>

Contribución:

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

Gustavo Adolfo González Roys: Revisión de los aspectos metodológicos, conclusiones y aplicación de las normas de citación

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

Estrategias de atención pedagógica en estudiantes con discapacidad visual

Arnoldo Rafael Rodríguez Noriega¹
Gustavo Adolfo González Roys²
Leonardo Enrique Martínez Arredondo³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Rodríguez-Noriega, A. R., González-Roys, G. y Martínez-Arredondo, L. E. (2023). Estrategias de atención pedagógica en estudiantes con discapacidad visual. *Revista UNIMAR*, 41(1), 104-123. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art6>

Fecha de recepción: 19 de enero de 2022

Fecha de revisión: 09 de mayo de 2022

Fecha de aprobación: 23 de junio de 2022

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo: comprender la importancia de las estrategias de atención pedagógica en el aula para estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la inclusión educativa en la Universidad Popular del Cesar, sede Sabanas, municipio Valledupar. La investigación se fundamentó en diferentes autores: Aguirre (2016), Arizabaleta y Ochoa (2016), Bromberg et al. (2016), Carrillo et al. (2017), entre otros, y se desarrolló bajo el enfoque cualitativo en el método fenomenológico; se realizó una revisión documental, así como entrevistas a dos estudiantes con discapacidad visual y dos docentes de la institución en estudio, donde se evidenció el importante esfuerzo de estos últimos al considerar en la práctica pedagógica a todos sus estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad visual. Se concluye que existe la necesidad de formar al personal docente para trabajar con competencia en pro del alcance de logros más importantes en materia de inclusión educativa y pedagogía de la inclusión relacionada con la discapacidad.

Palabras clave: estrategias de atención pedagógica; discapacidad visual; inclusión educativa.



Este artículo es el resultado de la investigación titulada: *Estrategias de atención pedagógica en estudiantes con discapacidad visual*, desarrollada desde mayo de 2019 hasta noviembre de 2021, en la Universidad Popular del Cesar, sede Sabanas, Colombia.

¹ Maestrante en Pedagogía (Universidad Mariana); Licenciado en Lengua Castellana e Inglés (Universidad Popular del Cesar). Docente (Universidad Popular del Cesar). Correo electrónico: arnoldora.rodriguez@umariana.edu.co

² Doctorante 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, Valledupar, Colombia. Correo electrónico: ggonzalezr@umariana.edu.co

³ Doctor en Ciencias de la Educación URBE (Venezuela); Magíster en Enseñanza de la Química; Especialista en Pedagogía Ambiental, Universidad Popular del Cesar; Licenciado en Ciencias de la Educación Química y Biología, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: leonmartinez@umariana.edu.co

Pedagogical attention strategies in students with visual impairment

Abstract

The objective of this research was to understand the importance of pedagogical attention strategies in the classroom, for students with visual disabilities in the context of educational inclusion at the Universidad Popular del Cesar, Sabanas campus, Valledupar municipality. It was based on various authors and was developed under the qualitative approach in the phenomenological method. A documentary review and interviews were carried out with two students with visual disabilities and two teachers of the institution, where the important effort of the latter was evidenced when considering all their students in the pedagogical practice, including those with visual disabilities. It is concluded that there is a need to train teaching staff to work competently to achieve more important achievements in terms of educational inclusion and pedagogy of inclusion related to disability.

Keywords: pedagogical attention strategies; visual disabilities; educational inclusion.

Estratégias pedagógicas de atenção em alunos com deficiência visual

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi compreender a importância das estratégias de atenção pedagógica em sala de aula para alunos com deficiência visual no contexto da inclusão educacional na Universidad Popular de Cesar, campus Sabanas, município de Valledupar. Baseou-se em diversos autores e foi desenvolvida sob a abordagem qualitativa do método fenomenológico; foi realizada uma revisão documental e entrevistas com dois alunos com deficiência visual e dois professores da instituição, onde ficou evidenciado o importante esforço destes últimos ao contemplar todos os seus alunos na prática pedagógica, inclusive aqueles com deficiência visual. Conclui-se que há necessidade de capacitar o corpo docente para atuar com competência para alcançar conquistas mais importantes em termos de inclusão educacional e pedagogia da inclusão relacionada à deficiência.

Palavras-chave: estratégias pedagógicas de atenção; deficiência visual; inclusão educacional.

1. Introducción

La condición, en algunos casos, severamente adversa que significa para una persona el hecho de tener una o varias discapacidades afecta de manera parcial o total su desarrollo y participación activa en las situaciones cotidianas. La discapacidad como condición está definida por el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2021) como la "situación de la persona que, por sus condiciones físicas (...) o mentales duraderas, encuentra dificultades para su participación e inclusión social" (s.p.). Por tanto, hacer alusión a la discapacidad en el contexto de este estudio particular, se hace en el entendido amplio e inclusivo del concepto.

Con el paso de los años, en el escenario educativo se viene observando que los estudiantes con discapacidad gradualmente han ido asumiendo con mayor visibilidad los espacios que les son propios, tanto en escuelas como en universidades, gracias a las iniciativas mundiales, como la

Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018) en pro de la accesibilidad, que han ido calando en la sensibilidad de gobiernos, instituciones, organismos y personas. Para muchos, esta situación puede abordarse desde la educación especial; sin embargo, no debe ser así, pues se trata de construir la inclusión (Villa, 2017). Por tanto, el trabajo educativo con personas con discapacidad es una tarea que compete a todos los niveles e instancias educativas.

Como bien expresa el informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020), la inclusión no puede limitarse a que niños y jóvenes con discapacidad asistan a escuelas, colegios y universidades ordinarias, que carecen de apoyo y preparación para ello, por tanto, no pueden responsabilizarse de lograr la inclusión. Antes bien, acciones como estas podrían llegar a acrecentar experiencias de exclusión, conduciendo a resultados adversos a los objetivos de inclusión propuestos por los sistemas educativos.

A nivel universitario, el reto para los docentes se hace más evidente, pues se trata de una formación que espera del estudiante mayor nivel de autonomía, tanto en su movilidad de actuación como en su proceso de aprendizaje. Al respecto, Bromberg et al. (2016) afirman:

Nadie nos preparó para la impostergable y necesaria apertura que debieron asumir las universidades ante el creciente ingreso de personas con discapacidad a la educación universitaria. Muchos docentes de estas universidades se han encontrado en indefensión ante el desconocimiento sobre la convivencia académica y estrategias pedagógicas para potenciar con eficiencia las capacidades de los estudiantes con discapacidad. (p. 18)

Los citados autores reflejan, de forma escrita, aquello que muchos docentes piensan cuando asumen o, en la mayoría de los casos, se les impone el desafío de trabajar en aula con estudiantes con discapacidad. Ante esto, se encuentran con un conocimiento intuitivo, no a conciencia, sin herramientas previamente reflexionadas y diseñadas a partir de las necesidades reales de los estudiantes con discapacidad, teniendo que apelar, la mayoría de las veces, a una adaptación de las prácticas de aula, en apego a lo que pudiera llamarse pedagogía de la normalidad. Aún prevalece la

falta de comprensión de las potencialidades, capacidades y posibilidades que posee una persona con discapacidad, que lo lleva a otras formas de aprender, en consecuencia, los docentes emplean nuevas maneras de facilitar el aprendizaje, aferrándose a tratar de imponer lo ya conocido (Villa, 2017).

En palabras de esta autora, “pareciese que existe una absoluta hegemonía de la normalidad (...) que impide repensar la manera en que son concebidos los sujetos de la educación” (Villa, 2017, p. 119), asumiéndolos como personas objeto del hacer docente y no como sujetos que construyen diariamente su propio ser. De ahí que, se deba reflexionar constantemente sobre la práctica docente y más aún cuando esta se da en medio de grupos de estudiantes donde hay presencia de condiciones de discapacidad, entendiendo que no se trata de tratarlos de otra manera, sino de desarrollar una práctica inclusiva que abarque a todos los estudiantes de manera general, a fin de evitar situaciones incómodas que, en muchas ocasiones, generan deserción estudiantil.

En el contexto colombiano, de acuerdo con las cifras aportadas por el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (SIMAT), para el año 2018, había 180.743 estudiantes con discapacidad registrados en escuelas en todo el país, “de los cuales solo el 5.4 % alcanza el nivel de educación superior (...) y solo el 1.7 % de personas con discapacidad terminó la educación universitaria” (Fundación Saldarriaga Concha, 2018, s.p.). Lo anterior es reafirmado por Bermúdez et al. (2009), cuando expresan que el acceso inicial a la educación de las personas con discapacidad se ve reducido notoriamente, disminuyendo cada vez más cuando se hace la transición entre la educación básica y la superior:

Más que responder a un lineamiento institucional, la inclusión muchas veces ha surgido de docentes interesados en el tema, o se genera como respuesta al caso de estudiantes que han ingresado, que presentan unas demandas particulares de apoyo y acompañamiento a la universidad. (Bermúdez et al., 2009, p. 51)

Sobre la base de todas estas descripciones, así como en datos obtenidos a través de una observación inicial realizada en la Universidad Popular del Cesar, ubicada en el municipio de Valledupar, en Colombia, se evidenciaron rasgos de una problemática relacionada con la atención e interacción docente en las aulas de esa institución de educación superior con estudiantes con discapacidad, específicamente

aquellos que presentan discapacidad visual total o visión reducida. Entre las posibles causas se planteó la falta de capacitación por parte de los docentes para el trabajo en aula con personas con discapacidad visual, así como del cuerpo administrativo en su interacción con ellos; así mismo, la inadecuada infraestructura de los salones de clase y de los recursos disponibles que el docente utiliza como apoyo en el aula, entre otras. En consecuencia, cada estudiante que presenta discapacidad visual total o visión reducida enfrenta barreras físicas, estructurales y pedagógicas, aunado a aquellas de orden emocional y psicológico, que dificultan el desarrollo del proceso educativo en el nivel universitario y las relaciones que allí se dan, afectando negativamente el aprendizaje.

A lo anterior, se añade el incumplimiento a leyes, decretos y acuerdos estipulados en el territorio nacional colombiano. Tal es el caso de la Ley Estatutaria 1680 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, pero la realidad está muy alejada de lo propuesto y planteado en papel. Por tanto, se asume que una fisura en el sistema organizacional no permite que se configure adecuadamente una comunidad educativa inclusiva. De esta circunstancia nace el hecho de la investigación, que pretende identificar causas, consecuencias y posibles aportes para suplir necesidades latentes en este tema tan controversial y a la vez apremiante.

Para dar veracidad a la problemática que se enfrenta en el aula de clase cuando un estudiante con discapacidad visual incursiona a la universidad con el ánimo de formarse y crecer a nivel personal y profesional, se tomó como soporte para el proceso de investigación algunos datos facilitados por el Departamento de Educación Inclusiva de la Universidad Popular del Cesar, ente que ha logrado gestionar algunos recursos y un espacio físico para suplir de ciertas herramientas en beneficio de los estudiantes con discapacidad visual. Pero a pesar de ello, se ha observado que la mayoría de los docentes no cuenta con una capacitación adecuada para atender a esta población estudiantil.

De lo anterior surgió el siguiente interrogante: ¿Cuál es la significatividad de las estrategias de atención pedagógica en estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Popular del Cesar sede Sabanas del municipio de Valledupar en atención a principios de igualdad y equidad?

De este interrogante se derivaron propósitos que posibilitaron orientar el proceso de investigación alrededor del objetivo general: Comprender la importancia de las estrategias de atención pedagógica en el aula para estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la inclusión educativa en la Universidad Popular del Cesar, sede Sabanas, municipio Valledupar.

Para ello, se hizo necesario, en el contexto de esa institución de educación superior, emitir los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer los principios de la inclusión educativa relacionados con las personas con discapacidad visual.
- Identificar las condiciones, necesidades e intereses de los estudiantes con discapacidad visual.
- Analizar las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la atención de los estudiantes con discapacidad visual.
- Valorar la significatividad de las estrategias de atención pedagógica para los estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Popular del Cesar.

Ahora bien, ante la necesidad de investigar en el área de la educación inclusiva y en especial sobre la discapacidad visual, se hace evidente la trascendencia, utilidad y beneficio que aportan este tipo de estudios a la población antes mencionada para ser atendida como parte notoria y a su vez eslabón activo de la configuración o estructura socioeducativa. Aunado a este propósito de inclusión a la diversidad, se toca necesariamente el proceso de dignificar y visibilizar a una minoría poblacional, lo cual constituye una importante labor a través de su aporte a la construcción de una conciencia de igualdad y respeto por los derechos de cada ser humano, sin importar que tan diferente sean. El uso de cada estrategia y recurso está llamado a suplir los puntos críticos que hacen de la vida académica un episodio traumático y frustrante en la formación del estudiante con discapacidad, sobre todo en casos específicos de discapacidad visual. Así, se estaría aportando al fin primordial de la investigación pedagógica, que toca fibras de la red social y emerge como una impetuosa necesidad de cambio en los modelos y paradigmas latentes hoy día.

El proceso investigativo se apoyó en varios estudios. En el escenario internacional, se destacan los aportes de Ocampo (2018), Fajardo (2017), Medina (2016) y García et al.

(2016), quienes, desde sus propios contextos, aportaron datos valiosos sobre el tema de la inclusión educativa, que en su conjunto apuntan a la búsqueda y al logro de una educación más íntegra, solidaria y justa. En el escenario nacional colombiano, los trabajos desarrollados por Arizabaleta y Ochoa (2016), Aguirre (2016), Zárate-Rueda et al. (2017), Velandia et al. (2018) y Duarte et al. (2019) permitieron advertir la necesidad de mantener indagaciones en torno a la inclusión educativa, a nivel de la educación superior en Colombia, de los estudiantes en las condiciones de discapacidad visual, pues, la mayoría de las veces, se trata de historias de vida complejas, cargadas de sufrimiento tanto a nivel personal como familiar y social.

Después de haber realizado un recorrido por las categorías del estudio, se resalta dos temáticas de gran envergadura: La educación inclusiva y la atención pedagógica para estudiantes con discapacidad visual. La primera, representa la transformación y adaptación necesaria para una educación para todos, tal como lo expresó la Unesco (2009):

La educación inclusiva constituye un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar una educación para todos. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (p. 8)

En Colombia, la educación inclusiva se asume como un proceso determinante que reconoce las diferencias en la diversidad humana. En la normativa, a través del Decreto 1421 de 2017, artículo 2.3.3.5.1.4., numeral 7, el Estado colombiano define la educación inclusiva así:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (p. 5)

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente que, el Ministerio de Educación Nacional, al presentar este documento de indicaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la inclusión, ofrece un fundamento normativo en respuesta a la necesidad de trabajar sobre el concepto de inclusión y determinar en este un soporte teórico para el trabajo académico. Por otra parte, es conveniente aclarar la diferencia entre inclusión educativa y educación inclusiva, pues son conceptos que, en una primera mirada, parecieran tener el mismo significado, sin embargo, son diferentes. Al respecto, Arizabaleta y Ochoa (2016) afirman: "La educación inclusiva dista de la inclusión educativa, al incluir todos los estudiantes en aulas diversas e inclusivas (...), con el apoyo de la gestión directiva, administrativa, financiera, académica y comunitaria de las IES colombianas" (p. 42).

Los autores, en su aseveración, aclaran que la inclusión educativa hace alusión a la incorporación de un grupo minoritario de estudiantes a las aulas; por su parte, la educación inclusiva abre el abanico de las oportunidades para todos los estudiantes, sin distingos de ninguna naturaleza, considerando todas las áreas y espacios que abarca la educación. De ahí, la relevancia de trabajar con educación inclusiva y no con inclusión educativa, pues se trata, en el caso que ocupa a esta investigación, de que los estudiantes con discapacidad visual sean atendidos con las mismas prerrogativas que sus demás compañeros.

De esa manera, se interpreta que, las instituciones de educación superior en Colombia deben ofrecer a los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad la posibilidad de acceso, permanencia y calidad educativa, teniendo en cuenta los lineamientos política de educación superior inclusiva (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013), ya que es una tarea de compromiso social, pues:

Al trascender lo estrictamente académico y curricular para enfocarse en la constitución misma de lo social, la educación inclusiva tiene como objetivo central examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema. En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil. (MEN, 2013, p. 18)

Teniendo en cuenta esa visión, cuando un estudiante llega a la educación superior amparado bajo el marco de la educación

inclusiva podría visualizarse resultados positivos en los procesos de formación y de inclusión, no solo académica, sino también a nivel humano y social. No obstante, visto lo expuesto en los lineamientos desde las observaciones en el contexto de la realidad, el sistema educativo obliga adaptar las necesidades de un estudiante con discapacidad a lo que ofrece la institución y no a las instituciones a adecuarse de manera conveniente y pertinente a las necesidades de esos estudiantes.

Considerando las directrices normativas, la educación para la discapacidad bajo el marco de la inclusión educativa debe apuntar a los estudiantes con esas condiciones y tener en cuenta todos los aspectos que guarden relación con ello. En otras palabras, las políticas educativas y el proceso educativo en general deben estar diseñados para esa población, históricamente excluida, con similares necesidades educativas que sus demás compañeros. Sin embargo, los estudiantes con discapacidad deben sortear barreras que hacen difícil los procesos pedagógicos de formación. Hacer parte de un sistema que operativamente no considera las necesidades de esta población y se ajusta a modelos de estudiantes prestablecidos relega a un plano de menor importancia la práctica de la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual.

En referencia a la temática atención pedagógica para estudiantes con discapacidad visual, se requiere del acompañamiento pedagógico, a partir de la identificación de las situaciones particulares que afronta el estudiante, que permiten diseñar estrategias adecuadas que ofrezcan experiencias significativas para su aprendizaje, permitiendo además hacer un seguimiento adecuado al proceso educativo desde el accionar docente. Por tanto, se puede asegurar que la práctica educativa dirigida a la atención de la discapacidad visual comporta un reto constante y, a su vez, propone la construcción de parámetros específicos para interactuar adecuadamente en los escenarios educativos.

En el caso particular de la discapacidad visual, las prácticas pedagógicas deben responder a las necesidades de acceso a la información, a la integralidad en el entorno educativo, igualdad de oportunidades dentro de ajustes razonables a las diversidades, hasta el punto de obtener buenos resultados de aprendizaje y de formación. Se puede asegurar que un gran porcentaje de la información que se recibe proviene de la vista, lo cual supone un reto infranqueable que enfrenta el estudiante con discapacidad visual.

Al respecto, Hernández et al. (2019) afirman:

El 80 % de la información que recibimos a lo largo del día es a través del sistema visual. Cuando miramos algo no solamente vemos con nuestros ojos, sino que inspeccionamos, distinguimos, identificamos e interpretamos todo como parte del sistema visual. (p. 2)

En consecuencia, atender adecuadamente a un estudiante con discapacidad visual demanda un compromiso ético, moral, profesional y humano, ya que es la manera como puede evidenciarse el valor de los demás y la importancia de atender sus necesidades igual que a los demás estudiantes. Al comprender esto, el docente se compromete con el aprendizaje del estudiante y empieza a adaptar su práctica a las necesidades particulares de este, mediante un estudio detallado, y configura un proceso de enseñanza adaptado a ellas.

Se asume que el profesorado juega un papel insustituible y transversal para un adecuado manejo de los estudiantes con discapacidad visual. El docente es, con sus prácticas, el pilar de un direccionamiento adecuado, apuntando hacia el crecimiento académico-formativo del estudiante con discapacidad visual, no obstante, no se debe obviar que los recursos de carácter inclusivo de una institución coadyuvan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se debe orientar el quehacer educativo hacia el rompimiento de las barreras que afronta un estudiante con discapacidad visual cuando incursiona en las esferas de la educación superior, donde la exigencia académica está orientada a la formación y desarrollo de la autonomía de un profesional competente, líder en su perfil profesional y ocupacional.

Las estrategias en el aula y el acceso a la información son el punto esencial para darle manejo a los encuentros académicos donde se halle involucrado un estudiante caracterizado con ceguera o con baja visión que limite demasiado la autonomía de este en el proceso de aprendizaje, entonces, esto obliga al docente a resignificar sus prácticas para beneficio del educando. Por ello, es pertinente que el manejo parte de un acercamiento a las necesidades particulares del estudiante, y a partir de la observación y del análisis de las características de este, se brinden soportes específicos bajo el uso de recursos como los tiflológicos y, a su vez, una disposición del docente por adaptar sus prácticas pedagógicas hacia las necesidades del estudiante con discapacidad visual.

Las consideraciones anteriores permiten visualizar la complejidad del trabajo académico que representa la atención de estudiantes con discapacidad visual. En el sentido de las estrategias, entendiéndolas como aquellas acciones que ejecuta el docente en su proceder en aula, Andrade y Yepes (2020) aportan orientaciones para su desarrollo, determinándolas en dos tipologías: la primera, dirigida a la descripción de imágenes visuales, objetos y situaciones, considerando que a través de esta estrategia se esbozan los rasgos más representativos de lo que se está mostrando, por ejemplo, tablas, cuadros, mapas, dibujos, entre otros. De esa manera, “la descripción es quizás una de las estrategias que más se utiliza en el contexto del aula para facilitar la comprensión del tema que en determinado momento desarrolla el docente” (Andrade y Yepes, 2020, p. 9)

La segunda estrategia está orientada a la verbalización de los textos que se escriben en el tablero. Al respecto, el MEN exhorta a los docentes a verbalizar lo que van escribiendo en el tablero, a través de la lectura de lo escrito sobre este, ya sean textos, números, símbolos y/o fórmulas. En ese sentido, la verbalización “es una estrategia que beneficia, no solo a los estudiantes con discapacidad visual, sino a los estudiantes que se encuentran ubicados en los últimos puestos del aula” (Andrade y Yepes, 2020, p. 10). En el caso de ejercicios numéricos, es de suma importancia hacer énfasis en la lectura, en casos como paréntesis, anunciando apertura y cierre de los mismos, así como el uso de los signos de las operaciones matemáticas.

Por otra parte, autores como Bromberg et al. (2016) proponen apoyarse en grabaciones para el diseño de estrategias, pues los estudiantes con discapacidad visual no solo recogen y almacenan la información, sino que mantienen la atención, pudiendo posteriormente discriminar con mayor disponibilidad de tiempo las voces y los sonidos que se dan en el aula, posibilitándoles ser analíticos y críticos frente a lo escuchado. Estas estrategias centradas en el habla permiten, además, la participación de todos, sin distingo de su capacidad de visión. Lo anterior posibilita complementar el uso de recursos de tipo “táctil, información en braille, uso de macrotipos, altos contrastes, programas de sintetización de voz en la computadora, entre otros” (Bromberg et al., 2016, p. 68). Adicionalmente, sugieren:

Entregar con antelación, en la medida de lo posible, el programa de la materia, la lista de la bibliografía para consultar y el material de las clases. Lo más operativo es hacerlo

en formato digital, para que pueda leerlo con ayuda de las nuevas tecnologías. (p. 71)

Por otra parte, debe atenderse lo significativo de promover el trato adecuado por parte de los compañeros de clase, pues, se requiere apoyo de todos los estudiantes para lograr las metas de inclusión en el aula. Sobre ese aspecto, Luque y Luque-Rojas (2014) proponen lo siguiente:

La reflexión sobre algunas pautas de intervención en la actuación docente hacia un clima positivo de aula, en una interacción personal y social, en particular con el compañero con discapacidad, basada en aceptación de la diferencia, prestándose la colaboración y la ayuda en un intercambio solidario, justo y respetuoso con las personas, valores que deben ser compartidos por toda la comunidad. (p. 5)

Es así como el docente está llamado a convertirse en generador y gestor de un espacio propicio y de sana convivencia, tanto para el crecimiento como para la formación educativa de los estudiantes con discapacidad visual. Lo anterior requiere que el docente opere en una dimensión comunicativa e interactiva que transforma su quehacer en algo más complejo, que va más allá de la acción, pues, constituye un compromiso ético y social, propio de la educación.

Las prácticas pedagógicas son una de las partes más importantes dentro del quehacer educativo de los agentes que manejarán o manejan las aulas inclusivas (...), las prácticas situadas dentro del contexto educativo y social son las que dan un eje central a la educación, ya que de ahí se implementarán los pasos a seguir en las aulas y cómo se dirigirán las prácticas ya establecidas y se transformará un nuevo paradigma de inclusión educativa, [que busca conocer las prácticas actuales bajo una luz de inclusión]. (Carrillo et al. 2017, p. 4)

En consecuencia, se necesita prácticas pedagógicas reflexionadas constantemente, donde la proyección y el desarrollo de las clases estén basadas en las necesidades y particularidades de todos los estudiantes en general, especialmente de aquellos con requerimientos específicos, como son los estudiantes con discapacidad visual, perfilando estratégicamente el aprendizaje a partir de las diferentes maneras de acercarse al conocimiento.

La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, en el enfoque fenomenológico, apoyado en tres etapas: descriptiva, estructural

y de análisis de la información. Se utilizó como técnicas de recolección de información la observación participante y la entrevista a profundidad. La unidad de trabajo estuvo conformada por dos estudiantes con discapacidad visual y dos docentes vinculados a la labor pedagógica en la Universidad Popular del Cesar, sede Sabanas.

2. Metodología

El desarrollo de la investigación estuvo orientado por el método fenomenológico como forma para la búsqueda del conocimiento en la realidad de las estrategias de atención pedagógica en estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Popular del Cesar, sede Sabana. La indagación estuvo enfocada en comprender cómo conciben los actores sociales (docentes y estudiantes) estas estrategias, para conocer, desde sus propias experiencias vividas, cuál ha sido su propio comportamiento ante este fenómeno, al considerar las vivencias en las aulas de clases.

En tal sentido, fue preciso diseñar el proceso indagatorio a través de una secuencia de acciones empíricas, teóricas y metodológicas, propias del paradigma interpretativo, y así construir las estructuras que permitieron abordar el fenómeno. Bajo esa visión, se definió el procedimiento de esta investigación, adaptando la labor investigativa a las etapas propuestas por Martínez (2004) para el método fenomenológico, con apoyo en lo planteado por Albert (2007). Así las cosas, el estudio se constituyó en tres etapas: descriptiva, estructural y de análisis de la información (ver Figura 1), de la cuales se desprendió la hermenéutica interpretativa del fenómeno de las estrategias de atención pedagógica en estudiantes con discapacidad visual de la UPC, sede Sabanas.

Figura 1

Representación gráfica el diseño metodológico



Fuente: Adaptado a partir de Martínez (2004).

El estudio se desarrolló en el contexto educativo de la Universidad Popular del Cesar, sede Sabanas, con el apoyo del Centro de Educación Inclusiva de esa institución. Los datos gozan de veracidad y se respaldan en las bases de datos de Registro y Control, dependencia que hace una labor significativa en cuanto a los datos de los estudiantes que ingresan a la Universidad Popular del Cesar. Se tomó como unidad de trabajo a dos estudiantes con discapacidad visual y dos docentes de la misma universidad.

Con el objeto de tener cimientos y veracidad, se establecieron encuentros virtuales con los estudiantes, con el fin de determinar las circunstancias y situaciones que podían estar representando dificultades y/o barreras para el desempeño adecuado de los procesos de enseñanza y de

aprendizaje. Al mismo tiempo, la dialógica con los docentes permitió conocer y comprender la dinámica de las prácticas que se dan en el aula con estudiantes en situación de discapacidad visual. Como único criterio para la elección de los estudiantes se consideró su condición de discapacidad visual, sea con ceguera o con baja visión; además se tuvo en cuenta su vinculación como estudiante de la Universidad Popular del Cesar, sede Sabanas del municipio de Valledupar, Cesar, y que la participación fuera espontánea. Por otra parte, para la selección de los docentes, ellos debían estar vinculados directamente con los estudiantes, es decir, estar asignados en su carga académica.

Para observar y evidenciar las situaciones que enfrentaban los estudiantes con discapacidad visual en el aula, se trabajó con entrevistas a profundidad, que permitieron un estudio detallado de cómo afrontaban los retos educativos. Estas entrevistas estuvieron orientadas por las siguientes categorías: las condiciones y las necesidades de las personas con discapacidad visual. Las entrevistas a profundidad con los docentes posibilitaron el estudio de las prácticas docentes que se empleaban con dichos estudiantes, destacando la categoría estrategias de atención pedagógica para la atención de la discapacidad visual.

A partir de ese análisis, se logró reflexionar a partir de los hallazgos que, poco a poco, fueron emergiendo, los cuales permitieron posteriormente inferir e interpretar los significados en la continuidad del proceso de diálogo intersubjetivo con los informantes clave. La información que se extrajo de las entrevistas a docentes y estudiantes con discapacidad se analizó e interpretó a partir de una codificación temática, a través de la cual, los grupos de estudio se derivan de la pregunta de investigación: “el problema de la investigación es la distribución social de las perspectivas sobre un fenómeno o un proceso. El supuesto subyacente es que en mundos sociales o grupos diferentes se pueden encontrar distintas visiones” (Flick, 2007, p. 201). De ahí que se recurriera a este tipo de codificación, en virtud de las características de los informantes clave, las cuales se explican en la Unidad de Análisis.

3. Resultados

En este segmento, se recoge los resultados de la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de información, presentados en el apartado anterior, que permitieron realizar un análisis profundo de lo expresado por los informantes clave: docentes y estudiantes, en relación con el objetivo general de esta

investigación: Comprender la importancia de las estrategias de atención pedagógica en el aula para estudiantes con discapacidad visual que propicien la igualdad y equidad educativa en la Universidad Popular del Cesar, sede Sabanas, municipio Valledupar.

Las investigaciones fenomenológicas basadas en entrevistas en profundidad buscan, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1984/1987), explicar “las cosas desde el punto de vista de ellos” (p. 153). Esto significa, orientar la indagación en la búsqueda de detalles sobre la situación contextual, que expresen los significados de situaciones y elementos presentes en ellas, y que sean de interés relevante para quienes aportan la información (Emerson, como se citó en Taylor y Bogdan, 1984/1987).

Bajo esas consideraciones, desde una postura interpretativa, se desarrolló el análisis de los datos aportados por los dos estudiantes con discapacidad y los dos docentes de la UPC sede Sabanas, que colaboraron como informantes clave. Estas aportaciones condujeron a descubrir y comprender, como investigador, las peculiaridades contextuales que giran en torno a las estrategias de atención pedagógica en los estudiantes con discapacidad visual en esa institución de educación superior del municipio Valledupar, desde la percepción de sus actores sociales. En primera instancia, para identificar las condiciones, necesidades e intereses de los estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Popular del Cesar, a fin de analizar las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la atención de los estudiantes con discapacidad visual en esa institución, considerando principios de igualdad y equidad.

Para los fines investigativos, la entrevista permitió establecer una relación dialógica con los estudiantes con discapacidad visual, por lo tanto, estuvo orientada por las siguientes categorías: las condiciones y las necesidades de las personas con discapacidad visual; de las cuales se derivaron las subcategorías que se destacan e interpretan en la Tabla 1.

Tabla 1*Análisis interpretativo de las narrativas de los informantes clave: Estudiantes con discapacidad visual*

| Objetivo | | |
|--|--|--|
| Identificar las condiciones, necesidades e intereses de los estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Popular del Cesar | | |
| Categoría | | |
| Condiciones, necesidades e intereses de los estudiantes con discapacidad | | |
| Subpreguntas | | |
| <p>En tu cotidianidad del aula de clases, ¿consideras que los docentes practican principios de inclusión estudiantil?</p> <p>¿Cuál es tu experiencia como estudiante con discapacidad visual sobre las estrategias de atención pedagógica que emplean los docentes en clases?</p> | | |
| Estudiante 1 | Estudiante 2 | Interpretación temática |
| <p>1. Bueno, profe, si se refiere a que nos toman en cuenta para las actividades de clase, lo hacen algunos, no todos, porque a veces planifican actividades y pareciera que no se acuerdan que uno no ve, porque muestran imágenes y no las describen y uno queda así... entonces, hay que estarles diciendo: Profe, por favor, describíame la imagen y a veces da pena estar en eso y uno se queda sin saber, tratando de imaginar. Hay otros profesores que sí están pendientes de apoyarnos y describen lo que van haciendo en el pizarrón o si presentan una imagen, además, permiten grabar y no todos hacen eso, porque a muchos no les gusta que los graben.</p> <p>2. Ha sido buena con aquellos profesores que las aplican, porque consideran nuestras necesidades y nos preguntan, entonces, así uno se motiva y siente que es tomado en cuenta no solo como estudiante, sino como persona. Sin embargo, he tenido experiencias negativas donde me he sentido excluido.</p> | <p>1. Depende, profe, hay unos profesores que en verdad no sé si conocen la definición de inclusión estudiantil, porque se supone que su docencia nos debe incluir a todos, sin importar si no vemos o vemos poco, o no escuchamos o somos de otra nacionalidad y así. Y eso se lo digo porque hay muchos que entran dan su clase y si entendemos entendemos y si no también, recogen sus cosas y se van tal cual. Es decir, pareciera que no les importa si uno no ve y si se le dificultan hacer algunas actividades, creo que solo se limitan a pasar los contenidos y luego evaluar y ya, quien aprobó y quien reprobó es lo mismo, ¿me entiende? Sin embargo, hay otros, unos pocos que sí, sí nos entienden y siento que se preocupan por nuestra condición de discapacidad, me preguntan el tipo, si es total o parcial, si les importa que describan los contenidos y se lo preguntan a los compañeros para involucrarlos, entonces, eso es inclusión, porque piensa en todos, tengamos o no discapacidad.</p> <p>2. <u>Ha habido de todo, buenas y malas experiencias, ya le digo que hay docentes que se preocupan demasiado, tanto que a veces me da pena con mis compañeros, aunque la mayoría de ellos no se molestan, al contrario, ayudan al profesor y a mí muchísimo, porque las actividades se desarrollan de modo que yo pueda participar sin impedimento por mi ceguera, que es total, por cierto. Pero como le dije antes, hay otros docentes que, por ejemplo, me han pedido que haga diapositivas para una exposición, que le pida a otros que me la hagan y yo exponga y como no lo hago así, entonces, la nota no es buena, no me reproban, pero tampoco es buena porque me faltaron las diapositivas. Creo los profesores deben buscar alternativas.</u></p> | <p>Se evidencia que hay profesores que no conocen la práctica de la inclusión estudiantil, por cuanto recurren a estrategias y recursos que no se adecúan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual. En ese sentido, no se preocupan por conocerlos ni entenderlos, mucho menos por incluir en sus prácticas estrategias orientadas a sus requerimientos de acuerdo con su condición de discapacidad, con una visión inclusiva en el aula. No obstante, también se evidencia que sí hay docentes preocupados por atender a estos estudiantes e incluirlos en sus prácticas pedagógicas junto con los demás, pues, al considerar sus necesidades, están tomándolos en cuenta como un estudiante más sin distingo alguno. Eso permite generar un clima de aula en torno a la inclusión y a la equidad, a partir del conocimiento y entendimiento de las necesidades de todos.</p> <p>De lo anterior, se derivan experiencias positivas cuando hay interés y preocupación de parte de los docentes que sí ayudan a los estudiantes; sin embargo, también se evidencian experiencias negativas, podría ser debido a desconocimiento de estrategias adecuadas, que conduce a los profesores bien sea a improvisar, sin tener herramientas pedagógicas idóneas, o simplemente a excluir, conduciendo esto a situaciones de incomodidad, desmotivación y hasta deserción estudiantil, pues, se les pide a estos estudiantes que desarrollen actividades, como diseñar diapositivas por ejemplo, que no pueden hacer por su condición de discapacidad visual, dejando de lado otras estrategias como las verbales para los cuales sí estarían capacitados físicamente.</p> <p>En ocasiones, los docentes parecieran olvidar las condiciones de los estudiantes con discapacidad visual al solicitarle la realización de actividades que no son acordes con su condición, tal como la elaboración de diapositivas o de pruebas escritas.</p> |

En los datos aportados por los estudiantes, a través de las entrevistas, se evidencia que hay profesores que no conocen la práctica de la inclusión estudiantil, por cuanto recurren a estrategias y recursos que no se adecúan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual. En ese sentido, no se preocupan por conocerlos ni entenderlos, mucho menos por incluir en sus prácticas estrategias orientadas a sus requerimientos de acuerdo con su condición de discapacidad, con una visión inclusiva en el aula. No obstante, también se evidencia que sí hay docentes preocupados por atender a estos estudiantes e incluirlos en sus prácticas pedagógicas junto con los demás, pues, al considerar sus necesidades, están tomándolos en cuenta como un estudiante más sin distingo alguno. Eso permite generar un clima en torno a la inclusión y la equidad, a partir del conocimiento y entendimiento de las necesidades de todos.

En referencia a la entrevista a profundidad dirigida a los docentes, esta estuvo orientada por la categoría: Estrategias de atención pedagógica para la atención de la discapacidad visual. Se pudo verificar que ambos docentes coincidieron en su visión de la inclusión educativa, sobre todo en lo concerniente al tema de la discapacidad, pues estaban conscientes de la necesidad de trabajar con criterios inclusivos en sus aulas de clase. Esto requiere la participación de toda la comunidad académica, considerando que la inclusión educativa no es solo tarea del docente, debe ser considerada en todos los ámbitos universitarios y trascender al espectro social. Se interpretó que los docentes han trabajado de manera intuitiva, pues no se les ha suministrado información, mucho menos formación, sobre pedagogía de la inclusión y de la discapacidad.

En su discursiva, los docentes convinieron, en una práctica pedagógica para estudiantes con discapacidad visual, con estrategias centradas en el lenguaje oral: diálogos, conversatorios, exposiciones, debates, que permiten la participación no solo de los estudiantes con discapacidad visual, sino de todos los estudiantes de sus grupos. Por otra parte, los docentes, en su trabajo intuitivo orientado por sus indagaciones y autoformación sobre la discapacidad, recurren a descripciones de contenidos e imágenes que trabajan en el tablero, así como a equipos colaborativos para el logro de aprendizajes significativos, donde todos aprenden de todos. Los docentes entienden que la inclusión en el aula requiere el apoyo de los compañeros, lo cual alude a una dimensión social de la discapacidad, afianzada en valores de respeto, tolerancia y empatía, propios del trabajo educativo inclusivo.

Del análisis de las vivencias docentes, se desprendió que estos estaban claros en su propia conceptualización de estrategias pedagógicas dirigidas a la atención de estudiantes con discapacidad, pues las asumen desde la reflexión y el conocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes con discapacidad, para planificar con adecuación y pertinencia, sin dejar de lado las necesidades de los demás estudiantes, pues de lo contrario afectaría el clima del aula y no propiciaría la inclusión. Sin embargo, de la discursiva docente se evidencia la carencia de formación pedagógica para afrontar situaciones de discapacidad en la institución, pues los profesores se han visto en la necesidad de improvisar y aprender, haciendo su trabajo de manera intuitiva, sin una formación planificada prevista desde el currículo, desde donde se debe instrumentar una capacitación docente de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Ambos docentes mostraron empeño para abordar situaciones de discapacidad visual en el aula, sin dejar de lado las necesidades de los demás estudiantes, afirmando que se arriesgarían a generar descontento y desmotivación entre estos, con lo cual el clima en el aula sería de antagonismo y no de empatía e inclusión. Para ello, se afianzan en un proceso de reflexión para diseñar y desarrollar una planificación que responda a las necesidades de todo el grupo.

De esa manera, se pudo afirmar que los profesores, de manera intuitiva, construían un saber pedagógico en torno a la discapacidad visual, que les permitió desarrollar competencias para el quehacer docente con pertinencia y adecuación a las necesidades específicas de los estudiantes. No obstante, se reveló la carencia de una formación pedagógica, que sigue siendo una debilidad, pues no debe ser el docente quien aprenda a resolver y lo haga, sino que también se lo apoye desde las instancias curriculares y administrativas de la institución universitaria, en el entendido que es en comunidad, en este caso educativa, donde se trabajan y resuelven las situaciones con la participación de todos sin distinción.

No cabe duda que, los docentes coincidieron en reconocer el tipo de atención que requieren los estudiantes con discapacidad visual, al desarrollar actividades centradas en la oralidad, es decir, teniendo en consideración las fortalezas que poseen estos estudiantes para expresarse verbalmente. En ese sentido, se valen de conversatorios, simposios, debates y exposiciones para que los estudiantes compartan sus opiniones sobre los contenidos que se

trabajan en clase, apoyándose además en descripciones de los procesos, del trabajo en el tablero y de aquellas imágenes que pudieran utilizarse para ilustrar los contenidos. Adicionalmente, permiten la grabación de las clases para que los estudiantes con discapacidad visual puedan disponer de ese recurso para el repaso de lo tratado en clases cuando estén en sus casas, estrategias que sirven, además, a todos los estudiantes por igual.

Por otra parte, se verificó, a través de la dialógica con los docentes, una serie de vivencias positivas en torno al trabajo pedagógico con estudiantes con discapacidad visual, mediante la construcción conjunta de equipos colaborativos fundamentados en la confianza para despejar temores, con la ayuda tanto de los propios estudiantes con discapacidad como de sus compañeros, con lo cual se generan beneficios para todos. Esa positividad incluye al propio aprendizaje de los docentes, quienes, desde el hacer, han logrado generar estrategias de atención pedagógica, considerando las necesidades y condiciones de los estudiantes con discapacidad visual. No obstante, lo positivo de algunas experiencias también coincidió en experiencias negativas, debido a la carencia de formación y preparación para abordar ese tipo de situaciones, donde, al recurrir a su intuición, cometieron errores por desconocimiento y falta de pedagogía pertinente para la atención de estudiantes con discapacidad visual.

En síntesis, ambos docentes afirmaron la necesidad de formarse en una pedagogía de discapacidad visual, que les permita adquirir las competencias necesarias para atender a los estudiantes con discapacidad. Desde sus propias experiencias pedagógicas, ambos habían recurrido al uso de estrategias centradas en el lenguaje oral, privilegiando el diálogo entre los estudiantes para trabajar los temas planificados en los contenidos, así como conversatorios, simposios, debates y exposiciones.

Tabla 2

Análisis interpretativo de las narrativas de los informantes clave: Docentes

| Objetivo |
|---|
| Analizar las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la atención de los estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Popular del Cesar, considerando principios de igualdad y equidad |
| Categoría |
| Estrategias de atención pedagógica para la atención de la discapacidad visual |
| Subpreguntas |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. En su práctica docente en aula, ¿desarrolla estrategias que propicien la inclusión de todos los estudiantes? 2. ¿Qué tipo de estrategias utiliza en el aula con sus estudiantes de educación superior en la asignatura que facilita? 3. ¿Cómo definiría las estrategias pedagógicas dirigidas a la atención de estudiantes con discapacidad? |

| Docente 1 | Docente 2 | Interpretación temática |
|--|--|--|
| <p>Estoy consciente sobre la necesidad que tenemos los docentes de generar acciones dentro y fuera del aula de clases, que permitan construir espacios para la inclusión. Se requiere que todos seamos participes en ello, no solo los docentes, sino también los docentes-administrativos, para trabajar en conjunto y lograr las metas, a través de estrategias comunitarias que propicien la inclusión de todos...</p> | <p>1. Pudiera decir que sí, aunque no es algo que yo haya pensado, porque esos casos llegan sin avisar, es decir, no somos notificados con anticipación y de pronto, al inicio del curso, el primer día entra un estudiante con cualquier condición sea discapacidad, raza, nacionalidad y bueno hay que caminar adelante y encontrar estrategias que ayuden a crear un clima de inclusión.</p> | <p>Se evidencia que los docentes están conscientes de la necesidad de ser inclusivos en sus aulas de clase, pero para ello se debe contar también con la participación de toda la comunidad académica, pues la inclusión educativa no se reduce al aula, sino que debe ser considerada en todos los ámbitos académicos y trascender al espectro social. Sobre ello, la UNESCO (2018) expresa que, la inclusión es tarea del sistema educativo en su conjunto, concibiéndola como una estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos. Por tanto, debe tenerse como principio orientador tanto de las políticas como de las prácticas educativas en el aula, para lograr una verdadera inclusión. No obstante, se observa que los docentes han trabajado de manera intuitiva, pues no hay información previa para prepararse ni mucho menos formación sobre pedagogía de la inclusión.</p> |
| <p>Bueno, trato de trabajar siempre con equipos colaborativos para propiciar que todos se conozcan y participen en el hacer, ayudándose unos con otros, generando un aprendizaje cooperativo. Me gusta trabajar con debates y simposios, porque así pueden participar todos, dialogando entre ellos como compañeros de equipo y conmigo, para orientarlos en el trabajo académico. Tu sabes que, a nivel de educación superior, se busca la autonomía del estudiante, en el sentido que él mismo encuentre la mejor vía de aprendizaje, de acuerdo a sus necesidades, pero, en casos de discapacidad visual, sí deben recibir un apoyo más directo, pues requieren de descripciones más detalladas, por ejemplo, de lo que se escribe en la pizarra.</p> | <p>2. El diálogo es primordial para el entendimiento entre las personas y bueno sobre eso trabajo mucho, el conocernos entre todos, eso lo trabajo mucho en las primeras clases para propiciar la construcción de aprendizaje en equipo, me gusta trabajar así, en equipos, pero desde el conocimiento de cada uno, eso propicia la inclusión, el compañerismo y el apoyo entre todos.</p> | <p>La práctica de los docentes coincide en el uso de estrategias centradas en el diálogo, en el lenguaje oral, tales como exposiciones, debates, simposios que posibilitan la participación de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad visual. Por otra parte, los docentes recurren a descripciones de los contenidos que trabajan en el tablero, así como a equipos colaborativos para el logro de aprendizajes significativos, donde todos aprenden de todos. Se interpreta además que los docentes entienden que la inclusión en el aula requiere, además, del apoyo de los compañeros, lo cual implica una dimensión social, pues se afianza en valores como el respeto, la tolerancia y la empatía.</p> |
| <p>Podrían definirse como las actividades que los docentes planificamos en atención a las necesidades de las personas con discapacidad, considerando sus necesidades, dependiendo además del tipo de discapacidad, porque si es visual, requerirían más de estrategias donde la oralidad sea prevalente. Hay que tener en cuenta además al resto de estudiantes porque si uno no los considera, y te enfocas en ayudar a quien tiene discapacidad, entonces, los demás se dan cuenta y empiezan a mostrarlo, y así no estás siendo incluyente.</p> | <p>3. Son todas aquellas acciones pedagógicas que desarrollamos los docentes con nuestros estudiantes, a partir de una planificación previa, para atender a los estudiantes con discapacidad, desde una visión inclusiva. Hay que destacar que no debemos tratarlos distinto, es decir, hacer dos planificaciones y dos tipos de estrategias, porque si lo hacemos estaríamos excluyendo a unos de otros. Se trata de trabajar estrategias dirigidas a todos por igual, es decir, donde todos puedan participar, considerando por supuesto las características y necesidades de los estudiantes según su tipo de discapacidad.</p> | <p>Del análisis se desprende que los docentes sí están claros en su definición de estrategias pedagógicas dirigidas a la atención de estudiantes con discapacidad, pues las asumen desde la planificación en atención a las necesidades e intereses de esos estudiantes, sin menoscabar las necesidades del resto de los estudiantes, pues de lo contrario afectaría el clima del aula y no propiciaría la inclusión. Lo anterior se sustenta en lo expuesto por Andrade y Yepes (2020), que definen las estrategias como aquellas acciones que ejecuta el docente en su proceder en aula, orientadas a las personas con discapacidad. Las estrategias usadas por los docentes entrevistados se alinean a lo dispuesto por el referido organismo, unas centradas en la descripción y otras en la verbalización.</p> |

A partir de la discursiva de los docentes, se pudo inferir que ambos coinciden en lo que significa la inclusión educativa, sobre todo en lo concerniente al tema de la discapacidad, pues están conscientes de la necesidad de trabajar con criterios inclusivos en sus aulas de clase. Esto requiere, de acuerdo con los docentes, de la participación de toda la comunidad académica, teniendo en cuenta que la

inclusión educativa no es solo tarea del docente en el aula, debe ser considerada en todos los ámbitos académicos universitarios y trascender al espectro social. No obstante, de estas afirmaciones se interpreta que los docentes han trabajado de manera intuitiva, pues no se les ha suministrado información, mucho menos formación sobre pedagogía de la inclusión y de la discapacidad.

4. Discusión

En este apartado, se presenta la discusión de los resultados del proceso de recolección, sistematización, análisis y reflexión investigativa sobre las experiencias vividas de los informantes clave en torno a la temática de las Estrategias de atención pedagógica en estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Popular del Cesar, sede Sabanas. Un trabajo que se inició a partir de una motivación investigativa desde la práctica pedagógica del investigador, quien partió de una observación inicial para reconocer el fenómeno de estudio, del cual surgieron interrogantes y se derivaron los propósitos de la investigación, que sirven de guías orientadoras para la discusión.

De las entrevistas a estudiantes con discapacidad visual (ICE) de la Universidad del Cesar, se pudo evidenciar que hay profesores que desconocen los principios de la inclusión educativa, pues utilizan estrategias y recursos inadecuados a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual. Este planteamiento estudiantil difiere a lo emitido por el Decreto 1421 de 2017, en su artículo 2.3.3.5.1.4., numeral 7, donde se especifica:

La educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (p. 5)

En ese sentido, es lamentable que, en muchos casos, no se preocupen por conocer ni entender a los estudiantes para poder desarrollar estrategias orientadas a sus requerimientos, de acuerdo con sus características particulares, que permitan construir una perspectiva inclusiva en el aula, que trascienda a los compañeros de clases, tanto al interior como al exterior, es decir, hacia la comunidad educativa y a la sociedad. Esta actitud o desconocimiento de los docentes se pudo inferir, por ejemplo, a partir de las palabras expresadas por los informantes clave (estudiantes):

Si se refiere a que nos toman en cuenta para las actividades de clase, lo hacen algunos, no todos, porque a veces planifican actividades y pareciera que no se acuerdan que uno no ve, porque muestran imágenes y no las describen y uno queda así... entonces, hay que estarles diciendo: profe, por favor, descríbame la imagen y a veces da pena estar en eso y uno se queda sin saber, tratando de imaginar. (ICE-1, LP 1-7)

Situación opuesta a los planteamientos de Bromberg et al. (2016), a saber:

Se trata entonces de asumir la docencia desde una perspectiva inclusiva, viéndola como una oportunidad y, a su vez, como una estrategia potenciadora del funcionamiento, que busca facilitar la convivencia universitaria con los estudiantes con discapacidad para romper con los mitos y las falsas dificultades asociadas a la educación especial, orientándose hacia una pedagogía incluyente basada en la lógica y en la comunicación empática entre docentes y estudiantes. (pp. 35-36)

No obstante, esas mismas entrevistas con los estudiantes, así como las realizadas a los docentes, revelaron presencia de profesores realmente preocupados por atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual, para incluirlos en las actividades desarrolladas durante las prácticas pedagógicas junto con los demás compañeros. Al considerar sus necesidades, están tomándolos en cuenta como seres humanos y como estudiantes sin distingo alguno, derivado de su condición de discapacidad, lo cual coadyuva a construir un clima de aula en torno a la inclusión, a partir del conocimiento y entendimiento de las necesidades de todos. Lo anterior, va en acuerdo con la Unesco (2020), la inclusión es una tarea del sistema educativo en su conjunto, concibiéndola como una estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos; debe tenerse como principio orientador tanto de políticas como de prácticas educativas en aula para lograr una verdadera inclusión, de lo contrario, al carecer del apoyo de uno de los ámbitos, no se desarrolla plenamente.

A pesar de ello, las entrevistas con los docentes pusieron de manifiesto que estos trabajan de manera intuitiva la planificación y desarrollo de estrategias de atención pedagógica para estudiantes con discapacidad visual, pues no hay información ni formación previa para prepararse sobre pedagogía de la inclusión, que les permita afrontar las situaciones de discapacidad que se han presentado. Por ello, los docentes se han

visto en la necesidad de improvisar y aprender, desarrollando sus clases de manera intuitiva, sin una formación desde el currículo, escenario académico que debe normar y orientar los aspectos referidos a la capacitación docente, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Al respecto, el ICD-2 manifestó:

No es algo que yo haya pensado, porque esos casos llegan sin avisar, es decir, no somos notificados con anticipación y de pronto, al inicio del curso, el primer día entra un estudiante con cualquier condición sea discapacidad, raza, nacionalidad, y bueno hay que caminar adelante y encontrar estrategias que ayuden a crear un clima de inclusión. (ICD-2. LP 1-5)

Por lo tanto, en las instituciones de educación superior, la inclusión debe comprender la necesidad de reconocer la discapacidad como parte de un mundo naturalmente diverso, que debe ser atendido desde la educación y requiere de docentes informados y formados de manera pertinente, acompañados en el proceso educativo para apoyar su labor. Al respecto, Bromberg et al. (2016) afirman: "La pedagogía inclusiva pasa por comprender que la socialización y la inclusión de las personas con discapacidad que conforman la comunidad universitaria son un derecho fundamental" (p. 37).

Los cuatro entrevistados, tanto estudiantes con discapacidad visual como los docentes, coincidieron en afirmar que algunos docentes recurren a estrategias centradas en la oralidad, es decir, en el lenguaje hablado, con el fin de facilitar el aprendizaje para estos estudiantes. Para ello, se valen de descripciones sobre lo que se dibuja o escribe en el tablero o lo que se muestra en una presentación con diapositivas, con lo cual los estudiantes con discapacidad pueden ir haciendo seguimiento de los contenidos que se están trabajando en el aula.

Así mismo, los docentes recurren a actividades como exposiciones, debates en clase, conversatorios, simposios, entre otras estrategias, que privilegian la oralidad para expresar las ideas, las opiniones y argumentos, así como los cuestionamientos, con lo cual, no solo participan los estudiantes con discapacidad visual, sino también el resto de compañeros: "También, los profesores aplican conversatorios y debates, que son bastante interesantes, porque ahí cada quien opina sobre un tema y se aprende bastante de los demás y del profesor cuando él también comparte su opinión" (ICE-1, LP 35-37).

Estos argumentos están en consonancia con los emitidos por Bromberg et al. (2016):

La idea es que el estudiante pueda aprehender la información dada en clase, acceda a material bibliográfico e infográfico, a las telecomunicaciones, participe en grupos de trabajo, desarrolle sus habilidades y demuestre dominio de los conocimientos de la asignatura a cursar, igualando y equiparando oportunidades. (p. 37)

El trabajo en torno al lenguaje hablado va de acuerdo con lo expuesto por Andrade y Yepes (2020), quienes determinan dos tipologías de estrategias para abordar situaciones de discapacidad visual en los estudiantes. La primera está dirigida a la descripción de imágenes visuales, objetos y situaciones, considerando que, a través de esta, se esbozan los rasgos más representativos de aquello que se está mostrando: tablas, cuadros, mapas, dibujos, entre otros. "La descripción es quizás una de las estrategias que más se utiliza en el contexto del aula para facilitar la comprensión del tema que en determinado momento desarrolla el docente" (p. 9).

Cuando trabajé con chicos con ceguera total, recurri a la descripción de las imágenes, por ejemplo, que ilustran ciertos contenidos como, por ejemplo, el ciclo del agua, y trato de ser lo más detallistas, le pregunto al estudiante si se va imaginando lo que se describe, pues no solo yo lo hago, también pido a los compañeros que sí tienen visión que describan cuando recurren a imágenes. (ICD-1, LP 62-66)

Lo anterior va de la mano de la segunda estrategia propuesta por Andrade y Yepes (2020), orientada a la verbalización de los textos que se escriben en el tablero, valiéndose de la lectura de lo escrito, ya sean textos, números, símbolos y/o fórmulas. En ese sentido, la verbalización "es una estrategia que beneficia, no solo a los estudiantes con discapacidad visual, sino a los estudiantes que se encuentran ubicados en los últimos puestos del aula" (p. 10). En el caso de ejercicios numéricos, es de gran importancia hacer énfasis en lo que se va leyendo, en caso como paréntesis, anunciando apertura y cierre de los mismos, así como el uso de los signos de las operaciones matemáticas.

Cabe señalar la coincidencia de los docentes entrevistados en aplicar estrategias mediadas por equipos de trabajo colaborativo, cuya orientación es el apoyo de todos hacia todos para el logro de los objetivos y desarrollar actividades, igualmente, centradas en el diálogo

entre compañeros, considerando a todos los estudiantes sin distingo alguno, como centro de la enseñanza y el aprendizaje, al organizar debates, conversatorios, exposiciones de temas por equipos. De esa manera, “intuitivamente me dije: si no puede ver, sí puede escuchar, así que me propuse a trabajar con actividades que implicaran el lenguaje oral, como exposiciones de clase y conversatorios” (ICD-2, LP 31-33).

Lo anterior se complementa con lo expuesto por el ICD-1:

Mira, definitivamente hay que trabajar con estrategias centradas en el diálogo, exposiciones, simposios, debates, conversatorios, que les permita a los estudiantes con discapacidad visual usar el lenguaje hablado para interactuar con sus compañeros y con el docente en aula, eso también beneficia al resto de compañeros, porque resultaría más fácil expresar e intercambiar opiniones, pareceres y cuestionamientos a los temas. Eso les da a todos: mayor capacidad de expresión, mejorar el vocabulario y el trato para dirigirse a otras personas, lo cual, en el ámbito profesional, es muy valorado. (ICD-1, LP 86-92)

Estos resultados coinciden con lo emitido por Andrade y Yepes (2020):

Las estrategias que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes ciegos y/o con baja visión irreversible, son las mismas que se aplican a sus pares sin discapacidad visual, la diferencia radica en que muchas de estas deben ajustarse a los requerimientos y particularidades de cada persona, dada su condición de ceguera total o baja visión irreversible. (p. 7)

Adicionalmente, sugieren Bromber et al. (2016) que se debe entregar a los estudiantes la planificación al inicio de clases, con el programa de la materia, la bibliografía a consultar y si es posible el material de clases para que puedan irse preparando con antelación a cada clase. Estas y otras acciones son ejecutadas por el ICD1 y se evidencia cuando expresa:

Ahora trato de indagar antes del inicio de clases si tengo inscrito algún estudiante con discapacidad, sea cual sea, para poder ir reflexionado y planificando. A todos les presento la planificación y pregunto si están de acuerdo con las estrategias propuestas, a veces me indican sugerencias de cambios y si las considero pertinentes las hago. La idea es atenderlos tengan o no discapacidad. (ICD-1, LP 45-49)

De igual modo, los docentes entrevistados manifestaron permitir grabaciones de voz durante sus clases, con lo cual, tanto los estudiantes con discapacidad visual como el resto de los compañeros, tienen oportunidad de valerse de este recurso para el repaso de las clases y de las conversaciones académicas en torno a los temas que discuten en el aula. Sobre ello, Bromberg et al. (2016) expresan que, los estudiantes con discapacidad visual no solo recogen y almacenan de esa manera la información, sino que les permite mantener la atención, pudiendo posteriormente discriminar con mayor disponibilidad de tiempo las voces y los sonidos que se dan en el aula. En ese sentido, el ICD-2 y el ICE-2 comentaron:

También permitió que graben las clases para poderlas escuchar con detenimiento luego en sus casas y eso ha sido de gran ayuda, tanto para quien presenta discapacidad visual como para sus compañeros, porque también ellos pueden grabar y les queda para repasar, y me ayuda a mí como docente porque no tengo que repetir tanto, puedo avanzar mejor y bueno aprendo a hablar con detenimiento y siendo más descriptivo. (ICD-2, LP 43-48)

Las últimas expresiones de este informante describieron el uso de otros recursos para el aprendizaje a los cuales ellos y algunos docentes recurren para apoyarse en su proceso educativo, a saber: Internet y aplicaciones digitales especialmente diseñadas para personas con discapacidad visual, que pueden ser usadas en dispositivos móviles. Lo anterior permite complementar el uso de recursos de tipo “táctil, información en braille, uso de macrotipos, altos contrastes, programas de sintetización de voz en la computadora, entre otros” (Bromberg et al., 2016, p. 68).

Al respecto, el ICE-1, durante la entrevista, manifestó: “Yo manejo el braille, pero claro ya eso es un recurso que yo debo procurar, libros en braille o en formatos digitales de lectura-audio” (LP 40-45). Esto permite inferir la responsabilidad que estos estudiantes asumen sobre su propio proceso de aprendizaje, no dejando todo en manos de los docentes. Sobre esto, el ICE-2 coincide cuando expresa: “Creo, profe, que es cuestión de actitud, nosotros, las personas con discapacidad, sea cual sea, podemos ayudar a los profesores a entendernos y a trabajar juntos, pero ambas partes tenemos que tener la actitud y disposición necesarias” (LP, 58-60).

El análisis de la discursiva con los estudiantes con discapacidad visual permitió verificar que las experiencias centradas en la oralidad, como en actividades y eventos dentro y fuera del aula, han sido de mucha satisfacción, pues son tomados en cuenta, no son excluidos por su condición, antes bien, han sido partícipes, actores con responsabilidad dentro de las actividades grupales que se han desarrollado. Estas acciones permiten afianzar tanto los saberes cognitivos y procedimentales como los actitudinales y de convivencia, elevando su autoestima y motivación, ya que se sienten incluidos, tomados en cuenta, no por su condición de discapacidad, que para algunos debe ser obligante, sino por el aporte que puedan brindar desde su aprendizaje y valor como seres humanos en un entorno social y educativo.

Partiendo de lo planteado por el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2014), al expresar, de manera general, que estos elementos están implícitos en el espectro de la Tiflogología, ciencia que estudia las condiciones y problemáticas que rodean a las personas con discapacidad visual para desarrollar soluciones que permitan alcanzar su inclusión e integración educativa, laboral, social y cultural.

En cuanto a los docentes, estos manifiestan logros positivos, asumiendo, no obstante, que aún falta camino por recorrer en el tema de la inclusión educativa y con las personas con discapacidad visual. Al respecto, los docentes entrevistados refieren:

Bueno han sido logros satisfactorios, porque he intentado adaptarme a sus requerimientos y trabajar con ellos, porque cuando no se les comprende y se piensa que son ellos los que deben adaptar entonces al sistema. No se trata de tratarles diferente, porque así no hay inclusión, se trata de entenderlos y trabajar por todos. (ICD-1, LP 75-83)

Estos resultados tienen relación con lo argumentado por Carrillo et al. (2017):

Las prácticas pedagógicas son una de las partes más importantes dentro del quehacer educativo de los agentes que manejan o manejan las aulas inclusivas (...), las prácticas situadas dentro del contexto educativo y social y son las que dan un eje central a la educación ya que de ahí se implementarán los pasos a seguir en las aulas y cómo se dirigirán las prácticas ya establecidas y se transformará a un nuevo paradigma de inclusión educativa ya que se busca conocer las prácticas actuales bajo una luz de inclusión. (pp. 3-4)

Las expresiones anteriores dan cuenta de la importancia de acompañar las estrategias pedagógicas con un clima en aula propicio para el aprendizaje, motivador y estimulante, que genere el compartir de experiencias positivas en los estudiantes con discapacidad visual y en sus compañeros y, por ende, en el docente que las promueve.

A pesar de las dificultades que han encontrado los estudiantes con discapacidad visual para ingresar y proseguir en la educación universitaria, efectivamente sí han contado con el apoyo, primero, de familiares; segundo, de algunos docentes y compañeros de estudios. Lo anterior está en consonancia con lo emitido por Bromberg et al. (2016), quienes proponen, para el diseño de estrategias, apoyarse en grabaciones, pues los estudiantes con discapacidad visual no solo recogen y almacenan de esa manera la información, sino que les permite mantener la atención, pudiendo posteriormente discriminar con mayor disponibilidad de tiempo las voces y los sonidos que se dan en el aula, posibilitándoles ser analíticos y críticos frente a lo escuchado.

5. Conclusiones

Para el primero de los objetivos, orientado a reconocer los principios de la inclusión educativa relacionados con personas con discapacidad que se desarrollan en la Universidad Popular del Cesar, se trabajó con los datos provenientes de la revisión documental que permitieron, por una parte, construir el estado del arte sobre la temática de la atención pedagógica en estudiantes con discapacidad visual con criterios de inclusión y, por otro lado, profundizar en los conceptos relacionados con la educación inclusiva y la pedagogía inclusiva. Esta última, fue asumida como el conjunto de acciones gestionadas por el docente para facilitar en sus estudiantes aprendizajes significativos, a partir del reconocimiento de las necesidades de los estudiantes o personas con discapacidad.

Se destaca, además, que la inclusión no implica que los estudiantes tradicionalmente excluidos sean quienes "deban entrar" a un sistema educativo, sino que es este sistema el que debe estar diseñado para abarcar a todos, sin distingo alguno, mucho menos por un condicionante físico. Antes bien, es el sistema educativo, en su conjunto, el que debe en una constante investigación y diseño de estrategias de atención pedagógica, que surge de la consulta continua a sus estudiantes, más aún aquellos

que requieren de una atención más específica, como en el caso de las personas con ceguera total o visión disminuida.

Por otra parte, los resultados de la discursiva de los docentes condujeron a pensar que existe poco conocimiento sobre el abordaje pedagógico de la atención a la discapacidad visual, pues, en líneas generales, los docentes manifestaron trabajar de modo intuitivo, por ensayo y error, debido a que no han sido formados en una pedagogía inclusiva para la atención a la discapacidad. Por lo tanto, la institución estudiada y aquellos docentes que aún no han sido ganados por el tema de la inclusión están dejando de lado, en su trabajo académico, estrategias de gran valor que posibilitan la prosecución de estudios de los estudiantes con discapacidad visual dentro del nivel de la educación universitaria.

En cuanto al segundo objetivo específico, encaminado a identificar las condiciones, necesidades e intereses de los estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Popular del Cesar, los docentes entrevistados, a través de un trabajo académico, se han dado a la tarea de indagar sobre las necesidades e intereses de los estudiantes con discapacidad, llegando a visualizar que sus necesidades no solo tienen que ver con lo cognitivo y lo procedimental, sino mucho con lo actitudinal, desde el docente hacia ellos. Es decir, las estrategias de atención pedagógica hacia los estudiantes con discapacidad visual deben partir desde su diseño y planificación. En primer lugar, del reconocimiento de la necesidad de trabajar con criterios de inclusión y valores como el respeto a la diversidad, la tolerancia y la aceptación del otro, aunado a la consideración de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Lo anterior, si se lleva a un plano general, nada dista de la atención que debe tener un docente hacia cualquiera de sus estudiantes sin distinción alguna.

No obstante, en el caso de los docentes, estos le otorgan importancia al trabajo con la oralidad, encontrando que, a través de estrategias centradas en el diálogo entre todos, llegan de mejor manera a todos sus estudiantes. Para ello, los docentes han debido trabajar de manera intuitiva, sin una formación específica que les permita indagar de manera formal y con competencia, sino que, a través de su genialidad y experiencia docente, han ido sorteando las dificultades, preguntando a sus estudiantes, manteniendo con ellos comunicación constante y promoviéndola en la totalidad de los estudiantes para conocer las necesidades de todos, tengan

o no discapacidad, pues no se trata de dejar de lado a los demás estudiantes.

En ese sentido, para los estudiantes con discapacidad visual resulta de suma valía que los docentes les consulten sobre sus necesidades y capacidades, para planificar y ejecutar estrategias que los incluya a todos, además, generar actividades que impliquen no solo compartir conocimientos, sino también motivación y elevación de la autoestima, en un contexto de diversidad, donde la construcción de espacios de entendimiento, inclusión y participación de todos es evidentemente necesario.

En relación con el objetivo: analizar las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la atención de los estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Popular del Cesar, las conclusiones apuntaron a la importancia que tanto docentes como estudiantes con discapacidad otorgan a las estrategias pedagógicas mediadas por la oralidad. En ese sentido, recurrir a exposiciones orales, simposios, entrevistas, debates, conversatorios para trabajar los temas y los contenidos de clase son altamente privilegiados por todos los informantes, pues, en la oralidad, los estudiantes con discapacidad visual encuentran una competencia que pueden desarrollar para comunicarse con el mundo. Para ello, recurren a grabaciones de voz, las cuales son permitidas por los docentes en las clases, que se constituyen en un recurso para el repaso y la comprensión de la temática trabajada en clase.

De esa manera, se evidenció que algunos de los docentes son proclives al tema de la inclusión y, con ello, al trabajo con estrategias que posibilitan a los estudiantes con discapacidad visual vivir experiencias significativas de aprendizaje junto con sus demás compañeros, pues, los docentes se afianzan en el trabajo en equipos colaborativos, en descripciones y en actividades centradas en el lenguaje hablado.

Por su parte, los estudiantes con discapacidad visual reconocieron el interés y el trabajo de algunos docentes que ciertamente se han esmerado por conocer y entender sus necesidades, sus limitaciones, con el fin de convertirlas en fortalezas a través de la expresión oral. Fortalezas que se manifiestan mediante participaciones de estos estudiantes en eventos presenciales y digitales, con logros bastante significativos y satisfactorios, tanto desde el punto de vista del compartir del conocimiento como desde la óptica emocional de los estudiantes y los docentes, quienes sienten que van por un camino positivo.

Todo lo expresado permitió valorar la significatividad de las estrategias de atención pedagógica para los estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Popular del Cesar, entendiendo y confirmando cómo las prácticas pedagógicas deben tener su punto de partida en las necesidades de los estudiantes, sus fortalezas y debilidades, así como sus intereses motivacionales que, en su conjunto, permitirán el logro de los objetivos educativos y la satisfacción de la comunidad educativa.

De esa manera, la significatividad de las estrategias está dada por el nivel de los logros alcanzados por los estudiantes en su vida académica, por tanto, se puede concluir que el esfuerzo de los docentes por llevar su práctica pedagógica considerando a todos sus estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad visual, ha sido de gran relevancia, aunque aún falte mucho por recorrer, pues, se requiere que la totalidad del personal docente sea formado y esté motivado a trabajar con competencia para el alcance de logros más importantes en materia de inclusión educativa y pedagogía de la inclusión relacionada con la discapacidad.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Aguirre, E. (2016). *La inclusión de personas en situación de discapacidad visual en la educación superior pública y privada* [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio UPB. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/3625>
- Albert, M. (2007). La Investigación Educativa: claves teóricas. McGraw-Hill /Interamericana de España.
- Andrade, P. y Yepes, M. (2020). *Estrategias pedagógicas y recomendaciones para la atención de estudiantes con discapacidad visual en el aula escolar*. Instituto Nacional para ciegos -INCI-. <https://www.inci.gov.co/sites/default/files/cartillas1/EstrategiasyRecomendaciones.pdf>
- Arizabaleta, S. y Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys41.52>
- Bermúdez, G., Bravo, M. y Vargas, D. (2009). Discapacidad en Colombia: un reto en la educación superior inclusiva. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 8(1), 41-55. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v8.n1.2009.163>
- Bromberg, D., Carruyo, A., Elorriaga, M., Sánchez, D., Yáber, M., Urribarri, M., Arapé, M. y Pierre, J. (2016). *Recomendaciones pedagógicas para la igualdad y equiparación de oportunidades educativas de estudiantes con discapacidad en el aula*. Universidad del Zulia. <https://www.researchgate.net/publication/311571209>
- Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montánchez, M. y Alarcón, M. (2017). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Espacios*, 39(17). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391715.html>
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Presidencia de la República de Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=87040
- Duarte, L., Pabón, N., Ascencio, A. y Gómez, P. (2019). Discapacidad visual. Una experiencia en el profesorado estatal del departamento de Santander, Colombia. *Nodos y Nudos*, 6(46), 73-88. <https://doi.org/10.17227/ny.vol6.num46-10597>
- Fajardo, M. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Morata.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2018, 23 de octubre). Cuál es el panorama de la educación para personas con discapacidad en Colombia. <https://www.saldarriagaconcha.org/cuales-el-panorama-de-la-educacion-para-personas-con-discapacidad-en-colombia/>

García, M., Maya, G., Pernas, I., Bert, J. y Juárez, V. (2016). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 149-160. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300012&lng=es&tlang=es

Hernández, L., Castro, P., Castro, L., Méndez, T., Naranjo, R. y Lora, K. (2019). Terapia visual: ¿En qué consiste y cuándo indicarla? *Revista Cubana de Oftalmología*, 32(3), 1-12., 32(3), 1-12. https://revoftalmologia.sld.cu/index.php/oftalmologia/article/view/779/html_407

Ley 1680 de 2013. (2013, 20 de noviembre). Congreso de Colombia. https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY_1680_DE_2013.pdf

Luque, D. y Luque-Rojas, M. (2014). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5461640>

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 196-206. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/80/77>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Lineamientos Política de Educación superior inclusiva*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf

Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 97-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *Estrategia de las Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad*. https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_spanish.pdf

Real Academia Española (RAE). (2014). Discapacidad. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/discapacidad>

Real Academia Española (RAE). (2014). Tiflogología. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/tiflog%C3%A9log%C3%ADa?m=form>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (Unesco). (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción. Informe de seguimiento a la educación en el mundo*. Unesco. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1984).

Velandia, S., Castillo, M. y Ramírez, M. (2018). Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión. *Lectura de Economía*, (89), 69-101. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n89a03>

Villa, Y. (2017). Hegemonía de la normalidad en la escuela. *Conocimiento y Políticas Públicas Educativas*, (33), 115-126. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1654>

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. y Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva. Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>

Contribución:

Gustavo Adolfo González Roys y Leonardo Enrique Martínez Arredondo: Redacción de la introducción, la metodología, los resultados, revisó las referencias bibliográficas.

Los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron



Aprendizaje acelerado frente a la promoción anticipada del niño en educación preescolar: Incidencia en el desarrollo integral

Maiduth Vergara Ortiz¹
Elizabeth Soto Cortés²

Cómo citar este artículo / To reference this article /
Para citar este artículo: Vergara-Ortiz, M. y Soto-Cortés, E. (2023). Aprendizaje acelerado frente a la promoción anticipada del niño en educación preescolar: Incidencia en el desarrollo integral. Revista UNIMAR, 41(1), 124-136. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art7>

Fecha de recepción: 27 de enero de 2022
Fecha de revisión: 02 de mayo de 2022
Fecha de aprobación: 20 de agosto de 2022

Resumen

El presente artículo de investigación tiene como objetivo comparar los fundamentos que aporta el aprendizaje acelerado con el desarrollo integral que persigue el sistema educativo colombiano. Para ello, se llevó a cabo una investigación de campo basada en el método mixto, se aplicaron como instrumentos de recolección de datos una entrevista semiestructurada a 10 docentes de instituciones educativas privadas del distrito turístico y cultural de Riohacha y una guía de observación con escala de Likert para ser aplicada con los niños que fueron objeto de una promoción anticipada. Los resultados de esta investigación demuestran que algunos niños que han sido objeto de una promoción anticipada presentan un desarrollo cognitivo en consonancia con el grado que cursan; sin embargo, manifiestan deficiencias en la integración social al grupo, lo cual podría estar afectando su desarrollo emocional.

Palabras clave: aprendizaje; educación preescolar; educación básica; integración social.



Artículo resultado de investigación.

¹ Magíster en Currículo y Evaluación Educacional. Profesora catedrática Universidad de La Guajira, tutora del programa Nacional Todos A Aprender. Correo electrónico: mvergarao@uniguajira.edu.co

² Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Universidad de La Guajira. Correo electrónico: esotocortez@uniguajira.edu.co

Accelerated learning versus early promotion of the child in preschool education: impact on comprehensive development

Abstract

The objective of this research article is to compare the foundations provided by accelerated learning, with the integral development pursued by the Colombian educational system. For this, a field investigation based on the mixed method was carried out. As data collection instruments, a semi-structured interview was applied to ten teachers from private educational institutions in the tourist and cultural district of Riohacha, and an observation guide with a Likert scale, for children who were subject to the early promotion. The results show that some of them present a cognitive development in line with the grade they are in; however, they manifest deficiencies in social integration with the group, which could be affecting their emotional development.

Keywords: learning; preschool education; basic education; social integration.

Aprendizagem acelerada versus promoção precoce da criança na educação pré-escolar: impacto no desenvolvimento integral

Resumo

O objetivo deste artigo de pesquisa é comparar as bases fornecidas pela aprendizagem acelerada, com o desenvolvimento integral perseguido pelo sistema educacional colombiano. Para isso, foi realizada uma investigação de campo com base no método misto. Como instrumentos de recolha de dados, foi aplicada uma entrevista semi-estruturada a dez professores de instituições de ensino privadas do distrito turístico e cultural de Riohacha, e um guia de observação com escala Likert às crianças que foram sujeitas à promoção precoce. Os resultados mostram que alguns deles apresentam um desenvolvimento cognitivo de acordo com a série em que estão; entretanto, manifestam deficiências na integração social com o grupo, o que pode estar afetando seu desenvolvimento emocional.

Palavras-chave: aprendizagem; educação pré-escolar; educação básica; integração social.

1. Introducción

Durante los últimos años, las teorías del aprendizaje acelerado han venido adquiriendo cierta relevancia dentro del quehacer educativo, lo que ha llevado a algunos padres o docentes a implementar estos principios con la esperanza de que sus hijos o educandos puedan adquirir una mayor cantidad de conocimientos en un período de tiempo relativamente breve con relación a los modelos convencionales de enseñanza (Vergara et al., 2019).

De acuerdo con Rodríguez (2014), en la mayoría de los casos, estos procedimientos inciden en la capacidad del niño para recibir y acumular conocimientos, demostrando cierto desarrollo cognitivo con relación a sus pares, aunque esto no corresponda con las otras etapas de su desarrollo integral. Cuando esto sucede, los padres sienten la necesidad de que su hijo sea promovido al grado inmediatamente superior, por considerar que la madurez cognitiva es el principal requisito para la promoción, sin tener en cuenta otros factores como el desarrollo y los intereses socioemocionales.

Obedeciendo a esta realidad, muchas instituciones acceden a esta petición y, posterior a la realización de ciertas pruebas estandarizadas, optan por promover al niño si maneja los conocimientos y habilidades requeridos en el nivel siguiente. Sin embargo, esta promoción no garantiza que en el grado siguiente el infante vaya experimentar un rendimiento integral donde los conocimientos adquiridos se complementen con las habilidades sociales y la estabilidad emocional que pueda experimentar dentro del grupo con el que comparte la jornada escolar.

En función a esta problemática, en el presente artículo, se compara los fundamentos que aporta el aprendizaje acelerado con el desarrollo integral que persigue el sistema educativo colombiano, para determinar si es pertinente aprobar a un niño al nivel sucesivo sin que cuente con la edad ni la madurez emocional para interactuar con estudiantes de otras edades y que pudieran tener otros intereses o expectativas. No obstante, se debe destacar que el propósito no es cuestionar los fundamentos del aprendizaje acelerado, sino determinar la incidencia que tiene la promoción de un nivel a otro sin haber cursado el grado respectivo y las experiencias de carácter socioemocional que esto conlleva (Ross, 2013).

De acuerdo con el objetivo, en este artículo, se expone una serie de definiciones en torno al aprendizaje acelerado, el desarrollo cognitivo, el desarrollo social y los fundamentos del aprendizaje integral, entre otros, para luego enfocarse en la situación actual del sistema educativo colombiano con relación a la promoción anticipada como parte de un proceso de aprendizaje acelerado. Posterior a ello, se expone la metodología con la que se dio curso a la investigación (basada en un estudio cualitativo y de campo), para luego abordar el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a padres de familia y a docentes. Finalmente, se detallan las conclusiones del estudio, donde se da cuenta de la realidad observada en las instituciones privadas que fueron objeto de estudio en el distrito especial, turístico y cultural de Riohacha.

Algunos referentes teóricos

A continuación, se expone una serie de conceptos y teorías relacionadas con la temática objeto de este artículo. La finalidad es comprender los diversos aspectos que giran en torno al problema investigado, al mismo tiempo que se extrapolan para ilustrar la realidad evidenciada en las instituciones objeto de esta investigación.

Aprendizaje acelerado

Es el resultado de una serie de teorías, enfoques, métodos y recursos, cuya finalidad principal es el incremento en la capacidad para recibir y apropiarse de nuevos conocimientos en un tiempo menor al que habitualmente se prevé para estos fines, para esto, "se aprovecha el poder real del cerebro a través del fortalecimiento de la capacidad de concentración utilizando apropiadamente los 5 sentidos" (Powell, 2019, p. 73). Para obtener este resultado, se apela por el aprovechamiento de todos los recursos con los que cuenta la persona, así como las posibilidades que le garantiza su medio circundante. De esta forma, el cerebro desarrolla de una forma más dinámica y natural sus potencialidades.

Existe una diversidad de conceptos en torno al aprendizaje acelerado, los cuales, lejos de contradecirse, deben ser analizados de manera detallada para tener una aproximación a lo que implican estas propuestas y su incidencia en los actuales modelos educativos. En este sentido, algunos autores consideran que, más que una teoría, el aprendizaje acelerado entraña un proceso donde la motivación actúa como catalizadora de los contenidos recibidos por el sujeto, de forma que se acelera su ritmo de aprendizaje, así como la memoria a largo plazo. Esto demanda una participación activa por parte del sujeto aprendiz, quien deberá, según Ochoa y Oropeza (2004), "activar su curiosidad y creatividad para que se desarrolle un estado natural de receptividad hacia los nuevos conocimientos" (p. 39).

Por su parte, Ferrín-Schettini (2019) señala que el aprendizaje acelerado se fundamenta a partir de un conjunto de técnicas y estrategias que incrementan la capacidad de aprendizaje en el aula, pero que, al incorporarse a las rutinas habituales del sujeto, le permite adquirir los conocimientos de una manera más rápida y pertinente a lo largo de toda la vida. Si bien, los resultados más significativos se obtienen al implementar estas estrategias desde los primeros años de vida, no existen limitaciones para su aplicación en cualquier etapa de la existencia, por lo cual cabe presuponer la presencia de diferentes estrategias que se adecúan a la edad, desarrollo cognitivo e incluso al contexto sociocultural en el que se desenvuelve el sujeto.

En función a las consideraciones precedentes, el aprendizaje acelerado puede emplearse con personas de diferentes edades, pero con propósitos diversos. Así pues, al ser implementado con estudiantes de secundaria,

puede constituir una excelente alternativa para impartir un mayor número de contenidos programáticos que, por razones de tiempo y carga horaria, no se pueden completar durante la jornada diaria de los estudiantes. En el caso de los estudiantes universitarios, puede ser una alternativa viable para culminar la escolaridad en tiempos más breves, mientras que en niños de educación inicial y básica primaria, se ha constituido en una alternativa para paliar los efectos del ausentismo escolar ocasionado por la pandemia del COVID-19 (Cincinnati Public Schools, 2021). Por todo lo anterior, se evidencia que no se trata de una alternativa para la promoción anticipada de grado, pues durante esta etapa (3 a 7 años), el niño tiene una serie de intereses y desencadenantes de la motivación que no está ligada al aspecto académico, sino a lo afectivo, a lo lúdico y a lo social.

Dentro de esta coyuntura, Armus et al. (2012) han manifestado su desacuerdo con el aprendizaje acelerado en la educación preescolar y, ante esto, proponen un aprendizaje temprano que se fundamenta en la iniciación en la escolaridad a partir de los primeros 3 o 4 años, para adquirir los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para iniciarse en la educación básica primaria. Cabe destacar que, para este organismo, los años que comprende la educación preescolar son fundamentales para la formación integral del estudiante, por lo cual es recomendable cursarlos en su totalidad, sin una promoción anticipada que interrumpa este proceso.

Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo constituye una parte del desarrollo integral de la persona que se refleja en la capacidad para fijar posición con relación a los elementos del mundo exterior que son conocidos. Esto se evidencia en la posibilidad del niño para acumular información por medio del aprendizaje o la experiencia y conservarla en la memoria a largo plazo, siempre que le consiga una utilidad práctica en su vida. Para lograr este cometido, intervienen una serie de procesos mentales (simples y complejos) que son descritos a través de la psicología cognitiva.

Esta noción surge a partir de los postulados de Piaget (como se citó en Castilla, 2014), quien asoció este desarrollo con la capacidad de la persona para aprender a través de la observación, la experiencia o bien la enseñanza intencionada. Gracias a esta facultad, el niño fortalece la memorización de conceptos, pero también la habilidad para planificar y resolver

problemas a partir de los conocimientos o experiencias previas. Sobre este particular, la Universidad de Valencia (2016) considera que se trata de un proceso innato en la persona, dividido en una serie de etapas, que Piaget definió de la siguiente manera: etapa sensomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales.

Para los fines de este artículo, merece especial atención la etapa preoperacional, desarrollada entre los 2 y 7 años de edad, en la cual se lleva a cabo el pensamiento egocéntrico, el fortalecimiento de la imaginación, al mismo tiempo que el lenguaje pasa a convertirse en un medio de autoexpresión. En algunos casos, la estimulación temprana recibida por el niño puede dar paso a un lenguaje claro, preciso, capaz de superar en palabras y construcciones gramaticales a la de los otros niños de su misma edad, lo que de por sí no constituye un indicador para que sea promovido prematuramente a la educación básica primaria (Castilla 2014).

Desarrollo social del niño

A la par del desarrollo cognitivo del niño debe ir el desarrollo social; este se determina por la capacidad para relacionarse con quienes le rodean de una manera efectiva, adquiriendo conductas, valores y normativas socialmente aceptadas para una convivencia armónica. En este sentido, el desarrollo social puede definirse como una conducta aprendida inicialmente en el hogar, pero que se va fortaleciendo en otros contextos como la escuela o el entorno familiar.

La mayoría de los autores coinciden en que el desarrollo social se lleva a cabo a la par del desarrollo afectivo e intelectual y tiene una incidencia directa en la conformación de la personalidad. Sobre este particular, Riesco (2007) considera que este desarrollo se inicia cuando el niño comienza a entender la naturaleza humana y empieza a diferenciar entre las personas que lo rodean, quienes fungen como agentes activos o pasivos de su proceso de aprendizaje. Inicialmente, existe una dependencia física y afectiva hacia los padres, la cual se va superando de manera progresiva cuando el niño se integra a diferentes escenarios sociales y culturales.

En la medida que el niño va creciendo, va tomando conciencia de sus capacidades a nivel cognitivo y motor, esto le permite explorar con mayor libertad su entorno circundante y ampliar sus referentes en torno al mundo que les rodea (Gil et al., 2008). En algunos casos, el alcanzar ciertas capacidades lleva al niño o adolescente a

sobreestimar su potencial y tratar de romper de una manera prematura con la dependencia hacia los padres, aunque en otros puede presentarse una subestimación de sus capacidades.

Desde una perspectiva más reciente, Campos (2021) afirma que el desarrollo social es el resultado de una confluencia de factores entre los que se encuentran la maduración cerebral, la cual aporta las pautas para un comportamiento ajustado a los preceptos de la sociedad; los factores cognitivos que, entre otras cosas, facilitan el desarrollo del lenguaje que le permitirá al niño interactuar con quienes lo rodean y los aspectos socioemocionales por medio de los cuales el infante fortalece el vínculo familiar.

Enfocándose en este punto, Ocaña y Martín (2011) consideran que el desarrollo social se encuentra en estrecha vinculación con el afectivo, pero también está ligado a procesos cognitivos como el fortalecimiento del lenguaje, el cual determina la capacidad para comunicarse efectivamente con quienes lo rodean. Partiendo de estas consideraciones, la socialización, entendida como la facultad para relacionarse con los otros, es el indicador por excelencia del desarrollo social.

Sin obviar la interacción existente entre el desarrollo cognitivo y el social, puede darse el caso de que un niño tenga conocimientos, habilidades o destrezas que superan las competencias requeridas en el nivel de escolaridad cursado; sin embargo, su capacidad para relacionarse, hacer amigos o compartir intereses pudiera estar condicionada por su edad cronológica. De acuerdo con Gómez et al. (2011), las relaciones interpersonales pueden ser fluidas o limitadas (sin que exista una patología de por medio) en función a la edad, el sexo o los intereses de quienes lo rodean. Por tanto, la interacción de un niño con un grupo que lo supere en edad puede generar discrepancias que afecten su adaptación y desarrollo integral.

Desarrollo emocional

Las emociones constituyen otro aspecto fundamental en la vida del niño entre los 2 y los 6 años de edad. Durante este período, reconocen que las personas a su alrededor pueden experimentar emociones similares o diferentes a las suyas, dando paso a sentimientos de empatía o antipatía. A medida que el infante madura, va reconociendo que sus estados anímicos deben ser regulados a fin de garantizarse una interacción armónica con su medio. Esto le permite desarrollar valores y actitudes como la

cooperación, la asertividad, la empatía y, sobre todo, el autocontrol, por medio del cual podrá regular sus estados anímicos en función a las exigencias del medio y las convenciones sociales (Muslera, 2016). Por tanto, cuando ingresa a la educación inicial, ya debería contar con ciertas habilidades socioemocionales que le permitan regular su comportamiento en función a lo socialmente aceptado.

Al respecto, Garriga (2016) sostiene que el desarrollo emocional tiene la posibilidad de incidir en el desarrollo cognitivo, aunque esta incidencia puede darse de una manera positiva o negativa. Esto se debe a que las emociones experimentadas por el niño desde sus primeros años tienen la capacidad de “moldear su mente y por ende su comportamiento” (p. 1). Aunado al desarrollo cognitivo, el social también se ve influenciado por el desarrollo emocional, generando estados de empatía, apatía o antipatía hacia el docente, así como hacia los compañeros de aula.

Para López (2007), la familia se constituye como el principal referente emocional con el que cuenta el niño desde el momento en el que nace y durante los primeros años de su vida. Este entorno se presenta para el autor como “un referente que le aporta medios para la imitación, así pues, si la madre sonríe, el niño tiene a reflejar esta conducta” (p. 25). Sin embargo, debe existir un reforzamiento continuo de las conductas emocionales positivas para que el niño las incorpore a su comportamiento habitual.

En igual medida, Armus et al. (2012) reconocen que, durante los primeros años de vida, el niño desarrolla vínculos emocionales con sus padres o aquellas personas encargadas de su cuidado, de esta manera se van entretejiendo lazos socioafectivos que, de no ser los más apropiados, ponen en riesgo su desarrollo integral, hecho que coincide con López (2007). Por su parte, Armus et al. señalan que la interacción del niño con los adultos más cercanos da paso a la imitación de conductas que, al ser repetidas con cierta regularidad, se reproducen en el comportamiento habitual del pequeño.

Teoría del desarrollo integral

El desarrollo integral puede concebirse como la confluencia entre el desarrollo biológico, cognitivo, social y emocional que, en conjunto, garantizan la estabilidad del niño. Sobre el particular, Armus et al. (2012) señalan que este proceso también va a depender de una serie de factores externos al niño, a saber: la educación,

la salud y las políticas públicas, que garanticen la protección integral desde la primera infancia.

Por su parte, Calvera (2015) refiere que el desarrollo integral es (de manera simultánea) un proceso y un derecho del niño. En cuanto a proceso, se puede considerar que es el curso normal por el que debería pasar todo infante cuando se atienden de manera apropiada la dimensión física, emocional, cognitiva, social e incluso espiritual, mientras que, como derecho, plantea una condición ideal para la infancia que debe ser garantizada por la familia bajo el auspicio de las instituciones del Estado. En los niños entre 3 y 6 años de edad, esto se fortalece a partir de una serie de actividades que comprenden “las experiencias sensoriales y perceptivas; las actividades intelectuales; la orientación; los juegos y las actividades de lecto-escritura, entre otras” (Duque y Sierra, 1990, p. 6). Esto constituye una labor que debe ser llevada a cabo por los padres en coordinación con los docentes una vez que el niño se inicie en el sistema escolar.

Las consideraciones de este autor refieren que la educación preescolar constituye un nuevo mundo para el niño, donde reconoce la existencia de hábitos y procedimientos diferentes a los que ha venido evidenciando en el hogar. Para que esta transición represente una experiencia de crecimiento personal, los modelos educativos impartidos en esta etapa deben acoplarse a las dinámicas que el infante experimenta en su hogar, lo cual se consigue a través de la comunicación y trabajo coordinado entre padres y docentes.

A este respecto, Claro (2011) argumenta que un aspecto determinante para un desarrollo integral del niño es la salud mental y un indicador de que esta pudiera estar siendo afectada se evidencia en los cambios experimentados en sus relaciones con el entorno, más que en sus cambios individuales, los cuales, en la mayoría de los casos, responden a procesos normales del desarrollo. Los métodos empleados para atender la salud mental y por ende el desarrollo integral del niño comprenden el tratamiento terapéutico e incluso farmacológico.

En el caso particular de Colombia, el desarrollo integral del niño es un tema de interés no solo en los currículos escolares, sino también en las políticas de Estado. Es por ello que, desde el año 2013, se viene implementando la estrategia de atención integral De Cero a Siempre, por medio de la cual se establece una coordinación intersectorial encaminada a proveer a los niños y niñas entre 0 y 5 años una atención en

salud, nutrición, educación, asistencia social y recreación, que les permita alcanzar un desarrollo pleno de sus capacidades (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012).

A tales efectos, las políticas de protección van desde el momento mismo de la gestación hasta los 5 años de edad, aunque, para algunos organismos del Estado, este período se extiende hasta los seis años. El propósito fundamental es atender primero a los niños en mayor condición de vulnerabilidad para ir ampliando la cobertura hasta llegar a la totalidad de la población perteneciente a este conglomerado.

Integración del niño al grupo

Constituye la habilidad que experimenta el niño para incorporarse a un grupo con edades e intereses similares. Esto debería constituir un acto sencillo, tomando en consideración que los seres humanos son sociables por naturaleza. De acuerdo con Flores (2017), a través de las dinámicas grupales, se “fomentan relaciones más estrechas y se establecen lazos emocionales entre los integrantes del grupo” (p. 6) De esta manera, los procesos de socialización se insertan dentro de un proceso educativo integral que no solo favorece el desarrollo cognitivo, sino también la personalidad.

La mayoría de los autores que abordan este tema se enfocan en los niños con necesidades especiales, por lo cual puede encontrarse documentación en torno a la integración al grupo de niños sordos, ciegos, con autismo o síndrome de Down (Viloria 2016). No obstante, también es recurrente que un niño con un desarrollo cognitivo normal y en disposición de todas sus capacidades físicas y motoras requiera de dinámicas para la integración grupal, las cuales pueden ser implementadas por el docente u orientador escolar, aunque pueden existir casos en los que se requiera de una atención más especializada.

Sobre este particular, el Ministerio de Educación de España (s.f.) apunta a que existen dos procedimientos por los cuales el niño “genera, almacena y transforma el conocimiento para lograr su integración social al grupo” (párr. 4), a saber: los esquemas de conocimiento y la habilidad de adopción de perspectiva. Por medio del primero se activan los referentes que el niño trae sobre la realidad y su manera de interpretarla para determinar las características individuales, así como las de quienes lo rodean. A través del segundo, se constituye la capacidad para “ponerse en el lugar del otro y ver el mundo

a través de la perspectiva particular que este maneja" (párr. 6).

Seguidamente, Cava y Musitu (2001) consideran que la integración al grupo va a depender de la forma en la que el niño se lleve con el docente y sus compañeros. En cada aula existe un clima escolar generado a partir de la interacción entre todos los que hacen vida en este recinto, por lo cual, cuando un niño nuevo se integra al grupo, pueden generarse alteraciones en este clima que desencadenen su timidez al momento de relacionarse con el resto del grupo.

En este sentido, el temor al rechazo puede constituir una situación estresante para los niños, la cual incide en su desarrollo emocional, pero a la vez afecta la motivación necesaria para mantener el rendimiento académico. A esto se debe añadir que, una serie de factores, como la personalidad, el ambiente en el hogar y la predisposición genética, puede incidir en que algunos niños experimenten mayores niveles de ansiedad en el aula que otros de sus compañeros sometidos a situaciones similares (Jiménez, 2018).

Estado del arte en Colombia

En el caso particular de Colombia, las instituciones de educación básica y media tienen la potestad de llevar a cabo una promoción anticipada de grado, la cual es determinada por el Consejo Directivo de la institución, siguiendo los lineamientos establecidos en el artículo 7 del Decreto 1290 de 2009 (el cual sustituye el Decreto 230 de 2002), donde se prevé lo siguiente:

Artículo 7. Promoción anticipada de grado. Durante el primer período del año escolar el consejo académico, previo consentimiento de los padres de familia, recomendará ante el consejo directivo la promoción anticipada al grado siguiente del estudiante que demuestre un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de las competencias básicas del grado que cursa. La decisión será consignada en el acta del consejo directivo y, si es positiva en el registro escolar. (Decreto 1290, 2009)

Cabe destacar que esta disposición está planteada para la educación básica y media de Colombia, por lo que no aplica para el nivel de educación preescolar; sin embargo, algunas instituciones, bajo insistencia de los padres, realizan una interpretación errónea de la misma para aplicar criterios que determinen si el niño

(sin haber cursado el grado de transición) se encuentra apto para ingresar al primer grado de educación básica primaria.

Cabe mencionar que este proceso inicia con la solicitud por parte de los padres de familia al Departamento de Evaluación de la institución donde cursa el niño, exponiendo para ello las razones que justifican dicha promoción. Posteriormente, se lleva a cabo "una prueba de suficiencia" en todas las asignaturas para constatar los aprendizajes y competencias adquiridas, las cuales se basan, fundamentalmente, en criterios académicos, dejando de lado los aspectos del desarrollo social y emocional que garantizan la plena integración al nuevo grupo donde compartirá el niño (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022).

Aunado a ello, se presenta otra problemática y es que los temas de estudio que se evalúan en estas pruebas de suficiencia corresponden a las áreas y contenidos programáticos propios de la educación básica primaria, secundaria y educación media, por lo cual no existen pruebas estandarizadas para la promoción anticipada en la educación preescolar. En este sentido, el MEN (2022) presenta cierta ambigüedad que puede ser interpretada a conveniencia de los padres o de la propia institución, pues define quiénes pueden ser objeto de una promoción anticipada y qué instancia es la encargada de sugerirla o implementarla, pero no establece desde qué edad se puede empezar a realizar.

La revisión de literatura para este tópico permitió constatar que existe poca documentación sobre esta problemática, por lo cual sus causas y posibles consecuencias se presentan desde la perspectiva de la investigadora, amparada por algunos estudios como el de Cambindo y Mina (2011), donde se señala:

Teniendo en cuenta lo estipulado en el Decreto 1290, donde la evaluación de los aprendizajes es definida como un proceso integral en la cual se incorporan valores, actitudes y conocimientos, se espera que los docentes cuenten con las estrategias necesarias para que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas que le permitan resolver exitosamente situaciones académicas y de la vida cotidiana. (p. 119)

Esto significa que todo proceso de promoción anticipada debe ir más allá de los criterios cognitivos que vienen primando al momento de establecer las evaluaciones que se aplican a los estudiantes de educación preescolar

de las instituciones objeto de estudio, lo que nuevamente lleva a la problemática abordada en este estudio, basada en el hecho de que se pudieran estar promoviendo estudiantes del grado de transición al grado 1.º de básica primaria sin que tengan la madurez social o emocional necesaria para afrontar los cambios en las rutinas escolares y el clima de aula.

Ahora bien, en las instituciones de educación preescolar del distrito turístico y cultural de Riohacha, la problemática con la promoción anticipada se presenta con mayor regularidad en las instituciones privadas. La razón de ello podría ser que los padres cuentan con un mayor nivel educativo que los lleva a formar a sus niños en el hogar, hasta el punto de considerar que los aprendizajes alcanzados por estos constituyen el único requisito para avanzar al nivel o grado sucesivo.

Ante la presión ejercida por los padres, los docentes y directivos estarían optando por realizar pruebas de promoción anticipada a fin de establecer si los conocimientos del niño le permiten ingresar al grado inmediatamente superior, dejando de lado las diferentes etapas que, en su conjunto, conforman el desarrollo integral del educando. Una vez se incorpora el niño al grado inmediatamente superior no se lleva a cabo un seguimiento que permita determinar si su rendimiento y adaptación son las más aceptables, por lo cual el desenvolvimiento socioafectivo pudiera estar siendo afectado, sin que padres de familia o docentes reparen en ello.

2. Metodología

Se llevó a cabo una investigación mixta bajo un diseño de campo enfocada en las instituciones: Jardín Escolar Mi Pequeña Universidad; Jardín Escolar Las Dunas y el Instituto para el Desarrollo de las Inteligencias Múltiples de Riohacha, todas estas ubicadas en el departamento de la Guajira en Colombia. Se tomó en consideración estos centros, ya que cuentan con el nivel establecido para la educación preescolar (grado de transición) y el grado 1.º de básica primaria. En dichas instituciones, se realizó una entrevista semiestructurada de 5 preguntas a 10 docentes, mediante las cuales se consultaron algunos aspectos sobre los criterios para realizar pruebas de promoción anticipada, así como los métodos aplicados para el seguimiento de aquellos niños que han sido promovidos al grado superior. Asimismo, se aplicó un muestreo por conveniencia en el que se tomaron como

criterios de inclusión la disposición a participar por parte de las docentes, así como el hecho de haber trabajado con el grado de transición o el grado primero durante los últimos 5 años escolares.

De igual manera, se implementó una guía de observación constituida por 8 ítems, para ser aplicada con los 12 niños que fueron objeto de una promoción anticipada (se tomó la totalidad de esta población), con el fin de constatar los diferentes aspectos de su desarrollo integral que pudieran estar o no cumpliéndose en su interacción con el grupo. En dicho instrumento se incluye la edad del niño, el grado o nivel que cursa, así como los aspectos observados en una escala de estimación en la que se presentan los siguientes criterios por cada pregunta: siempre (S); casi siempre (CS); a veces (AV); casi nunca (CN) y nunca (N).

Los resultados de la aplicación de las entrevistas fueron sometidos a un análisis narrativo, los cuales se exponen en la discusión de los resultados. Por su parte, la información obtenida a través de la guía de observación permitió constatar los diferentes factores del desarrollo integral que se vienen presentando en aquellos niños que han sido objeto de una promoción anticipada, los cuales se compararon con las consideraciones de la autora, así como el basamento teórico que sirvió de soporte para esta investigación.

3. Discusión

Entrevista a las docentes

Entre las docentes entrevistadas, se maneja el planteamiento de que la promoción anticipada es aconsejable para los niños que demuestran capacidades cognitivas que superan las establecidas para el nivel de escolaridad en el que se encuentran (en este caso el grado de transición). A través de la promoción, los niños pueden continuar con su proceso formativo de una manera más rápida, que además responda a sus intereses académicos. Si bien, esta es la opinión generalizada, también hay algunos educadores que consideran que esta promoción no podría favorecer el desarrollo integral del niño, ya que solo se enfoca en los conocimientos o capacidades, sin tener en cuenta el desarrollo socioafectivo, que es muy importante en esta edad, para que el pequeño cuente con la disposición y receptividad necesaria en su proceso formativo.

Asimismo, las entrevistadas que difieren de la promoción anticipada aluden a que los intereses sociales y el desarrollo emocional podrían presentar notorias diferencias entre los niños del grado de transición y los del grado primero, lo que llevaría a los niños que han sido “beneficiados”, a través de este proceso, progresivamente a sentirse excluidos o desplazados por sus compañeros. Esto, a su vez, podría ralentizar los avances obtenidos a través de un proceso de estimulación temprana o aprendizaje acelerado que se pudiera estar llevando a cabo en la escuela o en el hogar.

Por tanto, para realizar una promoción anticipada no solo hay que tener en cuenta las competencias cognitivas del infante o si este ha sido sometido a un proceso de aprendizaje acelerado en su hogar, sino también su desarrollo socioemocional. Esto permitirá determinar si se encuentra en capacidad de establecer relaciones sociales y académicas con los niños del curso al que será remitido y no se presentarán inconvenientes que incidan en su desarrollo integral.

Partiendo de las consideraciones anteriores, se establece correspondencia con los señalamientos de Oropeza y Ochoa (2004), quienes reconocen que para generar un aprendizaje acelerado debe haber motivación por parte del infante, lo que en gran medida les permitirá apropiarse de estos conocimientos. Sin embargo, cuando este proceso afecta su desarrollo social o emocional, pueden presentarse dificultades que afectan sus avances a nivel cognitivo. Lo anterior se evidencia cuando algunos niños una vez promovidos de transición hacia el grado primero experimentan una disminución en su rendimiento o desinterés por las actividades planteadas en clase.

Varias de las docentes entrevistadas respondieron haber atendido niños que han sido objeto de una promoción anticipada, ya que esto forma parte de las políticas que manejan las instituciones cuando el infante (previa solicitud de los padres) demuestra conocimientos y habilidades para cursar el grado primero. Al ser interrogadas sobre el rendimiento académico de estos niños, coinciden en que es satisfactorio y, posiblemente, el resultado de un proceso de aprendizaje acelerado en el hogar. A nivel cognitivo no presentan dificultades para realizar las actividades dentro del aula y el razonamiento numérico y verbal se acopla al de sus compañeros. No obstante, al ser consultadas sobre su integración social, se observaron diversas posturas, a saber:

Algunas docentes entrevistadas alegaron que los niños promovidos de forma anticipada no

enfrentan mayores problemas en su integración social al grupo, aunque, al principio, la socialización les cuesta un poco más de trabajo que al resto de sus compañeros. Otras de las entrevistadas reconocieron haber observado problemas de adaptación por parte de estos niños, los cuales ocasionalmente son rechazados por sus compañeros mayores o se autoexcluyen del grupo al no compartir los intereses de la mayoría.

Al respecto, se destaca los señalamientos de Garriga (2016), cuando reconoce que existe una marcada incidencia del desarrollo emocional en el cognitivo, lo cual puede afectar positiva o negativamente a los infantes. Esto estaría determinando porque al adaptarse satisfactoriamente al grupo, los niños que han pasado por una promoción anticipada no ven afectado su rendimiento escolar, pero aquellos que les cuesta integrarse muestran una desaceleración en su rendimiento académico.

Los docentes encuestados también han evidenciado como algunos niños que ha sido promovidos al grado primero enfrentan incidencias en su proceso de adaptación e integración al grupo, incidencias que pueden afectarlo emocional o socialmente de diferentes maneras si no son detectadas y atendidas oportunamente. Sin embargo, afirmaron contar con las capacidades y estrategias para atender la situación y lograr que el infante se adapte a la dinámica del grupo sin perder su autonomía o sus intereses particulares. En tal sentido, se pudo establecer correspondencia con lo referido por Flores (2017), el niño es un ser eminentemente social, en la medida que desarrolla la comunicación y la habilidad para enfrentar los problemas de adaptación, se integrará a un grupo con el que establecerá lazos de afiliación.

Finalmente, las entrevistadas afirmaron no haber observado actitudes que denoten una afectación en el desarrollo emocional de los niños, pero manifestaron que el niño podría estar experimentando dificultades de esta índole sin mostrar (al menos en la escuela) señales de advertencia. Es por ello que, indirectamente, reconocen no contar suficientes estrategias para analizar este aspecto del desarrollo integral. Estos hallazgos guardan similitud con el estudio de Santi-León (2019), donde el autor pudo confirmar que los profesionales de la docencia no reconocen las señales que indican problemas socioemocionales en los niños, por lo tanto, los niños pueden estar presentándolos sin que sean detectados o canalizados oportunamente.

Guía de observación

En lo que respecta a la guía de observación aplicada con los niños que han sido objeto de una promoción anticipada, se pudo constatar que se presentan algunas dificultades para realizar las actividades planteadas por la docente, también cabe destacar que a algunos niños se les dificultaba comprender lo que se les explicaba durante la clase. Sin embargo, esta situación fue subsanada oportunamente por las docentes de aula, quienes reconocieron que no se trataba de problemas de orden cognitivo, sino, más bien, de ajustar las estrategias empleadas en clase a los requerimientos y expectativas de estos estudiantes, quienes vienen habituados a trabajar a otro ritmo.

También se pudo constatar que varios niños presentan dificultades para integrarse a los grupos conformados por la docente al momento de realizar las actividades académicas o recreativas propuestas durante la jornada escolar. Esto se pudo subsanar de manera progresiva al ser la propia maestra la encargada de conformar los grupos. Al principio hubo algunos casos de resistencia por parte de los niños mayores, pero estas barreras se pudieron franquear al plantear actividades que pudieran ser llevadas a cabo por todos los alumnos y que al mismo tiempo resultaran divertidas.

Lo anterior corresponde con los señalamientos expuestos por Claro (2011), quien considera que el clima de aula es un elemento que se puede configurar a partir de la acción mediadora del docente y el establecimiento de condiciones para que la salud mental del infante (y del propio educador) sea una prioridad dentro de un proceso educativo integral. Cuando las actividades sugeridas en clase resultan motivadoras, el deseo de participar se impone a los intereses particulares, por lo que mejora significativamente la convivencia y participación en el aula.

Asimismo, los niños que fueron observados no mostraron intranquilidad en el aula (salvo en los momentos en que algunos de ellos fueron rechazados por sus compañeros); los alumnos en general se adecuaron sin problemas a la metodología propuesta por la docente y participaron regularmente en las actividades programadas. No obstante, algunos alumnos mostraron un comportamiento intermitente en el cual se acoplaban parcialmente al ritmo de trabajo, participando solo en algunas de las actividades programadas durante la jornada escolar y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo referente a la competencia comunicativa, se pudo observar que los niños presentan un repertorio de palabras acorde con la edad y el nivel de escolaridad cursado. Asimismo, demostraron la capacidad para enhebrar conversaciones sobre diferentes temas de su interés y ajustados a su edad. Aun así, se pudo notar que algunos estudiantes presentaron dificultades en su comunicación con el docente y/o sus compañeros de clase. No obstante, no se pudo determinar si esto se debió a deficiencias en esta competencia o a factores relacionados con la integración social o el desarrollo emocional.

Finalmente, la guía de observación permitió constatar que solo un niño de los que fueron objeto de una promoción anticipada presentó reiteradas inasistencias que ponen en riesgo su rendimiento académico. Este instrumento también dejó entrever la necesidad de considerar otros factores que van más allá del desempeño escolar y que en este caso atañen a la estabilidad emocional del infante, su motivación hacia el proceso formativo que recibe y su grado de integración al grupo, los cuales requieren de un análisis más minucioso y que lo realice personal especializado (psicopedagogos).

En este sentido, son pertinentes los señalamientos de Angulo et al. (2020), la consolidación de un desarrollo integral en los niños es el resultado de un proceso meticuloso, donde la cautela y disposición por parte de los docentes establece la diferencia entre un alumno motivado y otro que se sienta excluido o desplazado por el grupo. Se trata de un proceso en el que intervienen factores de orden social, cognitivo y cultural, que deben ser monitoreados y atendidos para dar respuesta satisfactoria a los cambios que se vayan generando durante los 5 y 6 años de edad.

4. Conclusiones

Los resultados aportados por los instrumentos de recolección de datos demuestran correspondencia entre lo referido por las docentes que atienden niños con una promoción anticipada y lo observado por la investigadora. La mayoría de estos estudiantes manifiestan un rendimiento académico en consonancia al grado que cursan; sin embargo, se presentan deficiencias en los aspectos sociales y emocionales, lo que permite asumir que su proceso formativo no está en correspondencia con la formación integral prevista para el nivel del sistema educativo colombiano.

Un desarrollo integral abarca los procesos cognitivos, sociales y emocionales de los niños; sin embargo, en las instituciones objeto de estudio, solo se viene considerando el aspecto cognitivo para la realización de una promoción anticipada. Las estrategias para el aprendizaje acelerado, implementadas por algunos padres o docentes, también se enfocan exclusivamente en este componente, dejando de lado una serie de aspectos cualitativos del desarrollo integral, los cuales, por su naturaleza, resultan más difíciles de ponderar o detectar cuando están siendo afectados.

Partiendo de estos resultados, se concluye que las propuestas del aprendizaje acelerado pueden implementarse con los estudiantes de educación preescolar, siempre que esta no afecte el proceso de socialización y desarrollo emocional al que tiene derecho el niño. En otras palabras, una estimulación temprana durante el grado de transición puede ser provechosa para el niño e incrementar sus potencialidades cognitivas, pero esta no debe conducir a una promoción anticipada hacia el grado primero, ya que esto no corresponde con lo establecido por el Sistema Educativo Colombiano ni con el principio del interés superior del niño.

Portanto, se recomienda hacer una interpretación más ajustada a la realidad del Decreto 1290, para no seguir realizando promociones anticipadas en la educación preescolar, ya que el referido documento es preciso al establecer su radio de acción e incluir este beneficio solo para la educación básica y media de Colombia y en ningún momento prevé lineamientos ni contenidos para la evaluación de niños en educación preescolar.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

Angulo, H., Aguayo, Á., Farfán, G. y Delgado, S. (2020). Análisis del desarrollo integral infantil desde la perspectiva de las actividades en el nivel preescolar. *Rehuso, Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(2), 42-49. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i2.2386>

Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M. y Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo Emocional. Clave para la Primera Infancia*. Fundación Kaleydos-Fondo de las Naciones Unidas para la primera infancia.

Calvera, L. (2015). *Actores que intervienen en el desarrollo integral de la primera infancia* [Trabajo de especialización, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://hdl.handle.net/10901/7858>

Cambindo, D. y Mina, M. (2011). *Análisis de la implementación del Decreto 1290 en algunas instituciones del norte del Cauca* [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca digital Universidad de Valle. <http://hdl.handle.net/10893/3851>

Castilla, M. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5844>

Cava, M. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311. <https://www.uv.es/~lisis/mjesus/7cava.pdf>

Cincinnati Public Schools. (2021). *Plan de aprendizaje acelerado. Escuelas públicas de Cincinnati*. https://www.cps-k12.org/cms/lib/OH50010870/Centricity/Domain/113/Documents/Accelerated-Learning-Plan_ES.pdf

Claro, S. (2011). *Clima escolar y desarrollo integral de niñas y niños*. Ril Editores.

Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2012). De cero a siempre. Atención Integral a la Primera Infancia. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0441.pdf

Decreto 1290. (2009, 16 de abril). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765-archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Duque, H. y Sierra, R. (1990). *Desarrollo Integral del Niño 3-6 años. Experiencias, actividades, hábitos*. Editorial San Pablo.

Ferrín-Schettini, H. (2019). Técnicas del aprendizaje acelerado en la enseñanza de las estadísticas. *Revista Polo del Conocimiento*, 4(8), 119-130.

Flores, A. (2017). *Importancia de las dinámicas grupales en la socialización de los niños y niñas de cinco años de educación inicial* [Trabajo de especialización, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio UNH. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1550>

Garriga, J. (2016). *Desarrollo emocional. Recursos en inteligencia emocional para el crecimiento personal en armonía y equilibrio con el entorno*. Grupo Editorial Bubok Publishing.

Gómez, E., Núñez, O., Jiménez, N. y Gómez, Á. (2011). Las habilidades de interacción social y la preparación de las familias de los niños y las niñas con diagnóstico presuntivo de retraso mental desde las primeras edades. *Revista Contribución a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/ccccs/13/nrcc2.html>

Jiménez, C. (2018). *Diseño de un programa de intervención para reducir la ansiedad en niños escolarizados en primaria* [Tesis de pregrado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/82909>

López, E. (2007). *Educación emocional: Programa para 3-6 años*. Wolters Kluwer.

Ministerio de Educación de España. (s.f.). La integración social y la moralidad en los niños. *El Rincón del Canario*. <https://sites.google.com/site/rincondelcanario/integracion-social-y-moralidad-en-los-ninos-as>

Ministerio de Educación Nacional. (2022, 2 de septiembre). Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes -SIEE-. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-397381.html?_noredirect=1

Muslera, M. (2016). *Educación emocional en niños de 3 a 6 años* [Tesis de pregrado, Universidad de la República de Uruguay]. Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7816>

Ocaña, L. y Martín, N. (2011). *Desarrollo Socioafectivo*. Ediciones Paraninfo.

Oropeza, R. y Ochoa, J. (2004). *Aprendizaje Acelerado: La revolución educativa del siglo 21*. Panorama Editorial.

Powell, J. (2019). *Aprendizaje acelerado: estrategias y técnicas de estudio científicas y comprobadas para aprender a leer rápido, mejorar tu comprensión y memorización*. Editorial Draft2 Digital.

Riesco, M. (2007). Desarrollo social y personalidad. Una perspectiva interdisciplinaria. *Innovación Educativa*, 17, 93-106. <http://hdl.handle.net/10347/4365>

Rodríguez, A. (2014, 12 de marzo). Conoce más acerca del aprendizaje acelerado. *Utel Universidad*. <https://utel.mx/blog/rol-personal/conoce-mas-acerca-del-aprendizaje-acelerado/>

Ross, A. (2013, 19 de agosto). Expertos advierten de riesgos al 'adelantar' a niños de grado. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/expertos-advierten-de-riesgos-al-adelantar-a-ninos-de-grado/AX3DTCVVHNCKLBMUWVVBZ6RFA/story/>

Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 143-159. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>

Universidad de Valencia. (2016, 9 de marzo). *El desarrollo cognitivo: las fases de Piaget*. <https://www.uv.es/uvweb/master-investigacion-didactiques-especifiques/es/blog/desarrollo-cognitivo-fases-piaget-1285958572212/GasetaRecerca.html?id=1285960943583>

Vergara, C., Hernández, D. y Barack, J. (2019). Aprendizaje acelerado, método didáctico. <https://www.researchgate.net/publication/332427430>

Viloria, M. (2016). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela* [Tesis doctoral, Universidad de Girona]. CORA. <https://www.tdx.cat/handle/10803/394056>

Contribución:

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

Anexos

Entrevista semiestructurada para ser aplicada con las docentes

- ¿Considera que la promoción anticipada es recomendable en la educación preescolar? ¿Por qué?
¿Ha atendido niños a los que se les ha aplicado una promoción anticipada?
¿Cómo es el rendimiento académico de aquellos niños que se incorporan a un nuevo grado por una promoción anticipada?
¿Cómo es la integración de aquellos niños que se incorporan al grupo por promoción anticipada?

¿Cómo es el desarrollo emocional de aquellos niños que se incorporan al grupo por promoción anticipada?

Guía de observación

(Para niños a quienes se les realizó una promoción anticipada)

| Nombre del niño: | Grado/Nivel que cursa: | | | | |
|--|------------------------|----|----|----|---|
| Aspectos observados: | S | CS | AV | CN | N |
| 1) Demuestra un rendimiento académico acorde al grado/nivel que cursa. | | | | | |
| 2) Se integra al grupo. | | | | | |
| 3) Es aceptado por sus compañeros de aula. | | | | | |
| 4) Se muestra emocionalmente tranquilo en el aula. | | | | | |
| 5) Se adecua a la metodología de trabajo de la docente. | | | | | |
| 6) Participa en las actividades programadas por la docente. | | | | | |
| 7) Su competencia comunicativa se adecua al grado/nivel que cursa. | | | | | |
| 8) Acude regularmente a clases. | | | | | |



Formación, autopercepción y prospectiva de neuroeducación en los docentes de nivel primaria

Alejandro Díaz-Cabriales¹
Rocío Edith López Martínez²
Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Díaz-Cabriales, A., López-Martínez, R. E. y Bocanegra-Vergara, N. (2023). Formación, autopercepción y prospectiva de neuroeducación en los docentes de nivel primaria. *Revista UNIMAR*, 41(1), 137-149. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art8>

Fecha de recepción: 05 de febrero de 2022
Fecha de revisión: 08 de agosto de 2022
Fecha de aprobación: 24 de octubre de 2022

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo conocer el estado de la neuroeducación en la formación, autopercepción y prospectiva de los docentes de primaria. Estudio que se realizó a partir de la siguiente hipótesis: Existe una correlación entre la falta de formación docente en neuroeducación y la implementación de la neurodidáctica en las aulas de Durango. La investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, utilizando el método hipotético-deductivo, con un alcance descriptivo-correlacional y un diseño no experimental; con una muestra de 100 docentes del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo Unidad Profesor Rafael Ramírez, localizado en la ciudad de Durango, México. Con el fin de medir el estado de la neuroeducación en los docentes de la muestra, se diseñó un instrumento de tipo escala Likert, en el cual se midieron seis dimensiones: formación previa en el área de neuroeducación, autopercepción del conocimiento en neuroeducación, barreras y dificultades para la aplicación y uso de la neuroeducación, importancia de la neuroeducación en la práctica docente, conocimiento sobre aspectos básicos neuroeducativos, predisposición a capacitarse y disposición a implementar la neuroeducación en el aula. Como resultado del análisis de los datos obtenidos, se confirma algunos hallazgos previos en investigaciones realizadas por otros autores, lo cual da sustento a las conclusiones que arroja el instrumento, donde se establece que existe una correlación significativa entre la falta de formación docente en neuroeducación y la implementación de la neurodidáctica en las aulas.

Palabras clave: neurociencias; neuroeducación; neurodidáctica; formación inicial docente; capacitación.



Artículo resultado de investigación titulada: Aplicación y uso del eBook interactivo para eficientar la capacitación en neuroeducación de los docentes de educación primaria en Durango, la cual se desarrolla desde el mes de agosto de 2020 hasta la fecha, dentro del programa de Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro.

¹ Doctorando en Innovación en Tecnología Educativa, Universidad Autónoma de Querétaro. Coordinador del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo Profesor Rafael Ramírez. Correo electrónico: diazcabriales@gmail.com 

² Doctora en Alta Dirección. Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro. Correo electrónico: rocio_edithlopez@hotmail.com 

³ Doctor en Ciencias para el Aprendizaje, Universidad Pedagógica de Durango. Docente-Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango. Correo electrónico: netzabv@gmail.com  

Training, self-perception, and prospective neuroeducation in primary level teachers

Abstract

The objective of this research was to know the state of neuroeducation in the training, self-perception, and foresight of primary school teachers. The study, under the quantitative approach, using the hypothetical-deductive method, with a descriptive-correlational scope and a non-experimental design, was carried out based on the hypothesis of the existence of a correlation between the lack of teacher training in neuroeducation and the implementation of neuro didactics in Durango classrooms. The sample consisted of 100 teachers from the Center for Research and Innovation for Educational Development, Professor Rafael Ramírez Unit, located in the city of Durango, Mexico. In order to measure the state of neuroeducation in the teachers in the sample, a Likert scale-type instrument was designed, in which six dimensions were measured: previous training in the area of neuroeducation; self-perception of knowledge in neuroeducation; barriers and difficulties for the application and use of neuroeducation; importance of neuroeducation in teaching practice; knowledge about basic neuroeducational aspects; and, willingness to train and to implement neuroeducation in the classroom. As a result of the analysis of the data obtained, some findings in previous research are confirmed, which supports the conclusions drawn by the instrument to establish that there is a significant correlation with the proposed hypothesis.

Keywords: neurosciences; neuroeducation; neuro-didactics; initial teacher training; training.

Formação, autopercepção e neuroeducação prospectiva em professores do ensino fundamental

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi conhecer o estado da neuroeducação na formação, autopercepção e perspectiva de professores do ensino fundamental. O estudo, de abordagem quantitativa, utilizando o método hipotético-dedutivo, de âmbito descritivo-correlacional e de desenho não experimental, foi realizado com base na hipótese da existência de uma correlação entre a falta de formação de professores em neuroeducação e a implementação da neurodidática nas salas de aula de Durango. A amostra foi composta por 100 professores do Centro de Pesquisa e Inovação para o Desenvolvimento Educacional, Unidade Professor Rafael Ramírez, localizado na cidade de Durango, México. Para medir o estado de neuroeducação dos professores da amostra, foi concebido um instrumento do tipo escala Likert, no qual foram aferidas seis dimensões: formação prévia na área da neuroeducação; autopercepção do conhecimento em neuroeducação; barreiras e dificuldades para aplicação e utilização da neuroeducação; importância da neuroeducação na prática docente; conhecimento sobre aspectos neuroeducacionais básicos; e, vontade de treinar e de implementar a neuroeducação em sala de aula. Como resultado da análise dos dados obtidos, alguns achados de pesquisas anteriores são confirmados, o que corrobora as conclusões tiradas pelo instrumento para estabelecer que existe uma correlação significativa com a hipótese proposta.

Palavras-chave: neurociências; neuroeducação; neurodidática; formação inicial de professores; treinamento.

1. Introducción

Durante las últimas tres décadas, se ha gestado una serie de propuestas pedagógicas que intentan disminuir la brecha, que diferentes autores han identificado, entre la neurociencia y la educación (Calzadilla y Álvarez, 2017; Calzadilla, 2017; D'Addario, 2019; Falquez y Ocampo, 2018; Jiménez et al., 2019; Pherez et al., 2018; Zabalza y Zabalza, 2018), derivado, en gran parte, de los avances científicos en neuroimagen que en la actualidad produce un conocimiento sin precedentes sobre el funcionamiento del cerebro.

La presente investigación surge de la necesidad de tener un diagnóstico sobre algunos aspectos que se relacionan con la presencia de la neuroeducación en el aula, dirigido a conocer cuál es la formación, aceptación y prospectiva de la neuroeducación en los docentes de educación primaria del Estado de Durango y la correlación que existe entre la formación y profesionalización de los maestros en el área neuroeducativa y la implementación de esta nueva pedagogía en sus aulas.

Hablar de educación sin tener en cuenta la base biológica del aprendizaje es en estos momentos inaceptable, sería una visión incompleta y parcial del fenómeno educativo, el cual no solo se compone de las formas de representación simbólicas que produce el ser humano: la escritura, la expresión corporal, verbal, y quinestésica, ya que estas son las manifestaciones externas de lo que sucede dentro del cerebro; aprender provoca un proceso neurobiológico en donde se da una modificación física del cerebro a través de la creación, reforzamiento y poda de las estructuras neuronales y cognitivas, fenómeno que se conoce como neuroplasticidad, por lo tanto, se debe tratar de comprender la manera cómo se construye el aprendizaje desde la base neurocientífica, para que los docentes y pedagogos puedan proceder a crear estrategias didácticas acordes con el funcionamiento del cerebro.

Aunado a lo anterior, la existencia de una generación que tiene acceso a una gran cantidad de información demanda la existencia de docentes con mayores habilidades como gestores de la información, ya que la influencia de los medios masivos y electrónicos de comunicación son tan adictivos para el ser humano, en especial para los adolescentes, porque su diseño está basado en el funcionamiento del cerebro, permeando en los hábitos de los alumnos a través del manejo de las emociones, por ello, es imperante que la neuroeducación, como una subdisciplina de las

neurociencias (Barrios-Tao, 2016), se fortalezca cada vez más, a través de la producción de conocimiento empírico sobre la aplicación de los descubrimientos neurocientíficos dentro del aula y así pueda responder a la forma en la cual los estudiantes actúan y se relacionan.

Sin embargo, la creación de propuestas pedagógicas innovadoras debe surgir del propio interés y problemática de los docentes, la revisión teórica y documental debe complementarse, en la medida de lo posible, con apreciaciones de los involucrados. A partir de lo anterior, se realizó esta investigación, con el fin de conocer la formación, conocimiento e interés sobre la neuroeducación de los docentes de educación primaria y tener una base empírica en la que se pueda fundamentar propuestas pedagógicas neuroeducativas.

Como antecedente de este trabajo se encuentran algunas investigaciones realizadas, como la de Agudelo (2018), realizada en Colombia; quien diseñó un programa de capacitación virtual para docentes de educación básica, encontrando que una vez finalizado el programa, los maestros lograron comprender conceptualmente los principios de la neurociencia educativa, pasando "de no saber nada de neurociencia, a ser los gestores de una práctica educativa basada en los principios del aprendizaje compatible con el cerebro" (Agudelo, 2018, p. 86), lo que además les llevó a mejorar su práctica docente.

En cuanto a la cantidad de conocimiento que los docentes poseen respecto a la neuroeducación, se encuentran algunas investigaciones como la realizada por Jiménez et al. (2019), quienes encuestaron a maestros de la Universidad de Cienfuegos en Cuba, encontrando que se cuenta con una nula formación en el área, insuficiente conocimiento del tema y la inexistencia de acciones de actualización y profesionalización. Un panorama similar fue hallado por Luzzi (2017), quien consultó a los docentes de la Maestría en Docencia Superior de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, cuyos estudiantes eran maestros en servicio, encontrando insuficiencia en la preparación, capacitación y actualización de ellos en temas relacionados con la neuroeducación; el 60 % de los docentes consideró que no tienen conocimientos suficientes en el tema.

Con respecto a la importancia que le dan los docentes a la neuroeducación, Falquez y Ocampo (2018) encontraron que, en Ecuador, el 91,6 % de los docentes encuestados consideró que los conocimientos sobre neuroeducación son

relevantes para su quehacer educativo; un 37 % ha recibido formación en el tema, y un 97,8 % mostró interés en los temas de neurociencia educativa.

En cuanto a la formación y capacitación docente en el área neuroeducativa, Pherez et al. (2018) realizaron un estudio documental, donde analizaron los programas educativos de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista, concluyendo que es necesario que se desarrollen cursos de capacitación para corregir la falta de materias relacionadas con la neuroeducación en los currículos, pues, como lo mencionan Jiménez et al. (2019), existe una deficiencia en los planes y programas de estudio en la formación inicial docente, mostrando la necesidad de incluir estos contenidos en el currículo de las instituciones formadoras de docentes, como en el caso de la Universidad de Cienfuegos en Cuba. Resultados similares fueron encontrados también en Cuba, pero en la Universidad de Holguín, donde Calzadilla (2017) concluyó: "la presencia del conocimiento de las Neurociencias en la formación de docentes tiene aún un nivel de transferencia limitado como consecuencia de la carente integración entre las Neurociencias y la Pedagogía" (p. 3).

Los hallazgos anteriores coinciden con lo encontrado por Zabalza y Zabalza (2018) en España, quienes en un estudio documental concluyeron que es necesario que la neuroeducación sea incorporada en la malla curricular de la formación de docentes. Otros estudios observan condiciones similares tanto en la necesidad de incluir la neurociencia en la formación inicial de docentes (Acta, 2019; Jiménez et al., 2019), como una oportunidad para fundar la práctica educativa en bases científicas (Soto, 2016).

2. Metodología

En cuanto a la metodología de investigación, es necesario precisar que esta remite a uno de los aspectos principales que le dan sustento científico al trabajo realizado; en el caso de la investigación cuantitativa, enfoque bajo el cual se realizó este estudio, lleva a reconocer, en primer lugar, que para el análisis del fenómeno se necesita que los aspectos observables puedan ser transformados en registros cuantitativos, con el fin de realizar comparaciones y contrastar las informaciones (Ruiz-Bueno, 2009), ejercicio que se realiza a través del tratamiento adecuado de

los datos recabados. El objetivo de este estudio es conocer el estado de la neuroeducación en el aula, visto desde tres predictores: la formación, la autopercepción y la prospectiva con respecto a la neuroeducación de los docentes de primaria, para establecer si existe una correlación entre la falta de formación de los docentes en neuroeducación y la poca implementación de la neurodidáctica en el aula.

El enfoque cuantitativo es entonces el paradigma adecuado para este estudio, pues, como lo establece Monje (2011), esta metodología permite la formulación de hipótesis a partir del establecimiento de una correlación entre las variables estudiadas, bajo un procedimiento sistemático de recolección de datos provenientes de conceptos empíricos medibles que tienen su origen en teorías previamente construidas, las cuales aportan conceptos teóricos, permitiendo además que el análisis de la información que se realiza bajo el método hipotético deductivo logre la consolidación de una serie de informaciones empíricas que servirán de base para la comprobación o rechazo de la o las hipótesis, así como para validar los modelos teóricos que produzca la propia investigación.

Entonces, el enfoque cuantitativo elegido está enmarcado en el paradigma pospositivista, optando además por el método hipotético deductivo, con un alcance descriptivo-correlacional y un diseño no experimental transversal. Se trabajó con una muestra aleatoria de docentes de educación básica. La población estudiada corresponde a las 16 zonas escolares del Estado de Durango, que atiende el CIIDE Unidad Profesor Rafael Ramírez, siendo un total de 866 docentes, con una muestra de 100 encuestados para un nivel de confianza del 95 %.

La muestra se constituyó de la siguiente manera: un 53 % de género masculino y 47 % de género femenino. De ellos, el 66 % tiene nivel de licenciatura; 29 %, maestría; 2 %, técnico o especialidad, y con un 1 % para cada uno, bachillerato, normal básica y doctorado, respectivamente. De la muestra, el 12 % expresó haber recibido capacitación en temas de neuroeducación durante su formación de licenciatura; en el nivel de maestría, ninguno expresó haber recibido formación en el área, y en doctorado, tan solo el 1 % recibió instrucción en el tema. Lo anterior es similar a lo encontrado en investigaciones como la realizada por Aguilar et al. (2019) en la Benemérita Escuela Normal del Estado de Sonora; sin embargo, Falquez y Ocampo (2018) encontraron, en Ecuador, que

un 37 % recibió formación en neuroeducación, siendo dos contextos diferentes, se destaca el porcentaje amplio de docentes ecuatorianos que se encuentran capacitados en el tema.

Como instrumento de recolección de datos se diseñó una encuesta tipo Likert con 48 ítems, los cuales se agrupan en seis dimensiones que proveen un panorama general de la autopercepción sobre la neuroeducación de los maestros de educación primaria. Las dimensiones investigadas fueron las siguientes: 1) formación previa en el área de neuroeducación, 2) autopercepción del conocimiento en neuroeducación, 3) barreras y dificultades para la aplicación y uso de la neuroeducación, 4) importancia de la neuroeducación en la práctica docente, 4) conocimiento sobre aspectos básicos neuroeducativos, 5) predisposición a capacitarse, y 6) disposición para implementar la neuroeducación en el aula. A estos ítems se le agregó una serie de preguntas sociodemográficas, que se convierten en variables correlacionales para mejorar la comprensión del fenómeno estudiado. Para la aplicación del instrumento, se contó con el apoyo de la estructura organizacional de la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED), a través de los jefes de sector y supervisores de zona, se hizo llegar el instrumento de forma electrónica, mediante Google Forms, a los docentes del Estado.

3. Resultados

Para el análisis estadístico e inferencial de los datos obtenidos, se utilizó el programa SPSS, obteniendo, en el análisis de confiabilidad y validez del instrumento, un alfa de Cronbach de .961, sin la necesidad de eliminar ningún elemento, puesto que hacerlo no representaba aumento significativo en el índice alfa. El instrumento final quedó conformado por los 48 reactivos originales, con una prueba de esfericidad de Bartlett significativa (4978.114 gl=666, Sig.=.000) y un KMO de 0.88, además, los datos arrojaron una distribución no normal, por lo cual se utilizó la estadística no paramétrica para el análisis.

En cuanto: ¿qué tantos conocimientos acerca de la neuroeducación creen poseer los docentes de educación básica en el Estado de Durango?, el 88 % expresó tener poco conocimiento; un 6 %, suficiente conocimiento; un 5 %, no tiene nada de conocimiento, y un 1 % consideró que tiene dominio del tema. Resultados similares fueron encontrados en la investigación realizada por

Jiménez (2019) en la Universidad de Cienfuegos en Cuba, donde se encontró que el conocimiento en neuroeducación de los docentes es insuficiente, estos resultados son similares a los encontrados por Luzzi (2017) en Panamá, registrando también una insuficiencia en la preparación, capacitación y actualización de los docentes en los temas de neuroeducación, puesto que un 60 % de los maestros consideraron no tener los conocimientos necesarios en la disciplina.

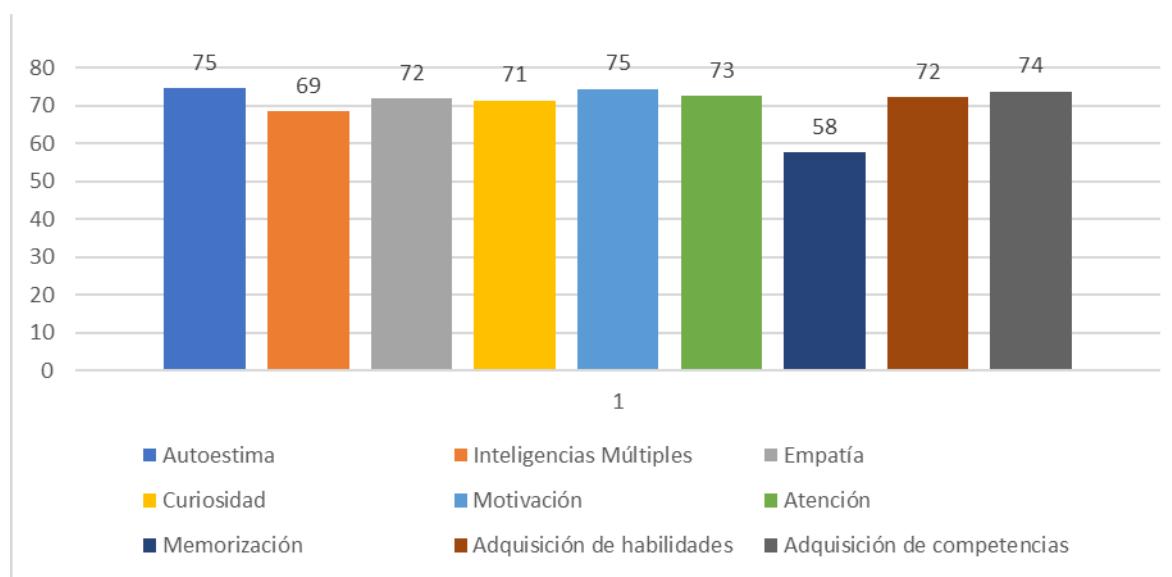
Por otro lado, un 52 % de los maestros encuestados consideró que algunas veces utilizan la neuroeducación en su práctica docente; un 24 % expresó casi nunca utilizarla; 17 % consideró que casi siempre lo hace; un 4 % dijo que nunca y un 3 % dijo que siempre la utilizan. Respecto a los motivos por los cuales los docentes consideran que la neuroeducación no es usada en las aulas de educación básica, el 74 % dijo que es por falta de conocimiento; un 4 %, por falta de recursos materiales; un 9 %, por falta de tiempo, y un 3 %, por falta de motivación.

Además, es interesante observar que el 83 % de los encuestados consideró que la neuroeducación puede mejorar la práctica educativa en el futuro inmediato; el 17 % consideró que tal vez podría mejorarla, y ninguno de ellos consideró que no lo podría hacer. Respecto a los factores que contribuirían a que la neuroeducación tuviera más presencia en las aulas, el 61 % consideró que sería la capacitación de los docentes en servicio, un 31 % dijo que sería la formación en neuroeducación (desde la licenciatura) y un 8 % manifestó que se requiere de mayor investigación empírica en el tema.

Algunos aspectos de la neuroeducación fueron valorados también por los docentes respecto al nivel de importancia que creen que tienen en el ejercicio de la docencia, los resultados se presentan a continuación, destacando que existe un equilibrio entre ellos. Solamente la memorización se registró como un elemento no importante para los maestros.

Figura 1

Grado de importancia de los aspectos relacionados con la neuroeducación para los docentes duranguenses de educación básica

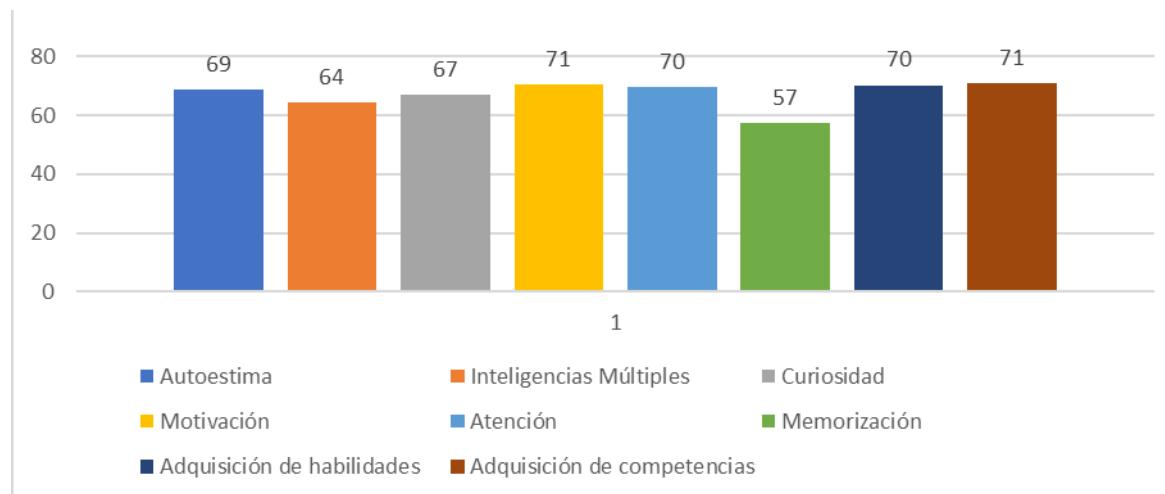


Nota: El grado máximo fue 100.

Con respecto a qué tanto los docentes promueven las características de la neuroeducación dentro del aula, se destacan las siguientes: la motivación, la atención y la adquisición de habilidades; sin embargo, no distan mucho de la valoración que los docentes hacen de las otras características, lo cual indica que existe un balance entre ellas, a excepción de la memorización, que tradicionalmente se ve como negativa, pero que neurológicamente es viable cuando se memoriza de forma significativa; no obstante, los niveles de todas las características puntúan bajo.

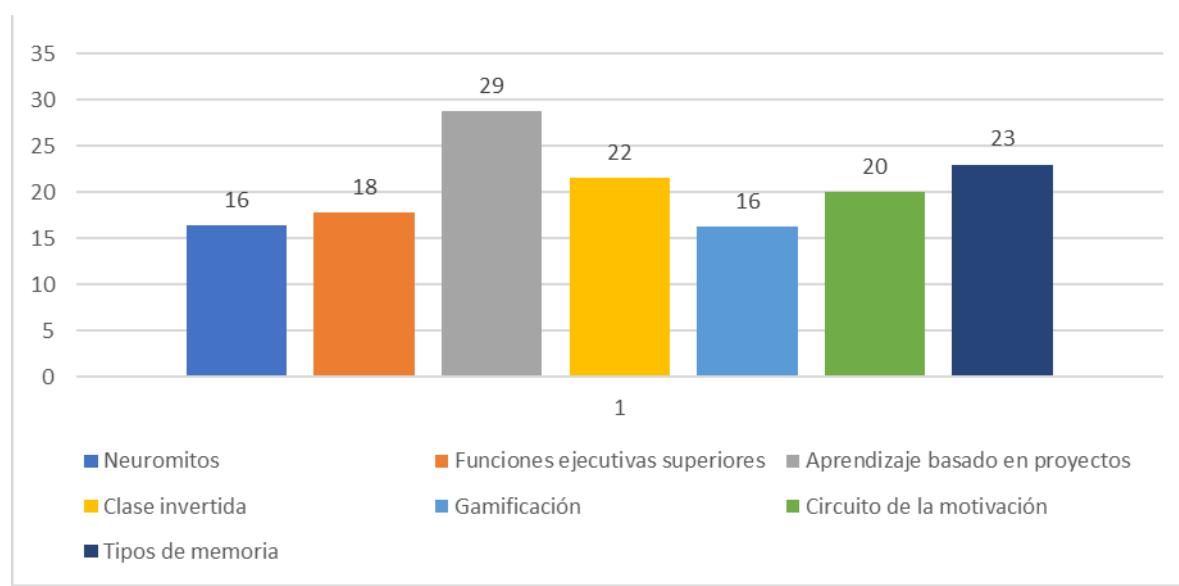
Figura 2

Grado de promoción de las características de la neuroeducación dentro de las aulas duranguenses de educación básica



Nota: El grado máximo fue 100.

Por otro lado, los docentes mantienen una autopercepción bastante dispar en los temas de neuroeducación, encontrando que el área en la que los maestros reconocen que se desempeñan mejor es la del aprendizaje basado en proyectos; seguido del manejo de los tipos de memoria y de la clase invertida. Los aspectos menos favorecidos son los neuromitos y la gamificación, pero, en general, la autopercepción de los docentes es muy baja.

Figura 3*Grado de autopercepción sobre el conocimiento de los docentes en temas de neuroeducación*

Nota: El grado máximo fue 100.

Respecto a la disposición que tienen los docentes encuestados para capacitarse en el campo de la neuroeducación, destacó que el 49 % se encuentra dispuesto; el 41 %, totalmente dispuestos; el 9 %, más o menos dispuestos; el 1 %, casi nada dispuestos, y ningún docente expresó estar nada dispuesto a capacitarse en el área. Resultados similares fueron encontrados por Falquez y Ocampo (2018), donde el 97,8 % de los maestros encuestados manifestó tener interés en los temas de neurociencia educativa.

En cuanto a la disposición que tienen para implementar el enfoque neurodidáctico en el aula, el 58 % está dispuesto; el 34 %, totalmente dispuesto; el 7 %, más o menos dispuesto; un 1 %, nada dispuesto. Lo anterior reafirma la necesidad de la utilización del conocimiento neurocientífico en la práctica educativa (Barrios-Tao, 2016).

Con los datos anteriores, se evidencia un panorama muy claro de tres aspectos clave en el diagnóstico de la situación que guardan los docentes con respecto a la neuroeducación: la preparación previa que tienen, la autopercepción sobre el conocimiento en el tema, la perspectiva que existe sobre su uso y la disposición que prevalece sobre la implementación en el aula de esta pedagogía emergente.

Como se evidenció en algunos estudios, aún existe una brecha entre los avances en neurociencia y la aplicación de dichos conocimientos en las estrategias didácticas que se aplican dentro de las aulas del continente americano (Barrios-Tao,

2016; Calzadilla y Álvarez, 2017; Jiménez et al., 2019; Pherez et al., 2018), encontrando una evolución más rápida en países europeos como Alemania, Polonia, Austria y Suiza, pero con algunos casos como el de Eslovaquia en donde la neuroeducación no se encuentra tan presente dentro de las instituciones educativas (Petlák y Schachl, 2019).

Así, una de las dimensiones de la brecha entre neurociencia y educación la constituye la formación y profesionalización docente en la materia, que presenta una serie de elementos que han consolidado la separación entre estas dos áreas, las cuales pueden ser afines y amalgamadas junto con la psicología dentro de la llamada neuroeducación. Como resultado de esta investigación, se evidenciaron varios factores que afectan el fenómeno antes descrito, encontrando, en primer lugar, la variable relacionada con la capacitación en neuroeducación de los docentes en servicio, de cual se observó que, entre los docentes duranguenses de educación primaria se cuenta con tan solo con un 12 % de los maestros que declararon haber recibido instrucción en neuroeducación en los estudios de licenciatura; ninguno de los docentes dijo haber sido capacitado en esta área en el nivel de maestría, y tan solo un 1 % declaró haber recibido instrucción sobre neuroeducación en los estudios de doctorado.

Cabe mencionar que, ese 12 % de docentes que fue instruido en neuroeducación durante la licenciatura es muy cercano al 19,6 % de programas de licenciatura relacionados con la

formación docente en México, los cuales tienen materias relacionadas con la neuroeducación dentro de su plan de estudios. Los maestros manifestaron haber recibido instrucción en neuroeducación en las licenciaturas de Educación Especial, Educación Física, Trabajo Social y Terapia de la Comunicación Humana, sin tener presencia la Licenciatura en Educación Primaria, pues en su plan de estudios no existen materias relacionadas con la neuroeducación (Díaz-Cabriales, 2021).

Estos resultados coinciden con los estudios realizados en otros países, como el caso de España, donde Pacheco (2021) encontró que tan solo el 32% de los docentes de educación primaria recibieron formación en neuroeducación. También en España, Ricoy (2018) registró que la formación de los docentes de Educación en Primaria es escasa, conclusión que comparte Sánchez (2018), de la Universidad de Sevilla. Resultados similares se observan en investigaciones realizadas en Chile (González, 2018) y en Cuba, en donde solamente 32,5 % de los maestros formadores de docentes se capacitaron en el área (Jiménez y Calzadilla, 2021). Lo cual presenta un panorama muy general del lento desarrollo de la neuroeducación en Iberoamérica y el Caribe.

En el caso de Eslovaquia, mencionado anteriormente, la estadística se divide con respecto a los años de servicio, pues, los maestros, con hasta ocho años de docencia frente a un grupo, declararon haber recibido capacitación en neuroeducación durante sus estudios, por contraste, el personal docente con más años en la docencia mencionó haberse capacitado en seminarios y otras formas como la consulta de investigaciones por iniciativa propia (Petlák y Schachl, 2019), es decir, por autodidactismo. Estos datos reflejan una falta de capacitación de los docentes tanto en el área de formación inicial a nivel licenciatura como en la profesionalización docente que se lleva a cabo a través de programas de posgrado, seminarios y cursos de actualización, reflejando la necesidad de que los planes y programas de estudio se actualicen e incluyan a las materias relacionadas con la neuroeducación dentro de sus currículos (D'Addario, 2019; Jiménez et al., 2019; Pherez et al., 2018; Zabalza y Zabalza, 2018).

Por su parte, Diez-Martínez y Morales-Velasco (2020) afirman que, en la actualidad, los docentes necesitan dominar "competencias que exceden las exclusivamente disciplinares (...) la necesidad de ofrecer en las instituciones de educación, programas de formación en

estrategias de codiseño y diseño de recursos educativos digitales, para responder a las transformaciones actuales" (p.114).

Respecto a los resultados de la investigación antes presentados, es importante mencionar que, en este estudio, la variable de formación se distingue de la variable de conocimiento, por ello, se cuestionó a los docentes de educación primaria sobre estos aspectos, encontrando que, en su autopercepción, el 88 % consideró que tiene poco conocimiento en la materia, lo cual es congruente con el 88 % que manifestó no tener formación en el área, un 6% cree tener suficiente conocimiento, un 5 % dijo no nada y tan solo el 1 % consideró tener dominio del tema. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Pacheco (2021), Jiménez y Calzadilla (2021) y Ricoy (2018).

De esta información se deduce que existe una correlación entre la formación en neuroeducación y la autopercepción del dominio del tema, aunque sería necesario un análisis correlacional de las variables desde una primera interpretación; a partir del análisis descriptivo, se observó una correlación positiva entre ambas variables.

En cuanto a la autopercepción del uso que le dan los maestros a la neuroeducación dentro de sus aulas, la mayoría expresó no tener formación ni conocimiento en el área; tan solo un 4 % consideró que nunca utiliza el enfoque neuroeducativo. Lo anterior se podría explicar por los hallazgos de algunas investigaciones, como la realizada por Petlák y Schachl (2019), quienes manifiestan que, a pesar del desconocimiento y poco entrenamiento, los docentes tienen interés por aplicar nuevas técnicas de enseñanza, aun cuando su estudio reportó que un 31 % de los docentes estudiados no usa la neuroeducación en sus aulas. Por su parte Pacheco (2021) refiere:

Una gran parte de las técnicas y prácticas educativas llevadas a cabo por el profesorado sí que tienen relación con las bases de la neurociencia, concretamente las relacionadas con la investigación y el descubrimiento por parte del discente en su proceso educativo. (p. 39)

Sin embargo, una parte de esas estrategias "no siguen las líneas establecidas por el campo de la neuroeducación ni por la evidencia científica" (Pacheco, 2021, p. 40), siendo un intento por implementar técnicas basadas en el aprendizaje basado en el cerebro, pero sin un sustento científico (Ricoy, 2018); sin embargo, cuando estos esfuerzos logran establecer y diseñar un conjunto de estrategias neurodidácticas, se producen

buenos resultados como los reportados por Juarez (2020) en Perú, su estudio reportó un 71 % de los docentes con un nivel “bueno” al momento de aplicar estrategias neurodidácticas, aunado a un 17 % que alcanzó el nivel de “muy bueno”.

En cuanto a las causas por las que la neuroeducación no se encuentra en las aulas, los docentes entrevistados mencionaron como motivo principal el hecho de no tener suficiente conocimiento en el área (74 %), seguido por la falta de tiempo (9 %), la falta de recursos materiales (4 %) y falta de motivación (3 %). Lo anterior evidencia que la deficiencia en la formación sería el principal obstáculo para que la neuroeducación permee en el sistema educativo. Los hallazgos de González (2018) apoyan esta conclusión, al mencionar que los docentes manifiestan:

Dificultad para capacitarse en la disciplina, principalmente por falta de tiempo como consecuencia del extenso trabajo propio de la escuela, asimismo, señalan motivos económicos ya que la mayoría de los cursos accesibles disponen de un gasto monetario, y también, mencionan que la falta de información y motivación sobre la temática a partir de la dirección de la escuela o empleador ha desfavorecido su interés para educarse en neuroeducación. (pp. 117-118)

Sin embargo, existen propuestas de capacitación flexibles que no requieren que el docente invierta una gran cantidad de tiempo en los cursos de neuroeducación, tal es el caso de la propuesta de Coral-Melo et al. (2021), quienes implementaron una estrategia basada en talleres neuroeducativos, la cual dio muy buenos resultados con los estudiantes; su diseño puede servir de base para el desarrollo de programas de capacitación para docentes.

En cuanto a la pregunta: Los docentes entrevistados consideran que la neuroeducación tiene la capacidad de mejorar la práctica educativa, se encuentra que la mayoría (83 %) respondió afirmativamente, observando que el resto (17 %) consideró que tal vez la mejoraría, y ninguno de ellos contestó negativamente. Esta percepción positiva acerca de lo que neuroeducación puede lograr en las aulas es un gran avance para la introducción de la neurodidáctica en la práctica pedagógica, pues la resistencia a su implementación resultaría mínima según los datos reportados en este estudio, y que son sustentados en lo encontrado por Pacheco (2021) y por González (2018); este último considera: “La neuroeducación podría ser un importante aporte para el quehacer docente,

otorgando fundamentos para el uso de diversas estrategias pedagógicas que permitan potenciar las diferentes actividades de clases” (p. 120).

No obstante, en otro contexto, Petlák y Schachl (2019) encontraron que tan solo el 22,2 % de los docentes consideró que la educación cambiaría significativamente con la implementación de la neuroeducación, los investigadores atribuyen lo anterior al apego que existe al sistema tradicional, el cual aún es visto como la base de la educación. Esto se refleja en la opinión del 13,7 % de los docentes entrevistados, quienes consideran que la educación no se modificaría lo suficiente con la neopedagogía como para que se pudiera percibir un cambio.

Entre los resultados de la investigación, se destaca que los factores que los docentes entrevistados consideran como importantes para cerrar la brecha entre neurociencia y educación son, en primer lugar, la capacitación de los docentes que se encuentran en servicio (61 %), seguido de la formación en neuroeducación de los docentes desde la licenciatura (31 %), por último, contar con mayor investigación en el tema (8 %), por lo cual, el diseño de programas remediales que vengan a resarcir la falta de formación en neuroeducación en las instituciones formadoras de docentes es el primer paso para el fortalecimiento del enfoque neuroeducativo, seguido de la búsqueda de la actualización de los planes y programas de estudio de licenciatura para que incluyan materias relacionadas con la neuroeducación y, por último, seguir promoviendo la producción de conocimiento empírico en el tema.

Cabe señalar que, algunas estrategias pueden ser implementadas a mediano plazo, como el diseño de materias optativas o complementarias, las cuales tienen ya un espacio en los planes y programas de estudio de licenciatura, pues “tanto estudiantes, como profesores y directivos consideran importante el incluir la neurociencia y la neopedagogía en la formación docente de educación básica” (Aguilar et al., 2019, p. 9).

Una de las consecuencias lógicas de una percepción positiva sobre la neuroeducación como factor de mejora de la práctica pedagógica es la poca resistencia que los docentes debieran presentar para capacitarse en esta área, lo cual se corrobora con las respuestas de los maestros entrevistados, de los cuales, el 49 % está dispuesto a capacitarse en neuroeducación; 41 %, totalmente dispuestos; 9 %, más o menos dispuestos, y 1 %, casi nada dispuestos. Esto significa que los docentes reconocen su falta de formación y actualización en neuroeducación,

creen que esta práctica pedagógica puede ser beneficiosa en sus aulas y se encuentran dispuestos a actualizarse para poder aplicarla con sus alumnos, lo cual coincide con otros estudios en donde los maestros también manifiestan “una buena predisposición para recibir formación en relación con el campo de la neuroeducación” (Pacheco, 2021, p. 41), encontrando casos en donde un 60 % de ellos tienen un alto nivel de interés por capacitarse en esta área (Jiménez y Calzadilla, 2021).

Finalmente, este proceso lógico de adopción de la neuroeducación en el sistema educativo mexicano debe llegar hasta la propia práctica docente, por lo cual, se cuestionó a los maestros de primaria sobre su disposición para implementar en sus salones de clase esta propuesta pedagógica, encontrando que un 58 % está dispuesto; un 34 %, totalmente dispuesto; un 7 %, más o menos dispuesto, y un 1 %, nada dispuesto. La conclusión a la que llegaron Petlák y Schachl (2019) acerca de que los docentes eslovacos manifiestan gran apego a la educación tradicional no aplica para la muestra estudiada de docentes de educación primaria, quienes manifiestan interés en esta nueva propuesta pedagógica.

Se confirman además algunos hallazgos de investigaciones previas, como que se requiere de una estrategia sistemática de actualización de los programas de formación y actualización docente, que permita que los futuros docentes y docentes en servicio conozcan el enfoque neurodidáctico, iniciando a mediano plazo con el diseño e implementación de materias optativas y complementarias, relacionadas con la neuroeducación para los programas de licenciatura ya existentes; para continuar en un segundo momento con el diseño de cursos, diplomados y programas de posgrado que profesionalicen a los docentes en esta nueva pedagogía; finalmente, a largo plazo, lograr que los planes y programas de estudio de licenciatura incluyan en su currículo el conocimiento de neurociencia, neurodidáctica y neopedagogía.

Además, los docentes de educación primaria consideran que, a pesar del desconocimiento que manifiestan sobre la neuroeducación, algunas de sus actividades dentro del aula son estrategias neopedagógicas, lo cual resulta lógico, pues cualquier aprendizaje involucra al cerebro, por lo tanto, toda estrategia, dinámica, actividad o lección que el docente aplique es neuroeducativa, ya que modifica al cerebro y usa las redes neuronales y cognitivas para la generación del conocimiento; la diferencia con

el enfoque neopedagógico es la conciencia que el docente adquiere para el diseño, implementación, ejecución y evaluación de las estrategias didácticas, tomando en cuenta el funcionamiento biológico del cerebro. Por lo tanto, todos los maestros son neuroeducadores, pues trabajan, modifican, moldean y transforman el cerebro de sus alumnos a través de la experiencia educativa.

El análisis correlacional se realizó mediante la prueba Rho de Spearman, ante la distribución no normal de los datos obtenidos; se comparó las variables nivel en el que labora, grado máximo de estudios y formación previa en neuroeducación con respecto a las variables de conocimiento que se tiene en neuroeducación, disposición a capacitarse en el tema y disposición a implementar la pedagogía en el aula.

En primer lugar, se observó que no existe asociación ($p=<.001$) entre el nivel en el que se labora y el conocimiento que se tiene sobre neuroeducación, tampoco hay correlación entre el nivel laboral y la disposición para capacitarse en el campo de la neuroeducación ni tampoco con la disposición para implementar la neurodidáctica en el aula.

En cuanto a la variable de grado máximo de estudios, tampoco se encuentra una correlación positiva entre el grado máximo de estudios y el conocimiento en neuroeducación, así como tampoco con la disposición para capacitarse en el campo de la neuroeducación, tampoco con la disposición para implementar la neurodidáctica en el aula.

Finalmente, la variable de instrucción previa en neuroeducación correlaciona de forma positiva y significativa con el grado de implementación de la neuroeducación en el aula, ($p=.9$, sig = .010), lo cual establece que a mayor capacitación previa en neuroeducación mayor implementación de la neuroeducación en el aula por parte del docente; sin embargo, ambos indicadores, en este caso, puntuaron bajo: 20 % de docentes se consideran capacitados en neuroeducación y 28 % en nivel de implementación de neuroeducación en el aula.

4. Conclusiones

Una vez analizada la información proveniente del instrumento aplicado a la muestra de docentes de educación primaria, y contrastados los resultados con la información empírica existente, se observa una correspondencia entre las respuestas otorgadas por los maestros

y el proceso natural que se debe gestar para la implementación del enfoque neurodidáctico en las aulas mexicanas.

En cuanto a formación previa en neuroeducación, los docentes de educación primaria no tienen la formación suficiente para implementar la neuroeducación en sus aulas, siendo esta la primera causa de la ausencia del enfoque neuropedagógico en las escuelas mexicanas, además, consideran que si la neuroeducación se implementara en sus escuelas, la calidad de la educación mejoraría, reconociendo que la estrategia más efectiva es la capacitación de los docentes en servicio, seguida por la formación de los futuros docentes y por la producción de conocimiento empírico que les diera elementos prácticos para poder usar la neurodidáctica.

Respecto a la autopercepción de los docentes en el manejo de los componentes de la neuroeducación, se puntúa un promedio de 20 puntos de 100, de lo cual se puede establecer que los maestros tienen una autopercepción muy baja del manejo de la neuroeducación, pero estos maestros se encuentran dispuestos tanto a capacitarse en neuroeducación como a implementar este enfoque pedagógico dentro de su práctica docente. Por lo tanto, se concluye que los docentes reconocen una formación en neuroeducación débil, así como una aplicación pobre de los principios del aprendizaje del cerebro, pero expresan voluntariedad tanto para capacitarse en la neuroeducación como para implementar esta nueva propuesta pedagógica dentro del aula.

El instrumento además demuestra que existe una correlación positiva entre el nivel de capacitación previa en neuroeducación y su implementación en el aula, en el caso de este estudio, a menor formación menor implementación en el aula de las estrategias de aprendizaje basadas en el funcionamiento del cerebro.

La presente investigación es parte de un proyecto de intervención que busca la capacitación de los docentes de educación primaria a través de un eBook interactivo, por lo tanto, los resultados aquí presentados sirvieron como parte del diagnóstico y de la justificación para llevar a cabo ese proyecto de investigación. Sin embargo, algunos intereses derivaron de la realización de este trabajo: la inquietud de ahondar en el tipo de estrategias que los docentes de educación primaria están ya implementando en sus aulas y que consideran que son neuroeducativas, pero que tal vez estén basadas en los llamados neuromitos o en información no científica sobre la forma en la cual el cerebro aprende.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Acta, Y. (2019). Modelo de formación neuroeducativa para docentes en la República Dominicana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v38n3/0257-4314-rces-38-03-e14.pdf>
- Agudelo, L. (2018). *Un ambiente virtual de aprendizaje dirigido a docentes para fomentar procesos de aprendizaje de la escritura tomando como base elementos de la neurociencia cognitiva* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10818/33665>
- Aguilar, M., Conde, C. y Hernández, M. (2019). Importancia de la inclusión de la neuropedagogía en la formación docente en las escuelas normales: diagnóstico BYCENES [Memoria]. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Conisen, Playas de Rosarito. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P508.pdf>
- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>
- Calzadilla, O. y Álvarez, J. (2017). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes. *Mendive Revista de Educación*, 15(1), 20-38.
- Calzadilla, O. (2017). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28709>
- Coral-Melo, C. B., Martínez-Rubio, S. L., Maya-Calpa, N. E. y Marroquín-Yerovi, M. (2021). La neuroeducación y aprendizaje significativo. Estudio experimental en tres instituciones del nivel de básica primaria. *Revista UNIMAR*, 39(2), 50-83. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art3>

- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. McGraw Hill / Interamericana de España, S. A. U.
- D'Addario, M. (2019). *Educación y neurociencia Tratados, análisis, neuroaula y ejercicios*. KDP.
- Díaz-Cabriales, A. (2021). La neuroeducación en los programas de formación y profesionalización docente en México. *Ciencia y Educación*, 5(2), 63-78. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp63-78>
- Diez-Martínez, E. y Morales-Velasco, R. A. (2020). Codiseño de objetos de aprendizaje OA como estrategia de capacitación a docentes de educación superior. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 74(número especial), 114-126. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1765>
- Falquez, J. y Ocampo, J. (2018). Del conocimiento científico al malentendido. Prevalencia de neuromitos en estudiantes ecuatorianos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 87-106. <https://doi.org/10.35362/rie7813241>
- González, C. (2018). *Prácticas docentes y neuroeducación. Análisis del conocimiento sobre neuroeducación en profesores que imparten la asignatura de Ciencias Naturales en Educación General Básica* [Tesis de pregrado, Universidad de Concepción]. Repositorio UdeC. <http://repositorio.udc.cl/jspui/handle/11594/3225>
- Jiménez, E. y Calzadilla, O. (2021). Prevalencia de neuromitos en docentes de la Universidad de Cienfuegos. *Ciencias Psicológicas*, 15(1), e-2358. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2358>
- Jiménez, E., López, M. y Herrera, D. (2019). La Neurociencia en la formación inicial de docentes. *Revista Conrado*, 15(67), 241-249. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/974>
- Juarez, A. (2020). *La neurodidáctica: Propuesta de fortalecimiento pedagógico para los docentes del nivel primario* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de una Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/53710>
- Luzzi, D. (2017). *Estrategias de enseñanza basadas en neurociencias cognitivas aplicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje por los docentes del programa de Maestría en Docencia Superior de la Facultad de Ciencias de la Educación* [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. Repositorio Centroamericano SIIDCA-CSUCA. <https://repositoriosiidca.csuca.org/Record/RepoUP1871>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Pacheco, D. (2021). *Neurociencia en educación primaria: competencia de aprender a aprender y su papel en la acción tutorial Análisis del conocimiento de los docentes sobre neuroeducación, identificación de neuromitos y buenas prácticas basadas en la evidencia científica* [Tesis de maestría, Universitat Oberta de Catalunya]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10609/133891>
- Petlák, E., & Schachl, H. (2019). Neurodidactics and its perceptions by teachers in Slovakia. *The New Educational Review*, 57, 161-172. <https://doi.org/10.15804/tner.19.57.3.13>
- Pherez, G., Vargas, S., Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a10>
- Ricoy, A. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(2), 160-171. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.9>
- Ruiz-Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(2), 96-110. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226>

Sánchez, J. (2018). *La importancia de la formación docente en neuroeducación* [Tesis de pregrado, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/82906>

Soto, C. A. (2016). *Relación entre las prácticas pedagógicas y las neurociencias: aportes al currículo de educación inicial* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1052>

Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2018). Neurociencias y formación de profesores para la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 78-85. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5262>

Contribución:

Alejandro Díaz-Cabriales: Investigador principal, recolección y procesamiento de datos, escritura de materiales y métodos, obtención de resultados.

Rocío Edith López Martínez: Revisión crítica del artículo, participación en el análisis, redacción del manuscrito, consolidación de referencias.

Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara: Revisión crítica del artículo, participación en el análisis, redacción del manuscrito, consolidación de referencias.

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

Pensamiento crítico en educación ambiental en niños y niñas de la Institución Educativa Colegio de San Simón, Ibagué

Andrés Felipe Bueno Lugo¹
Jairo Andrés Velásquez Sarria²
Robinson Ruiz Lozano³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Bueno-Lugo, A. F., Velásquez-Sarria, J. A. y Ruiz-Lozano, R. (2023). Pensamiento crítico en educación ambiental en niños y niñas de la Institución Educativa Colegio de San Simón, Ibagué. *Revista UNIMAR*, 41(1), 150-166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art9>

Fecha de recepción: 08 de febrero de 2022

Fecha de revisión: 14 de junio de 2022

Fecha de aprobación: 20 de agosto de 2022

Resumen

Este artículo da cuenta del diseño y aplicación de una unidad didáctica sobre conservación de la biodiversidad del Tolima, dirigida a promover pensamiento crítico en educación ambiental en niños y niñas de una institución educativa pública del municipio de Ibagué. El problema de investigación se ubicó en la ausencia de procesos didácticos para el desarrollo de pensamiento crítico en educación ambiental en los niños y niñas de la institución educativa. Para favorecer esta investigación, se trabajó desde la habilidad de la argumentación. La metodología fue cualitativa con enfoque de investigación-acción. La muestra estuvo conformada por 10 estudiantes y la información se recolectó a través de las diferentes actividades propuestas en la unidad didáctica. El tratamiento de la información se hizo a partir de la adaptación del modelo de análisis de textos argumentativos de Toulmin (1993). Los resultados demostraron que, los estudiantes en la etapa inicial tenían falencias en la construcción de textos argumentativos, la mayoría eran incompletos; esta dificultad evidenció el poco conocimiento que tenían acerca de su territorio, así como falencias argumentativas. La unidad didáctica posibilitó su evolución, de modo que los textos pasaron, en buena medida, de ser incompletos a completos. A manera de conclusión, la argumentación es una dimensión constituyente del pensamiento crítico en la educación ambiental; para desarrollar esta forma de pensar, se requiere tener conocimiento y capacidad escritural.

Palabras clave: Educación ambiental; pensamiento crítico; biodiversidad; argumentación y conservación.



¹ Magíster en Educación (Investigación), Universidad del Tolima. Docente Secretaría de Educación y Cultura del Tolima; docente catedrático, Universidad del Tolima; asesor pedagógico y curricular, Corporación Asesórame Soluciones Educativas. Investigador grupo GEA. Correo electrónico: afbuenol@ut.edu.co

² Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. Docente Universidad del Tolima. Director del grupo de Investigación GEA. Correo electrónico: javelasquezsr@ut.edu.co

³ Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima-Rudecolombia. Docente Universidad del Tolima. Investigador y director grupo GES. Correo electrónico: rruizlo@ut.edu.co

Critical thinking in environmental education in boys and girls of the 'Colegio de San Simón' Educational Institution, Ibagué

Abstract

This article reports on the design and application of a didactic unit on the conservation of Tolima's biodiversity, aimed at promoting critical thinking in environmental education in boys and girls from a public educational institution in the municipality of Ibagué. The research problem was located in the absence of didactic processes for the development of critical thinking in environmental education in the institution. To favor the study, we worked on the ability of argumentation. The methodology was qualitative with an action-research approach; the sample consisted of ten students; the information was collected through the different activities proposed in the didactic unit, whose treatment was made from the adaptation of the argumentative text analysis model. The results showed that the students in the initial stage had shortcomings in the construction of argumentative texts since the majority were incomplete. This difficulty evidenced not only the little knowledge they had about their territory but also the argumentative flaws. The didactic unit enabled its evolution, so that the texts went, to a large extent, from being incomplete to complete. By way of conclusion, argumentation is a constituent dimension of critical thinking in environmental education. Developing this way of thinking requires scriptural knowledge and ability.

Keywords: environmental education; critical thinking; biodiversity; argumentation; conservation.

Pensamento crítico em educação ambiental em meninos e meninas da Instituição Educacional 'Colégio de San Simón', Ibagué

Resumo

Este artigo relata a concepção e aplicação de uma unidade didática sobre a conservação da biodiversidade do Tolima, destinada a promover o pensamento crítico em educação ambiental em meninos e meninas de uma instituição pública de ensino do município de Ibagué. O problema de pesquisa localizou-se na ausência de processos didáticos para o desenvolvimento do pensamento crítico em educação ambiental na instituição. Para favorecer o estudo, trabalhamos a capacidade de argumentação. A metodologia foi qualitativa com abordagem de pesquisa-ação. A amostra foi composta por dez alunos; a informação foi recolhida através das diferentes atividades propostas na unidade didática, cujo tratamento foi feito a partir da adaptação do modelo de análise de texto argumentativo. Os resultados mostraram que os alunos do estágio inicial apresentaram deficiências na construção de textos argumentativos, pois a maioria estava incompleto, dificuldade que evidenciou não apenas o pouco conhecimento que tinham sobre seu território, mas também as falhas argumentativas. A unidade didática possibilitou sua evolução, de modo que os textos passaram, em grande parte, de incompletos a completos. A título de conclusão, a argumentação é uma dimensão constitutiva do pensamento crítico em educação ambiental; para desenvolver esse modo de pensar, são necessários conhecimento e habilidade das escrituras.

Palavras-chave: educação ambiental; pensamento crítico; biodiversidade; argumentação; conservação.

1. Introducción

En este artículo se presentarán algunos resultados del trabajo de investigación titulado: Desarrollo de pensamiento crítico en educación ambiental a través de la *implementación de una unidad didáctica sobre conservación de la biodiversidad del Tolima*. A nivel metodológico, se adoptó el paradigma cualitativo, a partir de los aportes de Strauss y Corbin (2002). Así mismo, se utilizó el enfoque de investigación-acción desde la perspectiva de Lewin (1988). En este sentido, se asumió tres componentes clave para el proceso: los datos obtenidos, los procedimientos empleados para su interpretación y organización, y su presentación en artículos, charlas, libros u otros.

En relación con la investigación-acción, se tuvo en cuenta los aportes de Lewin (1988), quien adopta esta investigación como una práctica reflexiva social donde se busca generar cambios en la situación o problema estudiado. Por tanto, en este trabajo, se aportó al desarrollo de pensamiento crítico en el campo de la educación ambiental a partir de una unidad didáctica sobre la conservación de la biodiversidad del Tolima en estudiantes de cuarto grado de básica primaria; se analizó la categoría argumentación en los estudiantes con el propósito de establecer los aportes de esta categoría como constituyente del pensamiento crítico en la educación ambiental (EA).

El procedimiento de la investigación consistió en, un primer momento, identificar los niveles de pensamiento crítico de los niños participantes; un segundo momento, diseñar la unidad didáctica enfocada al pensamiento crítico desde procesos argumentativos para su posterior aplicación; un tercer momento, analizar las transformaciones en la manera de pensar a través del mejoramiento de los niveles argumentativos.

El problema de investigación está relacionado con las dificultades evidenciadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación ambiental en dos sentidos: el primero, hace hincapié en lo planteado por Velásquez (2020) y Bueno (2018) con respecto a la falta de promoción y desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo y, el segundo, el reduccionismo en el abordaje de la educación ambiental, para este caso, la problemática de la biodiversidad.

Respecto a la primera cuestión, Kyburz et al. (2003) colocan de manifiesto la falta de pensamiento crítico y de procesos de reflexión en estudiantes de educación ambiental, situación que sigue vigente en una buena parte de las

prácticas educativas actuales. Así mismo, Sauvé (1999) refiere que existe muy poca evidencia de la investigación sobre la educación ambiental vinculada con el componente crítico.

Por su parte, Velásquez (2020) plantea además los pocos desarrollos conceptuales y metodológicos frente a la investigación sobre el pensamiento crítico en educación ambiental, lo cual corroboró con la revisión bibliográfica llevada a cabo para el desarrollo de su trabajo, ya que encontró pocas investigaciones sobre la temática, las cuales, en su mayoría, se enfocaban a la medición de habilidades de pensamiento crítico y, en el mejor de los casos, a posibilitar su mejoramiento mediante intervenciones pedagógicas y didácticas como la implementación de unidades didácticas, secuencias didácticas, prácticas de campo, entre otras. Así mismo, los referentes teóricos de dichas investigaciones están soportados en desarrollos del pensamiento crítico genera, sin evidenciar una vinculación del contexto socio-ambiental como elemento didáctico-pedagógico para el avance de habilidades del pensamiento crítico en estudiantes.

Frente al abordaje de la problemática de la biodiversidad desde la educación ambiental, se asume lo planteado por Bueno (2018) con respecto al desconocimiento de la utilidad del problema de la biodiversidad para favorecer el pensamiento crítico. En este sentido, cuando se aborda esta temática, generalmente se enfoca a plantear qué es la biodiversidad y la riqueza existente expresada en cifras; sin embargo, no se generan espacios para debatir, cuestionar y develar el trasfondo de las situaciones que generan este problema.

Por lo tanto, en este trabajo, se aborda la biodiversidad desde una perspectiva sistemática y compleja que desborda las miradas positivistas, lineales e instrumentalistas predominantes. De igual forma, se trasciende de una concepción de la biodiversidad como recurso y riqueza a una como patrimonio natural. En el caso de la educación ambiental (EA), se asume un campo de conocimiento y saberes caracterizado por su heterogeneidad, en el que, según Velásquez et al. (2018), confluyen diferentes escuelas y corrientes de pensamiento, así como concepciones, perspectivas, discursos, prácticas y cosmovisiones. En este sentido, Sauvé (1999) hace énfasis en que existen diferentes formas de concebirla y practicarla.

Durante los últimos años, ha cobrado mayor importancia este tipo de educación, en especial, por el aumento de las problemáticas y conflictos

ambientales, lo cual refleja la crisis ambiental planetaria existente. En este sentido, ha sido común que, en diversas ocasiones y en múltiples escenarios, se le asignen diferentes responsabilidades a la EA frente a esta crisis, entre ellas, la solución de la problemática ambiental, informar sobre la situación actual, plantear alternativas de solución y formar ciudadanos, entre otras.

La EA no es la responsable de la solución de la crisis ambiental, pero sí tiene un papel fundamental en la formación ciudadana para su comprensión. Al respecto, Eschenhagen (2016) sostiene que, "la educación ambiental no es la encargada de solucionar por sí sola todos estos problemas, y no es este su objetivo. Pero sí debe propiciar conocimientos y comportamientos necesarios para comprender la complejidad y fragilidad socioambiental". (p. 27)

Desde esta perspectiva, la EA en la práctica no se reduce al activismo, es decir, al desarrollo de una serie de actividades como el reciclaje, recolección de residuos sólidos, limpieza de fuentes hídricas, embellecimiento de las instituciones educativas, construcción de parques ecológicos, entre otros; su acción se encamina a la transformación individual y colectiva de las concepciones, saberes, pensamientos, actitudes, habilidades, comportamientos, símbolos de la cultura y sensibilidades respecto a lo ambiental, es decir, a las múltiples interrelaciones entre lo humano y lo no humano. En otras palabras, aportar a la transformación de las formas de ser, estar, pensar y habitar la tierra, en aras de generar relaciones menos conflictivas con la naturaleza.

Estos propósitos son fundamentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EA; sin embargo, aún falta mucho recorrido para que esto sea una realidad, de ahí la importancia de resignificar y replantear los procesos educativos en materia de educación ambiental, los cuales deben trascender hacia una formación ciudadana pertinente y que respondan a las necesidades y problemáticas de los territorios. Para lograr esta finalidad, el pensamiento crítico se constituye en un propósito fundamental de la EA, ya que posibilita comprender, problematizar y cuestionar las situaciones ambientales existentes, además de develar sus trasfondos económicos, políticos, éticos, sociales y culturales, en aras de contribuir a la toma de decisiones responsables frente a lo ambiental. Esta manera de pensar no se debe quedar en el plano de lo abstracto, es necesario que trascienda a la acción.

Por lo anterior, enseñar a pensar críticamente las formas en que el ser humano co-existe con las demás formas de vida existentes en el planeta supone dejar atrás las epistemologías reduccionistas, de las cuales hace mención Eschenhagen (2016). Por lo tanto, este aspecto exige educadores reflexivos en cuanto a su praxis pedagógica y didáctica, conscientes de la responsabilidad de conseguir "elevar" el nivel de pensamiento de sus educandos.

En el ámbito nacional, se encuentran diversos autores que han proporcionado datos relevantes con relación al desarrollo del pensamiento crítico en los diferentes campos del conocimiento, a saber: en ciencias, Beltrán y Torres, 2009; Poveda, 2010; Tamayo, 2012; Ramírez, 2015; en ciudadanía, Chávez et al., 2016; en orientación escolar, Galeano y Jaramillo, 2015, y en educación ambiental, Hernández y Ortiz, 2017; Bueno, 2018, entre otros. Cada uno de estos trabajos demuestra la pertinencia del desarrollo de habilidades del pensamiento crítico; no obstante, cabe considerar que en la EA aún existen preguntas sin responder, cuestionamientos propios del conocimiento y la didáctica de este campo que deben ser explorados.

Por ello, en este artículo, se presentan los resultados de la aplicación de una propuesta didáctica para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de grado cuarto de la básica primaria de una institución educativa de carácter público en Ibagué, Colombia. En este contexto, el presente estudio busca analizar los aportes de dicha unidad didáctica basada en la conservación de la biodiversidad del departamento del Tolima, al exponer cómo las actividades de tipo argumentativas planteadas en la unidad potencian el pensamiento crítico de los discentes.

2. Metodología

La investigación se ubicó en el paradigma cualitativo a partir de los aportes de Strauss y Corbin (2002), con un enfoque de investigación-acción teniendo en cuenta los planteamientos de Lewin (1988), de lo cual se estudió el desarrollo de pensamiento crítico a partir de una unidad didáctica sobre la conservación de la biodiversidad del Tolima en estudiantes de cuarto grado de la básica primaria. Igualmente, se analizó la categoría argumentación en los estudiantes, con el propósito de establecer los aportes de categoría como constituyente del pensamiento crítico en la EA.

Para Strauss y Corbin (2002), la investigación cualitativa produce hallazgos a los que no se llega por cuantificación o métodos estadísticos. En este sentido, se puede tratar de investigaciones sobre la vida de las personas, sus experiencias, emociones, sentimientos, comportamientos, además de otros aspectos. Al respecto, los autores manifiestan:

Existen tres componentes principales en la investigación cualitativa. Primero, están los datos, que pueden provenir de fuentes diferentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros y películas. Segundo, están los procedimientos, que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos. Entre estos se encuentran: conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales (...). El tercer componente y pueden presentarse como artículos en revistas científicas, en charlas (por ejemplo, en congresos), o como libros. (p. 21)

A este proceso de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se llama codificar, proceso que fue aplicado a la investigación aquí planteada.

Con respecto a la investigación-acción, en este trabajo, se tuvo en cuenta los aportes de Lewin (1988), quien entendió este tipo de investigación como aquella realizada por personas, grupos o comunidades que realizan una actividad en colectivo para el bien de todos; por tanto, es una práctica reflexiva social donde interactúan de manera permanente la teoría y la práctica, con la intención de posibilitar cambios adecuados en la situación estudiada. Para este autor, no existe distinción entre lo qué se investiga, quién investiga y el proceso de investigación.

En este sentido y, siguiente los aportes de Lewin (1988), este trabajo corresponde a una investigación-acción, en tanto se desarrolló en un contexto de aula de clase e institución educativa de carácter formal, donde no se buscó la transformación de una práctica en su totalidad, pero sí reflexionar y actuar en cuanto al desarrollo de pensamiento crítico en educación ambiental. Consecuente al tipo de investigación, se hace necesario involucrar el oficio del docente, la reflexión y el trabajo intelectual en este proceso, como lo indica Bausela (2001), para observar cambios notorios en el pensamiento de los estudiantes.

La población estuvo conformada por 40 niños de una institución educativa pública del municipio de Ibagué (departamento del Tolima, Colombia). La muestra fue intencional, se contó con 10 estudiantes y se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- Motivación en el proceso.
- Participantes activos durante la aplicación de la unidad.
- Redacción de textos legibles y coherentes.
- Estudiantes que hubiesen diligenciado las actividades de presaberes, aplicadas en la fase exploratoria.

La investigación se realizó en tres momentos, así:

- Fase exploratoria para la identificación de los niveles de pensamiento crítico en EA. Se diseñaron diferentes actividades de aula a partir de la categoría argumentación.
- Diseño y aplicación de la unidad didáctica. A partir de lo encontrado en la fase exploratoria, se procedió a diseñar la unidad didáctica, la cual está encaminada al desarrollo de pensamiento crítico en los niños. Una vez diseñada, fue sometida a validación por un experto en educación ambiental y, posteriormente, aplicada.
- Descripción comprensiva del pensamiento crítico en los estudiantes de grado cuarto desde la habilidad argumentativa.

Para el tratamiento de los datos, se realizó una adaptación al modelo de análisis de textos argumentativos de Toulmin (2003/2007), de lo cual se obtuvo una escala de análisis para textos argumentativos en educación ambiental, la cual fue sometida a juicio de dos expertos, con sus respectivos pilotajes.

Figura 1

Escala de análisis de textos argumentativos

ESCALA DE ANÁLISIS (ARGUMENTACIÓN)

Para determinar completitud y validez formal del texto argumentativo, tendremos en cuenta las siguientes unidades:

(Ti) TESIS INICIAL: Es el argumento de partida o inicial, la columna vertebral que atraviesa el texto.

(F) FUNDAMENTOS: Son aquellas referencias teóricas que el estudiante incorpora dentro del texto para darle consistencia al argumento.

(Ej) EJEMPLOS O HECHOS: Son aquellas evidencias que le permiten al estudiante poder aclarar o puntualizar sus argumentos.

(ArP) ARGUMENTO PONENTE: Son aquellas posiciones claramente evidenciadas en el texto que muestran una posición a favor de una actitud, conducta, fenómeno o realidad.

(ArO) ARGUMENTO OPONENTE: Son aquellas posiciones claramente evidenciadas en el texto que muestran una posición en contra de una actitud, conducta, fenómeno o realidad.

A partir de ellos se clasifican los textos de la siguiente manera:

TEXTO ARGUMENTATIVO COMPLETO: Aquellos que poseen los componentes o unidades esenciales del texto. Es decir (Ti), (F), (Ej) y por lo menos un tipo de argumento (ArP) o (ArO).

TEXTO ARGUMENTATIVO INCOMPLETO: Aquellos que poseen la unidad (Ti) y por lo menos un componente de tipo (F) o (Ej).

TEXTO NO ARGUMENTATIVO: Aquellos que no poseen ninguna de las unidades esenciales: (Ti), (F) o (Ej).

3. Resultados

Los resultados se organizaron en tablas, considerando una sucinta descripción de las actividades planteadas en cada uno de los núcleos de la unidad didáctica. Además, se exponen las preguntas propuestas en cada uno de los momentos didácticos y los respectivos textos escritos por los estudiantes que hicieron parte de la muestra. Cada uno de los textos fue categorizado mediante el uso de la escala de análisis (ver Figura 1).

Tabla 1

Núcleo presaberes momento 1: Textos escritos por los estudiantes categorizados en (TAC, TAI y TNA)

Núcleo presaberes Momento 1 de la unidad didáctica

Se planteó un video foro denominado *Aprender a conservar la biodiversidad*. Durante la presentación del video se formularon preguntas; la mitad del grupo de estudiantes debía resolver las preguntas, la otra mitad debía analizar las respuestas de sus compañeros al terminar y categorizarlas así: Inadecuada, Básica y Elaborada. Los estudiantes evaluadores debían escribir por qué habían categorizado de esa forma las respuestas de sus compañeros. Los roles de participación fueron los siguientes: el estudiante 001 analizaba la respuesta del estudiante 002; 003, del 004; 006 analizó las del 005; 007, del 008, y el 009, a 010.

PREGUNTA # 1:

¿Para usted qué es la biodiversidad?

Justifique.

Textos
Argumentativos
Completos

Textos
Argumentativos
Incompletos

Textos
No
Argumentativos

T
A
C

003: “Para mí la respuesta de mi compañero es básica porque las plantas y los animales se tratan de la biodiversidad, pero no todo lo que nos rodea es biodiversidad, las casas no son eso”.

T
A
I

002: “Para mí la biodiversidad es vida y naturaleza. Nos alimenta”.

001: “Para mí la respuesta de mi compañero es básica porque dijo que era vida y naturaleza y alimento”.

008: “Para mí la biodiversidad es un recurso natural y hay que quererla”.

007: “Para mí la respuesta de mi compañero es básica porque la biodiversidad es la naturaleza y si hay que quererla”.

009: “Para mí la respuesta de mi compañero es inadecuada porque la biodiversidad es todo lo que nos rodea”.

T
N
A

010: “Para mí la biodiversidad nos ayuda a hacer comida y nos da alimento”.

004: “Para mí la biodiversidad es los animales y plantas y todo lo que nos rodea”.

005: “La biodiversidad es para algo de comer, como la comida”.

006: “Para mí la respuesta de mi compañero es inadecuada, porque no es nada para comer, ni comida”.

PREGUNTA # 2:

¿Por qué es importante conservar la biodiversidad?

Justificar.

Textos
Argumentativos
Completos

Textos
Argumentativos
Incompletos

Textos
No
Argumentativos

T
A
C

010: “Para mí es importante cuidarla porque nos alimenta a nosotros y sin la biodiversidad no tenemos comida”.

009: “La respuesta de mi amigo es básica porque la biodiversidad no solo nos da comida, hay muchas más cosas”.

T
A
I

001: “Pienso que la respuesta de él es elaborada porque los árboles si nos abrigan, pero a veces no”.

004: “Pienso que es importante cuidarla porque ella es la que nos ayuda”.

005: “Es importante cuidarla porque es lo que nosotros tenemos que conservar sano y salvo para que no se acabe la comida”.

008: “Es importante porque sin ella no podemos hacer casas, alimentarnos o comprar ropa”.

002: “Creo que la biodiversidad es importante porque nos alimenta a nosotros y sin la biodiversidad no tenemos comida”.

006: “Es básica porque está un poco regular la respuesta, debemos conservar la biodiversidad salva y sana pero no tanto por la comida”.

T
N
A

010: “Para mí la biodiversidad nos ayuda a hacer comida y nos da alimento”.

004: “Pienso que la de él es elaborada si porque la biodiversidad si nos ayuda”.

006: “La respuesta es básica porque también la naturaleza no tiene como cuidarse y le falta más a esa respuesta”.

PREGUNTA # 3:

¿Cree que enseñar a cuidar la biodiversidad es una buena estrategia para conservarla?

Justificar.

Textos
Argumentativos
Completos

Textos
Argumentativos
Incompletos

Textos
No
Argumentativos

T
A
C

005: "Si creo que está bien porque es bueno cuidar la naturaleza para el mundo entero".

008: "Si porque la biodiversidad es muy importante porque sin ella no tendríamos lo que tenemos".

007: "La puse elaborada porque la respuesta está muy bien porque es verdad sin ella no tendríamos nadar".

T
A
I

002: "Enseñar a cuidar las matas y los animales es bueno porque tenemos que cuidar los árboles y la naturaleza".

003: "Es elaborada porque la enseñanza a no contaminar la biodiversidad es muy buena".

006: "Es elaborada porque hay que enseñarle a los demás".

010: "Si porque tenemos que cuidar los árboles y la naturaleza".

009: "Es elaborada porque debemos cuidar la naturaleza con ayuda de los científicos".

T
N
A

001: "Creo que es básica porque si contesto lo que era y le quedo bien".

004: "Esto es bueno porque le enseña a uno a no contaminar".

PREGUNTA # 4:

¿De qué forma considera usted que el ser humano ha influido en la pérdida de biodiversidad del mundo?

Textos
Argumentativos
Completos

Textos
Argumentativos
Incompletos

Textos
No
Argumentativos

T
A
I

002: "El ser humano ha hecho daño secuestrando los animales para hacer chalecos y ropas con ellos".

001: "Es inadecuada porque el ser humano no hace ropa con los animales".

004: "Ha contaminado y a si los animales y las plantas se están extinguiendo".

003: "Es elaborada porque los seres vivos contaminamos el planeta".

005: "El ser humano ha influido Talando árboles, casando animales, contaminando y botando basura".

006: "Es elaborada porque el ser humano ha influido mucho talando árboles y cansando animales".

008: "Si ha influido porque ha botado basura, desechos peligrosos y lo más importante por dañarla".

007: "Si está bien, es elaborada porque la naturaleza se está acabando, por esas cosas se está acabando".

010: "Ha influido contaminando y con la perdida de árboles y botando basura".

009: "Si es elaborada porque en la perdida de árboles ha influido el hombre".

PREGUNTA # 5:

¿Considera que los biólogos y los profesores de ciencias naturales son los únicos encargados de conservar la biodiversidad?

Textos
 Argumentativos
 Completos

Textos
 Argumentativos
 Incompletos

Textos
 No
 Argumentativos

002: *"No ellos no son los únicos porque toda la gente que ama la naturaleza, la deben cuidar".*

001: *"La respuesta es inadecuada porque la gente si ama la naturaleza".*

003: *"La respuesta es elaborada pues ellos no son los únicos encargados de cuidar; porque nosotros ayudamos un poco".*

005: *"No son los únicos encargados porque todo el mundo tiene que ser los encargados de la conservación".*

006: *"Creo que es elaborada porque todo el mundo tiene que encargarse de la conservación".*

008: *"No porque puede haber más gente que también puedan ayudarla".*

007: *"Es elaborada y está bien porque no solo una persona debe de cuidar sino todos".*

010: *"No porque todos tienen que ayudar a no contaminar los árboles".*

009: *"La respuesta es elaborada porque no solo los biólogos y profesores tienen que ayudar; nosotros también".*

004: *"No los son porque ellos no son los únicos que tienen que conservar".*

TAI

TNA

En el primer núcleo denominado **presaberes**, el objetivo fue identificar los niveles de argumentación de los estudiantes como constituyente del pensamiento crítico en educación ambiental. En este primer momento didáctico, se observó que los estudiantes escribían argumentos; sin embargo, no cumplían con los elementos descritos en la escala de análisis (Ver Tabla 1), por ejemplo, el estudiante 010, ante la pregunta ¿Qué es para usted la biodiversidad?, escribió que la biodiversidad era para hacer comida, igualmente, sucedió con la respuesta del estudiante 005. Se observan otros resultados como la del estudiante 008 que, aunque no hace explícito que la biodiversidad es comida o para hacer comida, deja en evidencia una visión recursiva. Esta forma de escribir sobre la biodiversidad es una concepción que se observa en la mayoría de las respuestas de los estudiantes, tanto de quienes responden a la pregunta como de quienes cumplen el papel de analizar las respuestas de sus compañeros.

En la siguiente pregunta, a través de la cual se indagaba por la importancia de conservar la biodiversidad, los resultados se centraron en los beneficios que los seres humanos pueden obtener de ella. Por ejemplo, los estudiantes argumentaron que había que cuidarla porque de ella obtenían la comida, la ropa y porque en definitiva de ella podían obtener "ayudas". Es indudable que las respuestas de los discentes

son válidas, en la medida en que evidentemente existen servicios ecológicos brindados por la biota; no obstante, las respuestas demuestran una visión limitada e instrumentalista de la vida y sus múltiples manifestaciones en el planeta. Durante esta fase de la unidad didáctica, las respuestas de los estudiantes estuvieron categorizadas en textos argumentativos incompletos (TAI) y textos no argumentativos (TNA).

Las siguientes respuestas, relacionadas con quiénes son los actores que deben trabajar por la conservación de la fauna y flora y cuál ha sido el impacto causado por los seres humanos a la biodiversidad, se evidencia conocimientos pertinentes en los educandos. Por ejemplo, se observa un reconocimiento de la responsabilidad humana en la conservación de ecosistemas; sin embargo, los educandos también identifican cómo las acciones antrópicas han deteriorado los hábitats de miles de especies de plantas, animales, bacterias, hongos y protozoos.

En los textos de los estudiantes, se hace evidente la comprensión con respecto a algunas de las problemáticas ambientales que acontecen en el mundo y que afectan directamente a la biodiversidad. Estas comprensiones probablemente surgen de esas sensibilidades que los distintos contextos han formado en ellos. Es importante destacar, entonces, que los educandos, aunque presentan limitaciones en

sus textos puesto que no involucran todas las unidades básicas de los textos argumentativos (ver Tabla 2), demuestran un nivel **Básico** de pensamiento crítico en educación ambiental, el cual debe ser consolidado.

Tabla 2

Núcleo habilidades críticas momento 2: Textos escritos por los estudiantes categorizados en (TAC, TAI y TNA)

Núcleo habilidades críticas Momento 2 de la unidad didáctica

Esta parte de la unidad didáctica consistió en la formulación de dos experiencias de aprendizaje centrales, las cuales fueron planteadas a partir de estrategias como ABP (aprendizaje basado en problemas), análisis de situaciones reales con base en noticias de periódicos nacionales. En la pregunta 1, debían observar una serie de imágenes que expresaban el impacto de las acciones antrópicas en diferentes ecosistemas y especies de fauna y flora. Las demás preguntas se formularon a partir de textos que los estudiantes debían leer y analizar

PREGUNTA # 1:

¿Cómo ha influido el ser humano en estos espacios naturales?

003: *“Hay lugares en donde el ser humano no ha influido porque se ve limpio, por ejemplo, el manantial se ve cuidado y limpio, pero otros seres humanos han quemado por maldad los bosques, hacen que las aves se queden en jaulas y esto no es bueno porque habría extinción de esas especies. También hay personas que botan la basura, todos botamos basura, si seguimos así nos vamos a quedar sin agua limpia, porque nosotros no pensamos en el daño y las consecuencias al medio ambiente. Por ejemplo, la nutria de río está en extinción porque están contaminando los ríos. Pero todos podemos ayudar al bosque, por ejemplo, evitando que los extraños que piensan diferente le hagan daño al bosque”.*

005: *“El ser humano no ha influido en la naturaleza completa, él no ha podido cuidar el mundo, pero hay partes que están intactas como la imagen de equilibrio y vida. Ha influido en los incendios forestales por las quemas de un fosforo puede estar quemando la naturaleza completa del mundo, en los ríos contaminados botando basura cada vez que pasa cerca de ellos, también ha hecho que los animales se sientan felices en sus casas y después se los comen y también los secuestran para venderlos”.*

006: *“No ha influido en algunos ambientes porque están estable y tiene equilibrio y vida, pero en otros ha metido muchas aves en jaulas y para mí las maltratan y estoy en contra del maltrato animal y he visto muchos videos sobre estos casos, pues lo hacen para ganar plata. Me parece muy mal lo que el ser humano ha hecho contaminar el medio ambiente y botar basura a los ríos y mucha basura, en pocos años el agua se va a acabar. Me parece que las políticas para proteger al fin sirven en poco para ayudar el medio ambiente”.*

001: *“El ser humano ha influido quemando árboles, fauna, frutas, ha encerrado animales en jaulas y no los dejan libres, botado basura en los ríos y mares y hay otros que aman la naturaleza y no les hace nada”.*

004: *“El ser humano sí ha influido porque tiene los animales encerrados y no están libres, porque está contaminado el río con basuras porque no las depositan donde son y hay lugares en donde ha quemado los bosques”.*

007: *“Está contaminando la naturaleza arrojando basura y por eso se está acabando el agua y también porque se gasta mucho el agua”.*

008: *“No, el ser humano no ha influido sobre ese espacio natural, por eso se ve como una creación de Dios. En otros casos, el ser humano sí ha influido en bosques por dejar una fogata encendida, cazando a las aves para ganar dinero y ha influido por echar basura en un río”.*

009: *“El ser humano ha influido en el ambiente cuidando, él ha logrado hacer eso cuidándolo, no arrojando basura, no lo quema y no caza animales. Pero en otros casos sí ha influido dañando la fauna, cazando aves y dejándolas en cautiverio, también talando árboles, quemando bosques con botellas de vidrio, espejos, cigarrillos y mecheros o a veces le echan gasolina y los queman, y también echando basura en un río”.*

010: *“Porque la naturaleza está limpia en algunos lugares, en otros el ser humano no recicla la basura, aunque hay canecas, también ha quemado el bosque y la naturaleza nos da comida”.*

006: *“El ser humano tiene la culpa de todo”.*

Textos
Argumentativos
Completos

Textos
Argumentativos
Incompletos

Textos
No
Argumentativos

PREGUNTA # 2:

Lectura de una noticia sobre cautiverio de cascabeles, tortugas y nutrias en el departamento del Tolima.

¿Qué acciones llevaría a cabo para frenar la desaparición de estas especies en el departamento del Tolima?

Textos Argumentativos
 Completos
 Textos Argumentativos Incompletos
 Textos No Argumentativos

TAC

TAI

005: “Yo llevaría a cabo de ir y no dejar que casen más animales y los protegería de todos los males que hay para estos animales y iría detrás de los otros animales para protegerlos y yo no dejaría que robaran más animales. Esos animales son importantes para el mundo entero, ellos ayudan a la naturaleza entera”.

006: “Yo como lo dije antes estoy en contra del maltrato animal y no me gusta que le hagan daño a los animales, entonces mis ideas son:
 • Denunciar a los que cazan animalitos
 • Quitar las nutrias que las personas tienen de mascota y devolverlas
 • Llevar por lo menos dos nutrias hembra y macho para criar y que esta especie no se acabe”.

007: “Decirle que no lo hagan porque si lo siguen haciendo se extinguirán y eso solo lo hacen para ganar plata. Esos animales no deberían estar en rejas ni en casas, deberían estar donde ellos nacieron en la selva. Ayudemos a los animales”.

009: “Sacando las especies y llevándolas a un hábitat adecuado, no cazándolas y cuidándolas. También sacando un informe para denunciar la caza de nutrias, tortugas y cascabeles. No matándolas y poniéndolas como ropa, zapatos, comida o productos de pieles. También no pescándolas para llevarlas a las casas y teniéndolas como mascotas, porque se van a morir”.

001: “Llamaría a la policía para que hagan algo por aquellos pobres animalitos, como las tortugas y las cascabeles”.

003: “Les ayudaría a los traficantes a entender que es malo acabar con la naturaleza, diciéndoles que los animales son muy buenos para el medio ambiente, les haría entender que es muy malo y que hay que cuidar lo que tenemos”.

004: “Hacer un llamado a las autoridades para que cuiden, para que cuiden la zona, para que no las cacen y vendan”.

008: “Hablar con los pescadores y cazadores que no deben sacar los animales del bosque, pues sino están en peligro de extinción”.

010: “No pescar, decirles a los demás que no lo hagan eso. Y si los pescan que las suelten y que no boten basuras. Los animales tienen derecho a vivir y son iguales que nosotros, son seres vivos y tienen derecho”.

002: “Pues toca decirles a los demás que no boten la basura porque daña el medio ambiente y también dañan las ciudades y los departamentos o el país que puede estar con pura basura en el piso”.

En el núcleo habilidades críticas momento didáctico 2, se observa un mayor número de textos argumentativos completos (TAC) e incompletos (TAI), elaborados por los estudiantes y, en menor medida, textos no argumentativos (TNA). Este resultado expone un aporte importante por parte del proceso didáctico a la consolidación del pensamiento crítico ambiental en los educandos; puesto que, comparado con los resultados del núcleo presaberes, hay un mayor avance de la argumentación escrita con respecto a situaciones, casos y discusiones ambientales propuestas.

Con relación a la primera experiencia de aprendizaje planteada en esta parte de la unidad, llamó la atención los TAC elaborados por los educandos de códigos 003, 005 y 006; puesto que, a primera vista, los escritos tienen una extensión que en el primer núcleo no se había evidenciado. El asunto relevante se asume a partir de la inclusión de otras *unidades* (ver Tabla 1), que proporcionan mayor solidez argumentativa a los textos.

La siguiente actividad muestra cómo los discentes 005, 006, 007 y 009 plantean alternativas para la conservación de nutrias, tortugas y serpientes endémicas del Tolima. Algunos de sus argumentos se basan en ideas ligadas a los sentimientos movilizados por problemáticas como la caza, cautiverio y venta de fauna.

Entre otras opciones de conservación expuestas, se encuentran las de los estudiantes 002, 003, 008 y 010, aunque no pertenezcan a la categoría (TAC). En estos textos, los estudiantes proponen el diálogo comunitario como oportunidad para la conservación de estas especies. Los argumentos, aunque carecen de fundamentación, pueden ser encaminados a estrategias que han sido investigadas en diferentes escenarios, donde se ha identificado, en la participación comunitaria, un aspecto importante en la protección del patrimonio natural.

Las respuestas de los discentes en el desarrollo del momento 2 de la unidad didáctica

demuestran construcciones argumentativas completas en algunos de los casos, debido a que contienen las unidades elementales (ver Tabla 3). No obstante, otros textos, aunque no poseen todas las unidades, no pierden su carácter argumentativo y crítico ambiental. Los acercamientos conceptuales ambientales evidenciados en este punto de la propuesta demuestran un avance importante en la habilidad argumentativa como constituyente del pensamiento crítico en EA.

Tabla 3

Núcleo situaciones ambientales problematizadoras momento 3: Textos escritos por los estudiantes categorizados en (TAC, TAI y TNA)

Núcleo situaciones ambientales problematizadoras

Momento 3 de la unidad didáctica

Se plantearon situaciones ambientales a través de lecturas; se propiciaron discusiones en torno a ellas y se formularon preguntas que los estudiantes debían responder a través de textos escritos. Las situaciones abordadas fueron las siguientes: ganadería extensiva, normatividad respecto a la caza y cautiverio de fauna, y crecimiento de construcciones en el departamento del Tolima. Finalmente, se planteó el caso Anglo Gold Ashanti en municipio de Cajamarca, Tolima

PREGUNTA # 1:

¿Considera que las normas expuestas, que buscan proteger a la fauna y flora en el departamento del Tolima, están siendo efectivas para su conservación?

Textos Argumentativos Completos
Textos Argumentativos Incompletos
Textos No Argumentativos

001: “No creo que sirvan porque se sigue acabando muchas plantas en el Tolima, actualmente existen esas leyes, pero no se creó que no sirven”.

002: “Algunas veces sirven, otras veces no, porque hay muchas personas que tienen en las casas que tienen culebras, o águilas y la policía no hace nada”.

004: “Creo que no porque esas leyes se cumplen a veces, todavía dejan que en los circos haya animales o en las casas de las personas y eso así no sirve”.

006: “No porque las leyes no se cumplen, yo he visto gente con pájaros, iguanas, peces de mar y otras especies, ejemplo: mi abuela tiene dos loros, una iguana y dos pericos y un conejo y no le han dicho nada durante tres años”.

003: “No sirven porque la gente trae animales exóticos a sus casas”.

005: “No porque les advierte a los humanos que no dañen los hábitats, ni cacen peces, pero de todas maneras cazan y dañan hábitats”.

007: “No sirven porque todavía hay tráfico de especies porque la gente caza animales”.

008: “Si, pero la gente no las utiliza como se debe y a este paso se van a morir muchas plantas y animales”.

009: “No es efectivo porque el tráfico es malo porque se llevan las especies a otros hábitats, entonces después las personas creen que necesitan salir y después ellos desconocen y no se pueden defender”.

010: “No porque les advierten a los humanos que no dañen los hábitats y ellos los siguen dañando entonces las leyes como que no sirven porque la gente los sigue haciendo”.

PREGUNTA # 2:

Ante la problemática expuesta sobre la ganadería extensiva en diferentes zonas del departamento del Tolima...

¿Cuál considera usted que es el impacto de esta a la conservación de especies de fauna y flora?

Textos
Argumentativos
Completos
Textos
Argumentativos
Incompletos
Textos
No
Argumentativos

T
A
C

001: “Si cortan los árboles para que haya más ganadería, los animales que viven en los árboles se quedan sin casa”.

002: “Las afecta porque ya no respira oxígeno puro, y no tendrán que comer; cerca de mi casa antes había unos árboles y los pájaros vivían ahí subidos y los cortaron para las vacas y ya no se ven los pajaritos por ahí”.

003: “El impacto es malo porque los animales se quedan sin su lugar y las plantas las aplastan y las talan, y las plantas les dan aire a los humanos y esto al final es malo también para nosotros”.

008: “Algunos mueren y otros cambian de hábitat, pero les quitan las casas a otros animales, se daña el ecosistema”.

T
A
I

004: “La ganadería sí afecta porque las vacas se comen muchas de las especies de plantas”.

005: “Porque por la ganadería se cortan árboles y daña la naturaleza porque las vacas necesitan harto espacio”.

006: “Afecta porque talan árboles, produce extinción de flora y fauna”.

007: “Afecta porque hay muchas vacas y tienen que talar árboles y el todo eso y popo de vaca contaminan mucho el medio ambiente”.

009: “Se morirían porque al destruir su hábitat se pueden morir y otra se desplazan a otros lugares y les hacen daño a otros animales”.

010: “Porque la ganadería corta árboles y daña la naturaleza porque las vacas necesitan el pasto y árboles para comer”.

PREGUNTA # 3:

A partir de la situación debatida sobre el crecimiento poblacional y sus efectos en el crecimiento de las construcciones, carreteras, edificios, puentes entre otras, en el departamento del Tolima

¿Piensa que es una forma de afectar la conservación de ecosistemas y con ellos, especies de fauna y flora?

Textos
Argumentativos
Completos
Textos
Argumentativos
Incompletos
Textos
No
Argumentativos

T
A
C

001: “Mueren porque las construcciones de carreteras hacen que estos animales se vayan a otros lugares en donde pueden morir”.

002: “Esas carreteras nuevas matan a los animales porque tienen que destruir sus madrigueras y ellos se quedan sin casa y por eso se meten en las casas de las personas”.

003: “Sería muy malo porque los animales donde vivirían, porque esos árboles son el hábitat de ellos es como la casa de nosotros también tenemos casa y a ninguno nos gustaría que nos destruyeran nuestro hogar”.

004: “Creo que no es necesario que se dañen extensiones de bosques porque matan animales y plantas, el presidente debería hacer otras cosas para no dañar tanto”.

010: “Lo que pasa con los animales es que se desplazarán a otros hábitats por eso no es bueno que construyan carreteras donde viven los animales”.

T
A
I

005: “Sí porque unos animales necesitan de la casa que están destruyendo al construir; eso no es en pro de la conservación”.

006: “Se pueden extinguir todas aquellas especies que están allí”.

007: “No es necesario dañar los bosques ni dañar nada pero la gente daña los bosques, dañan y solo lo hacen para ganar dinero”.

008: “Es malo porque la gente y las empresas todavía talan los árboles, destruyen bosques, y vierten desechos peligrosos acá en el Tolima”.

T
N
A

009: Sin respuesta...

PREGUNTA # 4:

Caso proyecto minero La Colosa por parte de la empresa Anglo Gold Ashanti. Posterior a la socialización de este caso y la presentación del video Stop Ecocidio del año 2010

¿Considera que es adecuado que el Estado otorgue licencia para que inicie la fase de exploración y posterior explotación de esta zona en el municipio de Cajamarca, Tolima?

Textos Argumentativos Completos
 Textos Argumentativos Incompletos
 Textos No Argumentativos

T
A
C

008: *"No apoyo el proyecto porque el índice de calidad del agua es bueno y los índices de contaminación bajos en el lugar, además, nosotros necesitamos agua pura para vivir. Los procesos minerales aportarían contaminantes bajando la calidad del agua y trayendo aguas ácidas, la gente, por ejemplo, se empezaría a enfermar. Además, la contaminación en el lugar baja los niveles de trabajo porque los campesinos ya no tendrían tierras buenas"*.

009: *"No apoyo porque el agua se contaminaría y el bosque se perdería y se alteraría el paisaje y se acabaría la biodiversidad, el agua se contamina, se acaba el bosque, los animales se mueren y sin la biodiversidad nosotros también morimos"*.

T
A
I

001: *"No, porque no serviría solo dañaría los animales y la biodiversidad y destruiríamos algo muy bueno que nos ha dado la naturaleza"*.

003: *"No, porque acabar con la naturaleza que es la que nos hace vivir y los animales es malo, recordar también son seres vivos como nosotros"*.

004: *"No es la solución porque la gente puede trabajar en otras cosas y no dañando lo natural"*.

005: *"No apoyo el proyecto porque dañará los bosques, ríos, aire y ese es el hábitat de muchos animales y quedarían en peligro de extinción"*.

006: *"No apoyo porque contaminan las aguas y los ríos, acabará con la biodiversidad y acabará con nuestro ambiente, no hay que destruir la biodiversidad, ya que de allí uno obtiene lo que quiere"*.

007: *"No apoyo porque el proyecto daña a la naturaleza porque muchos de los animales se verían en peligro, por ejemplo, las aves pierden sus nidos"*.

010: *"No lo apoyo porque la naturaleza en esa explosión la destruyen, pues dañaría todo el ambiente y sería muy mal si explotaría la bomba y además los padres deben conseguir otro trabajo"*.

El núcleo situaciones ambientales problematizadoras momento didáctico 3 tiene como objetivo la reflexión y argumentación de los estudiantes ante casos de problemáticas ambientales documentadas en el departamento del Tolima, que afectan directamente la biodiversidad. En los resultados obtenidos en este parte de la UD, se evidenció, en el primer caso, relacionado con la efectividad de las normas vigentes con respecto a la conservación de la biodiversidad del Tolima, una marcada tendencia al escepticismo.

De los diez estudiantes seleccionados, ocho consideraron que la legislación no se hace efectiva en la protección de la vida en el departamento del Tolima. Los textos argumentativos, independientemente si pertenecen a la categoría TAC, basan sus ideas en experiencias que han vivenciado en la cotidianidad. En algunos de los textos, se menciona el cautiverio de fauna en casas de vecinos, por ejemplo, el estudiante 006 manifestó: "mi abuela tiene dos loros, una iguana y dos pericos y un conejo y no le han dicho nada durante tres años" (comunicación personal). Esta respuesta permite entrever, por un lado, a una generación de niños y niñas con desconfianza en los mecanismos de protección

ambiental propuestos por el Estado. Por otra parte, es claro el escepticismo demostrado en las respuestas como un evidente rasgo de un pensador crítico.

Tanto el escepticismo y la conciencia del contexto permiten al pensador crítico la capacidad para imaginar y explorar alternativas a maneras existentes de pensar y vivir; esto último, se observa continuo en las respuestas de los educandos, puesto que plantean estrategias de conservación distintas a las tradicionalmente abordadas.

Los siguientes casos problematizadores hacen referencia al crecimiento demográfico en el Tolima y su relación con la expansión de las construcciones en las ciudades/pueblos, y, por otra parte, el impacto ambiental de la ganadería extensiva. Los resultados demuestran un avance en el pensamiento crítico ambiental de los discentes, puesto que las respuestas a estas complejas situaciones de la sociedad se abordan desde la dimensión de las interacciones ecológicas; aspecto que, en el núcleo presaberes, no aparece, aunque las situaciones planteadas allí lo requerían.

Sin embargo, hay otros elementos fundamentales que los estudiantes dejaron de lado en el análisis

de estos casos; en primer lugar, el consumo de carne y la producción de metano (CH4) como gas de efecto invernadero, seguido del acelerado crecimiento poblacional relacionado con la demanda y soberanía alimenticia que converge en problemáticas propias de la justicia hídrica, la distribución del territorio, la vocación agrícola de familias campesinas y el desplazamiento humano, entre otras realidades que se derivan de los casos expuestos.

Finalmente, se plantea el polémico caso de la empresa Anglo Gold Ashanti en el municipio de Cajamarca, Tolima. Los resultados aquí indican un aporte de la unidad didáctica al fortalecimiento del pensamiento crítico ambiental. Los estudiantes demostraron que podían realizar lecturas críticas de realidades cercanas a ellos, asumiendo posiciones fundadas en argumentos sólidos. Esto se refleja en respuestas que asumen una posición en contra del proyecto, a partir de cuestiones como la pérdida de la vocación agrícola del municipio, expuesta en el TAC del estudiante 008, la afectación de fuentes hídricas a causa de los lixiviados derivados de la exploración minera y su relación directa con la salud de especies de fauna y flora, incluida la especie humana como parte del ambiente, sustentadas en TAC 009 y pensamientos relacionados con la extinción masiva de fauna y flora 005, 007 y 010, además, la relación exploración minera y la pérdida de empleos, entendido, desde la idea de Cajamarca, como una despensa agrícola en Colombia.

4. Discusión

El proceso didáctico que se llevó a cabo con miras a fortalecer y/o desarrollar pensamiento crítico en educación ambiental dejó en evidencia la necesidad de ahondar en este tipo de realidades educativas en Colombia y el resto de Latinoamérica. La relevancia radica en las posibilidades de aprendizajes ambientales que se suscitan en los educandos, sus experiencias en conexión con el reconocimiento, comprensión y defensa del territorio.

De Alba (1993) expresa la urgencia de que, en el campo de la educación ambiental, existan nuevos significados, más allá de los históricamente establecidos, relacionados con asuntos propiamente de las ciencias naturales. La construcción de saberes éticos, políticos, sociales, culturales y filosóficos, entre otros, deben ser propiciados y promovidos a partir de

estrategias didáctico-pedagógicas que desarrollen el pensamiento crítico entre los estudiantes.

Además, los resultados ponen de manifiesto que la educación ambiental debe provocar en los estudiantes posibilidades para pensar en el espacio como un lugar en donde convergen diferentes realidades, que influyen no solo en la vida humana, sino también en la no humana. Las condiciones socioculturales incorporadas en las actividades planteadas en la UD se convirtieron en elementos clave para que los discentes pudieran reflexionar en esas relaciones tensas y en algunos casos conflictivas entre sociedad-naturaleza; encontrando su sensibilidad ambiental.

Ante esto, Lipman (1991) plantea que una condición de los pensadores críticos es la sensibilidad al contexto, entendida, como la posibilidad de realizar juicios razonables a partir de criterios que surgen de las múltiples lecturas de las diferentes situaciones en la vida. En las respuestas de los estudiantes se fueron incorporando palabras que denotaban aprecio subjetivo por las formas de vida no humanas (flora y fauna) y los lugares (ecosistemas) en donde estas habitan; demostrando que el pensamiento crítico ambiental no puede limitarse únicamente a las habilidades cognitivas, por el contrario, los fenómenos afectivos constituyen también este tipo de pensamiento.

Giraldo y Toro (2020) sostienen que, con miras a hacerle frente a la crisis ambiental de nuestro tiempo, es menester "atender con toda la seriedad posible la dimensión afectiva, sensible y sintiente de nuestro Estar en el mundo" (p. 11). Por su parte, Bueno (2018) plantea que toda educación debe ser afectiva, por lo tanto, incluir la subjetividad como posibilidad para construir nuevos mundos, opciones distintas para el relacionamiento entre todas las formas de vida.

Es posible entrever que, para promover procesos de pensamiento crítico en educación ambiental, se requiere plantear experiencias de enseñanza y aprendizaje que trasciendan visiones reduccionistas de las problemáticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad. Si bien, la educación ambiental no debe ser instrumentalizada para determinado fin, es menester centrar la atención en la formación del pensamiento ambiental con una perspectiva crítica entre el estudiantado.

5. Conclusiones

La unidad didáctica contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico en educación ambiental a través de las experiencias planteadas en cada uno de los núcleos propuestos de la unidad didáctica. La forma en que fue diseñada la unidad didáctica permitió una clara progresión en la argumentación escrita por parte de los educandos sobre cuestiones ambientales del Tolima.

En el trámite de la aplicación de la unidad didáctica, los estudiantes incorporaron ideas sustentadas sobre la realidad de la biodiversidad tolimense, las cuales les permitieron generar textos argumentativos que cumplían con los criterios establecidos en la escala adaptada a partir del modelo de Stephen Toulmin.

Por otra parte, la unidad didáctica también permitió que los estudiantes vivieran otras formas de abordar los contenidos del currículo, dejando de lado las visiones positivistas que se tienen sobre el tema de la biodiversidad y la conservación, las cuales tienden a ser tradicionales en las aulas de clase colombianas. Así mismo, contribuyó para que estudiantes y docentes se acercaran al conocimiento ambiental desde una perspectiva crítica, que les permite develar situaciones y problemáticas ambientales que desbordan en el análisis desde una perspectiva biológica, ampliándolo a uno de tipo ecosocial.

La unidad didáctica aportó al desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes a través de las actividades argumentativas: elementos para la construcción de argumentos firmes, completos y con complejidad de razonamiento; elementos de tipo conceptuales, los cuales son fundamentales para llevar a cabo procesos argumentativos con los estudiantes.

A su vez, la unidad didáctica permitió tener experiencias educativas ambientales, donde se da lugar al análisis, la interpretación y la inferencia de diferentes situaciones y fenómenos socio-ambientales, que tradicionalmente se abordan de forma reduccionista en las aulas escolares. Además, contribuyó a propiciar espacios de debate, en los cuales, el educando logró contraponer sus ideas, compararlas y defenderlas ante sus compañeros.

La motivación y afectos que se despertaron durante el proceso hacia la conservación de la biodiversidad, la responsabilidad ciudadana y el deber de razonar críticamente, el cuidado de la diversidad biológica en un territorio como el departamento del Tolima es otro de los

aportes de la unidad didáctica. Un ambiente de enseñanza-aprendizaje ameno, motivador, que desencadena procesos pertinentes para el desarrollo de pensamiento crítico en educación ambiental.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Beltrán, M. y Torres, N. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Zona Próxima. Revista del Instituto de estudios en educación Universidad del Norte*, (11), 66-85. <https://doi.org/10.14482/zp.11.310.29>
- Bueno, L. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico en educación ambiental a través de la implementación de una unidad didáctica sobre conservación de la biodiversidad del Tolima* [Tesis de pregrado, Universidad del Tolima]. Archivo digital.
- Bueno, A. F. (2018). *Propuesta curricular para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Colegio de San Simón* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. RIUT. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/2918>
- Chaves, Y., López, F., Rincón, S. y Sánchez, Y. (2016). *Fortalecimiento de tres competencias ciudadanas: empatía, asertividad, y pensamiento crítico para mitigar las agresiones físicas y verbales* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10818/25903>
- Eschenhagen, M. (2016). *Repensar la educación ambiental superior: puntos de partida desde los caminos del saber ambiental*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Galeano, A. y Jaramillo, N. (2015). *Visibilización del pensamiento crítico en el planteamiento del proyecto de vida* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10818/17297>

Giraldo, O. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas de habitar*. El Colegio de la Frontera Sur-Universidad Veracruzana.

Hernández, J. y Ortiz, L. (2017). *La construcción de responsabilidad socioambiental, a través de la ecocrítica, en estudiantes de ciclos IV y V de los colegios distritales Charry y Nueva Colombia* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10818/31838>

Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *Revista de Psicología Social*, (3), 229-240. <https://doi.org/10.1080/02134748.1988.10821586>

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Poveda, I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie5331730>

Ramírez, P. (2015). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Análisis y resolución de problemas en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental con estudiantes del ciclo quinto* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10818/19985>

Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco educativo de referencia integrador. *Tópicos*, 1(2), 7-27.

Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Universidad de Antioquia.

Tamayo, O. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2012.0017.10>

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación* (M. Morrás y V. Pineda, Trad.). Ediciones Península. (Trabajo original publicado en 2003).

Contribución:

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

Imposiciones bilingües colombianas y culturales sobre las epistemologías lingüísticas del sur

Alex Fernando Burbano Rosero¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Burbano-Rosero, A. F. (2023). Imposiciones bilingües colombianas y culturales sobre las epistemologías lingüísticas del sur. *Revista UNIMAR*, 41(1), 167-175. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art10>

Fecha de recepción: 06 de marzo de 2022

Fecha de revisión: 31 de mayo de 2022

Fecha de aprobación: 10 de octubre de 2022

Resumen

El objetivo de este ensayo de reflexión es analizar el bilingüismo nacional e imperial, para ver cómo afecta a las personas que habitan este país, no solo desde el aprendizaje mismo, sino desde su impacto en la vida cotidiana. Este artículo está pensado desde la teoría que el aprendizaje de una lengua extranjera trae consigo y la absorción de aspectos culturales de la lengua objetivo. También expone los patrones autoritarios modernos y la afectación de la cultura desde la educación

Palabras clave: bilingüismo; cultura; autoritarios.

Colombian and cultural bilingual impositions on the linguistic epistemologies of the south

Abstract

The objective of this reflective essay is to analyze national and imperial bilingualism, to see how it affects the people who inhabit this country, not only from learning itself but from its impact on daily life. This article is thought on the theory that learning a foreign language brings with it the absorption of cultural aspects of the target language. It also exposes modern authoritarian patterns and the affectation of culture on education.

Keywords: bilingualism; culture; authoritarian patterns.



Artículo de Reflexión. Abordado desde lecturas decoloniales, desarrollada desde el 8 de febrero del 2020 hasta el 31 de julio de 2020, en el corregimiento de Popayán, departamento del Cauca, Colombia.

¹ Magíster en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo, Universidad del Cauca. Docente tiempo completo del Departamento de Idiomas, Universidad Unicomfaca, Popayán, Cauca. Correo electrónico: aburbanor@hotmail.com

Imposições bilíngües colombianas e culturais nas epistemologias linguísticas do sul

Resumo

O objetivo deste ensaio reflexivo é analisar o bilinguismo nacional e imperial, para ver como ele afeta as pessoas que habitam este país, não apenas pela aprendizagem em si, mas pelo seu impacto na vida cotidiana. Este artigo é pensado a partir da teoria de que o aprendizado de uma língua estrangeira traz consigo a absorção de aspectos culturais da língua-alvo. Também expõe padrões autoritários modernos e a afetação da cultura na educação.

Palavras-chave: bilinguismo; cultura; padrões autoritários.

1. Introducción

En el mundo globalizado actual, el aprendizaje de una nueva lengua se ha convertido en una necesidad. Son innegables las facilidades que el mundo moderno da a muchas personas para viajar; a otras suministra un acercamiento académico al conocimiento proveniente de otros lugares, y a la totalidad de las personas que desean adquirir un nuevo idioma les proporciona un crecimiento de funciones cognitivas, como lo hacen todos los campos del conocimiento.

Un estudio realizado por la revista *Cerebral Cortex* (2012) demuestra que las personas bilingües tienen un mayor crecimiento de la zona donde se crea la materia gris, igual al proceso que se tiene con los músculos al hacer ejercicio (Redacción T21, 2015). También, la *Association for Psychological Science* asegura que, un estudio realizado por la Universidad de Chicago demostró que las personas bilingües tienen mayor facilidad a la hora de tomar decisiones. Por otro lado, ayuda a las personas mayores a retardar el alzheimer y a los niños a ser más creativos (Universia, 2014).

Se debe tener en cuenta que, la información actual tiende a ser unificada en una sola lengua para que pueda ser adquirida en cualquier parte del mundo, por lo tanto, se requiere buscar una lengua que sea fácilmente aprendida y que brinde una forma más cómoda para viajar alrededor del mundo, función que cumple muy bien la lengua inglesa, como se menciona en el artículo titulado *El rol colonizador del lenguaje*, publicado en la Revista *Estudios Culturales*. A partir de este punto de vista, nacen ideas que reafirman que desde aquí se creó una sociedad del conocimiento, preocupada únicamente por producir nuevo material, y que solo acepta ciertas lenguas.

Grosfoguel (2007) expresó que solo al hombre europeo se le considera capaz de producir conocimientos universales, mientras que a las sociedades no europeas se les negó cualquier potencial para producir conocimientos dignos de ser considerados parte de la historia filosófica mundial. (Surth, 2015, pp. 28-29)

Sin embargo, es imposible ignorar que existen miles de lenguas en el mundo, motivo por el cual cabe preguntarse por qué el inglés es la lengua que predomina intercultural, académica y metodológicamente, sobre todo en países periféricos como los latinoamericanos; aplastando, en regiones con muchas lenguas, a las demás, donde un porcentaje muy pequeño las domina y el otro porcentaje las ignora. Al respecto, es necesario plantearse algunos interrogantes: ¿Por qué en países como Colombia predomina la enseñanza del inglés sobre otras lenguas?, ¿la adquisición de esta lengua afecta el comportamiento social?, ¿qué consecuencias trae esto al mundo actual? Preguntas como estas serán abordadas en este documento, teniendo en cuenta que el objetivo es entender caracteres culturales sociales alrededor de la enseñanza de una lengua extranjera. En el documento también se hará un análisis decolonial, no solo lingüístico, sino social, de aspectos que afectan directamente a la sociedad, desde la educación; algunas políticas bilingües colombianas, con la respectiva discusión, y conclusiones de lo planteado.

Políticas bilingües colombianas

Desde varios años atrás, Colombia ha aunado esfuerzos para que sus habitantes sean bilingües; no obstante, este interés ha evidenciado que no se intenta que los colombianos aprendan otra lengua aparte del inglés; el objetivo claro de las políticas colombianas es el aprendizaje del inglés

como lengua extranjera. Esto ha provocado que sea difícil aprender otro idioma (italiano, francés, portugués, entre otros) para los colombianos, por ejemplo, los cocineros profesionales del departamento del Cauca, en su búsqueda por aprender francés, se dan cuenta que es muy costoso o difícil acceder a este tipo de espacios y aprendizajes.

Lo anterior es notable al hacer un pequeño recuento de los planes lanzados desde el gobierno a través del Programa Nacional de Bilingüismo, donde se evidencia que solo se crean estrategias para la adquisición del inglés y no de otra lengua, por ejemplo:

1. Propuesta desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional, el Programa Nacional de Bilingüismo, que pretende establecer unas políticas claras de calidad en la educación colombiana.
2. Proyecto de Atención Pertinente a la Población Indígena en Edad Escolar, en la cual se impulsa el bilingüismo en el proceso educativo de los pueblos indígenas, enseñando en su lengua nativa y utilizando el español como lengua extranjera. Además, busca mejorar la calidad de la enseñanza del inglés.
3. Acuerdo 253 de 2006, con el cual el Concejo de Bogotá propone el proyecto conocido como Bogotá Bilingüe que busca lograr una ciudad competitiva y atractiva para el turismo (...), a través del dominio del inglés.
4. Acuerdo 559 de 2008, en el cual, a través de un recuento de los avances y planteamientos realizados por los gobiernos nacional y distrital en los últimos 25 años, resalta la importancia de aprender inglés en el contexto globalizado actual.
5. Proyecto de inmersión en San Andrés Isla, proyecto diseñado para que docentes del sector oficial de todo el país tuvieran la oportunidad de vivir durante un mes en un entorno bilingüe, pues durante este tiempo las personas tienen la oportunidad de vivir en casas de nativos y experimentar sus clases y relación socio-cultural con sus respectivos docentes de inglés.
6. El programa Valle Bilingüe, que busca fomentar la formación bilingüe de los docentes del Valle, a través de un curso de 2 años escolares, presencial y fundamentado en el enfoque

comunicativo. De manera particular, este programa cuenta con el apoyo de la Embajada de los Estados Unidos.

7. Desde el 2005, el MEN realiza un Programa de Desarrollo Profesional para Docentes (Teacher Development Program).
8. Estándares básicos por competencias en lenguas extranjeras: inglés (MEN, 2006), como resultado de los diversos esfuerzos y reflexiones llevadas a cabo por el MEN. Estos son importantes en la medida en que establecen una directriz general para la enseñanza del inglés. (Arias y Angarita, 2010, pp. 3-4)

Así las cosas, en la mayoría de países, entre ellos Colombia, el aprendizaje de una lengua extranjera tiene como guía ciertos idiomas; en la Resolución 12730 de 2017, el Ministerio de Educación Nacional creó una lista de exámenes certificados para comprobar la habilidad en una lengua extranjera, donde se hace una lista que incluye muy pocas: inglés, alemán, francés e italiano, ignorando las otras. Tampoco se regula el tema de las segundas lenguas, como en los casos de los indígenas y el español. Por otra parte, en los lineamientos escritos por el MEN, se habla de la enseñanza de una lengua extranjera, tomando como ejemplos para sus explicaciones dos idiomas: inglés y francés. Por lo tanto, es evidente, en países como Colombia, que el único idioma que se enseña es el inglés, y que pocas instituciones enseñan otra lengua, pues la mayoría de exámenes de Estado solo presentan como opción el inglés.

2. Discusión

Es fácil notar aquí la lectura que hace el país en cuanto a bilingüismo, convirtiéndolo un sinónimo de aprendizaje de inglés, dejando a libertad de pensamiento que esto es provocado por el capitalismo en cabeza de Estados Unidos y su necesidad de hacer notar su poder, teniendo en cuenta que, como dice Foucault, donde hay poder hay resistencia. Cabe mencionar que, el primer paso de un país que intenta conquistar a otro es atacar lo imaginario, algo que se hace desde el lenguaje, pues la imaginación se ve limitada por el lenguaje, al respecto, Surth (2015) expresa: "es a través del lenguaje, en conjunto con otras estrategias, que los pueblos dominantes poderosamente han calado dentro de las instituciones para expandir potencialmente su dominio sobre grupos culturales minoritarios" (p. 31).

Queda claro, entonces, que para atacar el imaginario de los pueblos en conquista es menester llegar a su educación, por ello, es muy importante que las autoridades, como los profesores, ayuden a este cometido, algo que, en el libro *Orientalismo* de Said (2008), se dice empezó a ser creado desde las ciencias sociales. Al respecto y para adentrarse a lo ya dicho por el MEN, Surth (2015) manifiesta:

A este respecto Freire (2004), reflexiona acerca del poder colonizador del docente sobre las mentes de los estudiantes, del poderío que éste ejerce sobre los educandos y la docilidad y aceptación de esta condición que no hace más que fortalecer la relación de supremacía de uno sobre otros. Otras formas de poder similares son padre-hijos, sacerdote-feligreses, medios de comunicación-usuarios, entre otras. En estas y otras relaciones, existe una especie de consenso que ratifica no solo la supremacía del poder, sino que al mismo tiempo se justifica su coexistencia. (p. 30)

Desde estos puntos de aprendizaje y de creencias, las sociedades son fáciles de dominar, pues, con la imposición de un nuevo lenguaje, también se impone un nuevo sistema de signos para la sociedad, una simbología nueva cambia los imaginarios de las personas. En Latinoamérica, este fenómeno es muy notable cuando se trata del tema de la religión, que, al principio de los tiempos, ni siquiera podía ser tomada como palabra plural, pues solo era permitido una: la religión traída desde España y obligada a asumir.

En tal sentido, al hablar con varias personas que viven en el territorio, inclusive para casi todas las personas en su niñez, tienen como imagen acústica (lo que las personas se imaginan al escuchar una palabra) de la palabra Dios a una persona con el pelo largo, barba, ojos azules, delgado y de piel blanca, es decir, para los creyentes de la religión católica: Jesucristo; sin embargo, no se tiene en cuenta su lugar de procedencia, trabajo e identidad racial, ya que tal representación dista de una real. Otros cambian esa imagen por la de su padre, alguien exactamente igual a él, pero de mayor edad.

Para la mayoría de personas en países como Colombia, la palabra dioses no es permitida, ya que se asume como negación de Dios o es considerada como blasfemia, tampoco existe una imagen acústica de esta palabra para ellos como un ente femenino, y mucho menos de piel oscura o latina. Se le da poder a un ente llamado Dios, y no se tiene en cuenta a los espíritus, desde la espiritualidad, dejando el famoso poder occidental en un ser que tiene el control de todo.

Desde este punto, se puede entender que, al conquistar la lengua de una sociedad, también se conquista su ideología, hasta llegar a olvidar las propias ideas, olvidando lo que somos, fuimos o quisimos ser; por lo anterior, es comprensible que no se pueda tener una imagen acústica de lo que es un Fomagata o cuáles son los dioses propios de la región.

Sirva como ejemplo paradigmático el caso de la palabra *bárbaro* de origen griego pero adoptada posteriormente por los romanos. Este término onomatopéyico designaba en un primer momento a aquellos pueblos cuyas lenguas eran ininteligibles, y que se percibían como consecuencia como extranjeros, exóticos, extraños. (Fraile, 2000, p. 72)

En este sentido, es posible pensar que el lenguaje de cada sociedad crea a los seres que habitan en ella, pues las palabras se adueñan de sus pensamientos y generan una representación de cada realidad vivida, por ende, existen muchas lenguas alrededor del mundo para dar abasto a sus propias realidades. En Colombia, algunos indígenas manifiestan: "el capitalismo crea tantos artefactos, que la lengua se está quedando corta para describirlos", dando a entender que cada realidad posee su propio lenguaje, sus propias palabras para representar su realidad.

Por lo tanto, el lenguaje es el que crea a los seres humanos y sus realidades, y no al revés, dado que el ser humano no puede o es muy difícil para él imaginar cosas que no han sido nombradas, y su adaptación a los nuevos sistemas lingüísticos tiende a ser un proceso largo y de adaptación social, moral y, muchas veces, ético, dado a que, a veces, palabras extranjeras crean un desuso de las palabras locales, trayendo consigo nuevos rituales culturales que opacan a los propios. Un ejemplo para explicar esto es el nuevo San Valentín's Day, el cual está quedándose en nuestro territorio como una celebración, capitalista para muchos, que opaca la celebración propia: Amor y amistad.

Mantiene que la lengua no surge como la creación del hablante, sino que mejor, el hablante se convierte en sujeto solo tras exponerse al aprendizaje de una lengua regida por un sistema de reglas lingüísticas determinadas socialmente. Según Foucault, el ser humano no es libre ni autónomo, ya que depende de un complejo sistema de conocimiento al que denomina discurso. (Fraile, 2000, pp. 70-71)

Desde este punto de partida, es preciso entender que, con el cambio del lenguaje, no solo se crea un problema lingüístico, sino de identidad, pues se asumen los hechos desde otro punto de vista, otros gustos, otras ideas y, sobre todo, otras creencias que afectan al ser humano desde lo moral, social e intuitivo, al respecto, Surth (2015) expresa:

El asunto con esta penetración no radica solo en el hecho de un cambio de idioma, sino de todo lo que se arrastra con él, es decir, cambios metamórficos en el sistema de creencias, cultura, mitos, conceptos, contenido y costumbres. Con la necesidad de comunicarse en un idioma diferente al local, los grupos minoritarios ven interferida su identidad y se subordinan ante la soberanía lingüística del idioma dominante y las nuevas estructuras culturales que vorazmente desvanecen la cultura del lugareño. El lenguaje es, pues, el elemento creador de identidad por excelencia. (p. 31)

Después de analizar la situación desde lo lingüístico, se logra entender que todo este proceso se hace para colonizar una idea y un pueblo, el fin de dicho proceso es estar por encima de los demás, tener una supremacía; hecho que no se hace consciente ante el conquistado, el colonizado, pues erróneamente se cree que se actúa de manera autónoma, sin darse cuenta que realmente se pretende encajar en los ideales del conquistador.

Así las cosas, se intenta aportar a un mundo que no acepta conocimientos creados por los países periféricos, pues, desde el principio, no saben cómo entender este tipo de países, como bien lo decía Gabriel García Márquez en su discurso de premio nobel: "se quedaron sin una vara con que medirnos". Simplemente no quieren ni están interesados en el conocimiento que está por fuera de su círculo central y acaparador del mundo, mientras se acepta y se está en medio de todo esto, sin ni siquiera darse cuenta, inclusive al punto de ser racistas con nosotros mismos.

Si nuestros conocimientos y aportes al mundo como no europeos fueron o deberían ser excluidos, omitidos, silenciados e ignorados, entonces la colonialidad debe ser entendida como una experiencia en donde hay múltiples formas de subordinación. ¿Cómo ser consciente y pensante? Pensemos en los pros y contras de la colonialidad y decolonialidad.

El drama colonial deja perdida del 'ser' en sí, fractura en la unidad, desconocimiento de nuestra

auténticidad y quebranto en nuestro sentido de pertenencia. (Surth, 2015, pp. 29-30)

Es tal el problema identitario que crea la colonialidad, que nosotros mismos desecharmos nuestra cultura, como pasa con la comida y tradiciones, dejando de lado todo aquello que permitió crear cultura, siendo el maíz y los granos el ejemplo más representativo de esto, productos que todavía tratan de ser cuidados por los indígenas, pero olvidados y dejados de lado por el resto de la sociedad.

Esto también sucede con las tradiciones y la forma de vernos a nosotros mismos, dejando de lado creencias, ritualidad y cosmovisiones, con el fin de aceptar lo que proviene de afuera, de un mundo capitalista que quiere devorar todo lo que está a su paso, entre esto las tradiciones, cambiándolas por otras que están muy lejos de la realidad, del entorno, por ende, no son funcionales en el territorio, como pasa claramente con las teorías que exportan desde y en la educación, pero que son, muchas veces, inútiles en los contextos propios.

Es decir, el lenguaje representa al hablante, porque a través de la palabra estos expresan su propio imaginario. Con la adquisición de una lengua impuesta, las personas no solo tuvieron que apropiarse de ideas foráneas, sino que también execraron sus propias ideas, transformando sus conceptos, concepciones y cosmovisión para constituirse como exploradores de un sistema de creencias ajenos a su ser y con el cual han tenido que coexistir durante mucho tiempo. (Surth, 2015, p. 32)

Pero esto no solo pasa en los países latinos, este fenómeno fue más punzante en los pueblos negros, traídos desde África a estas tierras. En Estados Unidos, los pueblos negros se vieron tan afectados e influenciados que trataron de adquirir el lenguaje sin que nadie tratase de enseñárselos, dando como resultado la invención de un nuevo tipo de inglés en este país, denominado en los campos lingüísticos como *Black American English*, que creó palabras como "ain't", palabras que no son aceptadas en las esferas altas de este país, pero sí muy aceptado por los jóvenes.

En ese contexto, ellos querían aprender el lenguaje para poder comunicarse con sus esclavizadores y así ser aceptados por ellos, con el fin de conseguir un mejor trato y estilo de vida, tener un mejor futuro para ellos y para sus hijos, hecho que se realizó de manera inconsciente. Lo anterior se dio, primero, desde

el lenguaje, después, terminó en creaciones musicales y bailes, siendo un claro ejemplo de esto el blues y el jazz.

Gates interpreta el empeño del esclavo por alfabetizarse y dominar la lengua y la escritura inglesas como un intento por hacerse visible y lograr el reconocimiento en una sociedad que le negaba su entidad y humanidad. De hecho, a ojos de los europeos, el negro trasplantado a América carecía de historia, pues, no existía ninguna documentación escrita, existía sobre su pasado. (Fraile, 2000, p. 72)

Desde la creación de una nueva forma de usar la lengua, que correspondía a nuevas realidades, se crearon expresiones, frases, palabras, traducciones, que molestaban a las personas de las más altas alcurnias del mundo, sobre todo las británicas, ya que han tratado de ser y sentirse las únicas con el poder de decidir quién puede y no hablar un idioma, separando los que están bien de los que están mal, muchas veces, designando a algunas lenguas creadas y contextualizadas a las regiones, de los modos ya dichos, como dialectos, palabra que, para muchos escritores, es peyorativa y baja.

En ocasiones, se ha llegado a pensar que, la educación planteada como se hace hoy en día se usa de cierta manera para beneficiar a las personas en el poder, por ello, se dice que la historia solo la escriben los países que han ganado las guerras, una educación que hace desaparecer geográficamente a algunas partes del mundo, por eso, algunos escritores se han preguntado por el abandono mundial a ciertas regiones, planteando preguntas tales como: ¿alguien sabe algo de Trinidad y Tobago?

Estos poderes tampoco aceptan los cambios que cada región le hace al idioma, esperando que el idioma se mantenga igual a como se dejó en la conquista, sin tener en cuenta términos como abrogación, glosas, interlengua o transliteración, idiomas que toman el nombre de dialectos, al respecto, Fraile (2000) explica los términos ya mencionados en el siguiente párrafo:

«Abrogation refers to the rejection by post-colonial writers of a normative concept of 'correct' or 'standard' English used by certain classes or groups, and of the corresponding concepts of inferior 'dialects' or 'marginal variants'» (...). Glosas: palabras culturales sin traducción, explicadas en inglés (...). Interlengua: mezclar una lengua con la otra (inglés con reglas de español). Transliteración: traducción literal (Were ire giguo eze gi como «count your teeth with your tongue» en

lugar de con su expresión correspondiente en inglés, «Read between the lines». (Fraile, 2000, p. 77)

Pero, al pensar en el problema desde su raíz, se evidencia que no solo se ve tocada la lengua inglesa, sino todas las lenguas del mundo, pues como muchos escritores lo han dicho, la modernidad está tratando de unificar hasta el más pequeño detalle de nuestras vidas, para así tener todo bajo control, de una manera más eficiente y monótona, una sociedad que tienda al individualismo, como dice Boaventura de Sousa (2010):

La segunda lógica se basa en la monocultura del tiempo lineal, la idea según la cual la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos. Ese sentido y dirección han sido formulados de diversas formas en los últimos doscientos años: progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento, globalización. Común a todas estas formulaciones es la idea de que el tiempo es lineal y al frente del tiempo están los países centrales del sistema mundial, y junto a ellos, los conocimientos, las instituciones y las formas de sociabilidad que en ellos dominan. Esta lógica produce no existencia declarando atrasado todo lo que, según la norma temporal es asimétrico con relación a lo que es declarado avanzado. (p. 22)

Este pensamiento colonial capitalista quiere y, en muchos casos, logra la desaparición de conocimientos y de lenguajes, un claro ejemplo en Colombia, en regiones como el Cauca, sus habitantes tienen que hacer esfuerzos monumentales para rescatar y revivir lenguas nativas perdidas, que no solo son habladas por pocas personas, sino que son vistas con desprecio por estudiantes de las lenguas y por todas las personas en general.

Estos casos, que pasan en todo el mundo, han afectado a las sociedades pioneras, pues visto desde un punto farmacéutico, por no nombrar otros, se les ha involucrado en robos epistémicos, tomando como ejemplo el uso moderno de la sábila en cantidades asombrosas de productos actuales. Un pensamiento occidentalizado y positivista que se ve reflejado inclusive en las instituciones superiores de educación, como se ve claramente en la región, en la Universidad del Cauca, en un mural expuesto a todas las personas (ver Figura 1), donde se muestra la evolución, explicada desde el pensamiento pachamamico hasta la ciencia positiva moderna.

Figura 1

Mural de la Universidad del Cauca-Historia y evolución de la salud en el gran Cauca



Fuente: Montenegro, 2010.

Entonces, la mirada moderna capitalista de la enseñanza del inglés, dejando de lado otras lenguas, como ya se mencionó, produce una pérdida no solo de lenguas nativas, sino todo el conocimiento que estas lenguas traen consigo, por ejemplo, los distintos nombres que tiene la palabra hielo para las personas que habitan en regiones polares, pero que, para aquellas personas que no viven en dichas regiones, identifican hielo con un solo término, de esta manera, se empieza a perder el conocimiento.

Además, no solo se experimentan estas pérdidas, también se entra en conflicto ontológico y se tiende a desaparecer identidades, cosmovisiones del mundo, riquezas culturales y naturales, que solo se pueden dar y son posibles en lugares donde se tiene una gran riqueza lingüística cultural. Otro punto que debe ser analizado es la creación de residuos sociales que todo esto está dejando a su paso, pues, como se ve en las regiones indígenas de todo el mundo, este tipo de pensamientos deja hablantes y lenguas en "desuso".

Es fácil pensar que, para la política colombiana, esto es algo normal y natural, teniendo en cuenta declaraciones como las de Paloma Valencia, que proponía crear un muro entre las regiones indígenas o no indígenas en el Cauca, lo que evidenció que las tradiciones, lenguas, conocimiento, personas y culturas son consideradas como una piedra en el zapato para la sociedad gobernante de este país, y para muchos otros países del mundo, ya que equivocadamente

piensan que dichas culturas (indígenas, entre otras) no aportan nada socialmente, actitudes que muestran pensamientos generalizados de un país permeado por la tendencia capitalista moderna de este tiempo.

Pero ¿qué está invisibilizando esta moderna manera de pensar en nuestras tierras, personas y territorios? Hay que tener en cuenta que con un idioma también existe una gran cosmovisión, una forma de pensar el mundo, una manera de ver la vida y una forma de concebir, incluso, la naturaleza. Naturaleza que es atacada por los deseos capitalistas en el afán de obtener recursos como el petróleo, la madera y los metales (oro y coltán). En este sentido, existe un pensamiento que no tiene en cuenta a los hombres como algo central, por ello hay más recursos para obtener más "recursos" y no para salud o educación de las personas.

No obstante, todo esto trata de ser escondido, hasta por los mismos diccionarios, refiriéndose a guerras bilaterales, asesinatos y bajas, secuestros y presos con términos más amables, pero menos reales, como lo expresa Galeano (2008) en una entrevista:

Ahora las torturas se llaman apremios ilegales, la traición se llama realismo, el oportunismo se llama pragmatismo, el imperialismo se llama globalización y a las víctimas del imperialismo se los llama países en vía de desarrollo, confundiéndo a los niños con los enanos, y al sistema que en mi infancia y

juventud llamábamos capitalismo, se le llama hoy economía del mercado. (Almanzar, 2019)

Todo esto genera miedo al ir en contra de los pensamientos que impone la sociedad perfecta, donde ellos son el centro de ellos o, en muchos casos, simplemente esconden lo que está pasando a través de medios de comunicación y de diccionarios. Por lo tanto, el idioma, el lenguaje tienen un gigantesco protagonismo, y el por qué se debe unificar la lengua, como método colonial de los países que ellos llaman periferias o en desarrollo.

Lenguaje y daño colateral

Es importante entender que el inglés, desde sus bases, se obligó a ser aprendido en todos los países periféricos, de cierta forma, sugerido en los países no periféricos, basado en la economía, siendo visto como un idioma de la demanda, en otras palabras, el idioma del neoliberalismo o capitalismo, como algunos autores lo mencionan. Este paradigma trae consigo implicaciones, haciendo evidente una gran diferencia entre países ricos y en vía de desarrollo, por ejemplo, Phillipson (1992, como se citó en Barrantes, 2018) considera:

While English was imposed by force in colonial times, contemporary language policies are determined by the state of the market ("demand") and the force of argument (rational planning in the light of available "facts", since English is equated around the world with progress and prosperity.) However, the truth is that in Third World countries, the wealth that English provides access to is very inequitably distributed. And no matter how "aid" to those countries increase, the gap between them and the rich North rather widens. Behind this dialectic lies an ethnocentrism approach to human relations. (p. 5)

Teniendo en cuenta todo lo que este paradigma implica, los daños no solo pueden afectar a la sociedad, sino que inclusive pueden llegar a ser daños permanentes, tanto de los desarrollos culturales como afectaciones al medio ambiente, y con esto las costumbres alimenticias y de cosmovisiones de lo que estos productos pueden brindar a la sociedad, un ejemplo es el maíz para todas las sociedades latinoamericanas.

Por su parte, Toledo y Barrera-Bossols (2008) evidencian, a través de mapas y estadísticas, que donde existen más lenguas en una misma región existe una cantidad más grande de naturaleza, caso contrario de lo que pasa en las

grandes, dando a entender que la importancia de no perder las lenguas está más allá de cuántas personas hablan o no una lengua, sino cómo afecta directamente esto, inclusive en las costumbres alimenticias al cambiar el medio ambiente

En este sentido, la profesora universitaria Alejandra Álvarez (2020), docente de Artes en la Universidad Indígena UAIIN, expresa, en una pequeña charla sostenida oralmente, que es así como se comunican en los territorios indígenas, que es notable en lugares como el Cauca, donde existen 5 lenguas incluyendo el español, una gran diversidad ambiental; sin embargo, también se hace evidente que esto no es posible en este país, en lugares donde solo se maneja una lengua, en este caso el español. Ella también relaciona geográficamente el uso de una sola lengua con grandes ciudades o metrópolis como la capital.

Por lo tanto, no es posible soltar la cultura de su lenguaje, por ello, los Mayores indígenas afirman que, "el capitalismo produce tantos objetos que las lenguas no dan abasto para esto", de lo cual se podría exponer varios ejemplos, como la palabra "helicóptero" que, para las lenguas nativas locales, tiene que crearse a través de la unión de dos o más palabras: teentanndauij, que viene construida desde las palabras: teen tannda uij, palabras que significan cucarrón que vuela.

Así pues, los sonidos, las palabras que el lenguaje tiene, las expresiones y sus formas de uso muestran una forma de vida, cosmovisiones y ayudan a comprender porque sus habitantes viven de determinada manera y porque existen y tienen sus tradiciones e inclusive rituales; sin embargo, cuando una lengua extranjera es introducida y se obliga a ser tratada y hablada, mucho del conocimiento propio muere al mismo tiempo que muere la lengua.

3. Conclusiones

Se podría afirmar que, el aprendizaje de un idioma ayuda a las personas a desarrollar nuevos conocimientos, no solo en la nueva lengua, sino en otros campos del aprendizaje, tal como se explicó al comienzo de este pequeño escrito; también sirve para acceder al conocimiento que se genera en otras partes del mundo y de otras culturas; no obstante, al obligar a aprender solo una lengua hegemónica, conlleva varios problemas, descritos a continuación:

Aprender una sola lengua como una orden estatal colombiana hace que se deje de lado, aun, las lenguas propias, culturas, epistemologías y cosmovisiones, como se ha evidenciado en la mayoría de regiones donde aún existen, a diferencia de lo que está pasando en el mundo moderno, un ejemplo claro es España y su proceso de conservación de lenguas y culturas con el pueblo catalán y de País Vasco.

Este tipo de acceso al conocimiento ocasiona que el mundo tienda a ser monolingüe y que haya lenguas hegemónicas, dejando de lado el conocimiento de otras regiones y negándose a su entendimiento.

De igual forma, cuando se afecta la diversidad ambiental también se cambian las costumbres alimenticias, hecho que implica deforestaciones y que los animales salgan de sus hábitats. En este sentido, empresas como McDonald's y todas las nuevas cadenas de alimentos, que han llegado a todas las regiones del país y del mundo entero, han modificado de alguna manera las costumbres alimenticias propias de cada región.

4. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Almanzar, C. [@CarlosAlmanzarR]. (2019, 14 de octubre). *Ahora las torturas se llaman apremios ilegales. La traición se llama realismo* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/CarlosAlmanzarR/status/1183719746388287488>
- Arias, C. y Angarita, A. (2010). Aproximación a los antecedentes del bilingüismo en Colombia y la formación de educadores bilingües. *Horizontes Pedagógicos*, 12(1). <https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/130>
- Barrantes-Montero, L. (2018). Phillipson's Linguistic Imperialism Revisited at the light of Latin American Decoloniality Approach. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.1>
- Boaventura de Sousa, S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (J. Exeni, Trad.). Trilce.

Fraile, M. (2000). La globalización de la lengua inglesa y los estudios postcoloniales. *Aula*, 12, 69-85. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/3559>

Montenegro, M. (2010, 17 de febrero). Mural de la Universidad del Cauca-Historia de la medicina en el gran Cauca, no destaca a las negritudes [Blog]. <http://historico-ceharcaucablogspotcom.blogspot.com/2010/02/mural-de-la-universidad-del-cauca.html>

Redacción T21. (2015, 17 de julio). Las personas bilingües tienen más materia gris en el cerebro. *Tendencias*. https://tendencias21.levante-emv.com/las-personas-bilingues-tienen-mas-materia-gris-en-el-cerebro_a40828.html

Resolución 12730 de 2017. (2017, 28 de junio). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363207_archivo_pdf.pdf

Said, E. (2008). *Orientalismo* (M. Fuentes, Trad.; 2.ª ed.). Debolsillo.

Surth, L. (2015). El rol colonizador del lenguaje. *Revista Estudios Culturales*, 7(14), 27-36.

Toledo, V. y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria Editorial.

Universia. (2014, 25 de noviembre). Las personas bilingües son capaces de tomar mejores decisiones. <https://www.universia.net.mx/actualidad/vida-universitaria/personas-bilingues-son-capaces-tomar-mejores-decisiones-1115769.html>

Contribución:

El autor elaboró el manuscrito, lo leyó y aprobó.

Aprendizaje basado en problemas como estrategia para fortalecer competencias específicas en Química

Gladys Patricia Morales Chávez¹
Claudia Patricia Cuellar García²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Morales-Chávez, G. P. y Cuellar-García, C. P. (2023). Aprendizaje basado en problemas como estrategia para fortalecer competencias específicas en Química. *Revista UNIMAR*, 41(1), 176-190. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art11>

Fecha de recepción: 19 de enero de 2023
Fecha de revisión: 02 de mayo de 2023
Fecha de aprobación: 14 de septiembre de 2023

Resumen

En la Institución Educativa Guacacallo del municipio Pitalito, Huila, Colombia, se realizó la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) con estudiantes de grado décimo, con el fin de fortalecer las competencias específicas en la asignatura de Química. La línea de investigación fue Formación y Práctica Pedagógica, y el área temática, Didáctica disciplinar y mediática. Para la caracterización de la investigación, se tuvo en cuenta los siguientes aspectos: Determinación de ideas previas en los estudiantes mediante el pretest; los elementos que definen el ABP; la estrategia pedagógica en la asignatura de Química bajo el modelo ABP, y la evaluación de las competencias específicas alcanzadas (posttest). Los resultados evidenciaron que es posible fortalecer competencias específicas en los estudiantes mediante una estrategia que articule el aprendizaje basado en problemas, el saber disciplinar de la asignatura de Química y los principios del modelo pedagógico institucional.

Palabras clave: ABP; química; materia y energía; competencias específicas.

Problem-based learning as a strategy to strengthen specific skills in Chemistry

Abstract

In the Guacacallo Educational Institution of the Pitalito municipality, Huila, Colombia, the problem-based learning model was implemented with tenth-grade students, to strengthen specific competencies in the subject of Chemistry. The line of research was 'Pedagogical Training and Practice', and the thematic area was 'Disciplinary and Media Didactics'. For the characterization of the research, the following aspects were taken into account: -determination of previous ideas in the students through the pretest, -elements that define learning, -pedagogical strategy in the subject of Chemistry under this model and, -evaluation of the specific competencies achieved (posttest). The results showed that it is possible



Artículo Resultado de Investigación.

¹ Magíster en Pedagogía. Docente de Ciencias Naturales-Química, I.E.M. Guacacallo, sede principal, Pitalito, Huila, Colombia. 

² Magíster en Pedagogía. Correo electrónico: claudiapatriciacuellargarcia@gmail.com 

to strengthen specific skills in students through a strategy that articulates problem-based learning, disciplinary knowledge of the subject of Chemistry, and the principles of the institutional pedagogical model.

Keywords: problem-based learning model; Chemistry; matter and energy; specific competencies.

Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para fortalecer habilidades específicas em Química

Resumo

Na Instituição Educativa Guacacallo do município de Pitalito, Huila, Colômbia, implementou-se o modelo de aprendizagem baseada em problemas com alunos do décimo ano, a fim de fortalecer competências específicas na disciplina de Química. A linha de pesquisa foi Formação e Prática Pedagógica, e a área temática foi Didática Disciplinar e Midiática. Para a caracterização da investigação, os seguintes aspectos foram tidos em conta: -determinação de ideias prévias nos alunos através do pré-teste, -elementos que definem a aprendizagem, -estratégia pedagógica na disciplina de Química sob este modelo e, -avaliação do competências específicas alcançadas (pós-teste). Os resultados mostraram que é possível fortalecer habilidades específicas nos alunos por meio de uma estratégia que articule a aprendizagem baseada em problemas, o conhecimento disciplinar da disciplina de Química e os princípios do modelo pedagógico institucional.

Palavras-chave: modelo de aprendizagem baseada em problemas; Química; matéria e energia; competências específicas.

1. Introducción

El presente trabajo es el resultado de una investigación que determinó la influencia de la implementación del aprendizaje basado en problemas (en adelante ABP) en las competencias específicas de la asignatura de Química en estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Municipal Guacacallo, en el municipio de Pitalito, Huila, Colombia, en el año 2021. En el proceso investigativo, el primer acercamiento con los estudiantes se realizó mediante la aplicación de la prueba diagnóstica pretest, donde se determinó la necesidad de reforzar todas las competencias específicas en la asignatura de Química; posteriormente, se aplicaron 15 guías pedagógicas que se diseñaron bajo la metodología ABP; finalmente, se realizó una prueba posttest para determinar la efectividad de la estrategia aplicada.

Una controversia que ha representado el ABP ha sido sobre su noción como estrategia o método de enseñanza. Con relación a ello, es preciso indicar que, al ser un estilo de gran aplicabilidad

práctica, encierra dos formas de experiencias, una de ellas, es en la que los maestros usan este aprendizaje en una asignatura específica y tienen que adecuar la programación a las exigencias del ABP, y otra, es la que se aplica desde lo curricular, de forma que se reestructura el plan de estudio del establecimiento educativo en función de la misión y del perfil de sus educandos. Por consiguiente, admitirlo como método, estrategia u otra noción dependerá justamente del impacto que tenga el proyecto educativo general o currículo, y la implementación práctica que se lleve a cabo (Travieso y Ortiz, 2018).

Con base en lo expuesto, el ABP se determina como una estrategia enfocada al fortalecimiento de competencias evaluadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación (Icfes) en la prueba de ciencias naturales, a saber: Uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos e indagación (Icfes, 2019), mismas que los resultados académicos alcanzados en los últimos tres años (2017, 2018 y 2019) por los alumnos que finalizaron el ciclo de educación media y que presentaron pruebas

externas, en particular las relacionadas con Pruebas Saber 11, ponen en evidencia niveles de desempeño bajo en el área de ciencias naturales (Icfes, 2020).

Al respecto, hay que indicar que, según Tobón (2015), el enfoque por competencias no exige una didáctica fundada en fases rígidas y detalladas, por el contrario, el eje fundamental es contribuir a comprender el proceso y los fines del aprendizaje, en función del desempeño, facilitando de ese modo la implementación de estrategias que suscitan en los estudiantes la exploración y el autoaprendizaje. Por ende, el diseño instruccional del ABP permite a los individuos analizar, interiorizar y relacionar con su realidad los contenidos temáticos por medio de las experiencias y esquemas mentales, para lo cual, las actividades son orientadas de tal manera que viabilicen el descubrimiento, la resolución de problemas y la creatividad.

Respecto a la estrategia, según Marra et al. (2014), el ABP es un proceso de enseñanza activa que sitúa al estudiante en el centro del proceso y se caracteriza por promover el aprendizaje del educando en torno a la solución de un problema real o predeterminado, se instruye sobre las premisas teóricas, constructivismo y cognición situada, haciendo más fácil asimilar los contenidos.

Es así como, el aprendizaje basado en problemas se presenta como una estrategia que aporta maneras de visualizar e interpretar diferentes nociones a través de una forma activa y más clara, por ejemplo, las nociones científicas que están dentro de los planes de estudio de la asignatura química, y que son difíciles de conceptualizar y de estudiar. De ahí que, como estrategia pedagógica permite generar cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales que conllevan superar la formación tradicionalista, que se hace evidente en la actuación formativa del profesorado del área de ciencias naturales del establecimiento educativo Guacacallo. Así las cosas, de acuerdo con los planteamientos de Azcuy et al. (2004):

El conocimiento alcanzado mediante el razonamiento es más sólido que cuando se adquiere de una enseñanza memorística y constituye un medio eficaz para la formación de la concepción científica del mundo, ya que en el proceso de enseñanza problemática se forman los rasgos del pensamiento dialéctico, creativo y crítico. (p. 20)

De acuerdo con Restrepo (2005), la aplicación del ABP permite implementar actividades

contextualizadas a los intereses de los estudiantes, a través de la construcción de conocimientos, el reconocimiento de capacidades, habilidades, actitudes y valores, que admiten interiorizar en el aula la investigación, las situaciones problemáticas, precisar actividades y métodos para encontrar respuestas que les confieren a los estudiantes participar de la actividad investigativa; a diferencia de la educación tradicional, que ha sido rígida, fragmentada, descontextualizada y focalizada en acumular información.

Asimismo, existen diversas investigaciones con relación al tema que sustentan lo planteado, por ejemplo, a nivel internacional, se encuentra el trabajo de investigación de Jesus (2018), quién indagó sobre la forma en que influye la aplicación del método ABP en el aprendizaje de CTA (ciencia, tecnología y ambiente) de estudiantes de cuarto año de secundaria en el colegio mixto Indira Gandhi, Vitarte, en el año 2017 (Perú). A nivel nacional, los docentes Campo y Aguado (2019) trabajaron con estudiantes del grado noveno del colegio Diocesano Juan Pablo II de la ciudad de Montería, Colombia. A nivel local, la investigación realizada, en Pitalito-Huila, por los docentes Hidalgo et al. (2015), cuyo propósito fue determinar la incidencia de la estrategia didáctica del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el mejoramiento de los resultados de las pruebas Saber 11 en el área de Matemáticas, en los educandos de la Institución Educativa "Jorge Villamil Cordovéz".

En todos estos trabajos y otros más citados, que se encuentra en la tesis completa de este trabajo investigativo, se afirma que el ABP se muestra como una buena técnica docente que incentiva al alumno a trabajar en equipo, a una participación más activa, con mayor libertad de acción y responsabilidad en su aprendizaje, permitiéndole ser protagonista de su propio aprendizaje, mejorando la apropiación de teorías, contenidos y saberes con los cuales el estudiante afronta de mejor manera situaciones cotidianas y no cotidianas, en las cuales requiere indagar, explicar y aplicar comprensiva y responsablemente los conocimientos adquiridos, fomentando así su autonomía, además de cambiar el rol del maestro: de un dador de información a un tutor y guía durante el proceso de aprendizaje.

La investigación parte del modelo constructivista sociocultural, con enfoque cualitativo, con base en situaciones y resultados subjetivos, con el fin de determinar la influencia del ABP en las competencias específicas de la asignatura de Química, en consecuencia, se formula la

siguiente pregunta científica: ¿Cuál es el impacto que genera la implementación de la estrategia pedagógica del ABP en el fortalecimiento de competencias específicas en la asignatura de Química en los estudiantes del grado décimo de la IEM Guacacallo, del municipio de Pitalito, Huila? Los objetivos específicos fueron los siguientes: **1) Diagnosticar** el estado de las competencias específicas de la asignatura de Química en los estudiantes de grado décimo; **2) definir** las competencias del área de Ciencias Naturales que se pueden fortalecer y desarrollar en la asignatura Química con los estudiantes de grado décimo; **3) diseñar** las actividades pedagógicas bajo la estrategia del ABP en la asignatura de Química; **4) Implementar** la estrategia pedagógica del ABP, desde la asignatura de Química, en los estudiantes del grado décimo, y **5) evaluar** el impacto de la implementación de la estrategia pedagógica del ABP en el fortalecimiento de las competencias específicas de la asignatura de Química en los estudiantes del grado décimo.

Finalmente, se espera que, con la implementación del ABP, los aprendizajes perduren por más tiempo, porque el diseño instruccional de la estrategia pedagógica lleva a los individuos a analizar, interiorizar y relacionar con su realidad los contenidos temáticos por medio de las experiencias y esquemas mentales, para lo cual, las actividades son orientadas de tal manera que viabilicen el descubrimiento, la resolución de problemas y la creatividad, que, a futuro y año tras año, permitan que los estudiantes del ciclo de educación media de la Institución Educativa Municipal Guacacallo logren mejorar no solo sus conocimientos, sino los resultados en pruebas externas en el área de Ciencias Naturales, y se consoliden como individuos capaces de transformar sus propias realidades.

2. Metodología

Esta investigación se realizó en el año 2021, entre los meses de abril y noviembre; se trabajó bajo un modelo constructivista sociocultural, considerado como una corriente que se basa en la edificación personal y única del conocimiento, según las estructuras mentales y las experiencias directas con el contexto, donde se combina el pensamiento del racionalismo y la experiencia del empirismo. Se trata de un proceso de construcción y generación de conocimiento para ser usado en un entorno real, no es solo una sucesión de recibir información, memorizar y repetir (Romo, 2020).

Así mismo, teniendo como base la teoría de Hernández et al. (2014) sobre los enfoques de la investigación, se trabajó bajo el enfoque cualitativo, caracterizado por ser recurrente, permitir el análisis de situaciones o realidades subjetivas, no tener una secuencia lineal, dado que los planteamientos son más abiertos, tienen riqueza interpretativa y sobre todo que no se fundamenta en la estadística. Además, el trabajo se realizó a partir de la investigación-acción (I.A), la cual fue descrita por primera vez como un proceso secuencial de “planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación” (Lewin, como se citó en Hernández et al., 2014, p. 497). Por su parte, Stringer (como se citó en Hernández et al., 2014), la señala como democrática, al habilitar a todos los miembros de un grupo o comunidad para participar, y equitativa, porque son valoradas las contribuciones de cualquier persona, además, las soluciones incluyen a todo el grupo o comunidad. Para Sandín (como se citó en Hernández et al., 2014), la investigación-acción es el medio para “propiciar un cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y para que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (p. 496).

Se considera que la estrategia pedagógica se puede efectuar en todos los niveles de escolaridad, realizando los ajustes pertinentes al grado correspondiente y a la asignatura del área de Ciencias Naturales a la que hubiere lugar. De modo que, al replantear el quehacer educativo, se brinda al alumnado un tipo de educación que los lleve a observar, determinar variables y proponer alternativas sustentables de crecimiento personal, social, ambiental y comunitario. De manera que, la ejecución de la propuesta pretende aportar a la educación de los jóvenes un escenario de aprendizaje real y tangible, más ameno y productivo, a través del fortalecimiento de competencias científicas, que permiten que la escuela proyecte los procesos de enseñanza y de aprendizaje fuera de sus muros. Al respecto, Mejía (2014) afirma que este tipo de estrategias permiten que los estudiantes logren comprender el mundo en el que están viviendo; de esta manera se proyecta la formación integral de los jóvenes desde la socialización y la construcción de sentido de identidad en el medio rural, respondiendo así a necesidades propias del contexto que rodea a la institución educativa.

La muestra seleccionada estuvo conformada inicialmente por 25 estudiantes del grado décimo

de la I.E.M. Guacacallo, a quienes se les asignó un código numérico para proteger su identidad. Las técnicas de recolección de datos planteadas fueron las siguientes: el análisis documental, la encuesta y la observación; como instrumentos de recolección de datos quedaron empleados el cuestionario mixto con valoración cualitativa (pretest y postest), arqueo de archivos, guías de actividades pedagógicas, guías de observación y fotografías.

El proceso investigativo se dio en cinco fases y para cada una de ellas se establecieron una o más técnicas e instrumentos.

Fase 1 Elaboración del diagnóstico. En primera instancia, se realizó la búsqueda y consulta del Proyecto Educativo Institucional (PEI), específicamente el plan de estudio de la asignatura de Química, el cual permitió reconocer no solo los contenidos y objetos científicos de la asignatura que deben ser enseñados, sino también la manera en la que estos se desarrollan, fomentan y fortalecen las tres competencias específicas: uso comprensivo del conocimiento científico, la explicación de fenómenos y la indagación, las cuales son evaluadas en las Pruebas Saber 11 que anualmente aplica el Icfes a los estudiantes que cursan el grado undécimo.

Para la construcción del diagnóstico, se hizo una prueba escrita que consistió en un cuestionario fundamentado en interrogantes extraídos de cuadernillos de pruebas Saber 11, cuyas respuestas inicialmente fueron evaluadas en forma cuantitativa, y posteriormente, se hizo la conversión a cualitativa mediante la adaptación de niveles de desempeños, reglamentados en el Decreto 1290 de 2009, mismo con el que se evalúa el aprendizaje y la promoción de los estudiantes de educación básica y media.

Tabla 1

*Técnica(s) e instrumento(s) para la Fase 1
Elaboración del diagnóstico*

| Técnica(s) | Instrumento(s) |
|-------------------|------------------------------|
| Encuesta | Cuestionario mixto (Pretest) |

Fase 2 Identificación de competencias. Mediante la implementación del instrumento: guía de observación, en los resultados del cuestionario o prueba diagnóstica, se procedió al reconocimiento y construcción del análisis respectivo, con la intención de evidenciar y

determinar las competencias en las cuales los estudiantes presentaron desempeños bajos y con las que se procedió a desarrollar el proceso de intervención para obtener el correspondiente fortalecimiento.

Tabla 2

*Técnica(s) e instrumento(s) para la Fase 2
Identificación de competencias*

| Técnica(s) | Instrumento(s) |
|---------------------|-----------------------------|
| Observación | Guía de observación |
| Ánalisis documental | Resultados del cuestionario |

Fase 3 Diseño de la estrategia. Para la elaboración de la estrategia pedagógica, se tuvo en cuenta el enfoque de tipo práctico, que permitió estudiar la praxis de la unidad de trabajo (los estudiantes del grado décimo), involucrar la indagación individual o grupal, centrar el desarrollo y aprendizaje de los participantes, implementar el plan de acción (estrategia pedagógica) e introducir una mejora o cambio en el quehacer pedagógico de la asignatura de Química.

Cada una de las actividades pedagógicas que se fomentó en la estrategia tuvo una presentación, objetivo, justificación, metodología e interrogantes previos. La metodología se fundamentó en la resolución de problemas relacionados con contenidos temáticos que no solo debían ser abordados en la asignatura de Química durante el segundo y tercer periodo académico del año 2021, sino que debían responder al fortalecimiento de las competencias específicas previamente identificadas con niveles de desempeño bajo en los estudiantes del grado décimo.

Tabla 3*Técnica(s) e instrumento(s) para la Fase 3 Diseño de la estrategia*

| Técnica(s) | Instrumento(s) |
|---------------------|---|
| Análisis documental | Análisis de contenido (tesis, libros, artículos de revista, cuadernillos de pruebas saber 11, producción documental electrónica de calidad) |

Fase 4 Implementación de la estrategia. Posterior al diseño de la estrategia, se planteó la respectiva ejecución de la siguiente manera: al grado décimo (grupo focal), compuesto por 25 estudiantes, 15 mujeres y 10 hombres, con edades entre los 15-18 años; se les aplicó cada una de las actividades de la estrategia pedagógica, con el propósito de fortalecer las competencias con desempeño bajo que obtuvieron en el pretest, a través del desarrollo de habilidades del pensamiento, la activación de conocimientos previos y de procesos cognitivos, con aproximación al conocimiento más vivido, así como relacionarse e interactuar durante el trabajo colaborativo, a la vez que el papel dirigente del maestro se disminuyó o transformó.

Tabla 4*Técnica(s) e instrumento(s) para la Fase 4 Implementación de la estrategia*

| Técnica(s) | Instrumento(s) |
|-------------------|----------------------------------|
| Observación | Guía de observación |
| | Guías de actividades pedagógicas |
| | Cámara de video |

Fase 5. Se les aplicó a los estudiantes del grado décimo la técnica: encuesta, mediante el cuestionario mixto inicial (pretest), que, en esta ocasión, funcionó como postest, el cual, de forma comparativa, a través de los resultados alcanzados, permitió demostrar el impacto y los avances de la implementación de la estrategia con relación al fortalecimiento de competencias específicas.

Tabla 5*Técnica(s) e instrumento(s) para la Fase 5 Evaluación de resultados*

| Técnica(s) | Instrumento(s) |
|--------------------|-----------------------|
| Encuesta (postest) | Cuestionario mixto |

Para la valoración cualitativa de los datos obtenidos en los cuestionarios mixtos, a nivel grupal, se establecieron niveles de desempeño según la cantidad de aciertos por cada competencia, adaptándolos a los porcentajes entre 0 y 100 %, como se muestra en la Tabla 6, por lo tanto, para un 100 % debían tener 125 aciertos; resultado de multiplicar las 5 preguntas por cada competencia con el número total de estudiantes (25), de esta manera, analizar los datos de forma subjetiva.

Tabla 6

Adaptación del porcentaje y su conversión en concepto cualitativo de acuerdo con cada nivel de desempeño

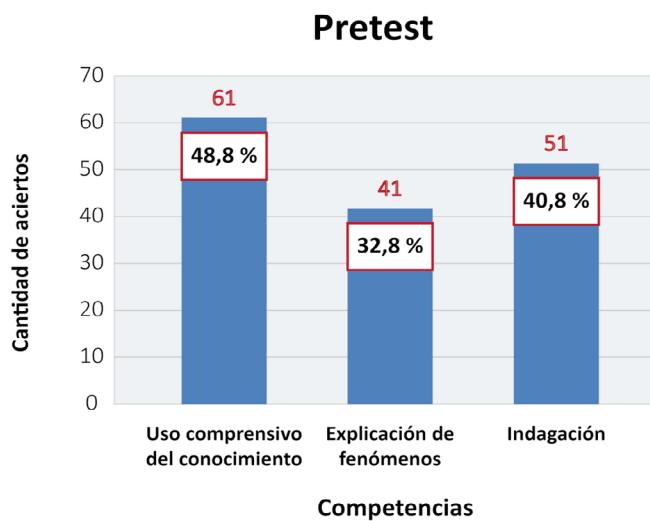
| Puntaje % | Desempeño |
|-----------|-----------|
| 0-59 | Bajo |
| 60-79 | Básico |
| 80-94 | Alto |
| 95-100 | Superior |

3. Resultados

Con base en la escala cuantitativa (ver Tabla 6), establecida para la elaboración del diagnóstico, en la que se tomó el total de aciertos correspondiente a cada competencia, se multiplicó por 100 y se dividió entre 125, fue posible afirmar, según la Figura 1, que para la primera competencia **uso comprensivo del conocimiento**, se obtuvo un total de 61 aciertos de los 125 posibles, correspondiente a un 48,8 %; para la **explicación de fenómenos**, se contó con 41 respuestas correctas, correspondiente a un 32,8 %, y en la tercera competencia **indagación** hubo 51 contestaciones válidas, equivalente a un 40,8 %.

Figura 1

Resultado grupal del nivel de desempeño alcanzado en cada competencia específica en el pretest



Luego, se retomó el arqueo de archivos para el **diseño** de las guías de trabajo, correspondiente a 15 actividades (5 por cada competencia), de modo que, se abarcaron los temas más relevantes para el fortalecimiento de cada una de las competencias, partiendo de los resultados de desempeño Bajo que arrojó el pretest, fue necesario la revisión de cuadernillos de pruebas Saber 11, de los cuales se tomó como referencia situaciones problemas que lograron ser adaptadas y puestas en práctica, así mismo, ocurrió con información de documentos como libros y consultas en línea.

El ejercicio descrito permitió estructurar las actividades, así: presentación, nombre de la actividad, pregunta orientadora, objetivo, justificación, tiempo, recursos, lugar, responsables, descripción de la actividad, interrogantes previos y recomendaciones. Lo anterior evidenció que el arqueo y análisis de documentos confiere fundamentos para estructurar y desarrollar el trabajo con mayor determinación y certeza, por lo cual se hizo necesario indicar (ver Tabla 7) las fuentes correspondientes a la revisión documental, donde se implementó la técnica análisis documental para la construcción de las guías pedagógicas.

Tabla 7

Base de datos documental utilizada en la elaboración actividades trabajo de campo

| Autor | Año de publicación | Título | Editorial/ Url |
|--|--------------------|--|--|
| La manzana de Newton | 2021 | Prácticas de Física y Química. Determinación de densidades | Ciencia y educación. https://n9.cl/ekma9 |
| Institución Educativa Municipal Guacacalito | 2020 | Proyecto Educativo Institucional P.E.I. de la Institución Educativa Municipal Guacacalito, Pitalito, Huila, Colombia | Institución Educativa Municipal Guacacalito |
| Icfes | 2020 | Reporte de resultados Históricos del examen Saber 11° | Icfes mejor Saber |
| Icfes | 2017 | Guía de orientación Saber 11.º (4.ª ed.) | Icfes mejor Saber. https://n9.cl/padaa |
| Emilio Reyes Porras | 2017 | Un enfoque basado en estándares y competencias | Guía para el profesor. Química |
| Fabio Alberto Garzón Díaz | 2017 | El aprendizaje basado en problemas | Revista Educación y Desarrollo Social |
| César Enrique Calvopiña León y Segundo Adolfo Bassante Jiménez | 2016 | Aprendizaje basado en problemas. Un análisis crítico | Revista Publicando |
| Icfes | 2014 | Cuadernillo de preguntas Saber 11.º | Icfes mejor Saber https://n9.cl/1lrx |
| Icfes | 2014 | Cuadernillo de prueba Ciencias Naturales 9.º grado | Icfes mejor Saber |
| Icfes | 2012 | Cuadernillo de prueba Ciencias Naturales 9.º grado | Icfes mejor Saber |
| Icfes | 2009 | Cuadernillo de prueba Ciencias Naturales 9.º grado | Icfes mejor Saber |

En el octavo momento, se realizó la **ejecución** de la estrategia con la aplicación de las guías y demás instrumentos. Para la implementación de cada una de las actividades pedagógicas, se tuvo en cuenta el siguiente orden: en primer lugar, saludo de bienvenida y agradecimiento a los estudiantes por la asistencia y participación en el encuentro académico; en segundo lugar, explicación de la actividad, de tal forma que quedara clara; en tercer lugar, intervención teórica, la cual fue útil al momento de efectuar los ensayos, de modo que los estudiantes contaron con teoría, práctica y orientación docente, que les permitió un acercamiento más vivencial al conocimiento, el mismo que empleaban para dar solución de manera individual o grupal a los interrogantes predeterminados

y no predeterminados que se planteaban durante las actividades; de forma paralela, se hicieron las anotaciones en la guía de observación correspondiente (grupal o individual); se finalizó con el registro de asistencia.

De lo anterior, es preciso mencionar que los dos encuentros académicos que disponían por semana para la asignatura de Química constaban de 55 minutos cada uno, por lo que hubo actividades en las que fue necesario emplear los dos espacios (2 h) para la ejecución completa; por tanto, el tiempo para desarrollar el total de las actividades pedagógicas fue de tres meses (incluyendo la semana de receso del mes de octubre), del 10 de agosto en que se inició con la guía #1 *Aprendamos sobre los cambios de la materia*, hasta el 10 de noviembre, fecha en la que se realizó la guía #15 *Experimentando con el pH*.

Para las valoraciones de las actividades, en primer lugar, se inició con la lectura de los datos recopilados y respectivo vaciado de los segmentos (codificación abierta), luego, se realizó la construcción y adaptación del sistema categorial inductivo para cada guía y, así, proceder con el último paso, la lectura relacional y codificación axial, con la cual se identificó y valoró el vínculo entre categorías y subcategorías. La categorización y codificación de los datos que se muestra en la Tabla 8 es fuente propia de las investigadoras.

Tabla 8

Relación de las subcategorías y categorías inductivas – Guías de actividades pedagógicas

| Guía N.º | Subcategoría | Actividades pedagógicas | Código |
|----------|---|-------------------------|--------|
| | Categorías inductivas | | |
| 1 | Dato discrepante | | DD |
| | Veracidad de la información | | VI |
| | Manejo de ideas principales | | MIP |
| | Relación de conceptos | | RC |
| | Definición de conceptos | | DC |
| | Manejo de términos técnicos | | MTT |
| 2 | Dato discrepante | | DD |
| | Manejo de conceptos | | MC |
| | Baja jerarquización de la información | | BJ |
| | Media jerarquización de la información | | MJ |
| | Alta jerarquización de la información | | AJ |
| | Superior jerarquización de la información | | SJ |
| 3 | Dato discrepante | | DD |
| | Veracidad de la información | | VI |
| | Manejo de ideas principales | | MIP |
| | Relación de conceptos | | RC |
| | Manejo de términos técnicos | | MTT |
| | Interpretación y descripción de ensayo experimental | | IDEE |
| 4 | Dato discrepante | | DD |
| | Veracidad de la información nivel bajo | | VIB |
| | Veracidad de la información nivel medio | | VIM |
| | Veracidad de la información nivel alto | | VIA |
| | Veracidad de la información nivel superior | | VIS |
| | Manejo de términos técnicos | | MTT |

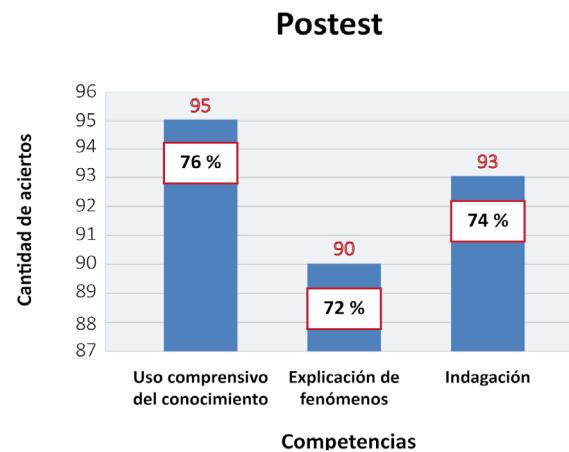
| | | |
|----|--|------|
| 5 | Dato discrepante | DD |
| | Veracidad de la información | VI |
| | Identifica propiedades extrínsecas | IPE |
| | Identifica propiedades intrínsecas | IPI |
| | Manejo de términos técnicos | MTT |
| 6 | Dato discrepante | DD |
| | Veracidad de la información | VI |
| | Interpretación y descripción de ensayo experimental | IDEE |
| | Manejo de ideas principales | MIP |
| | Manejo de términos técnicos | MTT |
| 7 | Reconoce la densidad como propiedad que influye en la miscibilidad de sustancias | RDMS |
| | Dato discrepante | DD |
| | Veracidad de la información | VI |
| | Interpretación de ensayo experimental | IEE |
| | Manejo de ideas principales | MIP |
| 8 | Manejo de términos técnicos | MTT |
| | Relación de conceptos | RC |
| | Interpretación y descripción de ensayo experimental | IDEE |
| | Dato discrepante | DD |
| | Veracidad de la información | VI |
| 9 | Manejo de ideas principales | MIP |
| | Manejo de términos técnicos | MTT |
| | Reconoce mínimo 2 cambios de estado en la materia | R2CE |
| | Dato discrepante | DD |
| | Veracidad de la información | VI |
| 10 | Interpretación del ensayo experimental | IEE |
| | Manejo de ideas principales | MIP |
| | Manejo de términos técnicos | MTT |
| | Relación de conceptos | RC |
| | Interpretación de ensayo experimental | IEE |
| 11 | Dato discrepante | DD |
| | Veracidad de la información nivel bajo | VIB |
| | Veracidad de la información nivel medio | VIM |
| | Veracidad de la información nivel alto | VIA |
| | Veracidad de la información nivel superior | VIS |
| 12 | Manejo de términos técnicos | MTT |
| | Asociación e interpretación gráfica | AIG |
| | Dato discrepante | DD |
| | Veracidad de la información | VI |
| | Interpretación y descripción de ensayo experimental | IDEE |
| | Aprendizaje alcanzado del proceso de electrólisis | APE |
| | Manejo de términos técnicos | MTT |

| | | |
|----|--|--|
| | Dato discrepante Comprende y aplica la ley de conservación de materia Manejo de términos técnicos Representa adecuadamente los componentes de una ecuación química nivel bajo | DD CALCM MTT RCE-B |
| 13 | Representa adecuadamente los componentes de una ecuación química nivel medio Representa adecuadamente los componentes de una ecuación química nivel alto Representa adecuadamente los componentes de una ecuación química nivel superior | RCE-M RCE-A RCE-S |
| 14 | Dato discrepante Veracidad de la información Manejo de ideas principales Manejo de términos técnicos Interpretación de ensayo experimental Interpretación y uso de la escala de pH | DD VI MIP MTT IEE IUEpH |
| 15 | Dato discrepante Veracidad de la información Manejo de ideas principales Manejo de términos técnicos Interpretación de ensayo experimental Interpretación y uso de la escala de pH | DD VI MIP MTT IEE IUEpH |

Al final, se realizó la **evaluación** mediante la aplicación del postest (ver Figura 2) y el análisis de los resultados.

Figura 2

Resultado grupal del nivel de desempeño alcanzado en cada competencia específica en la prueba postest



Teniendo en cuenta la suma de aciertos en el postest y sus equivalencias porcentuales según la escala cuantitativa (ver Tabla 6), la primera competencia: Uso comprensivo del conocimiento, alcanzó el 76 %; para Explicación de fenómenos, un 72 %, y para Indagación, se obtuvo un 74 %.

4. Discusión

Con los resultados de la encuesta diagnóstico (ver Figura 1) se logró determinar el estado de las competencias específicas de los estudiantes del grado décimo de la siguiente manera: se clasificaron las preguntas de la evaluación de acuerdo con cada competencia; con el cuestionario de 15 preguntas (distribuidas de 5 por cada una) se esperaba que cada uno de los estudiantes evaluados respondiera correctamente cada uno de los 15 puntos del cuestionario, es decir, obtener 375 respuestas correctas (15 preguntas x 25 estudiantes), de esta manera, cualitativamente se pudiera afirmar sin lugar a equivocos un desempeño superior.

De los resultados de la prueba diagnóstico (ver Figura 1) se evidenció que los estudiantes del grado décimo, en las tres competencias específicas de la asignatura de Química, se ubicaron dentro de un nivel de desempeño Bajo, puesto que para alcanzar el nivel básico (mínimo aprobatorio) era necesario haber obtenido por lo menos el 60 %, equivalente a 75 respuestas acertadas, situación que no se presentó en ninguna de las tres competencias evaluadas.

La propuesta que fundamentó el trabajo investigativo fue diseñada bajo la aplicación de la estrategia ABP, para lo cual se diseñaron quince guías pedagógicas prácticas con temas relacionados con la orientación de la asignatura de Química, que tuvieron como propósito fortalecer todas las competencias específicas de la asignatura. Mediante la aplicación de

las actividades con los estudiantes del grado décimo de la IEM Guacacallo, se constató lo siguiente: el ABP permitió despertar el interés de los alumnos, fomentó el trabajo colaborativo, la capacidad inventiva y de expresión.

De igual manera, incitó, en las docentes, a que su rol siempre debía ser de modeladoras y guías de los procesos, y no de transmisoras de información; hizo de los espacios académicos oportunidades propicias para que los jóvenes fueran dejando de lado la timidez; opinaron de manera abierta y sin temor a equivocarse; desarrollaron mayor compromiso y responsabilidad tanto en los trabajos individuales como grupales; de tal forma que, con la implementación de la nueva metodología para la enseñanza de la Química, sobresalieron, en los discentes, actitudes, aptitudes y habilidades que en años anteriores no había sido posible observar por causa de la ilustración mecanizada de la asignatura.

Finalmente, teniendo en cuenta la suma de aciertos en el postest (ver Figura 2) y sus equivalencias porcentuales según la escala cuantitativa (ver Tabla 6), la primera competencia Uso comprensivo del conocimiento alcanzó el 76 %; para Explicación de fenómenos, un 72 %, y en Indagación se obtuvo un 74 %. Lo anterior permite asegurar que hubo una implementación adecuada del ABP como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de competencias específica de la asignatura de Química, de manera que, los desempeños alcanzados por los estudiantes del grado décimo pasaron de un nivel **Bajo** a un nivel **Básico**, como se indica en la Tabla 9.

Tabla 9

Resultados porcentuales generales y nivel de desempeño alcanzados en las encuestas (pretest y postest)

| Encuesta | Puntaje % | | | |
|----------|----------------------------------|--------------------------|----------------|--|
| | Competencias específicas | | | |
| | Uso comprensivo del conocimiento | Explicación de fenómenos | Indagación | |
| Pretest | 48 % Bajo | 32 % Bajo | 40 % Bajo | |
| Postest | 76 % Básico | 72 % Básico | 74 % Básico | |

De los datos porcentuales precedentes se infiere que el diseño y empleo de las actividades pedagógicas fueron transformadoras, porque favorecieron la motivación e interés por el saber orientado, el trabajo en equipo de los estudiantes, la realización de ensayos prácticos, la socialización y comunicación de información, así como la obtención de conocimientos y el refuerzo de otros durante el trabajo de campo, contribuyendo a mejorar significativamente el nivel de desempeño en las tres competencias específicas de la asignatura de Química.

En cuanto a las manifestaciones de actitudes que resaltaron en los discentes, durante y después de las prácticas, se encuentran las siguientes: entusiasmo, curiosidad, dedicación y disciplina; además, según los estudiantes, en diálogos informales que surgieron, los encuentros académicos dejaron de ser monótonos y pasivos porque podían expresar o compartir sus ideas cuando querían, sin miedo a las calificaciones negativas cuando se equivocaban durante los experimentos o si no llegaban a responder los interrogantes que se hacían, cada actividad les parecía interesante y entretenida, a la vez que aprendían sobre química, además de encontrarle utilidad en la vida cotidiana al conocimiento adquirido.

5. Conclusiones

Durante esta investigación se pudo determinar que, aunque los lineamientos y estándares básicos en Ciencias Naturales están fundados desde el enfoque por competencias, se hicieron notorias varias situaciones: el uso de metodologías tradicionales que primaron en el aula; desatención de las situaciones propias del contexto y de los educandos; la falta de actividades prácticas que facilitaran correlacionar temas, intereses de los estudiantes y la construcción de conocimientos, además, la implementación desacertada del modelo constructivista sociocultural de la institución, hechos que no contribuyeron al desarrollo y fortalecimiento continuo de competencias específicas para la asignatura de Química en estudiantes que se encontraban cursando el grado décimo.

Como consecuencia, a través de los resultados del pretest, se evidenció que los alumnos se encontraban con un nivel de desempeño Bajo en las tres competencias que evalúa las pruebas nacionales Saber 11: uso comprensivo del conocimiento, explicación de fenómenos e

indagación, competencias que, durante los años 2017, 2018 y 2019, constataron avances bajos y discontinuos para el área de Ciencias Naturales.

Por tanto, teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico y su respectivo análisis, se determinó conveniente fortalecer las tres competencias específicas de la asignatura de Química: uso comprensivo del conocimiento, explicación de fenómenos e indagación, que a su vez fueron los criterios principales para el diseño de las guías de actividades pedagógicas bajo la estrategia ABP que se implementó con los estudiantes del grado décimo.

Las actividades pedagógicas se diseñaron bajo el modelo de guías enfocadas en las competencias específicas de Química, en las cuales se trataron principalmente temas sobre la materia (cambios y transformaciones de la materia, elementos y compuestos, las mezclas, soluciones, pH y reacciones químicas), que involucraban actividades prácticas adaptadas principalmente de los cuadernillos de las pruebas Saber 11 de diferentes años y otras referencias documentales, con orientación a la resolución de problemas y aprendizaje colaborativo.

En lo concerniente a la implementación, durante la ejecución de las guías se procuró el desarrollo de habilidades del pensamiento, la activación de conocimientos previos y de procesos cognitivos, derecho y respeto por la participación, mostrar utilidad al conocimiento adquirido, así como el trabajo en equipo para la resolución de los interrogantes planteados o que surgieran en el momento, lo cual permitió que estas actividades se llevaran a cabo con éxito. Asimismo, se evidenció respeto colectivo, colaboración, motivación e interés por los temas tratados, participación y creatividad, a la vez que, el papel dirigente del maestro disminuyó o transformó, permitiendo que el estudiante sea más activo en su propio aprendizaje.

La implementación de la estrategia tuvo un impacto significativo, ya que permitió convertir el salón de clases en un laboratorio, mediante la indagación y experimentación, que consiguió ser plasmada y materializada en las 15 actividades, cada una con su respectiva pregunta orientadora, objetivo, justificación, tiempo, recursos, lugar, responsables, descripción de la actividad, interrogantes previos y recomendaciones. De igual manera, mediante el trabajo de campo, se logró que los estudiantes exploraran, observaran, participaran de forma individual y grupal, plantearan alternativas o argumentaran soluciones a los interrogantes, que se acercaran al ambiente investigativo de manera innovadora.

a través de la resolución de los problemas que se generaban en cada una de las actividades propuestas.

De acuerdo con los resultados de la fase de evaluación con relación a la implementación de la estrategia pedagógica del ABP, se afirma que es viable desarrollar y fortalecer no solo competencias específicas en los estudiantes, sino también saberes actitudinales, procedimentales, metacognitivos y cognitivos; siempre y cuando, desde el quehacer y praxis docente, se introduzcan nuevas propuestas de trabajo que sirvan de conexión entre los discentes y el conocimiento.

La investigación cumplió el objetivo de fortalecer las competencias específicas en la asignatura de Química a través de la implementación del aprendizaje basado en problemas en estudiantes del grado décimo. Así, las tres competencias pasaron de estar en un nivel de desempeño Bajo a Básico, resultado satisfactorio, porque de manera general los estudiantes evidenciaron mejoría en su aprendizaje. Además de convertirse en un proceso de reflexión pedagógico sobre la experiencia de la enseñanza de la ciencia química, la ejecución y culminación del trabajo permite a las docentes involucradas disgregar aprendizajes y compartirlos, con base en los planteamientos y factores subjetivos que hicieron parte de la experiencia propia como la de los estudiantes.

6. Recomendaciones

Se sugiere a la institución educativa municipal tener en cuenta la investigación para optimizar el modelo pedagógico, considerando que el uso del ABP como estrategia dentro del aula de clase demuestra mejoría en los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo de la Química, sino también en otras áreas o asignaturas en las cuales deseen implementarlo.

Desde la básica primaria hasta el grado undécimo, es necesario incluir en las prácticas académicas el ABP como parte de estrategias formativas, para que los alumnos se familiaricen con este tipo de trabajos que hacen más viable el aprendizaje científico. De ahí que, es preciso que los docentes se concienticen del papel fundamental que tiene el modelo pedagógico institucional, ya que son ellos los encargados de llevarlo a la práctica de un modo eficiente, a tal punto que, independientemente de continuar o no con sus estudios formales, los estudiantes obtengan herramientas que les permitan

aprender continuamente y responder al avance acelerado de la sociedad.

Se recomienda a la institución educativa municipal hacer seguimiento durante el siguiente año al grupo focal de esta investigación en su desempeño en las pruebas Saber 11, para identificar si efectivamente hay mejoras significativas en los resultados, y de esta manera verificar si el impacto de esta práctica investigativa en el aprendizaje de estos jóvenes se mantiene a un plazo mayor.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Azcuy, L., Nápoles, E., Infantes, L., Rivero., M. y Ramírez, R. (2004). Algunas consideraciones teóricas acerca de la enseñanza problemática. *Humanidades Médicas*, 4(1), 1-27. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v4n1/hmc070104.pdf>
- Campo, A. y Aguado, A. (2019). Aprendizaje basado en problemas, un enfoque diferente en la praxis de las clases de ciencias naturales/biología en la básica secundaria para el desarrollo de competencia científica. *Revista Palabra, Palabra Que Obra*, 19(1), 226-242. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.1-2019-2479>
- Decreto 1290. (2009, 16 de abril). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hidalgo, H., Mera, E., López, J. y Patiño, L. (2015). Aprendizaje basado en problemas, como potencializador del pensamiento matemático. *Plumilla Educativa*, 15(1), 299-312. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.15.845.2015>

Instituto Colombiano para la Evaluación (Icfes). (2019). *Marco de referencia de la prueba de ciencias naturales Saber 11.º*. Dirección de Evaluación, Icfes. <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1252696/Marco+de+referencia++Prueba+de+cien-cias+naturales+Saber+11.pdf/41aa8c23-e9bb-9f42-4e43-18cf2fb59a1?version=1.3&t=1662407293654>

Instituto Colombiano para la Evaluación (Icfes). (2020). Reporte de resultados históricos del examen saber 11.º Establecimientos educativos. Años 2017, 2018, y 2019. <https://www.icfes.gov.co/resultados>

Jesus, S. (2018). *Influencia del Método Basado en Problemas (ABP) para el aprendizaje de CTA en los estudiantes del cuarto año de secundaria de la I.E. N° 1227 Indira Gandhi, Vitarte, 2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2225>

Marra, R., Jonassen, D., Palmer, B., & Luft, S. (2014). Why problem- based learning works: Theoretical foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3-4), 221-238. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1041376>

Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400803.pdf>

Romo, A. (2020). El enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky. Asociación de familias adoptantes de Andalucía. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-ymca/desarrollo-sustentable/ya-articulo-el-enfoque-sociocultural-vygotsky-reflexion/24852414>

Tobón, S. (2015). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

Travieso, D. y Ortiz, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 124-133. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n1/rces09118.pdf>

Contribución:

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

El conocimiento ancestral arhuaco como estrategia tecnopedagógica para el desarrollo de conciencia ambiental en los estudiantes del grado cuarto del Colegio La Sagrada Familia

Keyla Vanessa Ariza Córdoba¹
María Claris Oñate Quiroz²
Rolando Hernández Lazo³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Ariza-Córdoba, K. V., Oñate-Quiroz, M. y Hernández-Lazo, R. (2023). El conocimiento ancestral arhuaco como estrategia tecnopedagógica para el desarrollo de conciencia ambiental en los estudiantes del grado cuarto del Colegio La Sagrada Familia. *Revista UNIMAR*, 41(1), 191-211. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar41-1-art12>

Fecha de recepción: 18 de enero de 2022

Fecha de revisión: 05 de mayo de 2022

Fecha de aprobación: 19 de julio de 2022

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo implementar una estrategia tecnopedagógica basada en los conocimientos ancestrales de la comunidad indígena arhuaca, para desarrollar conciencia ambiental en los estudiantes del grado cuarto de la básica primaria del Colegio La Sagrada Familia de la ciudad de Valledupar. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y paradigma sociocrítico, que permitió identificar el potencial de cambio en la forma cómo percibían y se relacionaban los estudiantes con la naturaleza; se aplicó el método de investigación acción, que se desarrolló en tres fases, a saber: deconstrucción, reconstrucción y evaluación. La unidad de trabajo estuvo conformada por 15 estudiantes. Los resultados indicaron que hubo un significativo cambio en el desarrollo de conciencia ambiental en cada una de sus dimensiones. Se concluyó que la estrategia tecnopedagógica implementada proporcionó un gran aporte a la formación integral del estudiante. De igual forma, se recomienda vincular las herramientas TIC y los conocimientos ancestrales a los proyectos pedagógicos como aporte a los procesos educativos.

Palabras clave: conciencia ambiental; estrategia tecnopedagógica, conocimientos ancestrales.



Artículo resultado de investigación titulada: El conocimiento ancestral arhuaco como estrategia tecnopedagógica para el desarrollo de la conciencia ambiental en los estudiantes del grado cuarto del Colegio la Sagrada Familia, desarrollada desde el 8 de marzo de 2019 hasta el 2 de diciembre de 2021, en el municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

¹ Magíster en Pedagogía. Docente del Colegio Franciscano Jiménez de Cisneros, Ibagué, Tolima, Colombia. Correo electrónico: Vanessadelvalle_1@hotmail.com

² Magíster en Pedagogía. Docente Titular de la Institución Educativa Trujillo, Bocay, Cesar, Colombia. Correo electrónico: mariclarisoq@gmail.com

³ Magíster en Informática en Salud. Experto en Tecnología Educativa. Docente Universidad Mariana, Valledupar, Cesar, Colombia. Correo electrónico: rolandohdez66@gmail.com

Arhuaco ancestral knowledge as a technopedagogical strategy for the development of environmental awareness in fourth-grade students of Colegio La Sagrada Familia

Abstract

The objective of this research was to implement a techno-pedagogical strategy based on the ancestral knowledge of the Arhuaca indigenous community, to develop environmental awareness in fourth-grade students of the primary school 'La Sagrada Familia' in the city of Valledupar. The research had a qualitative approach and a socio-critical paradigm that allowed identifying the potential for change in the way students perceived and related to nature. The action research method was applied, which was developed in three phases: deconstruction, reconstruction, and evaluation. The work unit consisted of 15 students. The results indicated that there was a significant change in the development of environmental awareness in each of its dimensions. It was concluded that, although the implemented techno-pedagogical strategy provided a great contribution to the integral formation of the student, it is recommended to link technological tools and ancestral knowledge to pedagogical projects, as a contribution to educational processes.

Keywords: environmental awareness; techno-pedagogical strategy; ancestral knowledge.

O conhecimento ancestral arhuaco como estratégia tecnopedagógica para o desenvolvimento da consciência ambiental em alunos da quarta série do Colégio La Sagrada Familia

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi implementar uma estratégia tecnopedagógica baseada no conhecimento ancestral da comunidade indígena arhuaca, para desenvolver a consciência ambiental em alunos da quarta série da escola primária 'La Sagrada Família', na cidade de Valledupar. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e um paradigma sociocrítico que permitiu identificar o potencial de mudança na forma como os alunos percebem e se relacionam com a natureza. O método de pesquisa-ação foi aplicado, desenvolvido em três fases: desconstrução, reconstrução e avaliação. A unidade de trabalho foi composta por 15 alunos. Os resultados indicaram que houve uma mudança significativa no desenvolvimento da consciência ambiental em cada uma de suas dimensões. Concluiu-se que, embora a estratégia tecnopedagógica implementada tenha proporcionado grande contribuição para a formação integral do aluno, recomenda-se vincular ferramentas tecnológicas e saberes ancestrais a projetos pedagógicos, como contribuição aos processos educativos.

Palavras-chave: consciência ambiental; estratégia tecnopedagógica; conhecimento ancestral.

1. Introducción

En las últimas décadas, a nivel mundial, ha surgido una gran preocupación por la crisis ambiental a la que el modelo de desarrollo imperante ha llevado al planeta, que se viene manifestando en múltiples problemáticas como el cambio climático, la dramática pérdida de biodiversidad, la reducción del agua dulce disponible y la contaminación del aire, tal como lo plantea el sexto informe del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA, 2019).

Según el informe, el estado general del medio ambiente ha seguido deteriorándose en todo el mundo, encontrándose que, desde 1880, la temperatura media de la superficie mundial ha aumentado entre 0,8 y 1,2 grados Celsius, registrándose en el último decenio, ocho de los 10 años más cálidos de los que se tiene constancia. En cuanto a la contaminación del aire, se plantea que la polución causa entre seis y siete millones de muertes prematuras al año y que el 95 % de la población del planeta reside en zonas con niveles de partículas finas superiores a los recomendados por la OMS (PNUMA, 2019).

Por su parte, las zonas protegidas no alcanzan porcentajes suficientes de hábitats terrestres, llegando solamente al 15 %, de igual manera sucede con las zonas costeras y marinas que solo alcanzan el 16 %; también, existe una gran cantidad de especies en vía de extinción cuyo porcentaje se encuentra en el 42 % de los invertebrados terrestres, el 34 % de los de agua dulce y el 25 % de los marinos. Es así como, desde 1970, se ha notado que un gran porcentaje de los humedales del planeta ya no existen, siendo ecosistemas importantes para mejorar las condiciones del cambio climático (PNUMA, 2019). A propósito del informe, se considera lo siguiente:

'Es necesario adoptar medidas urgentes a una escala sin precedente para detener y revertir esta situación y proteger así la salud humana y ambiental', concluye el informe. El lado positivo es que se conocen las medidas que hay que tomar y que incluso están recogidas en tratados internacionales como el Acuerdo de París o los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se deben frenar la pérdida de biodiversidad y la contaminación del aire, mejorar la gestión del agua y de los recursos, mitigar el cambio climático y adaptarse a él y usar los recursos con eficiencia, entre otros. (Planelles, 2019, párr. 3)

De igual modo, en Colombia, el modelo clásico de desarrollo es un modelo basado primordialmente en el crecimiento económico y lo que busca es explotar el sistema natural, ocasionando con esto una brecha en la relación establecida entre el ser humano y la naturaleza. Según un antípode del V Informe Nacional de Biodiversidad, elaborado por el Ministerio de Medio Ambiente y el Programa de la ONU para el Desarrollo (PNUD, 2014), el daño ambiental se debe a varios "motores", a saber: la explotación del suelo; la destrucción de los ecosistemas por la invasión de especies que no pertenecen al medio; la contaminación del agua, que se ha vuelto un problema debido a la minería, la ganadería y a otros ejercicios económicos que prevalecen ante la conservación del medio, y por último, se encuentra el cambio climático.

En cuanto a la transformación y pérdida de la biodiversidad, la degradación del bosque natural y la deforestación sigue siendo un importante motor. Respecto a la deforestación, la cobertura de bosques naturales pasó de 56,5 % en 1990 a 51,4 % en 2010. Las áreas deforestadas se han transformado principalmente en praderas para ganadería y en áreas agrícolas. Mientras que el deterioro del bosque está ligado a las intervenciones del territorio asociadas a la expansión de minería, los cultivos de uso ilícito y la extracción de maderas tropicales (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014).

En medio de esta crisis ambiental, se han establecido leyes, normas y decretos, para que las empresas, personas naturales e instituciones educativas establezcan estrategias para la conservación y preservación del medio ambiente, como la Ley 629 de 2000, "por medio de la cual se aprueba el 'Protocolo de Kyoto' de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático"; la Ley 23 de 1973, "por la cual se conceden facultades extraordinarias al Presidente de la República para expedir el Código de Recursos Naturales y de Protección al Medio Ambiente y se dictan otras disposiciones", y el Decreto 1743 de 1994:

Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación nacional y el Ministerio del Medio Ambiente.

Sin embargo, pese a los avances normativos en materia ambiental y a los esfuerzos realizados

para dar cumplimiento a lo establecido, el panorama no es alentador.

[Algunos autores] como Eschenhagen (2007), Leff (2007), Arias y López (2009) y Noguera (2011) han señalado que la crisis ambiental no es la crisis de agotamiento de los recursos naturales no renovables, como lo ha presentado el discurso del desarrollo sostenible, sino una crisis de la cultura moderna, de la epistemología con la que la civilización occidental ha comprendido el ser y su entorno. (Vargas, 2015, p. 21)

Por lo tanto, es necesario desarrollar procesos que reconozcan la diversidad de saberes y generen un diálogo intercultural que contribuya a la creación de nuevos conocimientos, pautas de conducta, reflexiones y comportamientos en relación con el medio ambiente (Vargas, 2015).

Entre tanto, las comunidades indígenas manifiestan una forma diferente de ver y habitar el mundo, que, en nuestro concepto, plantea una alternativa al modelo de desarrollo imperante y la transformación de las relaciones que algunos seres humanos hemos establecido con la naturaleza. De hecho, algunos grupos sociales, a nivel mundial y nacional, han propuesto alternativas surgidas desde las cosmovisiones y concepciones andinas de la vida, como el Sumak kawsay o "Buen Vivir" en Ecuador, y del Suma Qamaña o "Vivir Bien" en Bolivia, filosofías que reivindican:

Una visión de vida en plenitud, en armonía y equilibrio con la naturaleza, sin un ser humano en el centro y con una felicidad que pasa también por un buen vivir espiritual, alejado del modelo industrialista (...) y depredador, donde la acumulación, la competencia (...), el individualismo y la noción de valor económico a todas las cosas (...) son los fundamentos. (Niel, 2011, como se citó en Vargas, 2015, p. 24)

Todos los pueblos indígenas (...), aunque con distintas denominaciones según cada lengua, contexto y forma de relación, conciben el concepto del vivir bien, que se puede sintetizar en:

'Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto' (Huanacuni, 2010, como se citó en Vargas, p. 25).

En Colombia los pueblos indígenas de la Amazonía, se refieren al concepto del vivir

bien (...) al hablar de 'Volver a la Maloka', lo que se define como 'retornar hacia nosotros mismos, es valorar aún más el saber ancestral, la relación armoniosa con el medio (...), es proteger nuestras sabidurías, tecnologías y sitios sagrados, es no ser un ser individual sino colectivo (...); es aprovechar lo que el mundo occidental ofrece sin abandonar valores y prácticas sociales y culturales propias. (Huanacuni, 2010, como se citó en Vargas, 2015, pp. 25-26)

De manera que, partiendo de una propuesta intercultural que desde la educación ambiental se ha venido planteando y del Buen Vivir propio de cada pueblo indígena, con sus conocimientos y prácticas ancestrales de protección del medio ambiente y de vida en armonía con la naturaleza, el presente proyecto busca aportar a la construcción de una cultura ambiental, por medio de una propuesta tecnopedagógica basada en conocimientos ancestrales arhuacos, encaminada a desarrollar conciencia ambiental en los estudiantes de básica primaria del Colegio La Sagrada Familia de Valledupar, quienes, a pesar de la formación ambiental recibida, llevan a cabo acciones contaminantes y de agresión contra la fauna del colegio, lo que plantea la necesidad de contribuir a tomar conciencia sobre la problemática ambiental que enfrentamos hoy en día.

Por lo anterior, se busca potencializar la educación en valores y prácticas ecológicas que lleve al ser humano a deconstruir su relación con la naturaleza, relación que ha generado deterioro de muchos ecosistemas naturales; de esta manera, se pretende generar una relación de hermandad con la Madre Tierra, reconocer que el daño que se le hace a la naturaleza cuando se contamina o se abusa de sus recursos está en contra de los principios ancestrales que habla el buen vivir y de la reciprocidad. Asimismo, es importante generar conciencia a partir de la experiencia y relación con la Madre Tierra, para que todos estos conocimientos luego sean multiplicados de manera autónoma y voluntaria por cada uno de los estudiantes en cualquier contexto donde se encuentren.

Ante la situación planteada, surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo una estrategia tecnopedagógica basada en los conocimientos ancestrales arhuacos facilitaría el desarrollo de conciencia ambiental en los niños de básica primaria del Colegio La Sagrada Familia de Valledupar?, ¿cómo identificar el conocimiento de la cosmovisión arhuaca y su postura frente a la naturaleza en los estudiantes de cuarto

de primaria del Colegio La Sagrada Familia?, ¿cómo diseñar una estrategia tecnopedagógica basada en el conocimiento ancestral indígena que contribuya a desarrollar conciencia ambiental en los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio La Sagrada Familia?, ¿cómo implementar una estrategia tecnopedagógica basada en el conocimiento ancestral indígena que contribuya a desarrollar conciencia ambiental en los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio La Sagrada Familia?, ¿cómo valorar los efectos generados a partir de una estrategia tecnopedagógica implementada en el desarrollo de conciencia ambiental en los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio La Sagrada Familia?

Con la finalidad de dar respuesta a estos interrogantes se planteó el siguiente objetivo general: Desarrollar conciencia ambiental a través de la implementación de una estrategia tecnopedagógica basada en los conocimientos ancestrales de la comunidad indígena arhuaca en los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio La Sagrada Familia de la ciudad de Valledupar. Para poder lograr este objetivo, se plantearon objetivos específicos directamente ligados al desarrollo de cada una de las actividades implementadas, a saber: Identificar el conocimiento de la cosmovisión arhuaca y su postura frente a la naturaleza en los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio La Sagrada Familia; diseñar una estrategia tecnopedagógica basada en el conocimiento ancestral indígena que contribuya a desarrollar conciencia ambiental en los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio La Sagrada Familia; implementar una estrategia tecnopedagógica basada en el conocimiento ancestral indígena que contribuya a desarrollar conciencia ambiental en los estudiantes de cuarto de primaria del colegio La Sagrada Familia; evaluar la estrategia tecnopedagógica implementada en el desarrollo de la conciencia ambiental en los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio La Sagrada Familia.

Para justificar la investigación, se tuvo en cuenta que, el deterioro progresivo del medio ambiente es uno de los problemas que más aqueja, no solo a Colombia, sino al mundo entero, y el sector educativo no es ajeno a esta realidad, puesto que se le ha encomendado la tarea de generar procesos que lleven a la toma de conciencia, y a la generación de valores y prácticas proambientales, lo que se traduce en un reto para las instituciones educativas, que se ven abocadas a plantear estrategias que contribuyan a la conservación y preservación del medio ambiente. Según Rengifo et al. (2012):

Hoy en nuestra sociedad colombiana se ve la necesidad de una educación ambiental que persista en los conocimientos, actitudes, comportamientos y hábitos frente al ambiente orientados a conseguir que la humanidad cambie su clásica concepción de que la naturaleza es un elemento pasivo y complaciente, que se regenera automáticamente, porque es un bien infinito, siempre disponible para satisfacer los caprichos del ser humano. (p. 3)

Entre tanto, el Colegio La Sagrada Familia de Valledupar, dando cumplimiento a las disposiciones legales que instan a las instituciones educativas de generar procesos formativos en materia ambiental, ha incluido diferentes contenidos ambientales en su currículo, desarrollando cátedras de educación ambiental y ejecutando de forma anual el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), estipulado en el Decreto 1743 de 1994. Sin embargo, se ha observado en los estudiantes, especialmente los de la básica primaria, comportamientos que contribuyen al deterioro ambiental del colegio, tales como el maltrato de animales y plantas pertenecientes a la fauna y flora de la institución, y el inadecuado depósito de los residuos sólidos en las canecas respectivas para tal fin.

Por lo tanto, los investigadores consideran importante implementar propuestas educativas que fortalezcan el vínculo afectivo de los estudiantes con la naturaleza, a través de la experiencia de la comunidad indígena arhuaca, occasionando con esto la toma de conciencia y desarrollo de valores, relaciones, actitudes y comportamientos ambientales. Con tal propósito, se realiza la presente estrategia tecnopedagógica que, al ser una estrategia innovadora que utiliza las herramientas TIC e involucra directamente a los estudiantes en la realización de sus actividades, genera mayor interés para ellos participar, lo que produce un aprendizaje significativo.

Por otra parte, esta estrategia se encuentra basada en el conocimiento ancestral de la comunidad indígena arhuaca, que permite una experiencia de interculturalidad que, además de llamar la atención y aclarar dudas, tiene como objeto promover la conciencia ambiental en los niños de cuarto de primaria del Colegio La Sagrada Familia, en el desaprender y aprender de una nueva relación con la naturaleza, para que luego estos aprendizajes se vean reflejados en la práctica y en el diario vivir de cada estudiante en el contexto en el que se encuentre; de esta manera, se volverán multiplicadores

de la información y, con su práctica, darían ejemplo, generando conciencia ambiental en otras personas y aplicando los principios del conocimiento ancestral en temas ambientales.

En el proceso de indagación, se realizó una revisión de trabajos antecesores, de esta manera, en el contexto internacional, se encuentra la investigación de Arredondo et al. (2018), quienes hacen un estudio comparativo, en localidades de Chiapas, México, entre experiencias y prácticas de Educación Ambiental en cuatro escuelas primarias rurales de sistemas escolarizados formales y el modelo educativo alternativo que se practica dentro de una escuela autónoma, mediante la etnografía escolar y el método hermenéutico-dialéctico del construcciónismo. Así las cosas, al no ser suficientes las estrategias propuestas en los libros de texto oficiales, extracurricularmente en las prácticas cotidianas, por medio de las iniciativas de profesores y actores externos, se llevan a cabo actividades que tiene en cuenta el contexto ambiental y cultural, y ponen en contacto directo a los niños con elementos de la naturaleza, generando una mayor motivación, significación e interés en los alumnos sobre los temas ambientales y el fomento del conocimiento, la apropiación y valoración de la naturaleza.

En relación con la anterior investigación, se comparte la consideración de que la forma en la que se ha venido desarrollando la educación ambiental no ha logrado fomentar la suficiente apropiación y responsabilidad social ante las problemáticas ambientales cotidianas; en parte, debido a que el discurso ambientalista reproducido en las escuelas se enmarca en una lógica técnica y científica, que carece de sentido para los estudiantes y no genera una auténtica valoración y conciencia sobre la naturaleza. Por lo tanto, es preciso la implementación de modelos educativos alternativos, que partan del diálogo de distintos saberes y conocimientos y desarrollen estrategias pedagógicas interdisciplinarias, interculturales, integradoras, contextualizadas y holísticas, para la generación de un pensamiento crítico, propositivo, y promotor de estilos de vida más armónicos con la naturaleza (Arredondo et al., 2018).

De esta manera, un aspecto que genera un aporte importante para la investigación actual y que se debe tener en cuenta es que los estudiantes puedan tener contacto directo con todos los elementos de la naturaleza que hacen parte de su entorno, así se puede generar en ellos un mayor entusiasmo al momento de realizar las actividades propuestas y vínculos

con la naturaleza, lo que podría resultar muy positivo en la generación de mayor conciencia ambiental.

En el ámbito nacional, se destaca la investigación de Garavito y Chaparro (2017), donde se realiza un estudio de los proyectos desarrollados en el Colegio José Félix Restrepo IED, desde 2011, que buscan integrar el saber ancestral al aula, recurriendo a la presencia de algunos grupos indígenas de las comunidades muisca, arawak, misak, huitoto y ticuna, para rescatar sus conocimientos en temas de ambiente, cultura, comunidad y territorialidad. El enfoque metodológico se inscribe en la investigación cualitativa y utiliza información cualitativa y descriptiva, ligada a la exploración etnográfica.

Esta investigación resulta ser novedosa y muy significativa, pues se sale de los contenidos habituales del currículo y de la cátedra tradicional referente al medio ambiente, para darle cabida a los saberes de los taitas, abuelos y mamos de varias comunidades indígenas, a través del poder de la palabra y de diferentes actividades como talleres de canto al agua, sensibilización a la Pachamama, ceremonias, círculos de palabra, actividades de eco-yoga, de muralismo, música y visitas de empoderamiento y reconocimiento de territorios para conocer de forma holística las formas empleadas por estos grupos para cuidar sus territorios, recursos, comunidades, el respeto por el agua, las especies y el ambiente en general.

Asimismo, esta experiencia hace un llamado a los docentes e instituciones educativas a promover y generar experiencias interculturales, la cuales permiten no solo contribuir a la educación ambiental, sino también a una formación en ética y humanidades, al fortalecimiento de la identidad, a partir del vínculo con otras cosmovisiones y relaciones con la naturaleza; a la construcción de un tejido social que favorece los sentidos de ciudadanía, al percibir lo sagrado en la experiencia con la naturaleza, lo divino en el compartir con el ecosistema.

De esta manera, el aporte que hace esta investigación a la investigación actual es la promoción de la interculturalidad a partir de la vivencia de personas pertenecientes a la comunidad indígena que se encuentran en la zona de estudio, como es el caso del Colegio La Sagrada Familia, donde hay un pequeño porcentaje de estudiantes que hacen parte de esta comunidad, y sus experiencias contadas de primera mano serán un gran aporte para la motivación de los demás estudiantes.

En el contexto local, se encontró la investigación de Castro y López (2019), cuyo objetivo fue promover, a través de la cultura ambiental, el ahorro y el uso eficiente del agua. Las instituciones educativas involucradas fueron las siguientes: Institución Técnica Educativa Pedro Castro Monsalvo (INSTPECAM), Institución Educativa Upar, Institución Educativa Alfonso López Pumarejo e Institución Educativa CASD, del municipio de Valledupar.

Los resultados y conclusiones de esta investigación evidenciaron que las estrategias utilizadas motivaron y transformaron los hábitos de la comunidad educativa al asumir nuevos roles a favor del cuidado del río como fuente principal de agua en la ciudad; además, específicamente las estrategias tecnológicas, como el uso de software, apps y páginas interactivas, permitieron desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo y la adquisición de un compromiso para la conservación y ahorro del agua.

En cuanto a estudios locales relacionados con utilizar el conocimiento ancestral arhuaco para desarrollar conciencia ambiental u otros similares, no se han encontrado evidencias de trabajos actuales que aporten bases para los antecedentes de esta investigación.

Para una mejor comprensión de este trabajo de investigación en cuanto a las teorías desarrolladas, se abordó el conocimiento ancestral arhuaco. Según la cosmovisión arhuaca, en el principio, la Madre de Origen designó a cada uno de los pueblos unos compromisos que conforman la Ley de Origen, el mandato sagrado que contiene los principios y elementos que sustentan la existencia y la armonía del universo, la cual fue determinada por la Madre para regir y regular todo lo que existe en el universo.

De manera que, la Ley de Origen es un conjunto de códigos de enseñanza-aprendizaje que influencia y dirige el orden y las funciones de las comunidades y todas las expresiones y acciones dentro de los diferentes ámbitos de la vida cotidiana y espiritual de los pueblos, todo esto mediado y sustentado en la tradición oral, que se imparte desde las lenguas propias y en cabeza de los mamos, que han de ser respetados para garantizar la convivencia social, la armonía y el equilibrio entre todos los componentes naturales que constituyen el cuerpo de la Madre Tierra (Consejo Territorial de Cabildos Gobernadores de la Sierra Nevada de Santa Marta [CTC] y Ministerio de Cultura, 2016).

La Ley de Origen es la máxima norma y base del pensamiento propio para los pueblos indígenas

de la Sierra Nevada de Santa Marta, desde ella quedó instituido el Sistema de Conocimiento y Sabiduría Ancestral de los pueblos indígenas de la Sierra Nevada, los cuales no se pueden entender de manera fragmentada o separada, sino como un tejido entrelazado que le da forma a la estructura de un todo, que tiene un carácter holístico e integral. Por tanto, el conocimiento ancestral se define como el conjunto de ideas, principios y normas establecidos desde la Ley de Origen, todo relacionado con el comportamiento para mantener el equilibrio y la armonía de la Madre Naturaleza. Esto permite que se mantenga la estructura de su visión del mundo (CTC y Ministerio de Cultura, 2016).

La llaman Ley de Origen porque la Madre la definió cuando el mundo solo existía en pensamiento; esto significa que la materialización del mundo fue determinada por aquella Ley original, por tanto, es considerada la esencia y razón de ser de toda la existencia misma y un principio de norma, de cuyo cumplimiento depende la convivencia, la armonía y equilibrio requeridos para la vida de todas las especies y/o seres del mundo y universo. Así, para los pueblos de la Sierra, se convierte en la máxima guía para todos los eventos de la vida, que no excluye a ninguna sociedad o grupo humano, pues atañe a los principios de vida sobre el universo y las fuerzas que lo gobiernan (CTC y Ministerio de Cultura, 2016).

En cuanto a la conciencia ambiental, se debe tener presente ciertos aspectos actitudinales y comportamentales que van ligados a la cultura de cada persona, es así como Leff (1998, como se citó en Prada, 2013) expresa:

Frente a la actual problemática ambiental mundial y la falta de compromiso ciudadano por el cuidado del entorno, se ha hecho imprescindible la búsqueda de estrategias que permitan la reflexión y el desarrollo de una cultura ecológica para transformar las relaciones entre el hombre y la naturaleza, desde un nuevo conocer, entender, ver y actuar, que permita en la vida cotidiana asumir actitudes de cooperación, solidaridad y conciencia en lo ambiental. Esta cultura se entiende generalmente como una toma de conciencia de los diferentes actores sociales y una movilización de la ciudadanía para proteger el medio ambiente. (p. 232)

Por tanto, toda propuesta, estrategia o proceso en materia de educación ambiental tiene como finalidad desarrollar conciencia ambiental, término definido así:

'El conjunto de vivencias, conocimientos, percepciones, actitudes, conductas, valores, motivaciones y experiencias que el individuo utiliza activamente para solucionar de forma sustentable problemas de su ambiente' (Adelina et al., 2012), es decir, la conciencia ambiental se relaciona con el conocimiento del entorno, con las actitudes que demostramos frente a una problemática ambiental, con las conductas que adoptamos y con las vivencias que experimentamos en el entorno donde vivimos. (Bravo, 2017, pp. 47-48)

Tomar conciencia sobre nuestro rol en el ambiente es el objetivo general de todo programa de Educación Ambiental, y se debe ambicionar lograrla en todos los ciudadanos, para así asegurar un desarrollo y futuro sostenible de la tierra.

Para autores como Morachimo y Cattaneo (1999, como se citó en Bravo, 2017):

La conciencia ambiental está determinada por el desarrollo de la conciencia moral acerca del entorno local. En este sentido, la conciencia ambiental es entendida como:

El nivel ético moral que te permite optar libre y críticamente ante acciones de conservación, protección y uso sostenible del ambiente, el cual ha sido fomentado a través de actividades que te motiven, te permitan adquirir conocimiento, te facilite la experimentación, evoque tu compromiso y te permita la acción sobre tu entorno local. (p. 50)

La conciencia ambiental se da en unas etapas que tienen relación con las dimensiones de [la conciencia ambiental], es decir, con lo afectivo, cognitivo, conativo y activo. Para que un individuo adquiera un compromiso con el cuidado del medio que lo rodea debe integrar en su actuar diario estas dimensiones de la conciencia ambiental. (Gomera, 2008, como se citó en Bravo, 2017, p. 52)

Tabla 1

La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental

| Dimensión | Características | Acciones |
|-----------|--|-------------------------|
| Cognitiva | Categoría de información y comprensión sobre cuestiones relacionadas con el medio ambiente | Se discuten ideas |
| Afectiva | Percepción del entorno; creencias y sentimientos en materia medioambiental | Se dialoga de emociones |
| Conativa | Disposición a adoptar criterios proambientales en la conducta, manifestando interés o predisposición a participar en actividades y aportar mejoras | Se habla de actitudes |
| Activa | Realización de acciones y comportamientos ambientalmente responsables, tanto individuales como colectivos, incluso en situaciones comprometidas o de presión | Se muestran conductas |

Fuente: Gomera (2008, como se citó en Bravo, 2017, p. 53).

"Estas cuatro dimensiones tienen una semejanza con las fases que propone Morachino para crear conciencia ambiental (...), la Educación Ambiental debe transitar de la sensibilización a la acción voluntaria permanente" (Bravo, 2017, p. 53).

Tabla 2

Dimensiones de la conciencia ambiental

| Autores | Información conocimiento | Emociones | Actitudes | Conductas |
|--------------------|---|-------------------------------|-------------------------|--|
| Gomera, A. 2008 | Cognitiva | Afectiva | Conativa | Activa |
| Morachino, L. 1999 | Conocimiento e información Capacidades desarrolladas | Sensibilización e interacción | Valoración y compromiso | Acción voluntaria Experimentación e interacción |

Fuente: Morachino (1999, como se citó en Bravo, 2017, p. 54).

Por otra parte, las estrategias pedagógicas son todas las acciones o actividades que realiza el docente para poder facilitar la formación y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Gamboa et al., 2013). Para Bravo (2008, como se citó en Gamboa et al., 2013), las estrategias pedagógicas “componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (p. 103).

Igualmente, las estrategias pedagógicas son un conjunto de actividades, como se ha mencionado anteriormente, que tienen como finalidad permitir que los docentes puedan cumplir con los objetivos planteados; al respecto, Aguirre et al. (2012) refieren: “No una acción, sino un conjunto de acciones son las que están presentes en una estrategia pedagógica, pues de lo contrario en vez de una estrategia, lo que se tendría, es una actividad” (p. 11). Por esta razón, los estudiantes deben valorar el trabajo realizado por los docentes, ya que esto permite estimular, facilitar y promover el aprendizaje.

Una estrategia pedagógica debe tener ciertas características para que pueda dar buenos resultados, por lo tanto, debe ser creada de tal manera que pueda sufrir cambios, teniendo en cuenta las diferentes circunstancias que se puedan presentar; es así como esta debe acoplarse a los cambios del entorno, a las características de los estudiantes y a las prioridades del docente, para ir transformando desde un estado real a un estado deseado.

En la Tabla 3, se muestra cómo debe ser la estructura de una estrategia pedagógica de acuerdo con los planteamientos de Sierra (2007).

Tabla 3

Estructura de una estrategia pedagógica

| Fases | Indicadores |
|-------------|--|
| Orientación | Detección de contradicciones en un contexto pedagógico dado. Aspiración futura, destacando el mejoramiento de los implicados en el proceso pedagógico. Establecimiento de la significación socio pedagógica. |
| Implicación | Precisión del aporte de los sujetos de la educación y la realidad pedagógica al objetivo. Líneas de acción e influencia pedagógica. Establecimiento de compromisos y responsabilidad pedagógica a partir de su contribución al objetivo. |

| | |
|---------------|--|
| Formulación | Establecimiento del grado de alcance de la situación de aprendizaje. Expresión sintética de concepto (s) o intención (es) de la interacción del proceso pedagógico que guíen las acciones. Señalamiento de las variantes para plantear el (los) concepto (s) o intención (es) de la dirección del proceso pedagógico. |
| Planificación | Relación entre los componentes del proceso pedagógico, según el concepto expresado. Establecimiento de las actividades teniendo en cuenta el contexto cambiante en que tiene lugar la situación de aprendizaje. Establecimiento de diferentes grados de complejidad de las actividades compensatorias, diferenciadas y/o desarrolladoras en la situación de aprendizaje. |
| Ejecución | Establecimiento de las actividades en correspondencia con los resultados del diagnóstico pedagógico grupal y/o individual. Estructura organizativa para desplegar las acciones en las áreas de influencia pedagógica. Precisión para las implicaciones para la dirección del proceso pedagógico y para las personas protagonistas del proceso pedagógico. |
| Control | Indicación del seguimiento y control de las fases anteriores. Establecimiento de la factibilidad de la propuesta pedagógica (didáctica, educativa). Incorporación de medidas para favorecer el éxito en el comportamiento estratégico de los estudiantes. |

Fuente: Sierra (2007).

En cuanto a las TIC, según Nieblas (2016), "son todos aquellos recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos, tales como: computadoras, teléfonos móviles, televisores, reproductores portátiles de audio y video o consolas de juego" (párr. 1).

La incorporación de las TIC, a la educación se ha convertido en un proceso, cuya implicancia, va mucho más allá de las herramientas tecnológicas que conforman el ambiente educativo, se habla de una construcción didáctica y la manera cómo se pueda construir y consolidar un aprendizaje significativo en base a la tecnología, en estricto pedagógico se habla del uso tecnológico a la educación. (Díaz-Barriga, 2013, como se citó en Hernández, 2017, p. 329)

Por esta razón, las herramientas tecnológicas se han convertido en recursos educativos que permiten mejorar el proceso de aprendizaje y que, poco a poco, va rompiendo con las prácticas

tradicionales (libros y tableros) para obligar a los profesores a actualizar sus métodos de enseñanza en función de las TIC.

Por otra parte, "el auge de incluir las TIC en el currículum es el resultado del esfuerzo por promover la motivación e innovación, y como respuesta a la globalización" (Amante y Gómez, 2017, p. 110).

Es difícil que la tecnología educativa que se utiliza hoy genere por sí sola conocimiento, de ahí que, es necesario que la mediación pedagógica esté inmersa en este ámbito junto con las TIC; a esta sinergia se la denomina mediación tecnopedagógica. (Ramírez et al., 2020, p. 133)

Por lo tanto, se pone de manifiesto la estrecha relación entre los recursos tecnológicos y la educación.

Entre los beneficios [de las TIC] sobresalen la variedad de métodos que se pueden utilizar, facilidad para el tratamiento, presentación y comprensión de cierto tipo de información,

autonomía en el proceso, optimización del trabajo individual y facilitar el trabajo colaborativo, amplía la perspectiva de los estudiantes, ya que les muestra situaciones fuera del alcance, aprendizaje más eficiente y conocimientos más perdurables. (García, 2006, como se citó en Sánchez, 2012, p. 29)

Es precisamente en este punto en donde las TIC en el ámbito educativo cobran importancia como herramientas básicas que contribuyan a un aprendizaje de calidad. (...), sirviendo para el desarrollo del pensamiento autónomo y complejo y aprovechamiento selectivo y crítico de la información traducida en conocimiento. (Sánchez, 2012, pp. 30-31)

[En cuanto a] su diseño, organización, configuración y utilización con miras a facilitar el proceso, se encuentra fundamentado en teorías sobre el aprendizaje como son: La teoría Gestalt, el cognitivismo y el Constructivismo (Leflore, 2000).

La Gestalt, al estudiar la percepción y su influencia en el aprendizaje, sirve como punto de referencia para el diseño virtual de materiales e instrucción basados en principios de percepción como el contraste figura-fondo, la sencillez, la proximidad, la similaridad, la simetría, y el cierre (Ormrond, 2008). (Sánchez, 2012, p. 32)

El cognitivismo por su parte, pone de manifiesto todo el conjunto de procesos internos o no observables de pensamiento o razón conocidos como procesos mentales implicados en el conocimiento, por tanto, el uso de mapas conceptuales y activación de esquemas previos y la motivación pueden ayudar a la conformación de actividades al interior de estos entornos de aprendizaje. (p. 33)

De manera similar, el constructivismo contribuye al enriquecimiento de un ambiente virtual de aprendizaje, puesto que su fundamentación básica se encuentra en la interacción con el conocimiento y con otras personas, el papel activo del estudiante dentro del proceso de aprendizaje, la construcción de significados, la solución de problemas y la transferencia de lo aprendido a contextos reales. (p. 33)

De igual forma el conductismo no ha sido ajeno a los escenarios virtuales de aprendizaje, ya que los aportes del enfoque conductista han servido como referencia en la organización de la mayoría de cursos en línea tradicionales, en donde se organizan contenidos por unidades o niveles a los cuales

el estudiante tiene acceso y posteriormente responder o realizar actividades que les permitan poner en práctica los conocimientos relacionados con el contenido en línea. (p. 34)

2. Metodología

El presente trabajo está enmarcado en un paradigma de carácter Crítico Social, que tiene como finalidad promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos dentro de una comunidad, pero con la participación de sus miembros, implicándolos en la adopción de decisiones consensuadas para la transformación desde el interior (Alvarado y García, 2008). Teniendo en cuenta lo anterior, lo que se pretendió fue transformar el pensamiento, la actitud y la aptitud con relación a lo que los estudiantes de básica primaria conocían como naturaleza, lo que permitió un mejor cuidado para la preservación y conservación del medio ambiente.

De igual modo, la investigación tuvo un enfoque de tipo cualitativo, con descripción de la situación problema y observaciones dentro de la misma comunidad, por lo cual, los investigadores estuvieron presentes diariamente en este contexto, siendo afectados por el problema; también, se buscó una comprensión profunda del comportamiento humano y las razones que rigen dichos comportamientos.

El proceso metodológico se orientó bajo un tipo de diseño de investigación-acción-pedagógica – IAP –, Restrepo (2006) lo define de la siguiente manera:

un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanentemente y sistémicamente su práctica pedagógica. (p. 97)

La importancia de aplicar este método investigativo (IAP) se basó en el cambio de las actuales prácticas frente a la pedagogía ambiental, a fin de lograr transformaciones pertinentes a través de nuevas estrategias didácticas, donde se incluyan saberes ancestrales que contribuyan a la formación del amor por la naturaleza, teniendo en cuenta lo siguiente:

la práctica no reflexiva, en efecto, aprisiona al maestro en una rutina mecánica, con mínima variación y creatividad, mientras que cuando aquella es sometida a reflexión, autocrítica y reconstrucción válida, el educador se libera

de la rutina, y en su práctica florecen la innovación, el seguimiento permanente de los efectos de esta última y la sistematización de la práctica como un saber práctico, efectivo y sustentado. (Restrepo, 2004, como se citó en Rojas, 2015, p. 22)

De esta manera, se propiciará un aprendizaje significativo en los estudiantes y el resultado de la investigación será más provechoso.

La unidad de análisis la conformaron los estudiantes del grado cuarto C de la básica primaria, con una cantidad de 27 niños, que van desde los 8 hasta los 10 años de edad, aproximadamente. La unidad de trabajo fue de 15 estudiantes, de los cuales 8 fueron niños y 7 niñas, pertenecientes la mayoría a la cultura vallenata; se encuentran en los estratos socioeconómicos 2, 3 y 4, entendiéndose esto como los niveles de sustento básico a nivel económico en Colombia. Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron observación (diario de campo), diagnóstico y evaluación (cuestionarios), y entrevistas (guía de entrevistas).

3. Resultados

Los resultados dan respuesta a las preguntas y a los objetivos de la investigación, a partir de la aplicación de estrategias tecnopedagógicas basadas en los conocimientos ancestrales arhuacos y recolectados por medio de las distintas estrategias, técnicas e instrumentos de recolección de la información, planteadas en el diseño metodológico y que se describen en cada una de las etapas del método de investigación acción pedagógica, mediante la interacción con los estudiantes del grado cuarto C del Colegio La Sagrada Familia de Valledupar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se mostrarán los resultados del desarrollo de la conciencia ambiental de los estudiantes en las diferentes etapas de la investigación.

Etapa 1

En esta etapa de investigación, se ejecutó el primer objetivo específico: Identificar el conocimiento de la cosmovisión arhuaca y su postura frente a la naturaleza de los estudiantes de cuarto de primaria del Colegio La Sagrada Familia a través de un taller diagnóstico. A continuación, se presentan los resultados.

Esta actividad estuvo conformada por 10

preguntas de respuestas cerradas, las cuales fueron aplicadas a 15 estudiantes a través de la herramienta de Formulario de Google, a saber:

Pregunta 1. ¿Cuáles son los componentes de la naturaleza? El 93 % de los estudiantes mencionó a los animales, el agua, las plantas, las montañas, las rocas, como componentes de la naturaleza, mientras que el 7 %, además de estos componentes, identificó o mencionó a los seres humanos como parte de la naturaleza.

Pregunta 2. ¿Cómo consideras a la naturaleza? El 96 % de los estudiantes respondió que la consideran como nuestra madre, que se debe cuidar para garantizar la existencia y convivencia de todas las especies y seres del mundo, mientras que el 4 % consideró como un conjunto de elementos que fueron creados para satisfacer las necesidades y el sustento del ser humano.

Pregunta 3. ¿Cómo consideras tu trato con los siguientes componentes de la naturaleza? El 69 % de los estudiantes contestó que tienen un trato excelente con los animales; el 27 %, buen trato, y el 3 %, un trato regular. Por tanto, un porcentaje importante manifestó tener un trato respetuoso con los animales. En cuanto al trato con las plantas, el 41 % de los estudiantes indicó tener un trato excelente; 49 %, buen trato, y el 10 %, un trato regular. De lo cual se puede deducir que, los estudiantes consideran tener un mejor trato hacia los animales que hacia las plantas.

Pregunta 4. Cuando estabas en clases presenciales en el colegio, ¿viste alguna vez a tus compañeros tratando inadecuadamente los componentes vivos (animales, plantas) y no vivos (agua, suelo) de la naturaleza? El 69 % de los estudiantes contestó que sí vieron a sus compañeros tratando inadecuadamente a los componentes vivos (animales, plantas) y no vivos (agua, suelo) de la naturaleza, mientras que el 31 % contestó no haber visto tratar inadecuadamente los componentes de la naturaleza.

Pregunta 5. ¿Consideras que los indígenas deberían aprovechar al máximo los recursos de petróleo y esmeraldas para aumentar las ganancias económicas, aunque se contaminen las fuentes de agua? El 100 % de los estudiantes contestó que no deben preferir la explotación del petróleo y las esmeraldas, a pesar de que generen ganancias económicas. Entre sus razones manifestaron que el agua tiene un gran valor, ya que genera vida, mientras que la

explotación de esmeraldas y carbón contaminan las fuentes hídricas, y aunque genera ganancias económicas, provocan enfermedades y muertes.

Pregunta 6. ¿Consideras correcto llamar Madre Tierra a la Naturaleza? El 100 % de los estudiantes contestó que sí, atribuyéndole un valor sagrado e importante, por ser quien cuida y brinda lo necesario para vivir, por tanto, consideran que es deber de los seres humanos amarla y cuidarla como ella nos cuida a nosotros; al igual que la comunidad arhuaca, atribuyen al ser humano el papel de protectores y no de dueños de la naturaleza.

Pregunta 7. ¿Consideras que debemos cumplir normas para proteger la naturaleza? El 93 % de los estudiantes consideró que, al igual que la comunidad indígena arhuaca, se debe cumplir ciertas normas para proteger la naturaleza, frente a un 7 % que consideró que no.

Pregunta 8. ¿Consideras que todas las especies animales, vegetales, minerales y humanos proceden de la madre naturaleza y todos somos hermanos? El 82 % de los estudiantes consideró que todas las especies animales, vegetales, minerales y humanos proceden de la madre naturaleza y todos somos hermanos, frente a un 18 % que consideró que no.

Pregunta 9. ¿Consideras que todos los componentes de la naturaleza forman parte de un solo cuerpo y al afectarse uno de ellos se afecta todo el cuerpo? El 72 % de los estudiantes consideró que todos los componentes de la naturaleza, el agua, el viento, los animales, vegetales, minerales, humanos, etc., forman parte de un solo cuerpo, frente al 28 % que no lo consideró así.

Pregunta 10. ¿Consideras que debemos compensar o retribuir a la naturaleza por todo lo recibido? El 90 % de los estudiantes consideró que se debe compensar o retribuir a la naturaleza por todo lo recibido, frente al 10 % que consideró lo contrario, de tal manera que, se debe plantear y trabajar el concepto de reciprocidad, donde se plantea que, así como nos servimos de los bienes de la Madre Tierra, se debe retribuirle, pagarle a través del saneamiento.

Etapa 2

Una vez realizado el taller diagnóstico y su análisis, se pudo observar que existen algunos principios medioambientales relacionados con la cosmovisión indígena arhuaca, los cuales debían ser socializados y profundizados con los estudiantes, ya que, a pesar de tener conocimiento y compartir posturas frente a la

importancia del cuidado de la naturaleza, los comportamientos observados y registrados en el diario de campo demuestran ciertas inconsistencias entre la parte cognitiva y la actitudinal o comportamental de los estudiantes. Es en esta etapa donde se lleva a cabo el diseño e implementación de una estrategia pedagógica basada en el conocimiento ancestral indígena, de esta manera, se ejecutó el segundo y tercer objetivo de esta investigación.

Para implementar la estrategia tecnopedagógica, se utilizó la técnica de la entrevista, con ella se recolectó información sobre los conocimientos ancestrales arhuacos y principios básicos que orientan la manera cómo la comunidad indígena arhuaca concibe y se relaciona con la naturaleza, y que permiten establecer relaciones armónicas con la Madre Tierra, tales como la visión sagrada de la naturaleza, el respeto, el buen vivir y la reciprocidad. Dicha información fue organizada y compartida con los estudiantes por medio de un pódfcast, definido como "archivos digitales de audio, fácilmente distribuidos por la web, y que están vinculados a los sistemas de sindicación RSS, permitiendo su revisión automática y periódica" (Solano y Sánchez, 2010, p. 125).

Para la realización del pódfcast, que tuvo como título: Una experiencia ancestral con la madre naturaleza, disponible en el siguiente enlace: <https://www.podnation.co/show/una-experiencia-ancestral-con-nuestra-madre-naturaleza>, se utilizó la plataforma Podnation y se organizó en tres episodios, así: el primer episodio titulado Relación con la madre naturaleza; el segundo, Reciprocidad ambiental, y el tercero, Comportamiento y conciencia ambiental.

Una vez realizado el proceso anterior, los episodios fueron compartidos con los estudiantes a través de la plataforma que utiliza el colegio para la implementación de sus actividades académicas, esta plataforma educativa se llama Educa Evoluciona. Cabe mencionar que, las características de Educa son muy parecidas a las que ofrece la plataforma Google Classroom.

Igualmente, junto con cada episodio escuchado se llevó a cabo una serie de talleres virtuales en las plataformas de Quizizz y Kahoot, conformado por un cuestionario gamificado e interactivo para que los estudiantes lo respondieran de manera sincrónica desde sus dispositivos electrónicos, con el fin de motivar y promover el aprendizaje; asimismo, generar compromisos y acciones proambientales que permitieran estimular la sensibilización por el deterioro del medio ambiente de su entorno y con ello el sentido de compromiso y responsabilidad, que derivarán en

acciones y proyectos que contribuyen al cuidado del medio ambiente. Es importante mencionar que, para ingresar a las plataformas digitales antes mencionadas, el creador de la actividad debe compartir el enlace de ingreso y un código que solo se puede utilizar una vez si la actividad se hace en tiempo real, como en este caso, por lo cual, cada vez que se habiliten los cuestionarios todos los participantes deben ingresar al tiempo y el código de ingreso generado será diferente en cada caso.

Luego de la reproducción de los episodios del pódfcast y la solución de los talleres en las plataformas digitales, se realizó otra actividad, que consistió en representar por medio de un dibujo la naturaleza y la manera cómo debemos relacionarnos con ella, esta actividad también fue programada a través de la plataforma Educa.

Finalmente, se llevó a cabo la realización de propuestas ambientales y la elaboración de la huerta casera, actividades planteadas con el fin de desarrollar conciencia ambiental en los estudiantes, al fomentar y generar espacios de encuentro y relaciones con la naturaleza de manera directa y vivenciando los principios de cuidado y reciprocidad, lo que permitió a los estudiantes interactuar de manera diferente con

la naturaleza y crear lazos afectivos y fraternos, ya que entraron en contacto con los elementos naturales del entorno, de tal manera que se pusieron en escena y en práctica las distintas dimensiones de la conciencia ambiental.

Etapa 3

En búsqueda de la validez y credibilidad de las estrategias tecnopedagógicas implementadas, se realizó un análisis de toda la información recolectada y se aplicó una rúbrica de evaluación teniendo en cuenta todas las dimensiones que desarrollan la conciencia ambiental. De igual manera, se aplicó un cuestionario a partir del nuevo paradigma ecológico (NEP), permitiendo la ejecución del cuarto y último objetivo específico de la investigación.

Este cuestionario (ver Tabla 4) fue diseñado y aplicado a través de la herramienta de formulario de Google; los resultados permitieron conocer los sentimientos, reacciones y actitudes de los estudiantes en torno al cuidado y protección del medio ambiente, además de medir el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a los planteamientos y principios ancestrales arhuacos acerca de la importancia y el valor sagrado de la naturaleza, al igual que las acciones que degradan y dañan a nivel global y local el medio ambiente.

Tabla 4

Cuestionario NEP basado en la escala de Likert



Cuestionario NEP

| | Marque la opción que más lo represente | Fuertemente en desacuerdo 1 | En desacuerdo 2 | Ni de acuerdo ni en desacuerdo 3 | De acuerdo 4 | Fuertemente de acuerdo 5 |
|---|--|-----------------------------|-----------------|----------------------------------|--------------|--------------------------|
| 1 | Los seres humanos fueron creados para dominar sobre el resto del mundo natural | | | | | |
| 2 | El equilibrio de la naturaleza es lo bastante fuerte como para soportar la explotación de los recursos naturales | | | | | |
| 3 | Las plantas y los animales tienen tanto derecho a existir como los seres humanos | | | | | |
| 4 | Los seres humanos somos parte de la naturaleza y debemos cuidarla y protegerla | | | | | |

- 5 Todos somos responsables sobre la situación del ambiente a nivel local, nacional y mundial, y nos corresponde disminuir el daño ambiental y la contaminación.

6 En la actualidad la situación del ambiente a nivel mundial es muy grave por la contaminación de ríos suelo, aire, etc.

7 Creo importante que exista un programa de reciclaje en mi comunidad, ya que estamos contaminando el suelo, el río y los mares

8 Me agradaría participar en jornadas de limpieza y sensibilización del ambiente, ya que considero importante conservar el medio que nos rodea

9 Si en mi barrio existiera un programa de reciclaje de residuos sólidos yo participaría

Fuente: Adaptada a partir de Moyano-Díaz y Palomo-Vélez (2014).

A continuación, se describen las respuestas del cuestionario.

Pregunta 1. ¿Los seres humanos fueron creados para dominar sobre el resto del mundo natural? El 80 % de los estudiantes manifestó estar fuertemente en desacuerdo y el 20 % restante en desacuerdo.

Pregunta 2. ¿El equilibrio de la naturaleza es lo bastante fuerte como para soportar la sobreexplotación de los recursos naturales? El 100 % de los estudiantes manifestó estar fuertemente en desacuerdo.

Pregunta 3. ¿Las plantas y los animales tienen tanto derecho a existir como los seres humanos? Los estudiantes manifestaron en un 100 % empatía frente a las plantas y a los animales; lo anterior se evidencia por estar fuertemente de acuerdo con el planteamiento de la pregunta.

Pregunta 4. ¿Los seres humanos somos parte de la naturaleza y debemos cuidarla y protegerla? El 100 % de los estudiantes estuvo fuertemente de acuerdo con que los seres humanos somos parte de la naturaleza y debemos cuidarla y protegerla.

Pregunta 5. ¿Todos somos responsables sobre la situación del ambiente a nivel local, nacional y mundial, y nos corresponde disminuir el daño ambiental y la contaminación? El 93 % señaló estar fuertemente de acuerdo con el planteamiento, mientras que el 7 % restante respondió estar de acuerdo.

Pregunta 6. En la actualidad, la situación del ambiente a nivel mundial es muy grave por la

contaminación tanto de ríos, suelo, aire, etc. El 100 % de los estudiantes contestó estar fuertemente de acuerdo, evidenciándose una gran preocupación por la problemática ambiental mundial y la desaprobación de las acciones contaminantes y el daño que generan al planeta entero.

Pregunta 7. Creo importante que exista un programa de reciclaje en mi comunidad, ya que estamos contaminando el suelo, los ríos y los mares. El 100 % de los estudiantes manifestó estar fuertemente de acuerdo con la pregunta.

Pregunta 8. Me agradaría participar en jornadas de limpieza y sensibilización del ambiente, ya que considero importante conservar el medio que nos rodea. El 100 % manifestó estar fuertemente de acuerdo, lo cual evidencia una actitud positiva frente a participar en actividades que contribuyen al cuidado del medio ambiente y una alta implicación y actitud de responsabilidad de protección ambiental.

4. Discusión

Una vez obtenidos los resultados fue necesario analizarlos para conocer los aportes que generaron a la investigación y su importancia. De esta manera, el análisis se realiza por etapas, tal y como se desarrolló la investigación.

Etapa 1

Después de analizar los resultados de la prueba diagnóstica, se puede destacar algunos aspectos

importantes: Existe la necesidad de reforzar la concepción de naturaleza en la que se concibe al ser humano como un ser vivo perteneciente a la naturaleza, que comparte este planeta con las demás especies y se relaciona con el entorno para sobrevivir, de tal manera que todos los componentes de la naturaleza, incluidos los seres humanos, formamos parte del mismo sistema de vida, que se encuentra interconectado y es interdependiente entre sí.

Asimismo, con una mayor conciencia de que somos parte de la naturaleza y que dependemos de ella para existir, sería posible asumir una postura y actitud de respeto con la madre naturaleza, mas no de control, dominio y destrucción. De igual modo, es necesario generar acciones que permitan asumir el papel de protectores y guardianes de la madre naturaleza.

Finalmente, es importante trabajar el concepto de interdependencia o red de la vida, en el que se aborda la vida como una gran red que se encuentra interconectada, en la que cada uno de sus elementos dependen unos de otros y las acciones y reacciones que se llevan a cabo en la red son como una tela de araña, cuando un hilo o hebra se rompe la tela de araña empieza a destruirse, de esta manera, se actuaría como lo expresado en el Consejo Territorial de Cabildos Gobernadores de la Sierra Nevada de Santa Marta (CTC) y el Ministerio de Cultura (2016), donde se enfatizó que la Ley de Origen se encuentra estrechamente relacionada con el comportamiento para mantener el equilibrio y la armonía entre todos los componentes naturales que constituyen el cuerpo de la Madre Naturaleza, lo cual permite que se mantenga la estructura de su visión del mundo.

Etapa 2

La incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza ha incidido de manera significativa, gracias a que sus beneficios "se correlacionan e integran para mejorar las competencias de los estudiantes" (Badía et al., 2016, como se citó en Ramírez et al., 2020, p. 133). Teniendo en cuenta lo anterior, se utilizan estrategias tecnológicas para facilitar el proceso de aprehensión de la información y de esta manera, una vez que los estudiantes escucharon el póodcast, se aplicó una prueba a través de las plataformas de Quizziz y Kahoot, donde se evidenció el desarrollo de la dimensión cognitiva, manifestado en un importante grado de atención y aprehensión de los conocimientos y principios de la comunidad arhuaca abordados en los distintos episodios,

teniendo en cuenta los siguientes temas: qué es la naturaleza, por qué se le llama madre naturaleza, cómo y bajo qué principios debemos relacionarnos con la naturaleza, qué lugar y papel ocupa el ser humano dentro de la naturaleza, qué es la reciprocidad, cómo se practica y cómo podemos mejorar nuestra relación con la madre naturaleza. Lo anterior permitió evidenciar el desarrollo de la dimensión cognitiva como parte de la conciencia ambiental, de acuerdo con lo manifestado por Prada (2013):

El conocimiento ambiental es un proceso complejo, que incluye la obtención, análisis y sistematización por parte del individuo de la información proveniente de su entorno, social por naturaleza, este constituye un paso importante para su comprensión a través de acciones concretas que, a su vez, influyen en el desarrollo de estos conocimientos. (p. 237)

De igual forma, a partir de la observación en los diferentes espacios de socialización y encuentros, se verificó que los estudiantes lograron comprender el concepto de naturaleza como Madre Tierra, por medio de sus argumentaciones en las que manifestaban que se la podía llamar de esta manera, ya que de ella proviene todas las formas de vida y nos provee de todos los elementos necesarios para existir y sobrevivir. En cuanto a los principios de cuidado y reciprocidad, lograron proponer ejemplos cotidianos en los que pueden aplicar, según sus contextos, actividades para reducir los problemas ambientales y mejorar la relación con la madre naturaleza.

En lo que respecta a la dimensión afectiva, durante los encuentros y socializaciones, los estudiantes evidenciaron sentimientos de preocupación por el deterioro ambiental del planeta y la situación de riesgo de especies animales y vegetales, manifestando estar a favor de su cuidado y protección, lo que demostró un importante grado de sensibilidad ambiental y la adhesión a valores ecologistas; su postura también fue plasmada en los distintos dibujos elaborados acerca de la naturaleza, en los que se refleja un sentimiento a favor del respeto y cuidado del medio ambiente.

En cuanto al desarrollo de la dimensión conativa, se vio reflejada en la disposición de actuar personalmente bajo los principios de cuidado y reciprocidad del conocimiento ancestral indígena, notándose actitudes favorables a la protección de la naturaleza, a través de las propuestas realizadas para recuperar y mejorar el entorno ambiental donde se encuentran,

en las que muestran disposición e interés por realizar actividades en bien del medio ambiente. También, se pudo evidenciar sentimiento de responsabilidad individual en cuanto al cuidado del medio ambiente y la sensibilización de la comunidad a la que pertenecen, mostrándose a favor del correcto manejo de la basura, el ahorro de energía, el cuidado de los animales y plantas, la creación de un programa de reciclaje, multas a personas que tiren basura en lugares no permitidos y/o que hagan daño a los animales.

En la implementación de la actividad de la huerta casera, también fue evidente el desarrollo de las dimensiones cognitiva y activa, ya que los estudiantes mostraron dominio y práctica de los principios de cuidado y reciprocidad con la madre naturaleza a la hora de seleccionar la semilla, preparar la tierra para su siembra, el riego y demás cuidados necesarios para su cultivo, comprendiendo que sus cuidados iban a ser retribuidos por las plantas a través del oxígeno y los frutos que producirían. Igualmente, consideraron válido el significado de las plantas desde la cosmovisión arhuaca, considerándolas como hermanas sagradas e importantes, bajo el argumento de que provienen de la madre naturaleza al igual que los seres humanos y tienen un papel fundamental en la red de la vida.

El desarrollo de esta etapa muestra gran relación con la investigación realizada por Ramos et al. (2011), investigación que trata sobre la transmisión de conocimientos tradicionales referentes a los ciclos naturales como el clima, los ciclos lunares y los ciclos solares a través de la historia de vida de indígenas nasa y del trabajo con niños y niñas estudiantes en Toribio, Cauca. Los autores utilizaron la etnografía; analizaron la interacción entre conocimientos occidentales e indígenas y construyeron una propuesta educativa en la que articularon los conocimientos sobre la naturaleza para aportar a una educación en ciencias naturales y una educación ambiental, pertinentes a la diversidad cultural del país.

De esta manera, también se puso en contacto directo a los niños con los elementos de la naturaleza en el contexto ambiental y cultural, generando una mayor motivación, significación e interés sobre los temas ambientales, el fomento del conocimiento, la apropiación y valoración de la naturaleza. Igualmente, dicha investigación es una invitación para que la educación intercultural no se dé solo en territorios indígenas, sino en todo el territorio nacional, en un diálogo de saberes que permita el reconocimiento real del “otro-otra”, su cosmología y sus conocimientos.

Teniendo en cuenta lo anterior, profundizar en los conocimientos indígenas a través de la experiencia real de ellos mismos genera un aporte muy significativo y concuerda con los resultados de esta investigación, ya que lo que se desea, además de cumplir con lo establecido por la ley sobre realizar educación ambiental, es generar un aprendizaje que perdure, que no sea momentáneo, ya que al realizar la cátedra de manera real o en los contextos naturales, los estudiantes mostrarán mayor interés y participación en las actividades, lo que ocasionará también un aprendizaje significativo.

Etapa 3

Una vez implementada toda la estrategia tecnopedagógica se realizó una evaluación con el fin de identificar los aportes que hace a la investigación. De esta manera, a través del cuestionario, se evidenció que los estudiantes cambiaron su concepción inicial sobre medio ambiente y terminaron rechazando el papel de dominio y propiedad que el ser humano asume frente a la naturaleza, ya que esto ha llevado a explotar los recursos naturales sin medir el grado de destrucción y el daño que esto genera a los seres vivos y al medio ambiente en general. También, los estudiantes lograron percibir la naturaleza como un todo, que está interconectado, cuya estabilidad depende del conjunto de relaciones de todos los seres vivos que lo integran, por tanto, son conscientes de que, si se establecen relaciones de sobreexplotación, esto alteraría el equilibrio, lo que no solo afectaría solo a una parte, sino a todo el conjunto.

Así mismo, los estudiantes tomaron una actitud positiva frente al reciclaje, la cual es vista como parte de la solución a la problemática de la contaminación. De esta manera y en relación con este planteamiento, los estudiantes muestran una alta disposición a participar en actividades y programas de reciclaje, lo que se evidencia a partir de los resultados a la pregunta: ¿si en mi barrio existiera un programa de reciclaje de residuos sólidos, yo participaría?, ya que el 100 % manifestó estar fuertemente de acuerdo.

En esta última etapa, como se mencionó anteriormente, se evidenció que el sentido de pertenencia y demás afectos hacia la naturaleza se generan por la relación directa que los estudiantes experimentaron con la Madre Tierra y que, a su vez, les permitió reflexionar acerca de su comportamiento ambiental, generando críticas que les ayudaron a buscar solución a la problemática presentada. Por lo

tanto, es importante que el docente conozca elementos y actividades que se llevan a cabo en las comunidades indígenas para mejorar la educación ambiental y en la enseñanza de las ciencias, tal como lo expresan Rayas et al. (2017), cuando proponen incorporar o fortalecer las visiones originarias indígenas acerca del medio ambiente en las prácticas docentes.

Al reflexionar sobre el papel de los profesores en esta investigación, es evidente la importancia del conocimiento de los docentes acerca del trato que las comunidades indígenas tienen con la Madre Tierra, ya que esos conocimientos ayudarán en el proceso de generar mayor conciencia ambiental y que el avance generado no se vea solamente como un producto de intervención de las investigadoras con los estudiantes objeto de estudio, sino que también sea un proceso generalizado que se podrá expandir en toda la institución. Por lo tanto, es un aporte significativo trabajar con modelos propios de la realidad y modelos más críticos, que inciden más allá de la reflexión de la práctica, desde lo didáctico y pedagógico, en la comprensión y resolución de los problemas sociales y ambientales del contexto.

5. Conclusiones

El análisis y la interpretación de los resultados permite establecer conclusiones relacionadas con los aspectos más importantes arrojados del desarrollo de las actividades, teniendo en cuenta cada uno de los objetivos específicos, lo que permite explicar si se logró cumplir con lo planteado en el objetivo general.

A partir de los datos obtenidos por medio de la observación y los cuestionarios aplicados, se logró identificar la estrategia tecnopedagógica a implementar para el desarrollo de conciencia ambiental en los estudiantes, este diagnóstico resultó ser adecuado y satisfactorio, dado que se pudo evidenciar, tras su aplicación, una importante información coherente con los conocimientos, sentimientos, actitudes y conductas de los estudiantes en cuanto a la valoración y cuidado de la naturaleza y del medio ambiente en el que se desenvuelven, lo que permitió un significativo desarrollo de conciencia ambiental en cada una de sus dimensiones.

En cuanto a la dimensión cognitiva, se realizaron distintas actividades, tales como la aplicación de talleres, cuestionarios y espacios de socialización generados en el desarrollo de la estrategia tecnopedagógica; seguidamente, se llevó a cabo la implementación de la estrategia, donde

los estudiantes evidenciaron la comprensión y apropiación de los conceptos y principios ancestrales arhuacos en torno al valor sagrado de la naturaleza, su concepción integral, el buen vivir y la reciprocidad, lo que les permitió significar y valorar la naturaleza desde otra perspectiva, alejada de la visión utilitarista e instrumental con que se percibe la naturaleza, lo que resultó en un paso importante para que reconocieran el valor y la importancia de relacionarse de manera armónica con todos los componentes de la naturaleza y así contribuir, mediante acciones conscientes y cotidianas, con su cuidado y protección.

En cuanto a la dimensión afectiva, con la estrategia tecnopedagógica se posibilitaron espacios vivenciales donde los estudiantes manifestaron sentimientos y emociones positivas frente a la relación con la naturaleza y su entorno; mostraron afecto y respeto por la naturaleza a través de sus planteamientos y acciones de cuidado con los distintos componentes naturales; igualmente, se evidenció preocupación por el deterioro ambiental del planeta y el daño que el ser humano genera a la naturaleza, manifestando estar a favor de su cuidado y protección. Lo anterior demuestra un importante desarrollo de sensibilidad ambiental, siendo esto un elemento relevante, pues, las distintas emociones reflejadas de los procesos afectivos desarrollados en la relación con la naturaleza influyen en la percepción del desarrollo de comportamientos y acciones proambientales.

Siguiendo con el desarrollo de la dimensión conativa, durante los encuentros, los estudiantes mostraron agrado y disposición para participar en las distintas actividades propuestas en el desarrollo de la estrategia tecnopedagógica, igualmente, asumieron una actitud positiva frente a la posibilidad de actuar personalmente bajo los principios ancestrales de reciprocidad y el buen vivir, y con ello contribuir al cuidado y protección de la naturaleza. A partir de actividades como la creación de la huerta y la elaboración de propuestas para recuperar y proteger el entorno ambiental donde se encuentran, los estudiantes se mostraron dispuestos e interesados en desarrollarlas. También, se pudo evidenciar actitudes favorables frente al cuidado del medio ambiente a través de acciones desde sus hogares y entornos, acciones como el manejo adecuado de la basura, el reciclaje, el ahorro de energía y agua, el cuidado de animales, plantas, ríos y acequias.

Por otra parte, la aplicación de la estrategia tecnopedagógica facilitó y propició, en los

estudiantes, el desarrollo de actividades y acciones de protección y cuidado del medio ambiente por medio de la ejecución de sus propuestas ambientales, con las que pusieron en práctica los principios de cuidado y reciprocidad con la naturaleza, a partir de comportamientos proambientales con los que buscaron contribuir a solucionar las problemáticas ambientales identificadas en sus contextos, tales como jornadas de limpieza, recolección de basura, reforestación, siembra de plantas, campañas de sensibilización en cuanto al manejo de las basuras, el cuidado de las plantas y los animales, separación de residuos, reciclaje de materiales orgánicos e inorgánicos, creación de comités de vecinos para cuidar y orientar a los visitantes sobre el cuidado del medio ambiente, reciclaje de residuos sólidos, ahorro de energía y agua, además de la reducción en el uso de bolsas plásticas y desechables.

Consecuentemente, las distintas acciones y comportamientos llevados a cabo por los estudiantes permitieron la reafirmación de conceptos, sentimientos y actitudes proambientales, ya que propiciaron un mayor acercamiento, interrelación, vivencias con la naturaleza y medio ambiente del contexto de los estudiantes, permitiendo la participación y activación de todas las dimensiones que integra la conciencia ambiental, ya que los estudiantes evidenciaron un importante grado de reflexión, pensamiento, emociones y actitudes de cuidado con cada acción proambiental realizada, asimismo, como protección del medio ambiente, que se espera se traduzcan en la persistencia o continuidad de las mismas u otras acciones ambientales.

Por último, teniendo en cuenta la ejecución de la estrategia tecnopedagógica implementada y vinculando a ella el conocimiento ancestral arhuaco, se llevó a cabo el último objetivo, con el que se realiza una evaluación a la investigación y se concluye que dicha estrategia proporcionó un gran aporte a la formación integral del estudiante, ya que, a través de la transversalidad, pudieron generar otros conocimientos y reflexiones ambientalistas que les permitieron ver la realidad ambiental de manera crítica, generando interés y satisfacción por el aprendizaje adquirido durante esta experiencia.

De igual manera, se concluye que las herramientas tecnológicas (TIC) juegan un papel importante en la aplicación de estrategias, ya que generan interés y motivación en los estudiantes, además, el conocimiento que se transmite es más fácil y mejor asimilado por ellos.

6. Recomendaciones

Ante los resultados y conclusiones de este estudio, los investigadores consideran pertinente establecer algunas recomendaciones que den lugar a nuevos estudios relacionados con el tema o para continuar con el desarrollo del estudio realizado. Por lo tanto, se recomienda lo siguiente:

A los docentes: Vincularse y comprometerse a contribuir, desde su labor, para que las actuales y futuras generaciones se relacionen de una manera respetuosa, armónica y consciente con la naturaleza, de esta manera revertir un poco el deterioro progresivo que el ser humano está causando al medio, vinculando los conocimientos y prácticas ancestrales de los grupos indígenas, como una información valiosa que ofrece una orientación para llevar a cabo procesos educativos que formen ciudadanos conscientes del impacto negativo que individual y colectivamente se está generando en el medio ambiente. Asimismo, utilizar en los proyectos pedagógicos las herramientas TIC.

A la institución: Se le recomienda permitir espacios para que los estudiantes puedan realizar actividades de interacción y contacto directo con la naturaleza, por ejemplo, disponer de una pequeña parte del terreno para implementar una huerta escolar y trabajar de manera colaborativa, así, se practicarían nuevos valores y nuevas experiencias. De igual manera, se les recomienda continuar desarrollando la estrategia tecnopedagógica diseñada e implementada en la presente investigación de forma transversal, vinculando otras asignaturas que hacen parte de su currículo y no dejarlo solo como responsabilidad del área de Ciencias Naturales.

A los estudiantes: Se les recomienda aprovechar al máximo este tipo de actividades en las cuales pueden aprender mucho más de otras culturas y aplicarlas en el cuidado del medio ambiente, no solo en el Colegio La Sagrada Familia, sino también aplicar y multiplicar en toda la comunidad como una proyección socioambiental.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Aguirre, M., Camacho, T., Flórez, M., Gaibao, D., Murcia, G. y Pasive, Y. (2012). *Estrategias pedagógicas en la educación universitaria, una aplicación desde los ciclos educativos de la serie pedagogía de la humanización* [Trabajo de especialización, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10819/7847>
- Alvarado, L. García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Amante, Y. y Gómez, M. (2017). E-Estrategias de lectura y escritura del inglés en ambientes virtuales de aprendizaje. *Campos Virtuales*, 6(1), 109-119.
- Arredondo, M., Saldívar, A. y Limón, F. (2018). Estrategias educativas para abordar lo ambiental. Experiencias en escuelas de educación básica en Chiapas. *Innovación educativa*, 18(76), 13-37. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n76/1665-2673-ie-18-76-13.pdf>
- Bravo, E. (2017). *Desarrollo de la conciencia ambiental a través del sistema de las "cinco erres" en los estudiantes de la Institución Educativa "Maravillas" del Distrito de Monzón* [Tesis de maestría, Universidad de Huánuco]. Repositorio institucional UDH. <http://repositorio.udh.edu.pe/123456789/779>
- Castro, M. y López, J. (2019). Estrategias pedagógicas y tecnológicas para promover el ahorro y uso eficiente del agua en las instituciones educativas del municipio de Valledupar (Colombia). *Revista Espacios*, 40(29). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n29/19402930.html>
- Consejo Territorial de Cabildos Gobernadores de la Sierra Nevada de Santa Marta (CTC) y Ministerio de Cultura. (2016). Plan especial de salvaguardia. Sistema de conocimiento ancestral de los cuatro pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta. <http://patrimonio.mincultura.gov.co/SiteAssets/Paginas/Pes-Pueblos-de-la-sierra-nevada/21-Sistema%20de%20conocimiento%20ancestral%20SNSM%20-%20PES.pdf>
- Decreto 1743 de 1994. (1994, 3 de agosto). Presidencia de la República. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=1301
- Díaz-Barriga, F. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.10.88>
- Gamboa, M., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 101-128. <https://doi.org/10.22490/25391887.1162>
- Garavito, H. R. y Chaparro, S. (2017). Tejiendo saberes ambientales, lo ancestral, territorio y convivencia. *Revista Educación y Ciudad*, (32), 169-180. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n32.2017.1638>
- Hernández, R. (2017). Impacto de las Tic en la educación: Retos y perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Ley 23 de 1973. (1973, 19 de diciembre). Congreso de Colombia. Diario oficial No. 34.001. https://archivo.minambiente.gov.co/images/GestionIntegraldelRecursoHidrico/pdf/normativa/ley_23_de_1973.pdf
- Ley 629 de 2000. (2000, 27 de diciembre). Congreso de Colombia. Diario oficial No. 44.272. <https://www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2022/01/2.-Ley-629-de-2000.pdf>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). Quinto Informe Nacional de Biodiversidad de Colombia ante el Convenio de Diversidad Biológica. <https://www.undp.org/es/latin-america/publications/v-informe-de-biodiversidad-de-colombia>
- Moyano-Díaz, E. y Palomo-Vélez, G. (2014). Propiedades psicométricas de la escala nuevo paradigma ecológico (NEP-R) en población chilena. *Psico*, 45(3), 415-423. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.3.17276>
- Nieblas, A. (2016). Tecnologías de la Información y Comunicación [Blog]. <http://lasticspatricia.blogspot.com/2016/05/definicion-de-las-tics-segun-diversos.html>

- Planelles, M. (2019, 14 de marzo). La ONU exige cambios sin precedente para evitar una catástrofe medioambiental. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-onu-exige-cambios-sin-precedente-para-evitar-una-catastrofe-medioambiental-nid2228414/>
- Prada, E. (2013). Conciencia, concientización y educación ambiental: Conceptos y relaciones. *Revista Temas*, (7), 231-244. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i7.585>
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). (2019) *Perspectivas del medio ambiente mundial GEO 6 Planeta saludable, gente saludable*. UN Environment. <https://www.unep.org/es/resources/perspectivas-del-medio-ambiente-mundial-6>
- Ramírez, M., Cortés, E. y Díaz, A. (2020). Estrategias de mediación tecnopedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(2), 132-149. <https://doi.org/10.32870/ap.v12n2.1875>
- Ramos, C., Tenorio, A. y Muñoz, F. (2011). Tejiendo cosmologías: Educación ambiental en contextos interculturales, el caso del clima, y los ciclos naturales ligados al sol y a la luna. *Bio-grafía*, (número extraordinario), 168-177. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia168.177>
- Rayas, J., García, M. y Flores, R. (2017). Desafíos de la educación ambiental en la formación de profesores de comunidades indígenas. *Enseñanza de las Ciencias Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, (Extraordinario), 855-860. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/334860>
- Rengifo, B., Quitiaquez, L. y Mora, F. (2012, del 7 al 11 de mayo). La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia [Memoria]. *XII Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. <https://www.ub.edu/geocrit/colloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>
- Restrepo, D. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (42), 92-101 <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2006/iss42/11/>
- Rojas, G. (2015). El aula de clase como espacio de investigación pedagógica. *Revista Pedagógicos*, 8(1), 13-24. <http://ojs.unisangil.edu.co/index.php/revistaspedagogicos/article/view/231>
- Sánchez, K. (2012). *Influencia que ejercen las estrategias tecnopedagógicas sobre el aprendizaje significativo de los estudiantes inscritos en cursos virtuales del programa de Administración de Empresas en Institución de Educación Superior Abierta y A Distancia* [Tesis de maestría, Universidad Tecvirtual]. Repositorio Tecnológico Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/571735>
- Sierra, R. (2007). La estrategia pedagógica. Sus predictores de adecuación. *Varona*, (45), 16-25. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635565004.pdf>
- Solano, I. y Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128010>
- Vargas, A. (2015). *Aportes a la educación ambiental en Colombia a partir de dos experiencias con instituciones educativas y comunidades indígenas Mhuysqas* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/54423>

Contribución:

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

Revista

UNIMAR

Rev. Unimar

Enero-Junio 2023

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

ISSN-L: 0120-4327

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



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Editorial
UNIMAR

41 Vol.
No. 1

Índice acumulativo por autores

Ariza-Córdoba, Keyla Vanessa. El conocimiento ancestral arhuaco como estrategia tecnopedagógica para el desarrollo de conciencia ambiental en los estudiantes del grado cuarto del Colegio La Sagrada Familia. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 191-211. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art12>

Bocanegra-Vergara, Netzahualcóyotl. Formación, autopercepción y prospectiva de neuroeducación en los docentes de nivel primaria. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 137-149. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art8>

Bovea-Ramos, Álvaro Enrique. Fortalecimiento de las habilidades comunicativas: leer y escribir, mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales con estudiantes del grado quinto. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 64-81. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art4>

Britto-Jiménez, Gina Katherine. Fortalecimiento de las habilidades comunicativas: leer y escribir, mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales con estudiantes del grado quinto. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 64-81. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art4>

Bueno-Lugo, Andrés Felipe. Pensamiento crítico en educación ambiental en niños y niñas de la Institución Educativa Colegio de San Simón, Ibagué. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 150-166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art9>

Burbano-Rosero, Alex Fernando. Imposiciones bilingües colombianas y culturales sobre las epistemologías lingüísticas del sur. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 167-175. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art10>

Caraballo, Luz Helena. Las tecnologías de la información y las comunicaciones y la educación rural en tiempos de pandemia. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 27-40. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art2>

Cuellar-García, Claudia Patricia. Aprendizaje basado en problemas como estrategia para fortalecer competencias específicas en Química. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 176-190. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art11>

Cuello-Cuello, Lohorquis Esther. Comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado mediante la literatura afrocolombiana. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 82-103. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art5>

Díaz-Cabriales, Alejandro. Formación, autopercepción y prospectiva de neuroeducación en los docentes de nivel primaria. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 137-149. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art8>

González-Roys, Gustavo Adolfo. Comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado mediante la literatura afrocolombiana. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 82-103. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art5>

González-Roys, Gustavo Adolfo. Estrategias de atención pedagógica en estudiantes con discapacidad visual. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 104-123. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art6>

González-Roys, Gustavo Adolfo. Procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 41-63. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art3>

Hernández Lazo, Rolando. El conocimiento ancestral arhuaco como estrategia tecnopedagógica para el desarrollo de conciencia ambiental en los estudiantes del grado cuarto del Colegio La Sagrada Familia. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 191-211. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art12>

Jacome, Rosmira Teresa. Las tecnologías de la información y las comunicaciones y la educación rural en tiempos de pandemia. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 27-40. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art2>

López-Martínez, Rocío Edith. Formación, autopercepción y prospectiva de neuroeducación en los docentes de nivel primaria. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 137-149. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art8>

Maestre-Rodríguez, Line Cecilia. Procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 41-63. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art3>

Martínez-Arredondo, Leonardo Enrique. Comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado mediante la literatura afrocolombiana. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 82-103. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art5>

Martínez-Arredondo, Leonardo Enrique. Estrategias de atención pedagógica en estudiantes con discapacidad visual. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 104-123. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art6>

Martínez-Madrigal, Jenny Paola. El razonamiento metacognitivo docente como herramienta para mejorar la práctica pedagógica y enriquecer su conocimiento profesional: una reflexión sobre el deber ser. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 12-26. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art1>

Morales-Chávez, Gladys Patricia. Aprendizaje basado en problemas como estrategia para fortalecer competencias específicas en Química. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 176-190. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art11>

Oñate-Quiroz, María Claris. El conocimiento ancestral arhuaco como estrategia tecnopedagógica para el desarrollo de conciencia ambiental en los estudiantes del grado cuarto del Colegio La Sagrada Familia. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 191-211. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art12>

Rodríguez-Noriega, Arnoldo Rafael. Estrategias de atención pedagógica en estudiantes con discapacidad visual. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 104-123. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art6>

Ruiz-Lozano, Robinson. Pensamiento crítico en educación ambiental en niños y niñas de la Institución Educativa Colegio de San Simón, Ibagué. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 150-166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art9>

Saiz-Sáenz, Martha Leonor. Las tecnologías de la información y las comunicaciones y la educación rural en tiempos de pandemia. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 27-40. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art2>

Soto-Cortés, Elizabeth. Aprendizaje acelerado frente a la promoción anticipada del niño en educación preescolar: Incidencia en el desarrollo integral. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 124-136. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art7>

Velásquez-Sarria, Jairo Andrés. Pensamiento crítico en educación ambiental en niños y niñas de la Institución Educativa Colegio de San Simón, Ibagué. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 150-166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art9>

Vergara-Ortiz, Maiduth. Aprendizaje acelerado frente a la promoción anticipada del niño en educación preescolar: Incidencia en el desarrollo integral. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 126-136. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art7>

Villalba-Contreras, Virginia Esther. Fortalecimiento de las habilidades comunicativas: leer y escribir, mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales con estudiantes del grado quinto. Vol. 41 No. 1 (Ene. – Jun., 2023), pp. 64-81. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art4>

Índice acumulativo por palabras clave

ABP: Morales-Chávez y Cuellar García (2023, Vol. 41 No. 1)

Aprendizaje: Vergara-Ortiz y Soto Cortés (2023, Vol. 41 No. 1)

Argumentación y conservación: Bueno-Lugo, Velásquez-Sarria y Ruiz-Lozano (2023, Vol. 41 No. 1)

Autoritarios: Burbano-Rosero (2023, Vol. 41 No. 1)

Bilingüismo: Burbano-Rosero (2023, Vol. 41 No. 1)

Biodiversidad: Bueno-Lugo, Velásquez-Sarria y Ruiz-Lozano (2023, Vol. 41 No. 1)

Canto popular: Britto-Jiménez, Villalba-Contreras y Bovea-Ramos (2023, Vol. 41 No. 1)

Capacitación: Díaz-Cabriales, López-Martínez y Bocanegra-Vergara (2023, Vol. 41 No. 1)

Competencia comunicativa: Britto-Jiménez, Villalba-Contreras y Bovea-Ramos (2023, Vol. 41 No. 1)

Competencias específicas: Morales-Chávez y Cuellar García (2023, Vol. 41 No. 1)

Comprensión lectora: Cuello-Cuello, Martínez-Arredondo y González-Roys (2023, Vol. 41 No. 1)

Conciencia ambiental: Ariza-Córdoba, Oñate-Quiroz y Hernández-Lazo (2023, Vol. 41 No. 1)

Conocimiento profesional del profesor: Martínez-Madrigal (2023, Vol. 41 No. 1)

Conocimientos ancestrales: Ariza-Córdoba, Oñate-Quiroz y Hernández-Lazo (2023, Vol. 41 No. 1)

Cultura: Burbano-Rosero (2023, Vol. 41 No. 1)

Discapacidad visual: Rodríguez-Noriega, González-Roys y Martínez-Arredondo (2023, Vol. 41 No. 1)

Educación ambiental: Bueno-Lugo, Velásquez-Sarria y Ruiz-Lozano (2023, Vol. 41 No. 1)

Educación básica: Vergara-Ortiz y Soto Cortés (2023, Vol. 41 No. 1)

Educación preescolar: Vergara-Ortiz y Soto Cortés (2023, Vol. 41 No. 1)

Escritura: Britto-Jiménez, Villalba-Contreras y Bovea-Ramos (2023, Vol. 41 No. 1)

Estrategia tecnopedagógica: Ariza-Córdoba, Oñate-Quiroz y Hernández-Lazo (2023, Vol. 41 No. 1)

Estrategias de atención pedagógica: Rodríguez-Noriega, González-Roys y Martínez-Arredondo (2023, Vol. 41 No. 1)

Estrategias docentes: Maestre-Rodríguez y González-Roys (2023, Vol. 41 No. 1)

Evaluación formativa: Martínez-Madrigal (2023, Vol. 41 No. 1)

Formación inicial docente: Díaz-Cabriales, López-Martínez y Bocanegra-Vergara (2023, Vol. 41 No. 1)

Habilidad: Britto-Jiménez, Villalba-Contreras y Bovea-Ramos (2023, Vol. 41 No. 1)

Identidad cultural: Cuello-Cuello, Martínez-Arredondo y González-Roys (2023, Vol. 41 No. 1)

Inclusión educativa: Rodríguez-Noriega, González-Roys y Martínez-Arredondo (2023, Vol. 41 No. 1)

Integración social: Vergara-Ortiz y Soto Cortés (2023, Vol. 41 No. 1)

Lectura: Britto-Jiménez, Villalba-Contreras y Bovea-Ramos (2023, Vol. 41 No. 1)

Literatura afrocolombiana: Cuello-Cuello, Martínez-Arredondo y González-Roys (2023, Vol. 41 No. 1)

Materia y energía: Morales-Chávez y Cuellar García (2023, Vol. 41 No. 1)

Neurociencias: Díaz-Cabriales, López-Martínez y Bocanegra-Vergara (2023, Vol. 41 No. 1)

Neurodidáctica: Díaz-Cabriales, López-Martínez y Bocanegra-Vergara (2023, Vol. 41 No. 1)

Neuroeducación: Díaz-Cabriales, López-Martínez y Bocanegra-Vergara (2023, Vol. 41 No. 1)

Nivel de comprensión lectora: Maestre-Rodríguez y González-Roys (2023, Vol. 41 No. 1)

Pensamiento crítico: Bueno-Lugo, Velásquez-Sarria y Ruiz-Lozano (2023, Vol. 41 No. 1)

Pensamiento visible: Martínez-Madrigal (2023, Vol. 41 No. 1)

Práctica pedagógica: Martínez-Madrigal (2023, Vol. 41 No. 1)

Proceso lector: Maestre-Rodríguez y González-Roys (2023, Vol. 41 No. 1)

Procesos cognitivos básicos: Maestre-Rodríguez y González-Roys (2023, Vol. 41 No. 1)

Química: Morales-Chávez y Cuellar García (2023, Vol. 41 No. 1)

Reflexión metacognitiva: Martínez-Madrigal (2023, Vol. 41 No. 1)

Simbolismo: Cuello-Cuello, Martínez-Arredondo y González-Roys (2023, Vol. 41 No. 1)

Guía para los autores

Revista UNIMAR

La Revista UNIMAR es una revista científica de acceso abierto, que se enmarca en el área de las Ciencias Sociales. Es editada por la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana, Colombia, y está dirigida a investigadores, académicos, autores y lectores, tanto nacionales como internacionales. Su periodicidad es semestral. Su propósito es la publicación y difusión de artículos en idioma español, inglés y portugués, principalmente, en los siguientes tipos: a) investigación; b) reflexión; c) revisión; y (d) artículos cortos. Los costos de los procesos y procedimientos editoriales son asumidos por la entidad editora.

Tipos de artículos que se publica en la revista

La Revista UNIMAR orienta su función esencial a la publicación de artículos originales e inéditos, resultado de investigación.

Artículo resultado de investigación: documento que presenta la producción original e inédita, de contenido científico, tecnológico o académico y, de manera detallada, los resultados originales de procesos de investigación. Preferiblemente estructurado de la siguiente forma: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias.

Artículo de reflexión: manuscrito que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Artículo de revisión: manuscrito resultado de una investigación donde se analiza, sistematiza e integra los resultados de investigaciones publicadas, sobre un campo de estudio, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias de fuentes primarias.

Artículo corto: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación, que por lo general requieren de una pronta difusión.

Reportes de caso: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico; incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

Artículo de revisión de tema: documentos resultados de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

Cartas al editor: posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que, a juicio del Comité Editorial, constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

Editorial: documento escrito por el editor, cualquier miembro del Comité Editorial, o por una persona invitada por el editor. El editorial puede estar relacionado con problemas actuales o también, nuevos hallazgos en el campo de acción de la revista.

Condiciones para la presentación del manuscrito

Para realizar la postulación de manuscritos a la revista, es necesario que se prepare el documento de acuerdo al tipo de artículos que requiere la revista, por lo que aquellas postulaciones que no cumplan con las condiciones declaradas anteriormente, no serán consideradas para su publicación.

Las opiniones y afirmaciones presentes en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, entendiendo que el envío del manuscrito a esta revista compromete a los autores a no postularlo parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras.

Asimismo, los autores deberán declarar que los contenidos desarrollados en el manuscrito son propios de su autoría, y que la información tomada de otros autores y obras, artículos y documentos publicados, está correctamente citada y es verificable en la sección del texto de referencias bibliográficas.

Todos los manuscritos que sean postulados para su publicación en la revista, deben seguir los lineamientos que se especifica en esta guía, los cuales, en su gran mayoría, han sido adaptados del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association APA 7.^a edición. Además, el título, el resumen y las palabras clave deben ser presentados en español, inglés y portugués.

Los manuscritos a postular deberán ser enviados a través del sistema *Open Journal Systems* (OJS) de la página de la revista <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index>, previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, o vía correo electrónico: editorialunimar@umariana.edu.co, preferiblemente, claro está, una vez que se cumpla con todos los requisitos anteriores y aquellos de composición que se presenta a continuación:

En ambas opciones se notificará la recepción del artículo al autor en un plazo máximo de 10 días después del envío y se informará sobre el estado del mismo en un plazo máximo de 2 meses.

La revista maneja una convocatoria abierta que recibe artículos permanentemente; es decir, en el momento en que haga el envío se da inicio al proceso de evaluación; el número y fecha de publicación dependerán del orden de llegada o entrada de los artículos a la revista y de la finalización del proceso de evaluación.

Para formalizar la recepción del artículo, el o los autores deberán enviar debidamente diligenciados los siguientes formatos:

Formato 1. Identificación de autor e investigación: documento donde se consigna los datos requeridos sobre los autores, tipología del manuscrito postulado, y naturaleza de la investigación o el proceso para la configuración del artículo (debe diligenciarse por cada autor). Link: <https://drive.google.com/file/d/1iHuu8LViFAzrt8jvidO0diKNz7KXzebh/view>

Formato 2. Declaración de condiciones: carta donde se manifiesta que el artículo es original e inédito, que su vez, no ha sido enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras (debe diligenciarse por cada autor). Link: <https://drive.google.com/file/d/1eIrQGAvvynPDNBqLCLELuNIJHKWqrIQK/view>

Formato 3. Licencia de uso parcial: documento donde se autoriza a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para ejercer sobre los manuscritos postulantes, atribuciones orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión que expresa la obra. Link: https://drive.google.com/file/d/1bMilnTAnwQcLqCgr62uk7RdoU6_qxyCP/view

Aspectos generales: los manuscritos postulantes deberán ser presentados en el programa Microsoft Word, a una columna, en hoja tamaño carta con márgenes normales -sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, empleando como tipo de letra Times New Roman a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de 15 páginas y máxima de 30 -incluyendo figuras (imágenes, gráficos y fotografías) y tablas-.

Título: será claro, concreto y preciso; tendrá una nota a pie de página en donde se especifique las características del proceso investigativo, de revisión o de reflexión desarrollado para la concreción del aporte escritural. Ubique una nota a pie de página que clasifique el tipo de artículo y el título de la investigación de la que se deriva. Indique el nombre y fuente de financiamiento de la investigación o proyecto del cual deriva el artículo.

Ejemplo pie de página: este artículo es el resultado de la investigación titulada: La competencia argumentativa oral en estudiantes de básica primaria, desarrollada desde el 15 de enero de 2009 hasta el 31 de julio de 2011 en el corregimiento de Genoy, departamento de Nariño, Colombia.

Autor/es: debajo del título del manuscrito se debe ubicar el nombre del autor/es, seguido de los siguientes datos para cada caso: nivel académico - el título máximo alcanzado, con la respectiva institución otorgante-, filiación institucional -nombre completo de la institución donde labora-, datos de contacto -correo electrónico, personal e institucional, ciudad, departamento, provincia, país donde reside-, el código ORCID y el link del perfil de Google Scholar. Tener en cuenta que el primer autor será quien quedará registrado en las bases de datos de los diferentes servicios de indexación y resumen. Es indispensable indicar el autor que se encargará de recibir y enviar la correspondencia, o de lo contrario se asumirá que el primer autor se hará cargo de tal función.

Ejemplo: Luis Alberto Montenegro Mora¹

¹ Candidato a Doctor en Educación (Universidad de San Buenaventura). Director Centro de Investigaciones Universidad Mariana, Nariño, Colombia), integrante del grupo de investigación Forma; Correo electrónico: lmontenegro@umariana.edu.co

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=es>

Contribución: se identifica el nivel de contribución escritural y aporte del artículo de cada uno de los autores, con la finalidad de establecer el orden de aparición.

Ejemplo:

Martha Camila Ordoñez: Investigadora principal. Procesamiento estadístico de datos, Escritura de Materiales y métodos y obtención de los resultados.

Bibiana del Carmen Montero: Redacción del manuscrito, elaboración de cuadros.

Laura Patricia Castaño: Redacción del manuscrito, consolidación de referencias.

Luisa María Chamorro Solís: Análisis e interpretación de resultados, Escritura de la introducción.

Mario Alfonso Araujo: Escritura de la discusión, revisión crítica del artículo, participación en el análisis.

Luis Mario Pantoja: Escritura de materiales y métodos y discusión.

Jorge Alfonso Guevara: Obtención de la base de datos y revisión crítica del artículo.

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

Resumen: incluirá los objetivos principales de la investigación, alcance, metodología empleada y, de igual manera, los resultados más destacados y las conclusiones más sobresalientes, por lo que este apartado será claro, coherente y sucinto, y no sobrepasará las 250 palabras.

Palabras clave: se admitirá un mínimo de cinco palabras clave y un máximo de diez, las cuales posibilitarán ubicar temáticamente el contenido del artículo que, además, deberán ser relevantes y ayudar a su indizado cruzado, ya que a través de ellas su trabajo será identificado con facilidad por los buscadores de las bases de datos, éstas van separadas por punto y coma.

Para el caso de los manuscritos resultado de investigación, estos estarán estructurados así:

Introducción: en donde se menciona el problema u objetivos del proceso investigativo, haciendo alusión a los posibles antecedentes bajo los cuales se fundamenta el trabajo investigativo; asimismo, se comenta el tipo de metodología empleada, una justificación de la elección de ésta, además de la inclusión pertinente y precisa del respaldo bibliográfico que fundamente teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

Metodología: en esta sección se menciona el diseño, las técnicas y los materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados; se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso; es decir, expresar claramente el tipo de diseño, y el tipo de muestreo que se utilizó. De igual forma, es conveniente mencionar las técnicas estadísticas y demás instrumentos empleados para la recolección de la información -esta sección deberá estar escrita con verbos en tiempo pasado-.

Resultados: esta sección presenta los resultados obtenidos durante el proceso investigativo; es, concretamente, la contribución que se hace al nuevo conocimiento, en donde se evidencia la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de la investigación, y la información obtenida a través de los instrumentos de recolección. Es aconsejable que se mencione todos los resultados importantes obtenidos, hasta aquellos que están en contraposición a la hipótesis que fundamentó la investigación.

Discusión: en esta sección van aquellas relaciones, interpretaciones, recomendaciones que los resultados obtenidos señalan, en paralelo con otras investigaciones, antecedentes y teorías referidas al tema abordado.

Conclusiones: son presentadas de manera clara, concreta y coherente con los temas desarrollados en el manuscrito, por lo que deberá haber argumentos precisos que justifican y validan cada conclusión.

Figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas: para el caso de las figuras (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías e ilustraciones), éstas deben estar ubicadas en el lugar respectivo dentro del manuscrito, numeradas y descritas con una leyenda en tamaño 11 en la parte superior izquierda, que comience con la palabra *-Figura-*, en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí dispuesto. Para el caso de las tablas, éstas deberán contener *-preferiblemente-* la información cuantitativa que menciona el manuscrito; estarán enumeradas y contarán con una leyenda descriptiva de tamaño 11 ubicada en la parte superior izquierda del elemento, la cual iniciará con la palabra *-Tabla-*. Para todas las figuras y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas -se recomienda abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor-; en el caso de ser de autoría propia, es preciso señalarlo; cabe aclarar que toda figura y tabla contarán con las anteriores características para su aprobación.

Emplear las figuras y tablas únicamente cuando sean necesarias; no debe redundar la información que éstas expresan, con el contenido textual; serán autoexplicativas, sencillas y de fácil comprensión.

Cómo citar

A continuación, se da algunas indicaciones sobre la manera adecuada de citación que debe emplearse en el desarrollo de los manuscritos que son postulados a la Revista UNIMAR.

Si la cita directa tiene menos de 40 palabras, se presenta entre comillas y al final, entre paréntesis, se ubica los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Una situación de variación es "tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo" (Acosta, 2004, p. 112), como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada con la

Si la cita tiene más de 40 palabras, se omite las comillas, se sangra la cita (aproximadamente 2,54 cm) y se ubica, ya sea en la introducción de la cita o al finalizar ésta, los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un paquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás.

El segundo jurado, llegado el momento de la calificación del delito, dijo: el jurado de la calificación declara al señor doctor Domingo Miño culpable del quebrantamiento del artículo 759 del Código Penal en primer grado. Acogió el juez el anterior veredicto y condenó al doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213)

Si la cita es parafraseo, se escribirá sin comillas y entre paréntesis los datos de la obra (Apellido, año). Se recomienda señalar el número de página o párrafo, sobre todo, en aquellos casos en los que se desea ubicar con exactitud el fragmento al que se hace alusión.

Ejemplo:

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis postindependentista y afectaron al país (Orquist, 1978).

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis postindependentista y afectaron al país (Orquist, 1978, p. 8).

Como lo enunció Orquist (1978, p. 8) al momento de establecer que aquellas brechas que agudizaron la crisis postindependentista, por su carácter ideológico afectaron al país.

Cuando se realice varias referencias a una misma fuente de manera consecutiva en un mismo párrafo, es adecuado ubicar el año de la obra citada la primera vez, posteriormente omitir este dato y solo escribir el apellido del autor.

Ejemplo:

Según Paulet (2010), un buen esquema es fundamental para el éxito del argumento. Paulet afirma que

Si una fuente es escrita por dos autores, se debe recordar escribir el apellido de los dos.

Ejemplo:

Halliday y Paulet (2001) han establecido algunos de los métodos más empleados en el desarrollo discursivo.

Si se cita una fuente que tiene entre tres y más autores, se escribe el apellido del primer autor, seguido de la expresión "et al." desde la primera citación.

Ejemplo: en un libro escrito por Fernández, Gómez, Valdivia y Ochoa, 2005, la citación bibliográfica desde la primera vez sería:

"La comprensión del mundo es una tarea de la mente y de los sentidos" (Fernández et al., 2005, p. 145).

Para la sección de Referencias Bibliográficas, se admite hasta un número de 20 autores. Cuando son más de 20, se incluye los primeros 19, se omite los siguientes con el uso de tres puntos seguidos hasta llegar al último autor.

Si el autor es una organización, corporación o similar, se escribe el nombre completo de ésta, a menos que sea muy largo, se empleará su abreviatura, la cual se identificará en la primera cita que se realice entre corchetes, y se empleará en las siguientes.

Ejemplo:

"La investigación debe proyectarse desde las publicaciones, posibilitando el diálogo académico" (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77). – Primera vez-

"Toda iniciativa de mejoramiento de las prácticas investigativas, deberá ser, en beneficio de la comunidad" (UNIMAR, 2009, p. 80). –Segunda vez-

Si el documento no tiene autor, se cita las primeras palabras del título y después puntos suspensivos; cuando se trate del título de capítulo, se incluirá comillas; si es un libro, se lo escribirá en cursiva.

Ejemplo:

"La crisis de los países de la región es causada por la inestabilidad de sus economías, por lo que hay que adoptar las medidas necesarias para contrarrestar esta situación" ("Plan de Gobierno para", 2009, 18 de feb.).

En la sección de Referencias Bibliográficas no se incluye las comunicaciones personales, pero pueden ser citadas en el texto, escribiendo las iniciales del nombre del autor, apellido del autor y fecha.

Ejemplo:

L. Montenegro (comunicación personal, 12 de sep., 2013) afirmó que

Cuando se realice una cita de cita, se debe mencionar el nombre de la fuente original, posteriormente, se escribe el trabajo que cita la fuente original, precedido de la frase "como se cita en".

Ejemplo:

En el libro La Esperanza Perdida de Fernández Quesada (como se cita en Mora, 2009).

En la redacción de las Referencias Bibliográficas se cita la fuente que contiene el documento original.

Si una fuente en internet no tiene paginación, se debe contabilizar los párrafos para citar de manera precisa; si no están numerados, es preciso nombrar el párrafo o sección.

Ejemplo:

Morales y Bernádez (2012) concuerdan que “todo acto humano es una entrega constante de ideas, en donde unos aportan más significativamente que otros” (párr. 8).

Si la fuente no tiene fecha de publicación, se debe escribir en el lugar correspondiente: s.f.

Ejemplo:

Castimáez y Vergara (s.f.) suponen que “las construcciones metodológicas empleadas en el proceso pedagógico se orientan a la formación del individuo multidimensionalmente” (p. 9).

Guía para elaborar referencias

Última sección del manuscrito; aquí deberán figurar todas las referencias citadas en el artículo; su orden se establecerá de manera alfabética y siguiendo las disposiciones del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association APA 7.^a edición

A continuación, se presenta los tipos de fuentes más empleados al momento de estructurar un manuscrito científico, como también, el formato y ejemplo correspondiente para cada caso.

Nota: se recomienda incluir el DOI de aquellos artículos, libros o capítulos de libros que se encuentren disponibles en línea.

| Tipo de fuente | Formato y ejemplo |
|-----------------------------------|--|
| 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). *Título* (Tesis de nivel). Institución. localización.

Morán, A. (2011). *Competencia argumentativa oral* (Tesis inédita de la Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad del Valle. <http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html>

Proceso de evaluación editorial y pares

La revista, con previa autorización del autor/es, realizará los ajustes pertinentes a los manuscritos, con el propósito de dar mayor precisión, claridad, coherencia a la propuesta escritural postulante, por lo que se solicita a todos aquellos interesados en enviar sus aportes, escribir con toda la rigurosidad a la que haya lugar, empleando debidamente las reglas ortográficas y gramaticales de la escritura científica, estructurando el manuscrito en general, a través de párrafos claros, coherentes y objetivos. Se sugiere evitar redundancias, uso reiterativo de expresiones, conceptos, términos "entre otros", y de manera similar, evitar el uso innecesario de siglas.

La revista, al ser arbitrada, realiza procesos rigurosos de evaluación y validación de los manuscritos postulantes, por lo que el tiempo estimado para el desarrollo óptimo de estos proceso y procedimientos comprende entre dos y cinco meses, claro está, dependiendo de la cantidad y calidad de los manuscritos postulados.

En primera instancia, el Comité Editorial de la revista decide sobre la aceptación o rechazo de los manuscritos postulados, partiendo del cumplimiento de las políticas, criterios, disposiciones, y condiciones que la publicación ha establecido para la aceptación inicial de los aportes escriturales "proceso de evaluación del manuscrito por parte del Comité Editorial y resultados del sometimiento al software antiplagio implementado por la Editorial UNIMAR-. Tanto las disposiciones afirmativas como negativas, serán comunicadas a los autores, quienes conocerán las razones por las que el manuscrito fue aceptado o rechazado.

En segunda instancia, el editor de la revista, junto con el Comité Editorial, selecciona aquellos manuscritos que cumplen con las calidades exigidas por la publicación, clasificándolos posteriormente según su área y temática abordadas, con el propósito de asignar a dos pares evaluadores, en coherencia con el sistema de evaluación adoptado por la revista el cual es, el de doble ciego, quienes a través del formato de evaluación dispuesto para dicho procedimiento, realizarán las observaciones y sugerencias a las que haya lugar, expresando si efectivamente puede publicarse, o si necesita mejorar ciertos elementos para su posible publicación, o por el contrario, no es aceptado para su publicación en la revista. El Comité Editorial recibe los conceptos de los pares

evaluadores y toma las disposiciones con respecto a la publicación definitiva del artículo.

El editor envía a cada par evaluador la Guía para los pares evaluadores de la revista, y el formato de evaluación correspondiente al manuscrito presentado (artículo de investigación, revisión o reflexión). Para el desarrollo oportuno del proceso de evaluación, se le asigna a cada par evaluador un plazo entre dos y tres semanas para preparar y realizar el envío del concepto; cabe mencionar que en el formato de evaluación se les solicita a los pares indicar si el manuscrito cumple con las condiciones y criterios tanto de forma como de contenido que exige la revista; además, elaborará un concepto general sobre el manuscrito, en donde incluya sugerencias, observaciones y aportes; posteriormente, podrá recomendar la publicación del manuscrito, ya sea sin ninguna modificación, con algunas modificaciones, con modificaciones profundas, o de ninguna manera.

Por lo anterior, en el formato de evaluación dispuesto por la revista, se pregunta a los pares si están dispuestos a evaluar nuevamente el manuscrito si son realizados los ajustes y observaciones que se les ha comentado a los autores, para dar continuidad al proceso, hasta que el manuscrito sea un artículo con todas las condiciones de calidad para ser publicado.

Una vez el editor recibe los conceptos de los dos pares evaluadores, elabora un informe detallado del proceso de evaluación para enviar a los autores; dicho informe compila las observaciones y sugerencias de los pares, claro está, suprimiendo toda información que pueda develar e identificar a los evaluadores del manuscrito. Una vez los autores cuentan con el informe evaluativo de su manuscrito postulado, ellos decidirán si presentan nuevamente su manuscrito con las modificaciones y ajustes a los que los pares se han referido, remitiendo una nueva versión de su escrito, o por el contrario, lo retiran definitivamente del proceso; si los autores deciden enviar nuevamente la versión mejorada del texto, el editor asigna una fecha justa -de acuerdo a las modificaciones, correcciones y ajustes- para la entrega de esta segunda versión del manuscrito. En el caso de que los autores decidan no continuar con el proceso de publicación del manuscrito, éste será retirado de la base de datos de la revista.

Para el caso de los manuscritos rechazados completamente por los pares evaluadores, se informará a los autores que su manuscrito será

retirado del proceso y de las bases de datos de la revista; adicionalmente, se les enviará el informe de evaluación con los conceptos que los pares determinaron para la toma de esta decisión.

Una vez que los autores han enviado la segunda versión del manuscrito, mejorada y atendiendo todas las observaciones, ajustes y demás sugerencias realizadas por los pares evaluadores, el editor remite esta segunda versión del manuscrito a los pares evaluadores, con el propósito de comprobar si los cambios y ajustes sugeridos fueron realizados por los autores. Por lo anterior, a cada par evaluador se le solicita evaluar esta segunda versión del manuscrito, y manifestar al editor si está en óptimas condiciones para ser publicado sin ninguna otra modificación, o si, por el contrario, se tendrá que ajustar nuevamente el escrito, siempre y cuando se desee su publicación.

Para la preparación final del manuscrito, el editor recibe los conceptos de los pares evaluadores, en el caso en el que los dos pares consideren que el escrito puede ser publicado, el editor envía dichos conceptos junto con la versión final del manuscrito al Comité Editorial, con el propósito de verificar la rigurosidad y calidad del proceso y, asimismo, tomar una determinación con relación a la aceptación o rechazo del manuscrito para su publicación. Cabe mencionar que, en el caso de que los conceptos de los dos pares evaluadores con respecto al manuscrito sean contradictorios y polémicos, se designará un tercer par evaluador que emita un concepto que permita solucionar dicho impasse; por otra parte, en el caso de que alguno de los pares evaluadores considere que todavía el manuscrito no está listo para su publicación, el editor enviará las nuevas observaciones y recomendaciones del manuscrito a los autores, hasta que el escrito esté listo.

Es posible que los autores respondan a los comentarios y observaciones realizadas por los pares evaluadores, con el propósito de dar explicación y justificar que algunos ajustes sugeridos no serán tenidos en cuenta, por lo que se establece un diálogo ciego entre autores y pares evaluadores, para debatir sobre la pertinencia y relevancia de las observaciones y ajustes sugeridos, claro está, mediado por el Comité Editorial de la revista.

Además de lo anterior, cabe resaltar que se remitirá a los autores las pruebas galeradas de los artículos, previamente a la impresión de la revista, en donde se revisará la disposición del artículo en la publicación. Es necesario aclarar que en esta etapa no se aceptará nuevos párrafos, frases o secciones para agregar, ya que el proceso solo se limitará a las correcciones de posibles erratas de digitación, que contribuyan al perfeccionamiento de la versión final de la revista.

La revista está en constante contacto con los autores, puesto que cuenta con el sistema de Open

Journal Systems (OJS) <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index> en donde pueden estar enterados del estado de su manuscrito, y que posibilita una gestión efectiva y eficiente de los procesos y procedimientos editoriales. Además, si así lo desean, pueden solicitar información a través del correo electrónico: editorialunimar@umariana.edu.co

Convocatorias de escritura

En cualquier momento del año los autores pueden enviar sus manuscritos para su posible publicación en la revista.

Contraprestaciones

Aquellos autores que publiquen su artículo en la revista, recibirán notificación de la publicación y acceso a la versión electrónica. En el caso de los pares evaluadores, además de recibir un ejemplar de la revista electrónica, también tendrán un certificado de su participación como evaluadores.

Información adicional

La revista se gestiona a través de OJS <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index> en donde se ubica toda la información concerniente a la revista (se publica tanto en su versión impresa como digital). Es esencial señalar que justamente en las direcciones citadas anteriormente, se puede descargar la "Guía para autores", el "Formato de identificación de autor e investigación", la "Declaración de condiciones", y la "Licencia de uso parcial", documentos y formatos fundamentales en el proceso de postulación del manuscrito a evaluación.

Guide for authors

UNIMAR Magazine

UNIMAR magazine is an open access scientific journal, framed in the area of Social Sciences; edited by the UNIMAR Editorial of the Mariana University, Colombia, and directed to researchers, academics, authors and readers, both national and international. Its periodicity is semiannual. Its purpose is the publication and dissemination of articles in Spanish, English and Portuguese, mainly in the following types: a) research; b) reflection; c) review; and (d) short articles. The costs of the editorial processes and procedures are assumed by the publishing entity.

Types of articles published in the magazine

UNIMAR magazine focuses its essential function on the publication of original and unpublished articles, result of the research.

Article result of research: document that presents the original and unpublished production, of scientific, technological or academic content and, in a detailed way, the original results of research processes. If possible structured as follows: Introduction, Methodology, Results, Discussion, Conclusions and References.

Reflection article: manuscript that presents research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author, on a specific topic, using original sources.

Review article: manuscript result of a research that analyzes, systematizes and integrates the results of published research on a field of study, in order to account for progress and development trends. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 references of primary sources.

Short article: brief documents that present original preliminary or partial results of an investigation, which usually require a swift dissemination.

Case reports: documents that present the results of a study on a particular situation, in order to publicize the technical and methodological experiences considered in a specific case; it includes a systematic review of the literature on analogous cases.

Subject review article: documents results of the critical review of the literature on a particular topic.

Letters to the editor: critical, analytical or interpretative positions on the documents published in the journal, which, in the opinion of the Editorial Committee, constitute an important contribution to the discussion of the topic by the scientific community of reference.

Editorial: document written by the editor, any member of the Editorial Committee, or by a person invited by the editor. The editorial may be related to current problems or new findings in the field of action of the journal.

Conditions for submitting the manuscript

For applying of manuscripts to the journal, it is necessary to prepare the document according to the type of articles required by the journal, so that those applications that do not meet the conditions stated above will not be considered for publication.

The opinions and affirmations present in the articles are the exclusive responsibility of the authors, understanding that sending the manuscript to this journal commits the authors not to postulate it partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities.

Likewise, the authors must declare that the contents developed in the manuscript are their own, and that the information taken from other authors and published works, articles and documents is correctly cited and verifiable in the text section of bibliographic references.

All the manuscripts that are postulated for publication in the magazine should follow the guidelines specified in this guide, which, for the most part, have been adapted from the Publications Manual of the American Psychological Association APA 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/1iHuu8LViFAzrt8jvidO0diKNz7KXzebh/view>

Format 2. Declaration of conditions: letter stating that the article is original and unpublished and that it has not been sent partially or completely, simultaneously or successively, to other journals or publishing entities (must be filled out by each author). Link: <https://drive.google.com/file/d/1eIrQGAwvvynPDNBqLCELuNIJHKWqrIQK/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 been done by authors, to continue the process until the manuscript is an article with all the quality requirements for publication.

Once the editor receives the concepts of the two peer reviewers, prepares a detailed report of the assessment process to send to the authors, the same that compiles the comments and suggestions from peers, by suppressing of course any information

that may reveal and identify the evaluators. When the authors have the evaluation report of their manuscript, they may choose to present it again with the modifications and adjustments referred, by sending a new version, or otherwise, by 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, obrigando 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/1eIrQGAvvvynPDNBqLCELuNIJHKWqrIQK/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; consequentemente, 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 objectivos 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 veredito 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:

"Apesar de 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 Maestría). Universidad del Valle. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html |

Processo de avaliação editorial e pares

A revista, com prévia autorização do (s) autor (es), fará os devidos ajustes nos manuscritos, de forma a dar maior precisão, clareza, consistência, por isso pede aos interessados que enviem suas contribuições, escrevam com todo o rigor necessário, utilizando corretamente as regras ortográficas e gramaticais da redação científica, estruturando o manuscrito em geral, por meio de parágrafos claros, consistentes e objetivos. Sugere-se evitar redundâncias, uso repetitivo de palavras, conceitos, termos “entre outros”, “similarmente” e o uso desnecessário de siglas.

A revista, por ser arbitrada, faz um rigoroso processo de avaliação e validação, pois o tempo estimado para o desenvolvimento ótimo pode demorar entre dois e cinco meses, dependendo da quantidade e qualidade das redações.

Em primeira instância, o Comitê Editorial da revista decide sobre a aceitação ou rejeição dos manuscritos postulados, com base no cumprimento das políticas, critérios, disposições e condições que a publicação estabeleceu para a aceitação inicial das contribuições escriturísticas - processo de avaliação do manuscrito pelo Comitê Editorial e resultados da submissão ao software anti-plágio implementado pela Editorial UNIMAR. Tanto as disposições afirmativas quanto as negativas serão comunicadas aos autores, que saberão as razões pelas quais o manuscrito foi aceito ou rejeitado.

Em segunda instância, o editor da revista, em conjunto com o Comitê Editorial, seleciona os manuscritos que atendem às qualificações exigidas pela publicação, classificando-os posteriormente de acordo com sua área e temática, com o objetivo de designar dois revisores, em coerência com o sistema de avaliação adotado pela revista que é, o duplo cego, que através do formato de avaliação elaborado para este procedimento, fará as observações e sugestões que surgirem, expressando se realmente pode ser publicado, ou se precisa melhorar certos elementos para eventual publicação, ou, pelo contrário, não é aceita para publicação na revista. O Comitê Editorial recebe os conceitos de pares e se dispõe a publicar definitivamente o artigo.

O editor envia a cada dupla avaliadora o Guia para os revisores da revista e o formato de avaliação correspondente ao manuscrito submetido (artigo de pesquisa, revisão ou reflexão). Para o desenvolvimento oportuno do processo de avaliação, cada dupla avaliadora tem um período de duas a três semanas para preparar e apresentar o conceito. Vale ressaltar que, no formato de avaliação, os pares são solicitados a indicar se o manuscrito atende às condições e critérios tanto em termos de forma quanto de conteúdo exigidos pela revista; além disso, elaborarão um conceito geral do manuscrito, onde incluirão sugestões, observações e contribuições; posteriormente, podem recomendar a publicação do manuscrito, seja sem qualquer modificação, com algumas modificações, com modificações profundas, ou de qualquer forma.

Portanto, no formulário de avaliação elaborado pela revista, os revisores são questionados se estão dispostos a reavaliar o manuscrito se houver ajustes e observações feitas pelos autores, para continuar o processo até que o manuscrito seja um artigo com todos os requisitos de qualidade para publicação.

Uma vez que o editor receba os conceitos dos dois revisores, elabora um relatório detalhado do processo de avaliação para enviar aos autores, o mesmo que compila os comentários e sugestões dos pares, suprimindo naturalmente qualquer informação que possa revelar e identificar os avaliadores. Quando os autores possuírem o laudo de avaliação de seu manuscrito, podem optar por

apresentá-lo novamente com as modificações e ajustes referidos, enviando uma nova versão, ou então, retirando-o do processo; caso decida reenviar a versão aprimorada do texto, o editor atribui uma data justa, de acordo com as alterações, correções e ajustes para a entrega desta segunda versão. Caso os autores optem por não dar continuidade ao processo de publicação, o manuscrito será retirado do banco de dados da revista.

No caso de manuscritos totalmente rejeitados pelos pares, os autores serão informados; além disso, receberão o relatório de avaliação com os conceitos que os pares levaram em consideração para a tomada de decisão.

Depois de os autores enviarem a segunda versão do manuscrito, aprimorada e levando em consideração todas as observações, ajustes e outras sugestões feitas pelos revisores, o editor envia esta segunda versão do manuscrito aos revisores, a fim de verificar se os autores fizeram as alterações e ajustes sugeridos. Portanto, cada dupla avaliadora é solicitada a avaliar esta segunda versão do manuscrito, e informar ao editor se está nas melhores condições para ser publicado sem qualquer outra modificação, ou se, ao contrário, a redação terá que ser ajustada novamente, desde que desejada sua publicação.

Para a preparação final do manuscrito, o editor recebe os conceitos dos revisores. No caso em que os pares considerem que a redação pode ser publicada, o editor envia esses conceitos juntamente com a versão final do manuscrito ao Comitê Editorial, com a finalidade de verificar o rigor e a qualidade do processo e, da mesma forma, para tomar uma decisão quanto à aceitação ou rejeição do manuscrito para publicação. Vale ressaltar que, caso os conceitos dos dois pares avaliadores a respeito do manuscrito sejam contraditórios e polêmicos, será nomeado um terceiro par avaliador que emite um conceito que permita resolver o referido impasse. Por outro lado, se um dos pares considerar que o manuscrito ainda não está pronto para publicação, o editor enviará as novas observações e recomendações do manuscrito aos autores, até que a redação esteja pronta.

É possível que os autores respondam aos comentários e observações feitos pelos revisores pares, com o propósito de explicar e justificar que alguns ajustes sugeridos não serão levados em consideração; então, um diálogo cego é estabelecido entre autores e revisores, para discussão a relevância e o significado das observações e sugestões de ajustes, é claro, mediados pelo Comitê Editorial da revista.

Além do exposto, deve-se destacar que as provas finais dos artigos serão enviadas aos autores, antes da impressão da revista, onde será revisada a disposição do artigo na publicação. É necessário

esclarecer que nesta etapa não serão aceitos novos parágrafos, frases ou seções a serem acrescentadas, pois o processo se limitará apenas às correções de possíveis erros de digitação, que contribuam para o aprimoramento da versão final da revista.

A revista está em constante contato com os autores, uma vez que possui o Open Journal Systems (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> onde podem ter conhecimento do status de seu manuscrito, e que permite uma gestão eficaz e eficiente dos processos e procedimentos editoriais. Além disso, se desejarem, podem solicitar informações pelo e-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Convites de escrita

Em qualquer época do ano os autores podem submeter seus manuscritos para eventual publicação na revista.

Compensações

Os autores que publicarem seu artigo na revista, receberão uma cópia impressa do mesmo e terão acesso à versão eletrônica. No caso de pares avaliadores, além de receber uma cópia do periódico eletrônico, também terão um certificado de participação como avaliadores.

Informação adicional

A revista tem seu site: <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>, onde se encontram todas as informações relativas à revista (é publicada em versão impressa e digital). É imprescindível ressaltar que apenas nos endereços citados acima é possível baixar o “Guia para autores”, o “Formato de identificação do autor e pesquisa”, a “Declaração de condições” e a “Licença de uso parcial”, documentos e formatos fundamentais no processo de submissão do manuscrito à avaliação.

| Formato de identificación de autor e investigación | | | |
|---|--|---|--|
| I. Identificación | | | |
| Nombres y apellidos completos: | | | |
| Fecha de nacimiento (dd/mm/aa): | | Lugar de nacimiento (municipio vereda/ departamento/país): | |
| Tipo de documento de identidad: | | Número de documento de identidad: | |
| Correo electrónico: | | | |
| Número telefónico de contacto: | | Número celular o móvil de contacto: | |
| Dirección perfil Google scholar: | | | |
| Código ORCID: | | | |
| II. Formación académica | | | |
| Posdoctorado | | | |
| Título obtenido: | | | |
| Universidad otorgante: | | | |
| Fecha de obtención del título: | | | |
| Doctorado | | | |
| Título obtenido: | | | |
| Universidad otorgante: | | | |
| Fecha de obtención del título: | | | |
| Maestría | | | |
| Título obtenido: | | | |
| Universidad otorgante: | | | |
| Fecha de obtención del título: | | | |
| Especialización | | | |
| Título obtenido: | | | |
| Universidad otorgante: | | | |
| Fecha de obtención del título: | | | |
| Pregrado | | | |
| Título obtenido: | | | |
| Universidad otorgante: | | | |
| Fecha de obtención del título: | | | |

| Diplomados o cursos afines a su área de conocimiento | | | | | |
|---|---------------|---------------------------|-----------------------------|--------------------------------|---------------|
| Título obtenido: | | | | | |
| Institución otorgante: | | | | | |
| Fecha de obtención del título: | | | | | |
| III. Filiación laboral | | | | | |
| Nombre de la institución donde labora: | | | | | |
| Cargo que desempeña: | | | | | |
| Tipo de vinculación con la Universidad Mariana: | | | | | |
| Vinculación con otras universidades: | | | | | |
| IV. Información de publicaciones | | | | | |
| (últimos 3 años) | | | | | |
| a. | | | | | |
| Tipo de publicación: (marque con una x) | Libro: | Capítulo de libro: | Artículo científico: | Nota: | Otros: |
| Título de la publicación: | | | | | |
| ISBN de la publicación: | | | | ISSN de la publicación: | |
| Número de páginas | | | | Año: | |
| Página inicial – página final: | | | | | |
| 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 | | | | Año: | |
| Página inicial – página final: | | | | | |
| 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: <input type="checkbox"/> | No: <input type="checkbox"/> | Nombre de la institución que avala la investigación: | | |
| ¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x) | Sí: <input type="checkbox"/> | No: <input type="checkbox"/> | Valor total del proyecto de investigación: | | |
| | | | Valor ejecutado del proyecto de investigación: | | |
| VI. Certificación | | | | | |
| Firma del autor registrado: | | | | | |
| <p>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.</p> | | | | | |

Author identification and research format

I. Identification

| | | | |
|--|--|---|--|
| Full name: | | | |
| Date of birth (dd /mm /yy): | | Place of birth (municipality sidewalk/department/country): | |
| Type of identity card: | | Number of identity card: | |
| Email address | | | |
| Contact telephone number | | Cellular or mobile contact number | |
| Google scholar profile address: | | | |
| ORCID Code: | | | |

II. Academic Background

Postdoctoral

| | | | |
|------------------------------------|------------------------|--|--|
| Diploma obtained: | | | |
| Granting University: | | | |
| Date of obtained the title: | | | |
| | Doctorate | | |
| Diploma obtained: | | | |
| Granting University: | | | |
| Date of obtained the title: | | | |
| | Master's degree | | |

Specialization

| | | | |
|------------------------------------|------------------------------|--|--|
| Diploma obtained: | | | |
| Granting University: | | | |
| Date of obtained the title: | | | |
| | Undergraduate Studies | | |

Diplomas or courses related to your area of knowledge

| | | | |
|--------------------------|--|--|--|
| Diploma obtained: | | | |
|--------------------------|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--------------|-------------------------|---------------------------------|--------------|
| Granting University: | | | | | |
| Date of obtained the title: | | | | | |
| III. Work Affiliation | | | | | |
| Name of the institution where you work: | | | | | |
| Position in company: | | | | | |
| Kind of link with Universidad Mariana: | | | | | |
| Link with other universities: | | | | | |
| IV. Publication Information | | | | | |
| (last 3 years) | | | | | |
| a. | | | | | |
| Kind of publication: (Check) | | Book: | Chapter of book: | Scientific Article: | Note: |
| Title of publication: | | | | | |
| ISBN of the publication: | | | | ISSN of the publication: | |
| Number of pages | | | | Year: | |
| Initial page – Final page: | | | | | |
| b. | | | | | |
| Kind of publication: (Check) | | Book: | Chapter of book: | Scientific Article: | Note: |
| Title of publication: | | | | | |
| ISBN of the publication: | | | | ISSN of the publication: | |
| Number of pages | | | | Year: | |
| Initial page – Final page: | | | | | |
| c. | | | | | |
| Kind of publication: (Check) | | Book: | Chapter of book: | Scientific Article: | Note: |
| Title of publication: | | | | | |
| ISBN of the publication: | | | | ISSN of the publication: | |
| Number of pages | | | | Year: | |
| Initial page – Final page: | | | | | |
| d. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--------------|---|--|---|----------------|
| Kind of publication: (Check) | Book: | Chapter of book: | Scientific Article: | Note: | Others: |
| Title of publication: | | | | | |
| ISBN of the publication: | | | | ISSN of the publication: | |
| Number of pages | | | | Year: | |
| Initial page – Final page: | | | | | |
| 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 | | | | Year: | |
| Initial page – Final page: | | | | | |
| V. Additional information (only for publications resulting from research) | | | | | |
| Name of the research project: | | | | | |
| General Objective of the research project: | | | | | |
| Specific Objectives of the research project: | | | | | |
| Summary of the research project: | | | | | |
| Justification of the research project: | | | | | |
| Goals of the research project: | | | | | |
| Description of the needs of the research project: | | | | | |
| Repercussions of the research project: | | | | | |
| Observations of the research project: | | | | | |
| Duration of the research project in months: | | Start date of the research project (dd / mm / yy /): | | End date of the research project (dd / mm / yy /): | |
| Does the research project have the endorsement of an institution? (Check) | Yes: | No: | Name of the institution that supports the research: | | |

| | | | | |
|--|--|------------|---|--|
| Is the research project registered in Colciencias? (Check) | Yes: | No: | Total value of the research project: | |
| | Executed value of the research project: | | | |
| VI. Certification | | | | |
| Signature of the registered author: | | | | |
| Note: The data consigned by the author will be used only for documentary purposes; likewise, they will be protected by the Data Protection Law and, specifically, by Article 15 - Habeas Data- of the Political Constitution of Colombia. | | | | |

| | | | | |
|--|--|------------|---|--|
| Is the research project registered in Colciencias? (Check) | Yes: | No: | Total value of the research project: | |
| | Executed value of the research project: | | | |
| VI. Certification | | | | |
| Signature of the registered author: | | | | |
| Note: The data consigned by the author will be used only for documentary purposes; likewise, they will be protected by the Data Protection Law and, specifically, by Article 15 - Habeas Data- of the Political Constitution of Colombia. | | | | |

| Formato de identificação do autor e investigação | | | |
|--|--|---|--|
| I. Identificação | | | |
| Nomes completos e sobrenomes | | | |
| Data de nascimento (dd/mm/aa): | | Local de nascimento (município/caminho/departamento/país): | |
| Tipo de documento de identidade: | | Número de documento de identidade: | |
| Correio eletrônico: | | | |
| Número telefónico de contato: | | Número celular o móvel de contato: | |
| Endereço do perfil do Google scholar: | | | |
| Código ORCID: | | | |
| II. Formação académica | | | |
| Pós-doutorado | | | |
| Diploma obtido: | | | |
| Universidade licenciante: | | | |
| Fecha de obtenção do diploma: | | | |
| Doutorado | | | |
| Diploma obtido: | | | |
| Universidade licenciante: | | | |
| Fecha de obtenção do diploma: | | | |
| Maestria | | | |
| Diploma obtido: | | | |
| Universidade licenciante: | | | |
| Fecha de obtenção do diploma: | | | |
| Especialização | | | |
| Diploma obtido: | | | |
| Universidade licenciante: | | | |
| Fecha de obtenção do diploma: | | | |
| Estudos de graduação | | | |
| Diploma obtido: | | | |
| Universidade licenciante: | | | |
| Fecha de obtenção do diploma: | | | |
| Diplomados o cursos afines à sua área de conhecimento | | | |

| | | | | | |
|---|---------------|---------------------------|----------------------------|--------------|----------------|
| Diploma obtido: | | | | | |
| Universidade licenciante: | | | | | |
| Fecha de obtenção do diploma: | | | | | |
| III. Filiação laboral | | | | | |
| Nome da instituição onde você labora: | | | | | |
| Cargo que desempenha: | | | | | |
| Tipo de vinculação com a Universidade Mariana: | | | | | |
| Vinculação com outras universidades: | | | | | |
| IV. Informação de publicações (Últimos 3 anos) | | | | | |
| a. | | | | | |
| Tipo de publicação: (Marque com uma x) | Livro: | Capítulo de livro: | Artigo científico: | Nota: | Outros: |
| Título da publicação: | | | | | |
| ISBN da publicação: | | | ISSN da publicação: | | |
| Número de páginas | | | Ano: | | |
| Página inicial – página final: | | | | | |
| 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 | | | Ano: | | |
| Página inicial – página final: | | | | | |
| 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 complementaria | | |
| (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.

Atentamente:

Firma

Nombres y apellidos completos

Tipo de documento de identificación

Número de documento de identificación

Correo electrónico

Partial Use License

City, country

**Day, month,
year**

Sirs

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Subject: Partial Use License

In my capacity as author of the article titled:



Through this document, I authorize Universidad Mariana, specifically the UNIMAR Publishing House, so that it can exercise on my work, the following attributions, and faculties of temporary and partial use, aimed at disseminating, facilitating, promoting and deconstructing knowledge, product of the research, review and reflection processes:

- a. Reproduction, its transfer to digital systems and its provision on the internet.
- b. Its link to any other type of support available to the Magazine, serving as the basis for another work derived in printed or digital format.
- c. Public communication and its dissemination through the means established by the Magazine.
- d. Its translation into English, Portuguese and French, to be published in printed or digital form.
- e. Its inclusion in various databases, or web portals to enable the visibility and impact of both the article and the Magazine.

With regard to the above provisions, this partial use license is granted free of charge for the maximum time recognized in Colombia, where my work will be exploited solely and exclusively by the Mariana University and the UNIMAR publishing house, or with those who have agreements of dissemination, consultation and reproduction, under the conditions and purposes set forth herein, respecting in all cases and situations the corresponding economic and moral rights.

Then, in my capacity as author of the work, without prejudice to the uses granted by means of this partial use license, the respective rights will be retained without any modification or restriction, since the current legal agreement in no case entails the alienation of both copyright and related rights, to which I am a creditor.

Sincerely,

Licencia de uso parcial

Cidade, país

Dia, mês, ano

Senhores
Universidade Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colômbia

Assunto: **Licencia de uso parcial**

Em minha qualidade de autor do artigo intitulado:

A través do presente documento autorizo à Universidade Mariana, concretamente à Editorial UNIMAR, para que possa exercer sobre o meu trabalho, as seguintes atribuições, faculdades de uso temporário e parcial, visando disseminar, facilitar, promover e desconstruir conhecimentos e saberes, produto dos processos de pesquisa, revisão e reflexão:

- a. A reprodução, sua transferência para os sistemas digitais e sua disposição na internet.
- b. Sua vinculação à qualquer outro tipo de suporte que disponha a Revista, servindo de base para outro trabalho derivado em formato impresso o digital.
- c. A comunicação pública e sua difusão através dos meios estabelecidos pela Revista.
- d. Sua tradução para o inglês, português e francês, para ser publicada em formato impresso ou digital.
- e. Sua inclusão em vários bancos de dados, ou em portais web para permitir a visibilidade e impacto do artigo e da Revista.

Com relação às disposições acima, essa licença de uso parcial é concedida gratuitamente pelo tempo máximo reconhecido na Colômbia, onde meu trabalho será explorado única e exclusivamente pela Universidade de Mariana e pela editora UNIMAR, ou com aqueles que têm acordos de divulgação, consulta e reprodução, nas condições e finalidades aqui previstas, respeitando em todos os casos e situações os correspondentes direitos econômicos e morais.

Resumindo, na minha qualidade de autor do trabalho, sem prejuízo dos usos concedidos por meio desta licença de uso parcial, os respectivos direitos serão conservados sem qualquer modificação ou restrição, uma vez que o atual contrato legal em nenhum caso implica a alienação dos direitos autorais e direitos relacionados, para o qual eu sou um credor.

Atentivamente:

Revista UNIMAR

Rev. Unimar Enero-Junio 2023
e-ISSN: 2216-0116 ISSN: 0120-4327
ISSN-L: 0120-4327
DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>

41 Vol.
1 No.



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

