

Revista UNIMAR

Rev. Unimar Julio-Diciembre 2023

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

ISSN-L: 0120-4327

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

41 Vol.

No. 2



Universidad
Mariana
Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Editorial
Unimar

Revista UNIMAR
Journal UNIMAR
Revista UNIMAR

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 41 No. 2

Julio – Diciembre 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: **288**

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

nadhernandez@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

Mag. **Yuli Guzmán-Prado**

Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia – Acac

Dr. **Edgar Fabián Torres-Hernández**

Universidad de Guanajuato, México

Dr. **Patricio Enrique Carreño Rojas**

Universidad Católica de Valparaíso

Mag. **Kathelyn Ester Gaviria Bustamante**

Universidad del Sinú - Elías Bechara Zainúm, Colombia

Dr. **Álvaro Torres Mesías**

Universidad de Nariño, Colombia

Dra. **Genoveva Espinoza Santeli**

Universidad Andina Simón Bolívar, Colombia

Dra. **Zilath Romero-González**

Universidad Libre de Colombia, Colombia

Dra. **María Eugenia Navas Ríos**

Universidad de Cartagena, Colombia

Dra. **Margarita Ramos Godínez**
Universidad de Guadalajara, México

Mag. **Jairo Ricardo Chávez Rosero**
Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

Dr. **Francisco Javier García Prieto**
Universidad de Huelva, España

Dra. **Janaina Minelli de Oliveira**
Universitat Rovira I Virgili, España

Dr. **Gerzon Yair Calle Álvarez**
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. **Walter Mendoza Borrero**
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

Dr. **Pablo Emilio Cruz Picón**
Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Dr. **José Duván Marín Gallego**
Universidad San Buenaventura – Cali, Colombia

Dra. **Susana Torío López**
Universidad de Oviedo, España

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

Dra. **María Guadalupe Moreno Bayardo**
Universidad de Guadalajara, México

Dra. **Bertha Leticia González Becerra**
Universidad de Guadalajara, México

Dr. (c) **Manuel Pío Rosales Almendra**
Universidad de Guadalajara, México

Mag. **Gladys Zamudio Tobar**
Universidad Santiago de Cali, Colombia

Dr. **Edison Duvan Avalos Florez**
Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

Dra. **Beatriz Lorena Caicedo Guevara**
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Dra. **Ana Milena López Rua**
Universidad Autónoma de Manizales, Colombia

Dr. **Andrés Felipe Mena Guacas**
Universidad Cooperativa de Colombia – Bogotá, Colombia

Mag. **Juan Pablo Salazar Torres**
Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, Colombia

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

Traducción al Inglés - English Translation -
Tradução Inglês:
Doctoranda **Ana Cristina Chávez López**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Traducción al Portugués - Portuguese Translation -
Tradução Português:
Doctoranda **Ana Cristina Chávez López**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Revisión Final -End Review -Revisão Final:
Licenciada **Leidy Stella Rivera Buesaquillo**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Diseño y Diagramación - Design and Diagramming -
Desenho e Diagramação:
Técnico **Johan Esteban Botina Portillo**
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 Access Journals (DOAJ); WorldCat Digital Collection Gateway; Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR); e-revistas Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB); ERIH PLUS (European Reference Index For The Humanities And Social Sciences); 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 (América); DORA.



CONTENIDO

Percepción de docentes sobre la formación por competencias en el marco de la integralidad de funciones universitarias

Gabriela del Valle Álvarez
Sandra Alina Bondar
Zulma Carmen Soto

13

El ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora

Marisodelis Gutiérrez
Mary Elsy Arzuaga

28

Centro literario para el fortalecimiento del aprendizaje de la literatura colombiana contemporánea

Karen Patricia Watts Rodríguez
Mireya Castellanos León

53

Práctica pedagógica de integración de habilidades para la vida y la convivencia para la educación infantil

Dora Patricia Rodríguez Ardila
Laura Isabella Herrera Cruz

66

Adaptación y validación del cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU) en universitarios colombianos

Jorge Eliécer Villarreal-Fernández

80

Cartilla didáctica desde el aprendizaje dialógico para la comprensión lectora

Luis Eduardo Arias Tovar
María Cristina Pumarejo Araujo
Lisbeth Tatiana Pumarejo Araujo
Yenis María Castilla Sierra

98

CONTENIDO

Diseño de una estrategia didáctica en educación ambiental desde la caracterización de las ideas previas	117
Marmel Velandia Cequera	
Creación de contenido audiovisual por parte del alumnado de pregrado para fortalecer su aprendizaje	145
Rodrigo Urcid Puga	
El currículo y la evaluación. Perspectivas analíticas sobre los resultados de aprendizaje	158
Mónica Gabriela Portilla Portilla	
Perspectivas y tensiones de la responsabilidad social de la universidad	167
Jairo Rodrigo Velásquez Moreno Ruth Amanda Cortés Salcedo	
Desafíos actuales de la planificación educativa en Colombia	184
Liliana Esther Molina-Isaza	
Revisión sistemática sobre el estrés, el insomnio y el síndrome de burnout en profesores de secundaria	203
Valentina Lobo-Ortiz Yuliana Valentina Castañeda-Bustos Diego Rivera-Porras	
Hábitos de estudio: estrategia pedagógica para el éxito académico	227
Ana María Lilia Chindoy Jajoy Luz Marina Méndez Rojas	
Índice acumulativo por autores	244
Índice acumulativo por palabras clave	246
Guía para los autores	248
Formato de identificación de autor e investigación	267
Declaración de condiciones	279
Licencia de uso parcial	282

CONTENT

Teachers' perception of competency-based training within the framework of the university's integrated functions

13

Gabriela del Valle Álvarez
Sandra Alina Bondar
Zulma Carmen Soto

Edmodo, the virtual learning environment as a pedagogical strategy to strengthen the inferential level of reading comprehension

28

Marisodelis Gutiérrez
Mary Elsy Arzuaga

Literary center to promote the study of contemporary Colombian literature

53

Karen Patricia Watts Rodríguez
Mireya Castellanos León

Pedagogical practice of integration of life and coexistence skills for early childhood education

66

Dora Patricia Rodríguez Ardila
Laura Isabella Herrera Cruz

Adaptation and Validation of a Questionnaire to evaluate the Learning Strategies of Colombian university students

80

Jorge Eliécer Villarreal-Fernández

Didactic booklet for reading comprehension based on dialogic learning

98

Luis Eduardo Arias Tovar
María Cristina Pumarejo Araujo
Lisbeth Tatiana Pumarejo Araujo
Yenis María Castilla Sierra

CONTENT

Design of a didactic strategy in environmental education from the characterization of previous ideas	117
Marmel Velandia Cequera	
Creation of audiovisual content by students to reinforce their learning	145
Rodrigo Urcid Puga	
Curriculum and assessment. Analytical perspectives on learning outcomes	158
Mónica Gabriela Portilla Portilla	
Perspectives and tensions in university social responsibility	167
Jairo Rodrigo Velásquez Moreno Ruth Amanda Cortés Salcedo	
Current challenges of educational planning in Colombia	184
Liliana Esther Molina-Isaza	
Systematic review on stress, insomnia, and burnout syndrome in secondary school teachers	203
Valentina Lobo-Ortiz Yuliana Valentina Castañeda-Bustos Diego Rivera-Porras	
Study Habits: A Pedagogical Strategy for Academic Success	227
Ana María Lilia Chindoy Jajoy Luz Marina Méndez Rojas	
Guide for authors	255
Author identification and research format	271
Statement of conditions	280
Partial Use License	284

A percepção dos professores sobre o treinamento baseado em competências dentro da estrutura das funções integradas da universidade

Gabriela del Valle Álvarez
Sandra Alina Bondar
Zulma Carmen Soto

13

O ambiente virtual de aprendizagem Edmodo como estratégia pedagógica para fortalecer o nível inferencial da compreensão de leitura

Marisodelis Gutiérrez
Mary Elsy Arzuaga

28

Centro literário para promover o estudo da literatura colombiana contemporânea

Karen Patricia Watts Rodríguez
Mireya Castellanos León

53

Prática pedagógica de integração de habilidades de vida e convivência para a educação infantil

Dora Patricia Rodríguez Ardila
Laura Isabella Herrera Cruz

66

Adaptação e validação de um questionário para avaliar as estratégias de aprendizagem de estudantes universitários colombianos

Jorge Eliécer Villarreal-Fernández

80

Cartilha didática para compreensão de leitura baseada na aprendizagem dialógica

Luis Eduardo Arias Tovar
María Cristina Pumarejo Araujo
Lisbeth Tatiana Pumarejo Araujo
Yenis María Castilla Sierra

98

CONTEÚDO

Elaboração de uma estratégia didática em educação ambiental a partir da caracterização de ideias anteriores

Marmel Velandia Cequera

117

Criação de conteúdo audiovisual pelos alunos para reforçar seu aprendizado

Rodrigo Urcid Puga

145

Currículo e avaliação. Perspectivas analíticas sobre os resultados da aprendizagem

Mónica Gabriela Portilla Portilla

158

Perspectivas e tensões da responsabilidade social universitária

Jairo Rodrigo Velásquez Moreno
Ruth Amanda Cortés Salcedo

167

Desafios atuais do planejamento educacional na Colômbia

Liliana Esther Molina-Isaza

184

Revisão sistemática sobre estresse, insônia e síndrome de burnout em professores do ensino médio

Valentina Lobo-Ortiz
Yuliana Valentina Castañeda-Bustos
Diego Rivera-Porras

203

Hábitos de estudo: uma estratégia pedagógica para o sucesso acadêmico

Ana María Lilia Chindoy Jajoy
Luz Marina Méndez Rojas

227

Guia para autores Revista UNIMAR

261

Formato de identificação do autor e investigação

275

Declaração de condições

281

Licencia de uso parcial

286

Revista UNIMAR

Rev. Unimar | Julio-Diciembre 2023

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

ISSN-L: 0120-4327

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



Editorial
Unimar

41 Vol.

No. 2

Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Percepción de docentes sobre la formación por competencias en el marco de la integralidad de funciones universitarias

Gabriela del Valle Álvarez¹

Sandra Alina Bondar²

Zulma Carmen Soto³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Álvarez, G. del V., Bondar, S. A. y Soto, Z. C. (2023). Percepción de docentes sobre la formación por competencias en el marco de la integralidad de funciones universitarias. *Revista UNIMAR*, 41(2), 13-27. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art1>

Fecha de recepción: 06 de enero de 2023

Fecha de revisión: 17 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 19 de junio de 2023

Resumen

Las universidades y las instituciones formadoras de profesionales están atravesando procesos de acreditación, para lo cual deben cumplir con ciertos estándares, donde cada carrera, en especial las ingenierías, tienen especificaciones sobre las competencias que los egresados deben desarrollar en su formación profesional. Por lo tanto, en el presente artículo, se busca describir las percepciones de los docentes universitarios con respecto a las competencias que los estudiantes desarrollan mediante la integralidad de las funciones universitarias (docencia, investigación y extensión). Lo anterior se convierte en el punto de partida para poder adecuar e implementar los planes de estudios de las carreras. Esta investigación se realizó bajo el diseño de investigación cualitativo, a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a 21 docentes. Los resultados analizados reflejan las competencias genéricas que los docentes identificaron como aquellas que se desarrollan a través de las actividades de extensión e investigación, indicando una conciencia sobre el valor formativo de estas funciones sustantivas en la educación de los futuros graduados. Estos hallazgos tienen implicaciones para el diseño curricular y la enseñanza centrada en el desarrollo de competencias en los estudiantes de carreras productivas. Se puede concluir que cada día es necesario incorporar y planificar actividades



Artículo resultado de la investigación titulada: *Formación de Competencias en la Integralidad de las Funciones Universitarias*, desarrollada desde octubre de 2020 hasta octubre de 2022, en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco, Argentina.

¹Candidata a Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Nacional del Chaco Austral; Ingeniera Química, Universidad Nacional del Nordeste. Docente, Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS). Correo electrónico: gabrielaalvarez@uncaus.edu.ar

²Doctoranda del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior, Universidad Nacional Tres de Febrero; maestranda de la Maestría en Educación Universitaria, Universidad Nacional del Rosario; especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales; licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Nordeste. Docente, Universidad Nacional de Chaco Austral. Correo electrónico: sbondar@uncaus.edu.ar

³Candidata a magíster de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y La Literatura, Universidad Nacional de Rosario; candidata a especialista en Diagnóstico de Laboratorio Veterinario, Universidad Nacional de La Plata; medica veterinaria, Universidad Nacional del Nordeste. Docente, Universidad Nacional del Chaco Austral. Correo electrónico: zsoto@uncaus.edu.ar

extensionistas e investigativas en el currículo, considerando las competencias que se espera que los futuros egresados desarrollen. Al incluir estas actividades en la estructura curricular, se les otorgaría la misma importancia que a la docencia, brindando oportunidades equitativas para que todos los estudiantes participen y desarrollen habilidades en investigación y extensión.

Palabras clave: extensión universitaria; investigación; formación por competencias; formación profesional; profesor de universidad.

Teachers' perception of competency-based training within the framework of the university's integrated functions

Abstract

Since universities and professional training institutions are undergoing accreditation processes, they must comply with certain standards, where each career, especially engineering, has specifications on the competencies that graduates must develop in their professional training. Therefore, this article seeks to describe the perceptions of university professors concerning the competencies that students develop through the integrality of university functions (teaching, research, and extension), which becomes the starting point for adapting and implementing career curricula. This research was conducted under a qualitative research design, based on semi-structured interviews with 21 teachers. The results analyzed reflect the generic competencies that teachers identified as those that are developed through extension and research activities, indicating an awareness of the formative value of these substantive functions in the education of future graduates. These findings have implications for curriculum design and teaching focused on the development of competencies in students of productive careers. It can be concluded that every day it is necessary to incorporate and plan extension and research activities in the curriculum, considering the competencies that future graduates are expected to develop. By including these activities in the curricular structure, they would be given the same importance as teaching, providing equal opportunities for all students to participate and develop research and extension skills.

Keywords: university extension; research; competency-based training; professional training; university teacher.

A percepção dos professores sobre o treinamento baseado em competências dentro da estrutura das funções integradas da universidade

Resumo

Como as universidades e as instituições de formação profissional estão passando por processos de credenciamento, elas devem cumprir determinados padrões, sendo que cada carreira, especialmente as de engenharia, tem especificações

sobre las competencias que los graduados deben desarrollar en su formación profesional. Por tanto, este artículo procura describir las percepciones de los profesores universitarios con relación a las competencias que los alumnos desarrollan por medio de la integralidad de las funciones universitarias (enseño, investigación y extensión), que se torna el punto de partida para la adaptación e implementación de currículos de carrera. Esta investigación fue realizada con un diseño de investigación cualitativa, con base en entrevistas semiestructuradas con 21 profesores. Los resultados analizados reflejan las competencias genéricas que los profesores identificaron como aquellas que son desarrolladas por medio de actividades de extensión e investigación, indicando una conciencia del valor formativo de esas funciones sustantivas en la educación de futuros graduados. Estas descubiertas tienen implicaciones para la elaboración de currículos y para el enseñanza voltado para el desarrollo de competencias en estudiantes de carreras productivas. Puede concluirse que a cada día es necesario incorporar y planear actividades de extensión e investigación en el currículo, considerando las competencias que se espera que los futuros graduados desarrollen. Al incluir esas actividades en la estructura curricular, ellas recibirían la misma importancia que el enseñanza, proporcionando oportunidades iguales para todos los alumnos participen y desarrollen habilidades de investigación y extensión.

Palabras-clave: extensión universitaria; investigación; entrenamiento basado en competencias; entrenamiento profesional; profesor universitario.

Introducción

Las universidades en Argentina otorgan títulos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional. El artículo 43 de la Ley Universitaria N° 24.521, promulgada en agosto de 1995, establece que el Estado debe regular y reconocer las titulaciones que puedan comprometer los intereses públicos y atender directamente contra la salud, la seguridad y los bienes de los ciudadanos. Estas titulaciones deben ser acreditadas ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). La acreditación incluye la evaluación regular del programa de investigación, su desarrollo y progreso, de acuerdo con criterios previamente acordados. El desarrollo de estos estándares se basa en el trabajo de los comités académicos de las distintas carreras, los comités de rectores de universidades nacionales y privadas, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y los equipos técnicos correspondientes de CONEAU.

Por otro lado, en el año 2018, después de que transcurrieron aproximadamente dos décadas desde el primer llamado a las carreras de ingeniería para su acreditación y tomando en cuenta los resultados y reflexiones de las evaluaciones de este proceso, el Consejo

Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) presentó, por segunda vez, los estándares para la acreditación de las carreras de ingeniería. Esta nueva generación de estándares tuvo una especificación del marco referencial y estableció un conjunto de condiciones curriculares comunes, de las cuales se extrae el perfil de egreso, competencias genéricas de egreso, la organización de la carrera y las normas mínimas y generales. Luego, se definieron las competencias específicas, las actividades reservadas del título y los descriptores de conocimiento para 25 titulaciones (terminales) (CONFEDI, 2018). Estos estándares pueden ser aplicados a cualquier carrera de formación profesional.

En el colectivo de una institución formadora, preguntarse qué tipo de egresado se espera desata un fin de polémicas, fundamentalmente entre los docentes que asumen que la institución debe ocuparse de formar profesionales para la sociedad, para las empresas y aquellos que creen que están formando futuros investigadores para el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Cuando estos posicionamientos se trasladan al aula, algunas veces, se cae en algunos "excesos", ocasionando una formación desequilibrada (Kowalski et al., 2016).

Así las cosas, las grandes discusiones deben enfocarse en el cómo adecuar e implementar los planes de estudios de las carreras en general y de las ingenierías en particular al nuevo escenario. Entonces, los próximos procesos de acreditación con los nuevos estándares ya no son tan lejanos. Por esto resulta necesario conocer y describir cuáles son las percepciones que tienen los docentes en relación con la formación por competencias y en cuanto a las actividades de extensión e investigación. Siendo éste el punto de partida para poder unificar la concepción de los docentes y formar los profesionales que se espera, cumpliendo con los estándares de acreditación.

Competencias en la formación profesional

La educación superior forma profesionales que puedan solucionar los inconvenientes de la sociedad dentro de su campo de actuación. Entonces, generar profesionales competentes es el gran desafío de las universidades. El pensamiento de un currículo basado en competencias surgió en los años 90 tanto en ámbitos nacionales como internacionales. El reto se propone en todos los niveles educativos. Poner en funcionamiento este modelo curricular requiere un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje del estudiante, promoviendo, además, estrategias de integración y articulación entre las materias del plan de estudio (Ghilardi et al., 2019).

En ese sentido, se debe elaborar el currículum con una dinámica diferente, menos directiva, más participativa con relación en el hacer, ser y saber, donde el concepto de competencia constituya una expresión didáctica en una formación profesional (Ronquillo et al., 2019).

La formación que se imparte en las universidades en la actualidad continúa concentrándose en el consumo de información, sin ofrecer las herramientas y la oportunidad a los estudiantes de que alcancen aprendizajes permanentes, que desarrollen sus competencias genéricas y específicas, que sean capaces de resolver problemas y de producir conocimientos (Venegas et al., 2019).

Para lograr desarrollar las competencias necesarias para responder al nuevo perfil del

estudiante, el CONFEDI fijó estándares de acreditación, que, si bien fueron pensados para las ingenierías, pueden ser utilizados tanto como guía o como puntos de partida para cualquier carrera. Entonces, las competencias específicas de egreso son las "competencias profesionales comunes a los ingenieros de una misma terminal" (CONFEDI, 2014, p. 19). En tanto, Las competencias genéricas de egreso son aquellas "vinculadas a las competencias profesionales comunes a todos los ingenieros" (p. 19).

Es fundamental destacar que estas competencias fueron asumidas como propias por la Asociación Iberoamericana de Entidades de Enseñanza de la Ingeniería (ASIBEI), que define a las competencias profesionales como "capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales" (CONFEDI, 2016, p. 22). Las competencias tanto genéricas como específicas se pueden desarrollar en distintos ámbitos, ya sea dentro de las actividades propias del currículo o en extracurriculares, así como también en actuaciones ciudadanas.

Las diez competencias genéricas propuestas se subdividen en dos grupos. Por un lado, se encuentran las cinco competencias genéricas tecnológicas, las cuales permiten identificar, formular y resolver problemas de ingeniería; concebir, diseñar y desarrollar proyectos de ingeniería; gestionar, planificar, ejecutar y controlar proyectos de ingeniería; utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en la ingeniería; contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones. Por otro lado, están las cinco competencias correspondientes a las genéricas sociales, políticas y actitudinales, entre las cuales están desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo; comunicarse con efectividad; actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global; aprender en forma continua y autónoma; actuar con espíritu emprendedor.

Integralidad de las funciones

Las universidades públicas son las encargadas de realizar uno de los servicios públicos más importantes: la educación superior. Es la relación más fuerte entre las universidades y toda la sociedad (Rueda, 2019). La investigación, la extensión y la docencia son las tres funciones sustantivas de la universidad y necesitan articularse y transformarse de manera adecuada para que se pueda desarrollar la integralidad y cumplir con su misión.

Los espacios de formación integral (EFI) se componen de variados lugares del proceso educativo universitario. Es allí donde se conjuga y articula la extensión y la investigación al proceso de enseñanza y aprendizaje (Kruk et al., 2022). Algunos de esos lugares son las pasantías, el espacio áulico curricular, espacios de formación profesional, cursos optativos, seminarios, etc. (Tommasino y Stevenazzi, 2016).

Erreguerena (2020) mencionó las prácticas sociales educativas (PSE) como punto de conexión entre las funciones sustantivas de la universidad, donde se vinculan insumos teóricos y metodológicos, favoreciendo la formación integral y el compromiso social.

Como ya se mencionó, la extensión es una de las funciones primarias de la universidad, pero no puede ser separada de las teorías y prácticas propias del entorno universitario (Bordoni, 2018).

A partir de esta perspectiva, se desarrollan los términos de "curricularización" e "integralidad de funciones", que requiere tener en cuenta la relevancia académica de la extensión y considerar su inclusión en el plan de estudios universitario, al mismo tiempo, implica nuevas formas de concebir el conocimiento (Sampaolesi y Peláez, 2018). La curricularización de la extensión en Argentina consiste en agregar a las actividades académicas del estudiante universitario diferentes formas de práctica en el campo fuera del aula, en el territorio, que involucren las tres funciones fundamentales de la educación superior: docencia, investigación y extensión (Barreras et al., 2022).

El término "integralidad" está estrechamente ligado al concepto de curricularización, que se

refiere a la conexión entre la extensión y las funciones de docencia e investigación, y que transforma tanto la actividad educativa como la agenda científica (Herrero et al., 2021; Tommasino et al., 2010).

La incorporación de la extensión en el plan de estudios implicaría brindar créditos a los estudiantes, tanto como contenido de las asignaturas como parte de la formación de los docentes especializados en extensión. De esta manera, se lograría que la universidad fomente la práctica educativa y la interacción entre los graduados y la comunidad, lo que permitiría transformar y posicionar a la universidad.

El rol de la extensión (en las prácticas integrales) puede favorecer la renovación, reconfiguración e integración de todos los componentes del acto educativo. En el terreno se interpelan los conocimientos incorporados en los salones de clases, se vinculan los estudiantes con problemáticas sociales reales, se promueven procesos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica que favorecen los posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios (Gómez et al., 2020; Tommasino et al., 2010).

En este sentido, la Extensión universitaria, gestionada de una manera eficaz y eficiente, no solo puede permitir la integración con las otras funciones, sino que además se potencia el papel que posee como proceso formativo y resulta vital en la formación profesional para poder asumir los diferentes escenarios de la situación real (Álvarez et al., 2020). En el aprendizaje, por medio de las prácticas en terreno, el estudiante transforma la teoría transmitida en acción y movimiento, humanizándolos, conectando y encontrando significado a lo aprendido (Pezzani, 2020).

En cuanto a las actividades de investigación, Rojas y Viaña (2017) y Rodríguez y Tamayo (2017) mencionan dos formas de investigación: la investigación formativa y la investigación científica. La primera está orientada a la exploración de información para ampliar el conocimiento de los estudiantes, en tanto que la segunda, hace referencia a la cooperación en proyectos de investigación que corresponden a la universidad o a organismos de investigación especializados, por ejemplo, el Consejo

Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Este último espacio está prácticamente ignorado como medio eficaz para desarrollar competencias investigativas en el estudiantado (Barros y Turpo, 2017).

Además, para incorporar la investigación en la formación de los futuros egresados, es necesario que los docentes estén preparados, se capaciten constantemente en su área disciplinar, como menciona Venegas et al. (2019), el educador que se encarga de guiar en la formación en investigación debe estar capacitado en este tipo de actividades. De esta forma, como resultado del proceso de investigación pedagógica, los docentes adquieren habilidades y destrezas que les permiten construir conocimientos, cambiar los discursos, métodos y enfoques que utilizan en las intervenciones directas e indirectas en el aula; no sólo cambiar conocimientos (profesional, base y práctico), sino también su forma de enseñar, acrecentando en los educandos conocimientos que se puedan utilizar en los contextos específicos en los que se están formando (Estacio y Medina, 2020).

En el marco de la integralidad de funciones (docencia, investigación y extensión), el desarrollo de competencias en los estudiantes presenta algunos vacíos y necesidades de abordaje en el caso de Argentina. En cuanto a la extensión universitaria no se ha profundizado lo suficiente en cómo optimizar este proceso y el impacto correspondiente en la formación profesional de las carreras productivas del ámbito agropecuario. En lo que refiere a la investigación formativa y científica, hay poco fomento en la promoción de la investigación científica como una manera efectiva para desarrollar competencias investigativas en los estudiantes. El desarrollo de competencias es fundamental desde los trayectos universitarios para su posterior desempeño laboral.

Para poder revertir esa situación, es necesario conocer y describir las percepciones que tiene los docentes que forman profesionales sobre el desarrollo de competencias a partir de las funciones sustantivas de la universidad, para unificar criterios y poder adecuar e implementar los planes de estudios de las carreras en aras de lograr desarrollar todas las competencias que se esperan de un futuro profesional.

Metodología

Se utilizó un diseño de investigación cualitativa. Por lo tanto, se realizaron entrevistas semiestructuradas (Hernández y Mendoza, 2018). Este enfoque cualitativo permitió profundizar en las causas de los fenómenos sociales y comprender cómo los docentes colaboran en el desarrollo de competencias en los estudiantes en el marco de las funciones sustantivas. Se utilizó el análisis de los textos resultantes de la transcripción de las entrevistas realizadas para una indagación en profundidad.

Tipo de estudio

El tipo de estudio fue descriptivo, el cual se centró en la recopilación y descripción de características, comportamientos o fenómenos, sin establecer relaciones causales; se buscó comprender y analizar el desarrollo de competencias en estudiantes de las carreras mencionadas.

Participantes

Los participantes de la investigación fueron en total 21 docentes de las carreras productivas referidas al ámbito agropecuario. De los cuales, 9 pertenecían a la carrera de Ingeniería Agronómica; 6, a Ingeniería Zootecnista, y 6 a Ciencias Veterinarias, de la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS), situada en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña, de la provincia del Chaco. Estos docentes fueron previamente seleccionados, ya que cumplían con el requisito de realizar, además de actividades de docencia, las actividades de investigación y extensión.

Instrumento y procedimiento

Para llevar a cabo las entrevistas, se elaboró un guion temático, que permitiera orientar la conversación hacia la temática de estudio. Antes de utilizar el guion, se lo validó por pares, quienes evaluaron la claridad y la coherencia de las preguntas. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con un grupo reducido de docentes que cumplían con características similares a las de la muestra. Después, se aplicó el instrumento a los docentes seleccionados de la muestra. Al finalizar, se transcribió la información en archivos Word.

Para la sistematización de la información, se realizaron los siguientes pasos:

- a) Depuración de la información:** implicó revisar las transcripciones para revisar y corregir posibles errores de transcripción, eliminar reiteraciones innecesarias, suprimir informaciones irrelevantes. Asegurando, en todo momento, que los datos de las informaciones estén completos y legibles para su posterior análisis.
- b) Codificación de la información:** en este proceso se identificaron conceptos y categorías relevantes que surgieron de las respuestas de los docentes entrevistados. A su vez, se les asignó un código que representara a cada categoría o concepto analizado.
- c) Tabulación de la información:** se organizó toda la información en una matriz, que permitió visualizar las relaciones existentes entre las distintas categorías. Esto facilitó el análisis de datos y proporcionó una visión general de las percepciones de los docentes entrevistados.

Resultados

Con las preguntas iniciales de la entrevista se identificaron las funciones sustantivas a las que se dedicaban los 21 entrevistados. De los participantes, 11 señalaron que realizaban actividades de investigación y extensión, además de docencia; 6 docentes, en actividades de docencia o investigación; 2 docentes, actividades centrales de docencia y extensión, y los últimos 2 docentes, solamente docencia.

Dado que se pretendía conocer las percepciones que los profesionales de enseñanza poseían con respecto a la formación por competencias en la integralidad de las funciones, se indagó sobre distintos aspectos para poder evaluar. En cuanto a la colaboración de la extensión y de la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, 19 docentes señalaron de manera afirmativa la cooperación y 2 no realizaron referencias en torno a ese punto.

Al indagar detalladamente sobre la forma en que colaboraba la extensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las categorías y frases significativas mencionadas se presentan en la Tabla 1. Las dos primeras categorías fueron las más mencionadas, aunque resaltó la cuarta categoría, donde se mencionó a la extensión como un complemento de las otras dos funciones, en lugar de considerarla como la más importante retroalimentación a lo largo del camino de la preparación profesional.

Tabla 1

Colaboración de la extensión en el proceso E-A

Categorías/ cantidad de menciones	Frases significativas
Conocer el contexto (4)	"Se enfrentan a situaciones reales"
	"El conocimiento real de la situación"
	"Los contenidos se relacionen con la realidad"
	"Conoce la realidad"
Practicar los contenidos (3)	"Práctica con animales y personas"
	"Ponen en práctica los contenidos" (2)

Responsabilidad social (2)	"Fomenta el espíritu de solidaridad social"
	"Compartiendo a la comunidad nuestros saberes"
Articulación docencia-extensión-investigación (1)	"Complementan la docencia e investigación"
Otros	
Adquirir nuevos conocimientos (1)	"Permite la construcción de nuevos conocimientos"

En cuanto a la colaboración de la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se presentan las categorías correspondientes en la Tabla 2. Aunque las primeras dos categorías fueron las más mencionadas, en la segunda se evidenció que algunos docentes eran conscientes de la importancia de incorporar la investigación en el dictado de clases, además, estaban implementando estrategias concretas para lograrlo. Sin embargo, es necesario seguir promoviendo la participación de más docentes en este enfoque, con el fin de enriquecer aún más la experiencia educativa y fomentar competencias de investigación entre los estudiantes.

Estos resultados indicaron que si bien la colaboración de la extensión y la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje era reconocida por los docentes entrevistados, existían oportunidades para fortalecer y ampliar su integración en la práctica docente. Es importante considerar estas percepciones de los docentes para mejorar la formación por competencias y fomentar una educación integral y enriquecedora para los estudiantes.

Tabla 2

Colaboración de la investigación en el proceso E-A

Categoría/ cantidad de menciones	Frases significativas
Contenidos (4)	"Los datos obtenidos pueden ser sumados a los contenidos" (2) "Para que vean el alcance de lo estudiado" "Mejora el proceso E-A directamente"
Incorporación de la investigación al dictado de clases (3)	"Incluyo la revisión sistemática de contenidos" "Comento en clases sobre mi experiencia de investigación y los resultados obtenidos" (2)
Formación del futuro egresado (1)	"Las actividades de investigación son el punta pie inicial para futuros profesionales"
Reconocer problemáticas cotidianas (1)	"Ver y descubrir los problemas cotidianos en cada actividad de investigación"
Generar conocimientos (1)	"Los alumnos aprenden a generar conocimiento"

En relación con el uso del conocimiento de la asignatura en las actividades de extensión e investigación, 17 docentes mencionaron que el conocimiento de la asignatura que dictaban se utilizaba en estas actividades. Por otro lado, 2 docentes reconocieron que la actividad de investigación que realizaban no estaba relacionada con la asignatura dictada, pero sí con la carrera en la que se desempeñaban. Los 2 docentes restantes mencionaron que solo se dedicaban a la docencia.

En cuanto a los equipos que participaban en las actividades de extensión e investigación, de los cinco docentes que realizaban ambas actividades, la mayoría (3 docentes) indicaron que los equipos no eran los mismos, mientras que los otros 2 docentes mencionaron que solo algunos integrantes coincidían.

En cuanto a la formación por competencias de los futuros graduados a partir de las actividades de extensión e investigación, en la Tabla 3 se presentan los fragmentos referidos a las competencias genéricas que los docentes consideraron que se desarrollaban en las funciones sustantivas mencionadas.

Estos resultados evidenciaron que la mayoría de los docentes utilizaban el conocimiento de la asignatura en las actividades de extensión e investigación, lo cual demostró una conexión entre la teoría y la práctica. Sin embargo, también se destacó que algunos docentes realizaban investigaciones que no estaban directamente relacionadas con la asignatura, pero sí con la carrera de grado en general.

Además, se evidenció que los equipos de trabajo en las actividades de extensión e investigación no siempre eran los mismos, lo que sugiere que diferentes profesionales y áreas de especialización se involucren en estas actividades colaborativas.

Por último, los fragmentos presentados en la Tabla 3 reflejan las competencias genéricas que los docentes identificaron como aquellas que se desarrollaban a través de las actividades de extensión e investigación, lo cual indicó una conciencia sobre el valor formativo de estas funciones sustantivas en la educación de los futuros graduados.

Tabla 3

Competencias desarrolladas en la integralidad de funciones

Competencias genéricas	Frases significativas
Competencias tecnológicas	"Cuando se trabaja en extensión y en investigación se profesionaliza al egresado"
	"Deja de ser teoría o práctica encerrados en la facultad"
	"Capacidad de relacionar todo: teoría y práctica"
	"Relacionar temas puntuales de investigación con problemas en el trabajo profesional"
	"Enfrentan a las problemáticas con que las que se encontrarán en sus labores diarias"
	"Conectar con la realidad de la profesión"
	"Aportando información y conocimiento"
Competencias sociales (1)	"Fortalece los conocimientos adquiridos"
	"Cuestiona los aprendizajes logrados"
	"Los vincula con la realidad social"

La información consignada en la Tabla 3 destacó la importancia de las competencias tecnológicas en la formación de los estudiantes de carreras productivas. Los docentes reconocieron que las

actividades de extensión e investigación iban más allá de la teoría y la práctica académica, permitiendo a los estudiantes profesionalizarse y relacionar los conocimientos teóricos con la realidad del trabajo profesional. Esto evidenció la necesidad de que los estudiantes adquirieran habilidades y conocimientos tecnológicos relevantes para su campo de estudio, a través de la aplicación práctica y la conexión con las demandas del entorno laboral.

Por otro lado, si bien se mencionó la importancia de las competencias sociales al vincular a los estudiantes con la realidad social a través de las actividades de extensión e investigación, es necesario destacar que los resultados no proporcionan detalles específicos sobre las competencias sociales que se desarrollan. Sería relevante profundizar en cómo estas actividades contribuyen al desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la responsabilidad social y la capacidad de adaptación a diversos contextos.

En general, los resultados analizados refuerzan la importancia de la formación por competencias en los estudiantes de carreras productivas, desde un enfoque de la integralidad de funciones universitarias. Las competencias tecnológicas se identifican como esenciales para la profesionalización de los estudiantes; mientras que las competencias sociales también se consideran relevantes, aunque se requiere una mayor exploración para comprender su desarrollo específico en las actividades de extensión e investigación. Estos hallazgos tienen implicaciones para el diseño curricular y la enseñanza centrada en el desarrollo de competencias en los estudiantes de carreras productivas.

Discusión

La percepción de los docentes sobre la formación por competencias en estudiantes de las carreras productivas es fundamental, dado que son los actores principales en el desarrollo de los futuros profesionales. Son ellos quienes hacen partícipes a los estudiantes de las distintas funciones sustantivas de la universidad (extensión, investigación y docencia) y quienes deben unificar

criterios para poder adecuar e implementar los planes de estudios de las carreras en pos de lograr desarrollar todas las competencias que se esperan de un futuro profesional.

Desde las perspectivas de los docentes, los resultados de esta investigación, en referencia a la extensión universitaria, están de acuerdo con lo formulado por Erreguerena (2020), Pezzani (2020), Álvarez et al. (2020), Chacín et al. (2007), en cuanto a que utilizar espacios "no áulicos" como escenarios de aprendizaje favorece la circulación de la palabra, permite vivir la complejidad de la realidad y ayuda a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre los contenidos de los espacios curriculares.

Las actividades de extensión colaboran de diversas maneras en la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado. Es por medio de la práctica donde el conocimiento teórico cobra sentido en la preparación de los futuros profesionales. En este sentido, los estudiantes aprenden a través de la experiencia, en la vida real, comprometidos con la comunidad. No se trata de que el educando "actúe", sino que, a partir del problema que se le presenta, pueda realizar los pasos del método científico y luego reflexionar sobre todo lo aprendido (Camilloni, 2022).

Debido a la importancia del contexto social para las universidades, se crearon las actividades de extensión, algunos autores (González y Fernández, 2019; Rueda, 2019; Rojas, 2018) señalaron que la universidad le debe su razón de ser al pueblo, ya que, mediante la extensión universitaria, la casa de altos estudios asciende al pueblo del cual es parte indisoluble. Por lo mismo, llamó la atención la baja mención respecto a la responsabilidad social de la extensión universitaria. Lo anterior se pudo presentar porque la Universidad Nacional del Chaco Austral es joven (15 años) y los docentes posiblemente aún no incorporan todo su significado y su importancia. En este sentido, algunos docentes mencionaron solamente realizar extensión por el sólo hecho de que fueron invitados, y otros, debido a que lograron conseguir una mejora salarial, no por convicción de que la universidad se debe al pueblo.

Otro resultado tiene que ver con las actividades de investigación. Los docentes, en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, atribuyen su incorporación e importancia de diferentes modos. Entre ellas, el uso de investigación en la realización de monografías, trabajos finales de las carreras, lectura de artículos científicos, donde los estudiantes pueden divisar el alcance de los contenidos aprendidos o a través del comentario de experiencias del propio docente en investigación. Esto concuerda con otros investigadores Rojas y Viaña, 2017; Rodríguez y Tamayo, 2017, quienes mencionan que existe una desigualdad entre la investigación formativa y la investigación científica. La primera busca incrementar la cognición de los estudiantes y la segunda se refiere a la contribución en investigaciones de organismos especializados o en proyectos de la universidad. Cabe destacar que la última no aporta al desarrollo de competencias investigativas en los educandos (Barros y Turpo, 2017).

Sin embargo, la mención sobre la generación de conocimientos, siendo el objetivo primordial de la investigación, fue mencionado sólo por un docente; esto pudo deberse a la falta de preparación de los docentes. Lo anterior coincide con Venegas et al. (2019) y Estacio y Medina (2020), cuando manifiestan que el docente dedicado al acompañamiento de la formación del egresado en investigación debe poseer las competencias que esta línea curricular amerita.

Al revisar las competencias mencionadas por los docentes, en lo que concierne a las adquiridas por los estudiantes en las actividades de extensión y de investigación y compararlas con las propuestas por CONFEDI, las frases más mencionadas hicieron alusión a las competencias genéricas de egreso, tecnológicas. Si bien se pudo presentar porque los docentes entrevistados dictaban clases en las asignaturas básicas de las carreras, llamó la atención que sólo uno hizo referencia a las competencias genéricas de egreso, sociales, políticas y actitudinales.

Acerca de las prácticas extensionistas, González et al. (2012) mencionan que el alumno participa como sujeto con compromiso social, prestando un servicio que realizará en su futuro profesional, aunque alude, además, el desarrollo

de competencias específicas. La planificación de las actividades de extensión, pensando en las competencias que se pretende que adquiera el estudiante, resulta indispensable para lograr el perfil del egresado que se pretende.

En la investigación de Cauci et al. (2020), en la realización de las tesis de grado, encontraron que se puede integrar las tres funciones. Luego de que los estudiantes participaban en las actividades de extensión, elegían, según sus preferencias y motivaciones, el tema a profundizar para su tesis. De esta manera, lograron curricularizar la extensión y asegurar la igualdad de competencias ofrecidas a su estudiantado.

Conclusiones

Al plantear actividades de extensión y de investigación, considerando las competencias de egreso que deben desarrollar los estudiantes al completar todas las actividades enmarcadas en su plan de estudios, la universidad conseguirá el perfil de egreso que se espera de un profesional competente en todos los sentidos: social, político, tecnológico.

Desde las percepciones de los docentes entrevistados, tanto las actividades de investigación como las de extensión son indiscutiblemente fundamentales en la preparación académica. No obstante, ninguna de las dos se presenta en los programas de estudio, aunque se encuentran presentes en toda la extensión de la carrera en distintas actividades como seminarios, monografías, etc., donde los estudiantes realizan "investigación". De este modo, si bien investigación está mejor posicionada, sería prudente unificar los criterios a la hora de enseñar cómo se la debe realizar, para lo cual resulta esencial formar a los formadores. Además, es necesario plantearse los siguientes interrogantes: ¿qué sucede con el perfil de egreso de los estudiantes que no logran acceder a las becas de investigación?, ¿cómo se eligen?, teniendo en cuenta que no hay cupos suficientes, pero si bastantes estudiantes.

De igual forma, en la extensión se presenta la misma complejidad, no todos los estudiantes

pueden participar debido a que existen escasos lugares en cada proyecto. Entonces, ¿qué pasa con las competencias que debía incorporar en extensión?, ¿los alumnos de la misma casa de estudios tienen diferentes perfiles de egreso, debido a la falta de oportunidades? Estos interrogantes podrían ser resueltos con la curricularización de la extensión y por qué no también de la investigación.

En este trabajo se presentaron los resultados parciales de un proyecto de investigación cuyo objetivo general fue describir las percepciones que tienen los docentes universitarios respecto a las competencias que los estudiantes desarrollan mediante la integralidad de las funciones universitarias, es decir, la docencia, la investigación y la extensión.

En relación con la investigación, se observó que, si bien es una actividad presente en los programas de estudio, la forma como se enseña y se realiza es muy diversa y no está unificada. En este sentido, es fundamental formar a los docentes para que unifiquen los criterios a la hora de enseñar la investigación.

Además, se plantearon futuras líneas de investigación que podrían surgir de este estudio, a saber:

a) Impacto de los criterios de selección en las competencias de los estudiantes: Esta línea de investigación se enfocaría en analizar cómo los criterios de selección utilizados para otorgar becas de investigación y de extensión influyen en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Es oportuno investigar si ciertos criterios promueven el desarrollo de habilidades específicas y si existen oportunidades perdidas para estudiantes con diferentes perfiles.

b) Relación entre recursos financieros y selección de estudiantes: En esta línea de investigación, se exploraría cómo la disponibilidad de recursos y financiamiento afecta en la selección de estudiantes para becas de investigación y proyectos de extensión. Se podría analizar si la falta de recursos limita la participación de ciertos estudiantes, y si existen formas de mitigar esta brecha para promover una mayor equidad en la selección.

c) Oportunidades de investigación, extensión y éxito académico: Analizar la relación entre las oportunidades de participación en proyectos de investigación y extensión y el éxito académico de los estudiantes. Se puede examinar si existe una correlación entre la participación en estas actividades y el desempeño académico, así como también investigar los mecanismos subyacentes que explican esta relación, como el fortalecimiento de habilidades, la motivación y el enriquecimiento del aprendizaje.

d) Curricularización de la investigación y la extensión: Indagar cómo se puede curricularizar la investigación y la extensión para que beneficie de manera equitativa a todos los estudiantes y no solo a aquellos seleccionados para becas y proyectos específicos. Se pueden explorar estrategias y políticas que promuevan la inclusión de todos los estudiantes en actividades de investigación y extensión, sin importar su nivel académico o situación socioeconómica, y evaluar los impactos de estas medidas en el desarrollo y éxito estudiantil.

En conclusión, la curricularización de la investigación y la extensión parece ser una solución viable para abordar las preocupaciones planteadas en torno a la selección de estudiantes para participar en becas y proyectos, y la posible disparidad en la adquisición de competencias. Al incluir estas actividades en la estructura curricular, se daría la misma importancia que a la docencia y se brindaría la oportunidad a todos los estudiantes de participar y desarrollar habilidades y conocimientos en estas áreas. Esto podría contribuir a garantizar un perfil de egreso homogéneo y completo, y preparar profesionales competentes en todos los aspectos que demanda la sociedad actual.

Conflicto de intereses

Con relación a los resultados presentados en este artículo, no existe ningún conflicto de intereses que pudiera influir de manera inapropiada en los resultados y conclusiones presentados en este trabajo.

Todas las fuentes de financiamiento, así como cualquier relación o vínculo con organizaciones

o personas que pudieran tener un interés en los resultados de esta investigación, han sido debidamente declarados y manejados de manera transparente y ética.

Nos comprometemos a continuar trabajando con integridad y transparencia en este y cualquier otro proyecto de investigación que realicemos en el futuro.

Responsabilidades éticas

En relación con la investigación, deseamos hacer constar que se ha llevado a cabo con un alto nivel de responsabilidad ética y profesionalismo. Hemos cumplido con todas las normativas éticas y legales aplicables en la investigación, incluyendo la obtención del consentimiento informado de los participantes y la preservación de la confidencialidad de la información recopilada.

Asimismo, hemos velado por el bienestar de los participantes, garantizando que cualquier riesgo potencial asociado con la investigación fuera minimizado y que no se causara daño alguno.

En el caso específico de las encuestas y entrevistas, para obtener el consentimiento informado, se siguieron los siguientes pasos: a) se explicaron claramente los objetivos de la investigación, así como el propósito de las encuestas y entrevistas en la que se quería involucrar al participante; b) se informó al participante sobre el tipo de preguntas que se realizarán, el tiempo estimado de duración de las encuestas y las entrevistas, la forma cómo se grabaría o tomaría nota de las respuestas y cómo se utilizará la información recopilada; c) se explicó cómo se manejarían los datos recopilados; d) se verificó que cada participante comprendiera claramente los objetivos, procedimientos y el tratamiento de la información; d) posteriormente, se solicitó su consentimiento para participar en la investigación.

Referencias

- Álvarez, O., Breijo, T. y González, M. (2020). Análisis de las tendencias de la gestión de la extensión universitaria desde el departamento docente. *Mendive Revista de Educación*, 18(2), 379-393.
- Barreras, L., Cecchi, N., Itoiz, J. P., Puca, S. y Oyarbide, F. (2022). La Extensión Crítica y su implicancia en los procesos de formación integral: la implementación en el Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en UNNOBA. *Revista Compromiso Social*, 3(7), 46-55. <https://revistacompromisosocial.unan.edu.ni/index.php/CompromisoSocial/article/view/188>
- Barros, C. y Turpo, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Espacios*, 38(45). <http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/17384511.html>
- Bordoni, N. (2018). La extensión como objeto de investigación. Análisis desde el campo de la salud. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), 126-144. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7851>
- Camilloni, A. (2020). La integración de la participación de los estudiantes en proyectos de extensión como componente del currículo universitario. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(1), 23-36. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/275>
- Cauci, A., Muniz, F. y Risso, F. (2020). La formación integral de los estudiantes de Nutrición a partir de la extensión universitaria en el medio rural. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(13), e0019. <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0019>
- Chacín, B., González, M. y Torres, Y. (2007). Crítica a la generación del conocimiento en la extensión universitaria: aproximación a un protocolo de investigación innovativa. *Laurus*, 13(24), 215-240. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485011>

- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI). (2014). *Documentos de CONFEDI. Competencias en Ingeniería*. Universidad FASTA.
- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería CONFEDI (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina "Libro Rojo de Confedi"*. COFENDI. https://confedi.org.ar/download/documentos_confedi/LIBRO-ROJO-DE-CONFEDI-Estandares-de-Segunda-Generacion-para-Ingenieria-2018-VFPublicada.pdf
- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de Argentina (CONFEDI). (2016). *Competencias y perfil del ingeniero iberoamericano, formación de profesores y desarrollo tecnológico e innovación* (Documentos Plan Estratégico ASIBEI). ASIBEI. <https://www.acofi.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/Libro-Competencias-perfil-del-ingeniero.pdf>
- Erreguerena, F. (2020). Las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad Pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Masquedós Revista de Extensión Universitaria*, 5(5), 1-17. <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/102>
- Estacio, M. y Medina, P. (2020). Rol del docente para la formación en investigación: reto pendiente de la educación peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(2), 354-369. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5172>
- Ghilardi, L., Graffigna, A. M. y Dávila, M. A. (2019, del 25 al 27 de noviembre). Procesos curriculares para el desarrollo de competencias en la formación de ingenieros [Memoria]. En *XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária*, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201960>
- Gómez, S. B., Rossi, E. N. y Márquez, G. (2020). Reflexiones situadas sobre la extensión universitaria, la vinculación territorial y la integralidad. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), e045. <https://doi.org/10.24215/24690090e045>
- González, M., Knopoff, P., Vilche, E., Monti, A., y Lavapeur, G. (2012). La formación en competencias en alumnos de Ingeniería a través de la práctica de la extensión universitaria. *Ingenerare*, (26), 45-49. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/97310>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa y cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Herrero, D., Sosa, B., Brutti, F. y Prado, M. (comp.) (2021). *Reflexiones y desafíos de la extensión universitaria en América Latina: conclusiones del IX Congreso Nacional de Extensión y VIII jornadas de Extensión del Mercosur*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. https://web.extension.unicen.edu.ar/congreso/files/2021/12/Libro_congreso_2021.pdf
- Kowalski, V., Posluszny, J., López, J., Erck, M. y Enriquez, H. (2016). Formación por competencias en Ingeniería: ¿Camino o destino? *Revista Argentina de Ingeniería*, 5(7), 130-141. <https://hdl.handle.net/20.500.12219/4176>
- Kruk, C., Iribarne, P., Gascue, A., Horta, S., Eirín, K., Bortolotto, N., Vélez-Rubio, G. M. y Bastida, J. (2022). Espacio de Formación Integral «Mentorías Intergeneracionales»: una estrategia de educación integral y colaborativa. *Integralidad Sobre Ruedas*, 8(1), 66-94. <https://doi.org/10.37125/ISR.8.1.5>
- Pezzani, B. (2020). *Reconstruyendo saberes en y desde la extensión: Recuperar la experiencia de extensión universitaria como proceso formativo de los estudiantes de medicina de la Facultad de Ciencias Médicas-UNLP*. [Tesis de Especialización, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108459>
- Rodríguez, Y. y Tamayo, C. (2017). La investigación formativa en la enseñanza aprendizaje de estudiantes de pregrado en instituciones de educación superior- Caso Perú. *Escola Anna Nery*, 21(4). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2017-0004-0001>

Rojas, L. y Viaña, F. (2017). *La investigación formativa en un programa de salud de una Universidad del Caribe Colombiano* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Archivo digital. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7707/130301.pdf?sequence>

Rojas, M. F. (2018). Nociones Críticas en la Responsabilidad Social de la Extensión Universitaria con la Vinculación Comunidad. *Revista Científica*, 3(10), 304-316. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.17.304-316>

Ronquillo, L., Cabrera, C. y Barberán, J. (2019). Competencias profesionales: Desafíos en el proceso de formación profesional. *Opuntia Brava*, 11(Especial 1), 1-12. <https://doi.org/10.35195/ob.v11iEspecial.653>

Rueda, R. (2019). Una nueva institucionalidad académica para la gestión de la responsabilidad social de la universidad. *Holos*, 1, 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2019.7624>

Sampaolesi, S. y Peláez, Á. (2018). ¿Integralidad o articulación? Reflexiones acerca de experiencias de curricularización de la extensión en universidades de Argentina y Uruguay. *Revista Masquedós*, 3(3), 7-17.

Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista +E versión digital*, (6), 120-129. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/49>

Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/59>

Venegas, V., Esquivel, J. y Turpo-Gebera, O. (2019). Reflexiones sobre la investigación educativa y la investigación formativa en la Universidad Peruana. *Revista Conrado*, 15(70), 444-454. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1161>

Contribución

Gabriela del Valle Álvarez: Desempeñó el papel de investigadora principal en el procesamiento estadístico de datos, así como en la escritura de resumen, introducción, resultados y discusión. Además, fue responsable de la obtención de los resultados.

Sandra Alina Bondar: Desempeñó el papel de investigadora principal en el análisis e interpretación de los resultados. Asimismo, participó en la escritura de la introducción, los métodos, la discusión y las conclusiones.

Zulma Carmen Soto: Fue investigadora principal en el análisis e interpretación de los resultados. Además, participó en la escritura de los materiales y métodos, la discusión y las conclusiones.

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

El ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora

Marisodelis Gutiérrez¹

Mary Elsy Arzuaga²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Gutiérrez, M. y Arzuaga, M. E. (2023). El ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora. *Revista UNIMAR*, 41(2), 28-52. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art2>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2023

Fecha de revisión: 30 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 20 de julio de 2023

Resumen

La investigación tuvo como objetivo fortalecer el nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto mediante un ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica. Metodológicamente, el estudio se inscribió en el paradigma cualitativo con enfoque sociocrítico en la investigación acción pedagógica. El diseño se desarrolló en tres fases: desconstrucción, reconstrucción y evaluación de la efectividad de la práctica. La unidad de trabajo corresponde a 15 estudiantes de cuarto grado. En cuanto a los instrumentos, se diseñó dos pruebas escritas –una de entrada y la otra de salida para los estudiantes– y una bitácora de observación general. Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentaban debilidades para comprender la información de los textos a nivel inferencial; por lo tanto, se implementaron estrategias pedagógicas a través de la plataforma Edmodo. Se concluyó que la aplicación de las actividades fue efectiva y eficiente, ya que los estudiantes fortalecieron la comprensión lectora a nivel inferencial.

Palabras clave: ambiente de clase; estrategia educativa; nivel inferencial; lectura.



Este artículo es el resultado de la investigación titulada: *Ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Leónidas Acuña sede Hogar del Niño*, desarrollada desde el 19 de marzo de 2019 hasta el 30 de noviembre de 2021 en el municipio Valledupar, Cesar, Colombia.

¹ Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana; licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona. Correo electrónico: marisodelisgs@hotmail.com

² Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana; licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona. Correo electrónico: maryel.arzuaga@umariana.edu.co

Edmodo, the virtual learning environment as a pedagogical strategy to strengthen the inferential level of reading comprehension

Abstract

The purpose of the research was to strengthen the inferential level of reading comprehension in fourth-grade students through a virtual learning environment called 'Edmodo' as a pedagogical strategy. Methodologically, the study was inscribed in the qualitative paradigm with a socio-critical approach in pedagogical action research. The design was developed in three phases: deconstruction, reconstruction, and evaluation of the effectiveness of the practice. The work unit corresponds to 15 fourth-grade students. As for the instruments, two written tests were designed: an entrance and an exit test for the students, and a general observation log. The results showed that the students had weaknesses in understanding the information of the texts at an inferential level; therefore, pedagogical strategies were implemented through the Edmodo platform. It was concluded that the application of the activities was effective and efficient since the students strengthened their reading comprehension at the inferential level.

Keywords: classroom environment; educational strategy; inferential level; reading.

O ambiente virtual de aprendizagem Edmodo como estratégia pedagógica para fortalecer o nível inferencial da compreensão de leitura

Resumo

O objetivo da pesquisa foi fortalecer o nível inferencial da compreensão de leitura em alunos da quarta série por meio de um ambiente virtual de aprendizagem chamado 'Edmodo', como estratégia pedagógica. Metodologicamente, o estudo foi inscrito no paradigma qualitativo com uma abordagem socio crítica na pesquisa ação pedagógica. O projeto foi desenvolvido em três fases: desconstrução, reconstrução e avaliação da eficácia da prática. A unidade de trabalho corresponde a 15 alunos da quarta série. Quanto aos instrumentos, foram elaborados dois testes escritos: um teste de entrada e um teste de saída para os alunos e um registro geral de observação. Os resultados mostraram que os alunos tinham deficiências na compreensão das informações dos textos em um nível inferencial; portanto, foram implementadas estratégias pedagógicas por meio da plataforma Edmodo. Concluiu-se que a aplicação das atividades foi eficaz e eficiente, pois os alunos fortaleceram sua compreensão de leitura no nível inferencial.

Palavras-chave: ambiente de sala de aula; estratégia educacional; nível inferencial; leitura.

Introducción

El hombre interactúa con la naturaleza y con sus semejantes por medio del lenguaje, este proceso de relación y comunicación tiene varios aspectos que permiten la generación del conocimiento, el entendimiento entre pares y el medio para desarrollarse y trascender como individuo y sociedad, en otras palabras, sin el lenguaje es imposible la comunicación, el entendimiento entre personas, el conocimiento, el desarrollo de la inteligencia y los medios para el crecimiento personal y social.

Por lo tanto, la necesidad de comunicarse, desarrollarse y adquirir conocimiento es vital, ya que permite solventar cualquier problema o dificultad con las destrezas o habilidades que le permitan la selección, interpretación, comprensión, expresión y proyección del lenguaje. Sobre todo, durante el proceso escolar, el lenguaje permite un mejor desempeño en el futuro, por ende, una buena comunicación verbal o escrita desarrolla las dimensiones humanas; de ello depende, en gran medida, que las personas tengan ventaja o se encuentren en condiciones vulnerables el resto de su vida.

El argumento presentado funda la delimitación del problema de la investigación, sobre el cual se puede apuntar la importancia de desarrollar la comprensión lectora a nivel inferencial, para que en la vida adulta pueda resolver los problemas cotidianos, comprender la información y relacionarla en sus contextos, con el fin de generar conocimiento estructurado y sistematizado para comunicarlo a los demás.

Para el caso puntual de esta investigación, el proceso de comprensión se centra en el paso de la lectura literal a la inferencial, puesto que ahí es donde se adquiere la habilidad para ir consolidando la comprensión lectora, en este caso, se parte de los enunciados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes PISA, que ofrece resultados sobre el desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, de igual manera, analiza los efectos de distintos factores asociados al aprendizaje.

El mencionado programa establece la competencia lectora como área de profundización, hecho que ocurre por tercera vez en la historia de esta prueba

internacional. De esta manera, la competencia lectora es definida como la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el involucramiento con los textos, con el fin de alcanzar los objetivos de desarrollar el conocimiento y participar en la sociedad. De allí que el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), trabaja para que estrategias tales como Jornada Única, El Programa Todos a Aprender (PTA), Súperate con el Saber y Ser Pilo Paga sean una motivación más para que los estudiantes mejoren sus resultados en pruebas como las PISA.

Sin embargo, en Colombia, los resultados en esta materia no han sido satisfactorios. Aunque en el sumario de 2015, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE – reconoció que el índice colombiano fue el segundo mejor desde 2006 en materia de avances; no obstante, este se ubica por debajo del promedio de los países miembros de la organización considerada como “el club de países con las mejores prácticas”. A propósito de los resultados de estas pruebas en el país, diversos debates se suscitaron por cuenta de los bajos puntajes alcanzados por los estudiantes: las críticas sobre la preparación de los profesores abundan, al igual que las propuestas de copiar los sistemas educativos de países con mejores puntajes, como los nórdicos o, concretamente, el de Singapur; pero esta ha sido una discusión sin mayores avances.

Al realizar el análisis de los resultados de las pruebas externas aplicadas en los años 2014 al 2017 por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) en los distintos niveles de educación de las instituciones educativas, se encontró que el problema es similar en todos los departamentos de Colombia, inclusive más agudo con una frecuencia muy alta en la coincidencia de los resultados en un mismo nivel de desempeño en las áreas de Lenguaje; siendo muy significativo el porcentaje de estudiantes que se encuentran ubicados en los niveles mínimo e insuficiente en la escala de valoración establecida por la institución de evaluación; es aún mayor la coincidencia en básica primaria, en donde los niveles satisfactorio y avanzado tienden a cero en cada una de las aplicaciones analizadas por la comunidad educativa de la institución.

En el escenario particular de esta investigación, la situación no es diferente a la que se presenta, de allí que la preocupación de las investigadoras se justifica porque en la Institución Educativa Leónidas Acuña, sede Hogar del Niño, se viene presentando una situación con los estudiantes de cuarto grado, que se manifiesta en la comprensión lectora, en la cual se evidencia apatía por la lectura. Esto puede ser la causa por la cual los resultados de las evaluaciones internas se encuentran entre bajo y básico; se observa que solo interpretan lo explícito en los textos, hecho que dificulta su habilidad para extraer el significado profundo y la connotación objetiva del lenguaje en los mensajes recibidos de manera verbal, visual o escrita, para poder elaborar conocimiento, comunicarse y desarrollar de manera integral, tal vez porque no cuentan con buenos niveles de lectura literal e inferencial.

A partir de la observación inicial y del análisis de los ejercicios lectores regulares en clase (antes del diagnóstico formal de investigación), se pudo observar en los ejercicios de comprensión de lectura, por ejemplo, al revisar las ideas suministradas a partir de un texto, los estudiantes tenían un éxito del 70 % en las preguntas literales, pero, al momento de realizar significados más profundos, intrínsecos acerca de lo que leyeron, el éxito en las respuestas bajó hasta un 25 % en promedio; además, cuando se les pedía realizar generalizaciones o interrelaciones de ideas extrapoladas de lo leído, el promedio de éxito en las respuestas continuó bajando.

De igual forma, las investigadoras, durante el ejercicio cotidiano de trabajo académico, observaron que los estudiantes parafrasean muy poco sus ideas o explican términos o conceptos con sus propias palabras, lo que demuestra un bajo nivel de lectura inferencial; por ende, se puede deducir que existe una mediana apropiación del vocabulario.

Por último, cabe señalar que la falta de lectura inferencial en los estudiantes puede ocasionar dificultades para contextualizar, decodificar información, parafrasear y hacer generalizaciones de las informaciones que reciben en relación con otras ideas o nuclear el significado de lo que leen, en consecuencia, baja comprensión de la

información y, por tanto, su nivel de elaboración de conocimiento y comunicación es poco efectivo. De ahí la importancia de investigar la utilidad de un ambiente de aprendizaje virtual Edmodo para que los estudiantes logren superar sus dificultades en el nivel inferencial de la comprensión lectora.

Como resultado de las ideas expuestas, se hace necesario formular el siguiente interrogante: ¿cómo contribuye un ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Leónidas Acuña, sede Hogar del Niño?

A partir del interrogante se elaboró el objetivo general: fortalecer el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Leónidas Acuña, sede Hogar del Niño mediante un ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica. Teniendo en cuenta que los estudiantes son nativos tecnológicos, se pueden apropiarse del proceso lector a nivel inferencial a través de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), utilizando como recurso el ambiente virtual Edmodo, de esta forma participar con la tecnología, el empoderamiento y la participación (TEP).

El sistema educativo colombiano manifiesta la necesidad de crear nuevos espacios para los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo aquellos relacionados con la lectura, dado que los estudiantes demuestran un bajo nivel de comprensión, por tal motivo, se busca acceder a oportunidades educativas donde los espacios y los recursos no sean limitados. Al respecto, Marqués (2013) afirmó que una manera innovadora para desarrollar la comprensión lectora a nivel inferencial es a través de las TIC, aprovechando la vivencia de una cultura tecnológica, con las herramientas, específicamente el Edmodo, para lograr el empoderamiento de la comprensión lectora a nivel inferencial. Es decir, el impacto de la tecnología informática y de las TIC, TAP y TEP, tanto para el ser humano como para la educación, ha traído grandes cambios en el comportamiento y en las formas de interrelación entre los hombres y la sociedad, gracias al carácter multisensorial de

estas, lo cual, desde el punto de vista pedagógico, vienen a ser recursos con los cuales se puede dar respuesta oportuna a la necesidad de abordar la diversidad dentro del aula y así dar solución a los problemas de aprendizaje.

Actualmente, los docentes se encuentran inmersos en los diferentes avances de índole científico y pedagógico, esto los lleva a afrontar los nuevos retos para que su labor en el proceso de enseñanza y aprendizaje sea altamente efectiva; dentro de estos desafíos se encuentran las oportunidades de ser mediadores virtuales o puentes entre su conocimiento y el de los estudiantes. Por lo tanto, es importante que el docente se mantenga a la vanguardia en los aspectos pedagógicos y didácticos que surgen, a su vez, debe fomentar ambientes de aprendizaje interactivos, sincrónicos y asincrónicos, donde su compromiso es vital para los dicentes, para crear, ser asesor facilitador, para guiar a su estudiantado por el camino innovador.

Así las cosas, se buscó implementar estrategias pedagógicas que permitan desarrollar el nivel inferencial de comprensión lectora, logrando así impactar en los resultados de las pruebas internas y externas que aplica la Institución Educativa Leónidas Acuña, sede Hogar del Niño, propiciando el uso de ambientes virtuales de aprendizaje en el proceso de enseñanza, fomentar la cultura de la lectura en los hogares, incentivar el uso pedagógico de las TIC y, lo más importante, lograr estudiantes creativos que demuestren interés por la lectura, que sean capaces, críticos, reflexivos, con espíritu investigativo, con habilidades y capacidades que le permitan desenvolverse en la sociedad.

La importancia de esta investigación radica en la búsqueda de la consolidación de la comprensión lectora, para que los estudiantes de cuarto grado avancen en su proceso de desarrollo y maduración del aprendizaje, de la inteligencia, para la adquisición de cultura, para mejorar las relaciones humanas, la exposición del propio pensamiento y capacidad de pensamiento crítico y reflexivo para afianzamiento de sus aprendizajes.

Desde esas implicaciones, a la par, la investigación se justifica desde el punto de vista teórico, ya que aportará al conocimiento existente para mejorar la comprensión lectora a través

del avance del nivel literal al inferencial, para que los estudiantes aumenten su rendimiento académico, desde luego también servirá de sustento teórico a futuras investigaciones que se interesen por el mismo tema. Así mismo, desde la perspectiva metodológica, adquiere especial relevancia porque se realizó bajo el método de investigación acción pedagógica, para generar conocimiento válido y confiable dentro del área de lenguaje. De esto se desprende los instrumentos necesarios para poder darle cumplimiento a los objetivos de la investigación y, con ello, los análisis respectivos que den cuenta de la efectividad del diseño metodológico. En el ámbito práctico, la investigación se justifica dado que parte de la existencia de una problemática real, que es la necesidad de mejorar el nivel de lectura inferencial para la comprensión lectora.

En la línea de indagación de estudios internacionales se localizó el estudio realizado por Quituisaca (2020), cuyo objetivo fue elaborar una propuesta didáctica para mejorar la comprensión lectora mediante el uso de actividades lúdicas en un entorno virtual de aprendizaje basado en Edmodo. Las autoras de este proyecto diseñaron una propuesta con cinco actividades lúdicas para utilizar con la plataforma educativa web Edmodo. Se concluyó que la herramienta tecnológica Edmodo es una plataforma web fácil de utilizar, pues está construida sobre un ambiente intuitivo, parecido a las redes sociales más comunes (Facebook) y puede ser utilizada en distintas asignaturas según las necesidades de los docentes y los recursos de que dispongan. Por lo tanto, el aporte se concreta en que la herramienta puede convertirse en un ambiente virtual de aprendizaje, de fácil uso y con gran potencial para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes y, a su vez, ser una herramienta innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto nacional, se localizó la investigación realizada por Chilatra y Payares (2020), desarrollada en el departamento Bolívar, cuyo objetivo fue implementar una estrategia didáctica con el uso de una plataforma educativa para el fortalecimiento de las habilidades investigativas y la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto del Centro Educativo María Eugenia Velandia del municipio de

Arjona, debido a la dificultad de los estudiantes para comprender los textos leídos. Se realizó mediante una investigación cuantitativa con un enfoque descriptivo; contó con una población de 37 estudiantes, con la cual se aplicó la propuesta tecnológica. Los resultados indicaron que se logró el nivel de comprensión lectora porque los estudiantes reconocieron las frases y palabras clave de un texto, además, fueron capaces de captar e identificar las ideas de la información explícita en un nivel alto, pudieron localizar e identificar los elementos del texto, como las ideas principales, la secuencia de acciones, el orden de las acciones, realiza comparaciones, identifica personajes principales, características, lugares y tiempos.

A partir de esa investigación, se logró dimensionar la relevancia que implica generar nuevas metodologías que impacten positivamente en el proceso de aprendizaje desde una manera más atractiva y amena. Con esta investigación se confirmó la necesidad de crear estrategias que motiven en los estudiantes el amor por la lectura, como única opción de superar las falencias que existen en la lectura.

Galeano et al. (2017), en su estudio, el propósito fue potenciar en los estudiantes de la institución educativa las habilidades de pensamiento inferencial, utilizando como principal herramienta la comprensión lectora mediada por TIC. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un paradigma crítico reflexivo; el diseño correspondió a la investigación acción. Los instrumentos y técnicas utilizados para la recolección de la información fueron los cuestionarios y la observación directa. En esta investigación, los autores concluyeron que el ambiente de aprendizaje colaborativo mediado por TIC llamado "Inferir: una habilidad que le enseña a los estudiantes a pensar y leer", como parte de la estrategia innovadora de enseñanza, permitió desarrollar en los estudiantes el pensamiento inferencial, utilizando la metodología de trabajo colaborativo, con la cual cada uno de los estudiantes logró desarrollar un mejor desempeño en cuanto a las habilidades de pensamiento inferencial.

De esta investigación se toma como aporte que desarrollar habilidades de pensamientos es una

tarea necesaria e importante en la cotidianidad del ser humano, ya que las capacidades que intervienen en dicho proceso favorecen la comprensión del mundo, la resolución de problemas de la vida diaria e incluso la capacidad de reflexionar sobre procesos de la autoformación. En el ámbito educativo, la habilidad de pensar favorece el aprendizaje y contribuye al desarrollo de capacidades; en este contexto, el pensamiento inferencial permite que los estudiantes asuman el proceso lector de forma comprensiva, apuntando a la resolución de problemas. Esto se constituye en un propósito para que los docentes reflexionen constantemente sobre su quehacer en las aulas de clase.

En cuando a las teorías desarrolladas en el estudio, se abordó tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tecnología de aprendizaje y conocimiento (TAP) y tecnología de empoderamiento y participación (TEP) para alcanzar una mejor educación. Entre los autores se destaca a Nájjar (2016), Díaz y Delgado (2020), Calderón (2013), Moya (2013), Lozano (2011), Intriago et al. (2022), autores que consideraron que las TIC implican no solo dominar las herramientas, sino saber utilizarlas y aplicarlas para la adquisición de conocimientos.

Por otra parte, las TAC como estrategias contribuyen a la formación integral del individuo, por la necesidad de cambiar el aprendizaje de la tecnología por el aprendizaje con la tecnología, que lleva a alcanzar el desarrollo de competencias fundamentales como el aprender a aprender; con las TEP se optimiza la enseñanza para darle basamento a la información para crear tendencias y transforman el entorno.

Otra teoría que se tuvo en cuenta fue ambiente virtual de aprendizaje, que, para Romero (2020), es el espacio que se crea en internet para propiciar el intercambio de conocimientos entre instituciones educativas y estudiantes, a partir de plataformas que favorecen las interacciones entre estos usuarios para realizar un proceso de aprendizaje. El mismo autor reseñó que también puede definirse como un sistema o software que proporciona el desarrollo y distribución de diversos contenidos para cursos *online* y asignaturas semipresenciales para estudiantes en general.

En cuanto a la plataforma Edmodo, esta es una herramienta virtual, una plataforma tecnológica, social, educativa y gratuita, que permite la comunicación entre los alumnos y los profesores en un entorno cerrado, creado para un uso específico en educación; su objetivo principal es conectar a los alumnos, docentes y padres de familia de una manera segura y, además, brindar un espacio para el crecimiento, siendo la comunicación lo más importante (Moreno y Vega, 2018). Esta plataforma tiene ventajas con respecto a otras redes sociales que pueden ser utilizadas en el ámbito educativo:

Los alumnos no necesitan dar ningún dato personal más allá de su nombre, el profesor crea un grupo privado y genera un código que será utilizado por los alumnos para acceder a la plataforma la primera vez. [...] y las familias pueden disponer de un acceso especial a la red social, gracias al cual pueden revisar calendario, notas, mensajes y comunicarse con el docente. (Alonso-García et al., 2015, p. 97)

En referencia a las estrategias tecnopedagógicas, según la fundamentación científica de las estrategias pedagógicas tecnológicas, Camacho et al. (2012) las definen como "todo proceso de aprendizaje, el dominio y aplicación de la tecnología hacen competente a cualquier tipo de estudiante" (p. 6). Sin duda, el uso de la tecnología ha construido de manera significativa en la educación del estudiante, ya que por medio de la tecnología se obtienen medios y recursos que se pueden utilizar para mejorar las actividades, contenidos y plantearse objetivos que ayuden a la educación. También, es considerada como una herramienta pedagógica para el estudiante y el maestro.

Para la lectura inferencial, Santiago et al. (2005) constituyen que la lectura implícita del texto requiere un alto grado de abstracción por parte del lector. Las inferencias se construyen cuando se comprende por medio de relaciones y asociaciones el significado local o global del texto. Las relaciones se establecen cuando se logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente, sumando información, experiencias anteriores a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.

Metodología

El paradigma cualitativo guio la presente investigación, dado que les permitió a las investigadoras visualizar las dificultades que presentan los estudiantes, protagonistas de este estudio. Según Taylor y Bogdan (2006), en este paradigma, la metodología produce datos descriptivos, producto de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

Además, la investigación tuvo un enfoque sociocrítico, teniendo en cuenta que para Portela et al. (2012), un currículo contextualizado y deliberado en las comunidades educativas, con principios y acciones para emancipar, se instaura en la pedagogía crítica, a partir de un docente como intelectual crítico, transformador, traductor del aula en escenario de discusión, análisis y propuesta; su didáctica crítica problematiza y estimula el pensamiento divergente.

En concordancia con el enfoque, el método utilizado en este proyecto fue investigación acción pedagógica (IAP), con el fin de llevar a cabo un orden investigativo y también una relación concreta entre lo que se investiga, la manera de investigar y la intención educativa y pedagógica durante la dinámica investigativa, visto como un como proceso metodológico que, rompiendo los moldes de la investigación tradicional, conjuga las actividades del conocimiento de la realidad mediante mecanismos de participación activa del estudiantado para mejorar su calidad de aprendizaje.

En su conjunto, este enfoque permite la participación de los protagonistas. Al respecto, Restrepo (2002) comenta que este método en el ámbito pedagógico: investiga y construye el saber-hacer para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (didactizar), así como el saber-hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer). Lo anterior motivó a las investigadoras a una autorreflexión de sus prácticas pedagógicas, reconociendo, de esa forma, sus debilidades y fortalezas para lograr transformar su hacer pedagógico, modificándolo para adaptarse a la realidad que les es imperante, para que los estudiantes de cuarto grado de la

Institución Educativa Leónidas Acuña sede Hogar del Niño logren consolidar el nivel inferencial de lectura a través de un ambiente virtual de aprendizaje Edmodo.

La muestra estuvo conformada por la unidad de trabajo, en la cual se seleccionaron 5 estudiantes de cada uno de los grados cuarto de la jornada matutina, para un total de 15. De los cuales 8 fueron niñas y 7, niños, sus edades oscilaron entre los 9 y 12 años. Los instrumentos utilizados para recolectar la información en la fase de diagnóstico fue la prueba escrita; en la reconstrucción de la práctica, se utilizó la sistematización a través de la bitácora de observación general, donde se registraron todas las experiencias vividas en la aplicación de la estrategia pedagógica para el fortalecimiento del nivel inferencia para la comprensión lectora. En la fase de la evaluación se utilizó una prueba para verificar la apropiación de la lectura a nivel inferencial a fin de adquirir la comprensión lectora mediante las estrategias aplicadas.

Resultados

Para abordar el tema de estudio, al inicio de la indagación, las investigadoras necesitaron tener conocimiento de la situación problemática planteada, con datos válidos que les permitieran diagnosticar las debilidades que tienen los estudiantes del grado cuarto relacionadas con el nivel inferencial de la comprensión lectora en la Institución Educativa Leónidas Acuña, sede Hogar del Niño.

Con ese propósito y para responder el siguiente interrogante: ¿cómo caracterizar el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado en la Institución Educativa Leónidas Acuña, sede Hogar del Niño?, se diseñó una prueba diagnóstica como instrumento de recolección de información, que fue aplicada a los 15 estudiantes. El diagnóstico tuvo en cuenta los criterios de evaluación de la institución y contó con 50 puntos, a partir de cuatro categorías, así: de 45 a 50 puntos = Superior; de 40 a 44 puntos = Alto; de 30 a 39 puntos = Básico y de 0 a 29 puntos = Bajo. Atendiendo a estos criterios se obtuvieron los resultados que se muestran a continuación.

Los resultados revelaron que, el 60 % de los estudiantes presentó un nivel Bajo de exigencia académica, con un puntaje máximo de 25; mientras que, el 40 % alcanzó el nivel Básico, con un puntaje máximo de 30. Esto señaló las debilidades de los estudiantes para comprender los textos a nivel inferencial, lo cual propicia la construcción de estrategias que fortalezcan el nivel inferencial en la comprensión lectora (ver Tabla 1).

Tabla 1

Resultados de la prueba diagnóstica

Estudiantes	Puntaje	Categoría	Estudiantes	Puntaje	Categoría
1	25	Bajo	9	10	Bajo
2	25	Bajo	10	25	Bajo
3	25	Bajo	11	30	Básico
4	30	Básico	12	30	Básico
5	25	Bajo	13	30	Básico
6	30	Básico	14	25	Bajo
7	25	Bajo	15	25	Bajo
8	30	Básico	Total	26	Bajo

Los resultados evidenciaron que los estudiantes tienen dificultad para interpretar el texto, extraer el significado profundo y la connotación objetiva del lenguaje; también, les fue difícil extrapolar las ideas contenidas en el texto, no tuvieron capacidad para parafrasear, presentaron un escaso vocabulario, lo que dificultó explicar los términos con sus propias palabras. Todas estas falencias, reveladas en los resultados, permitieron diseñar las estrategias para fortalecer el nivel inferencial de la comprensión lectora a través del ambiente virtual Edmodo. El diseño de la propuesta se dio a partir de los resultados de la diagnosis, para lo cual se tuvo en cuenta los estándares y derechos básicos de aprendizajes establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Tabla 2

Estrategia pedagógica

Datos generales	
Título de la propuesta: <i>Biblioteca virtual</i>	
Nombre de la escuela: Institución Educativa Leónidas Acuña sede Hogar del Niño	
Grado: cuarto	
Tiempo de duración: siete semanas	
Elaborado por: Marisodelis Gutiérrez y Mary Elsy Arzuaga	
Fecha: 11/03/2021 - 14/09/2021	
Objetivo: diseñar una estrategia pedagógica mediada por el ambiente virtual de aprendizaje Edmodo, para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Leónidas Acuña sede Hogar del Niño.	
Unidades, objetivo y actividades	Sesiones y horas
Unidad I: exploración ambiente virtual	
Objetivo: apropiarse de las características del ambiente virtual de aprendizaje EDMODO, para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto de la I.E. Leónidas Acuña sede Hogar del Niño.	Dos sesiones
Actividad 1. <i>Cuentos biblioteca virtual (2)</i>	Dos horas
Recurso: Computadoras, teléfonos inteligentes, tableta, internet	
Unidad II: comprensión de lectura nivel literal primario	
Objetivo: mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto de la I.E. Leónidas Acuña sede Hogar del Niño, a través de aulas virtuales desde la plataforma Edmodo.	Dos sesiones
Actividad 2. <i>Alicia en el país de las maravillas</i>	Dos horas
Recurso: computadoras, teléfonos inteligentes, tableta, Internet	
Unidad III: comprensión de lectura nivel literal primario	
Objetivo: mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto de la I.E. Leónidas Acuña sede Hogar del Niño, a través de la comparación en aulas virtuales desde la plataforma Edmodo.	Dos sesiones
Actividad 3. <i>Alaska</i>	Dos horas
Recurso: computadoras, teléfonos inteligentes, tableta, Internet	

Unidad IV: comprensión de lectura nivel literal- inferencial

Objetivo: convertir un texto en dibujo como manifestación de comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto de la I.E. Leónidas Acuña sede Hogar del Niño, a través de la representación digital desde la plataforma Edmodo. Dos sesiones
Dos horas

Actividad 4. *Texto narrativo libre (biblioteca virtual)*

Recurso: sala de informática, aula de clases (hogar para la modalidad virtual)

Unidad V: comprensión de lectura nivel literal- inferencial

Objetivo: expresar y señalar características de comprensión lectora con los estudiantes de grado cuarto de la I.E. Leónidas Acuña sede Hogar del Niño, a través de actividades interactivas usando el aula virtual en la plataforma Edmodo. Dos sesiones
Dos horas

Actividad 5. Texto lírico: ¡Me comería un niño!

Recurso: computadoras, teléfonos inteligentes, tableta, Internet

Unidad VI: comprensión de lectura nivel literal- inferencial

Objetivo: expresar y señalar características de comprensión lectora con los estudiantes del grado cuarto de la I.E. Leónidas Acuña sede Hogar del Niño, a través de actividades interactivas usando el aula virtual en la plataforma Edmodo. Dos sesiones
Dos horas

Actividad 5. La hormiguita (texto lírico)

Recurso: computadoras, teléfonos inteligentes, tableta, internet

Unidad VII: comprensión de lectura nivel literal- inferencial

Objetivo: comparar textos y audio libros con contenidos similares para lograr la comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto de la I.E. Leónidas Acuña sede Hogar del Niño, a través de actividades interactivas usando el aula virtual en la plataforma Edmodo. Dos sesiones
Dos horas

Actividad 7. El principito (texto narrativo)

Recurso: sala de informática, aula de clases (hogar para modalidad virtual)

Evaluación

Formativa: se propiciará la evaluación a través del monitoreo y retroalimentación de las actividades que se generen en clase

Sumativa: mediante la ejecución de las actividades, atendiendo el tiempo y el número de aciertos

La primera actividad desarrollada fue la lectura y escritura a través de cuentos de la biblioteca virtual, que tuvo como objetivo apropiarse de las características del ambiente virtual de aprendizaje Edmodo para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto de la I.E. Leónidas Acuña sede Hogar del Niño, teniendo como eje central la exploración del ambiente virtual, por lo tanto, se les dio la bienvenida y las instrucciones para trabajar en la biblioteca virtual. Para iniciar con la actividad, se solicitó a los estudiantes ingresar a la plataforma, mediante la cual se realizaría el proceso para el fortalecimiento de las competencias lectoras para llegar al nivel inferencia de comprensión lectora. Para ello, fue necesario guiar el paso a paso de acceso a la plataforma denominada Edmodo; teniendo claro los pasos, se inició con la actividad.

Primero, se explicó la forma de acceder. Los estudiantes debían escribir la palabra Edmodo en el navegador; luego, ingresar el usuario y contraseña para acceder a cada una de las actividades que ahí se programaron. Como bienvenida, se compartió la biblioteca, donde encontraron muchos libros; se explicó a los estudiantes la importancia de explorar ambientes de lectura; además, se les recomendó utilizar los libros que haya en sus casas. En la exploración de la biblioteca virtual, los estudiantes descubrieron que podían descargar los archivos de los cuentos en formato PDF o visualizarlos desde la web.

Entre las dificultades evidenciadas, una fue la manera de iniciar la actividad, porque la plataforma se encontraba configurada en idioma inglés, en consecuencia, algunos estudiantes no lograban seguir los pasos para el registro. Otra dificultad fue el acceso a Internet en algunos de los hogares para el desarrollo de las actividades asignadas. Otros educandos manifestaron el problema con el espacio de almacenamiento de sus equipos tecnológicos para guardar los archivos descargados desde la plataforma.

Entre los logros de la actividad se destacan que, al momento de ingresar, los estudiantes demostraron interés y manifestaron el parecido de la plataforma con la red social Facebook; lograron explorar la biblioteca, guardar su usuario y contraseña de manera fácil; expresaron agrado por la interacción con el ambiente virtual de Edmodo.

Tabla 3

Triangulación. Lectura y escritura. Ambiente virtual de aprendizaje Edmodo

Acciones/logros	Postura de los teóricos	Reflexiones de las investigadoras
La implementación del primer taller fue el acceso a la plataforma Edmodo y exploración del ambiente virtual. Hubo dificultad al iniciar porque la plataforma se presentó inicialmente en idioma inglés, en consecuencia, algunos estudiantes no lograban seguir los pasos para el registro. Entre los logros de la actividad está el interés por la plataforma, ya que manifestaron el parecido con la red social Facebook; lograron explorar la biblioteca, guardar su usuario y contraseña; además, expresaron agrado por la interacción con el ambiente virtual de Edmodo.	Se consideraron las opiniones de Moreno y Vega (2018). La plataforma tiene ventajas con respecto a otras redes sociales que pueden ser utilizadas en el ámbito educativo: Los alumnos no necesitan dar ningún dato personal más allá de su nombre, el profesor crea un grupo privado y genera un código que será utilizado por los alumnos para acceder a la plataforma la primera vez y las familias pueden disponer de un acceso especial a la red social, gracias al cual pueden revisar calendario, notas, mensajes y comunicarse con el docente.	Las investigadoras reflexionaron acerca de la importancia de las herramientas tecnológicas para transformar la praxis pedagógica, dado que estas ofrecen nuevos métodos; por lo tanto, se hace perentorio abandonar la enseñanza tradicional, utilizar los nuevos recursos para impartir clases y brindar la oportunidad a los estudiantes de explorar al máximo un tema en específico, a través de diferentes vías educativas que ofrece la tecnología hoy en día. Sin embargo, a pesar de ser un factor relevante en la educación, algunos docentes no conocen con exactitud para qué sirve y cómo utilizar la tecnología para lograr que los estudiantes se motiven y consoliden aprendizajes significativos.

En la segunda actividad se abordó la temática comprensión de lectura nivel literal primario, cuyo objetivo fue mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto de la I.E. Leónidas Acuña sede Hogar del Niño, a través de aulas virtuales desde la plataforma Edmodo y de la estrategia interpretando lo que leo, mediante el cuento *Alicia en el país de las maravillas*. Esta actividad se inició con el nivel literal primario, en el cual el estudiante debía realizar la lectura del texto, compararlo con la historia en video y resolver un cuestionario de preguntas acerca del contenido del texto. Durante la exploración, los estudiantes accedieron a la plataforma y buscaron el enlace que se encontraba en el desafío 1, luego hicieron clic para acceder de manera inmediata al aula virtual donde encontraron vínculos o enlaces que los redirigían a cada una de las actividades programadas.

Entre los logros de la actividad se puede mencionar que despertó el interés de los estudiantes por el desarrollo de las actividades, manejaron correctamente la herramienta y localizaron sin problema el aula virtual; desarrollaron la actividad sin dificultad, ingresaron a los enlaces y respetaron las secuencias de las actividades. En este encuentro, se fue despertando el espíritu investigativo, lograron extraer la información del texto de manera literal, respondiendo a cuestionamientos sobre el contenido del texto; investigaron términos desconocidos y los insertaron en el vocabulario, logrando parafrasear el cuento. Adicionalmente, localizaron la información explícita en el texto, reconocieron la idea general, identificaron sus partes y su función.

Tabla 4

Triangulación. Comprensión de lectura nivel literal primario

Acciones/logros	Postura de los teóricos	Reflexiones de las investigadoras
La actividad se basó en la lectura del texto y la observación del video, luego compararon la historia leída con el video y resolvieron el cuestionario.	Para Arista (2014), los docentes deben ser positivos y con gran disposición para implementar nuevas estrategias didácticas apoyadas por las TIC, para abrir canales de comunicación más eficientes y de forma permanente.	En la planificación de esta segunda actividad, se reflexionó sobre los elementos que conducen a la lectura inferencial a través de sus imágenes y contenidos. Se resalta la intencionalidad de los textos y del empleo de las tecnologías para desarrollar la lectura inferencial, puesto que ésta incorpora aspectos que tienen que ver con el desenvolvimiento de los estudiantes, donde es imprescindible relacionar la lectura como una práctica social.
Entre los logros de la actividad se pueden mencionar que despertó interés para el desarrollo de las actividades, manipularon muy bien la herramienta y localizaron sin problema el aula virtual, desarrollaron sin dificultad la actividad, los niños ingresaron a los enlaces, resolvieron con detenimiento cada actividad y respetaron la secuencia. En este encuentro, se fue despertando el espíritu investigativo, lograron extraer la información del texto de manera literal, respondieron a cuestionamientos sobre el contenido del texto, investigaron los términos desconocidos y los insertaron en el vocabulario, además, lograron parafrasear el cuento. También, localizaron la información explícita en un texto, reconocieron la idea general, identificaron sus partes y reconocieron su función.	Durango (2015) manifestó que la lectura es comprender, y este acto implica el ejercicio de habilidades mentales superiores, tales como predecir, inferir, analizar, sintetizar, entre otras.	Con esta actividad se dio un importante paso para el fortalecimiento de la lectura inferencial y del proceso lector.

En el tercer encuentro se abordó la comprensión de lectura nivel literal primario, a través de la lectura Alaska. El objetivo de la actividad fue mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de

grado cuarto de la I.E. Leónidas Acuña sede Hogar del Niño, a través de la comparación en aulas virtuales desde la plataforma Edmodo, con la estrategia ponte en sus zapatos. Esta actividad les permitió utilizar su imaginación para realizar un viaje exploratorio en el Polo Norte, específicamente en Alaska, y conocer algunas características del lugar, a través de la lectura y el video.

Entre los logros de la jornada, los estudiantes conocieron diferentes lugares a través de la interacción virtual, identificaron y compararon las características de cada lugar estudiando, relacionaron la información del texto con el video, identificaron la estructura textual, iniciaron la transición de lo literal a lo inferencial tomando datos del texto y el video para aplicarlos a situaciones de su contexto, localizaron la información explícita en el cuento, entendieron el significado de las palabras según el contexto, reconocieron la idea general e identificaron las partes del texto y su función.

Tabla 5

Triangulación. Nivel literal primario. Lectura Alaska

Acciones/logros	Postura de los teóricos	Reflexiones de las investigadoras
Los estudiantes leyeron el texto de manera individual, en dos voces y de forma grupal, luego respondieron el cuestionario en Google Forms. Durante la exploración de las actividades en la plataforma Edmodo y el contenido de este desafío en el aula virtual, los estudiantes tuvieron que interactuar con la información del texto y del video para concluir cómo se deberían vestir si estuvieran en un lugar con esas características.	Para Santiago et al. (2005), el acto lector aporta a los conocimientos previos, permite establecer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que se sugiere, para finalmente construir significados posibles.	Las investigadoras, aprovechando el potencial imaginativo de los estudiantes, decidieron realizar la actividad a través de un viaje imaginario, a una región maravillosa con un clima totalmente diferente. Lo anterior con la finalidad que descubrieran que la lectura tiene esa característica, poder compenetrarse con el autor e imaginar el escenario que describe, lo cual permite comprender los mensajes que están presentes en el contenido del texto.
Entre los logros de la jornada, se obtuvo que los estudiantes conocieron diferentes lugares a través de la interacción virtual, identificaron y compararon las características de cada lugar estudiado, relacionaron la información del texto con el video, identificaron la estructura textual, iniciaron la transición de lo literal a lo inferencial tomando datos del texto y del video para aplicarlos a situaciones de su contexto, localizaron la información explícita en el cuento, entendieron el significado de las palabras según el contexto, reconocieron la idea general e identificaron las partes del texto y reconocieron su función.	Para Meléndez (2009), la lectura literal tiene como función obtener un significado literal de la escritura, implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en la lectura.	Así mismo, las investigadoras confirmaron las ventajas de las tecnologías en la aplicación Edmodo; por lo tanto, se rescata que fue una herramienta de fácil acceso y manejo para los estudiantes, sumado a que contaron con el acompañamiento de las docentes investigadoras. Resultó una actividad que fortaleció de manera muy especial la lectura inferencial.

En el cuarto encuentro el objetivo fue convertir un texto en dibujo, como manifestación de comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto, a través de la representación digital desde la plataforma Edmodo, mediante el tema nivel literal-inferencial, con la lectura de un texto narrativo libre (de la biblioteca virtual). La actividad se desarrolló con base en la estrategia 'pintar cuenta'.

Entre las dificultades encontradas se precisó el tiempo, porque algunos estudiantes dejaron la actividad incompleta, con el compromiso de terminarla en su casa. A pesar de este inconveniente, se logró que los estudiantes interpretaran el texto seleccionado a través del dibujo, asociando la imagen con el texto; también, analizaron la estructura, lugar, tiempo, hechos, mensajes de manera visual, verbal y escrita, compararon entre sí los textos escogidos y platicaron acerca de las características de cada libro.

Tabla 6

Triangulación. Nivel literal-inferencial. Lectura del texto narrativo libre

Acciones/logros	Postura de los teóricos	Reflexiones de las investigadoras
Los estudiantes ingresaron a la plataforma Edmodo y explorar el aula virtual del desafío 3; buscaron en la biblioteca virtual uno de los libros de su interés para realizar las actividades, luego llenaron la ficha de lectura; tomaron los datos del libro seleccionado: nombre del autor, año, título de la obra, género literario del texto, personajes, lugar donde ocurrieron los hechos. Luego realizaron un dibujo interactivo sobre la historia que escogieron. Se logró que los estudiantes interpretaran el texto seleccionado a través del dibujo, donde asociaron la imagen con el texto; también analizaron la estructura, lugar, tiempo, hechos, mensajes de manera visual, verbal y escrita, compararon entre sí los textos escogidos y platicaron acerca de las características de cada libro.	Según Solé (1998), en la lectura inferencial se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial es en sí misma "comprensión lectora", ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con el propio conocimiento para sacar conclusiones.	Las investigadoras reflexionaron acerca de la necesidad de incluir en la biblioteca del Edmodo libros de todos los géneros, para que los estudiantes puedan escoger según su gusto, en el entendido de que el proceso lector debe significar para los estudiantes un ejercicio que les proporcione alegría, libre de ataduras ni imposiciones; de modo que pueda utilizarlos de manera autónoma, situación que también contribuye, en gran medida, en la formación de la cultura lectora. Esta forma de motivar a los estudiantes puede favorecer al logro de comprender con facilidad y rapidez las ideas expresadas en los textos, para luego elaborar conclusiones, hacer inferencias sobre las ideas principales explícitas en el texto, así como deducir las secuencias de hechos, los tipos de relaciones causa y efecto, tiempo y espacio que no están de forma literal. Igualmente, podría, en sentido figurativo, comprender ciertas caracterizaciones, acciones e ideas para escribir luego acerca de lo leído, con lo cual se lograría la lectura inferencial como competencia en el estudiantado.

Para el desarrollo del quinto encuentro, cuyo objetivo fue expresar y señalar características de comprensión lectora con los estudiantes del grado cuarto de la I.E. Leónidas Acuña sede Hogar del Niño, a través de actividades interactivas usando el aula virtual en la plataforma Edmodo, mediante el tema comprensión de lectura nivel literal-inferencial, con la lectura del texto lírico: ¡Me comería un niño! La jornada se desarrolló con la estrategia 'el dado contador'.

Durante el desarrollo de esta actividad se logró motivar a los estudiantes, se observó la interacción digital, con las actividades manuales y la comprensión e interpretación del texto leído, identificaron la estructura del texto de manera divertida e interactiva, analizaron los escenarios, expresaron

sus puntos de vista al respecto, dominaron el tema y reconocieron las características del texto. Además, localizaron la información explícita o concreta en el cuento, entendieron el significado de las palabras, reconocieron la idea general, identificaron las partes del texto y sus funciones, las voces presentes y la importancia del uso de los conectores que estructuran un texto.

Tabla 7

Triangulación. Nivel literal-inferencial, con la lectura del texto lírico: ¡Me comería un niño!

Acciones/logros	Postura de los teóricos	Reflexiones de las investigadoras
Los estudiantes tuvieron la opción de interactuar con el texto o con el audiocuento, para apropiarse del contenido y responder a las actividades de la caja preguntona y del dado preguntón (dos juegos incluidos en la plataforma Edmodo). En la caja preguntona, los estudiantes tenían que dar clic a la palanca de juego y responder la pregunta que la caja preguntona realizara; en el dado preguntón, los estudiantes debían representar gráficamente la historia del cuento leído. Durante el desarrollo de esta actividad se logró la motivación de los estudiantes; se observó la interacción digital con las actividades manuales, la comprensión e interpretación del texto leído; identificaron la estructura del texto de manera divertida e interactiva, analizaron los escenarios, expresaron sus puntos de vista al respecto, dominaron el tema y reconocieron las características del texto. Además, localizaron la información explícita o concreta en el cuento, entendieron el significado de las palabras, reconocieron la idea general, identificaron las partes del texto y reconocieron su función, además de reconocer las voces presentes y la importancia del uso de los conectores para estructurar un texto.	Según Solé (1998), en la lectura inferencial se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios; estas hipótesis se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial es en sí misma "comprensión lectora", ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con el propio conocimiento para sacar conclusiones.	Esta actividad implicó que las investigadoras reflexionen sobre las preguntas que podían plantear, con el fin de confirmar los aprendizajes de los contenidos, de manera dinámica, sin la presión de una prueba, para que los estudiantes continuaran motivados con el manejo del aula virtual de aprendizaje, por ende, decidieron seguir trabajando de forma flexible sin coaccionar a los estudiantes, pues hasta ese punto de la implementación de la estrategia, dio buenos resultados. Teniendo en cuenta que la lectura inferencial es un proceso cognitivo complejo y necesario para la comprensión lectora, es significativo recurrir a la motivación para que los estudiantes comprendan que el acto de leer implica la construcción de una representación mental del significado del texto.

La sexta actividad tuvo como objetivo identificar y explicar la estructura de textos líricos para lograr la comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto de la I.E. Leónidas Acuña sede Hogar del Niño, a través de actividades interactivas usando el aula virtual en la plataforma Edmodo, mediante el tema nivel literal-inferencial con la lectura 6: La hormiguita (texto lírico).

La estrategia utilizada fue 'detective lector'; con esta actividad los estudiantes cantaron, leyeron, identificaron el tipo de texto y extrajeron características propias de este. Así, los niños desarrollaron cada una de las actividades que se encuentran enlazadas desde el aula virtual del desafío 5 en YouTube: la letra de la canción está ubicada la página Luigi Puck, realizando el juego Rolling Sky en Poki. El desafío consistió en encontrar las rimas que contiene el texto con el rol de detective lector.

Dentro de las debilidades de la actividad estuvo el tiempo establecido, pues algunos estudiantes no alcanzaron a terminar, por ello, se tuvo que asignar como tarea para la casa; posteriormente, fue revisada y calificada por las docentes, a fin de que cada estudiante pudiera colgar su actividad en la plataforma.

Entre los logros de la actividad se evidenció: los estudiantes no tuvieron dificultad para buscar las rimas de la canción, la aprendieron con facilidad, se sintieron motivados y siguieron los pasos sin dificultad, interpretaron el texto y lo extrapolaron a las diferentes actividades diarias, identificaron los mensajes del canto de manera visual, gestual y escrita, interpretaron el mensaje oculto de la canción; a través de la estructura de lectura, reconocieron las características del texto, clasificándolo como lírico. Además, consiguieron localizar la información explícita en el cuento, entendieron el significado de las palabras según el contexto, la idea general, exploraron las voces presentes y la función de los conectores para estructurar un texto.

Tabla 8

Triangulación. Nivel literal-inferencial con la lectura 6: La hormiguita (texto lírico)

Acciones/logros	Postura de los teóricos	Reflexiones de las investigadoras
Los estudiantes cantaron, leyeron, identificaron el tipo de texto y extrajeron características propias de este. Para esto, los niños desarrollaron cada una de las siguientes actividades, que se encuentran enlazadas desde el aula virtual del desafío 5, en YouTube: la letra de la canción está ubicada, la página Luigi Puck, realizando el juego Rolling Sky en Poki. El desafío consistió en encontrar las rimas que contiene el texto con el rol de detective lector. A continuación, se mencionan algunos logros de la actividad: los estudiantes no tuvieron dificultad para buscar las rimas de la canción, la aprendieron con facilidad, los motivó en el trabajo y siguieron los pasos sin dificultad; interpretaron el texto y lo extrapolaron a las diferentes actividades diarias; identificaron los mensajes del canto de manera visual, gestual y escrita; interpretaron el mensaje oculto de la canción; a través de la estructura de lectura, reconocieron las características del texto, clasificándolo como lírico. Además, consiguieron localizar la información explícita en el cuento, entendieron el significado de las palabras según el contexto, reconocieron la idea general, las voces presentes y la función de los conectores que estructuran un texto.	Según Solé (1998), en la lectura inferencial se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial es en sí misma "comprensión lectora", ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. Según Aula1 (2017), una plataforma educativa virtual es un programa que abarca diferentes tipos de herramientas destinadas a actividades docentes. Su principal función es facilitar la creación de entornos virtuales para impartir todo tipo de formaciones a través de Internet, sin necesidad de tener conocimientos de programación. Estas plataformas permiten organizar contenidos y actividades dentro de un curso <i>online</i>, gestionar las matrículas de los estudiantes, tener un seguimiento de trabajo durante el curso, resolver dudas y crear espacios de comunicación interactiva, evaluar los progresos de los alumnos, entre otros.	Las investigadoras reflexionaron nuevamente sobre el tema de las herramientas digitales para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. El hecho de haber enlazado en la Edmodo la red YouTube, la página Luigi Puck, para el juego Rolling Sky en Poki motivó a los dicentes. Por lo tanto, fue evidente la importancia de apoyar la praxis docente en las nuevas tecnologías, sobre todo cuando ellos son nativos de la era tecnológica, ya que aprender por estos medios puede motivarlos más. La inclusión del video proporcionó motivación en los estudiantes. De ahí la importancia de apoyarse en las innovaciones tecnológicas, aprovechar su enorme potencialidad para lograr, como en este caso, que los estudiantes desarrollen y fortalezcan la lectura inferencial.

La séptima actividad tuvo como objetivo comparar textos y audiolibros con contenidos similares, para lograr la comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto de la I.E. Leónidas Acuña sede Hogar del Niño, a través de actividades interactivas usando el aula virtual en la plataforma Edmodo; se desarrolló como tema de comprensión de lectura nivel literal-inferencial, mediante el cuento *El Principito* (texto narrativo). Se utilizó la estrategia 'cine literario' con el apoyo Mindmeister, una herramienta que captura, desarrolla y comparte ideas gráficamente.

Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes tuvieron más tiempo debido a que las actividades requerían de un espacio y tiempo adecuado, por lo tanto, se dispuso de dos espacios de dos horas cada uno para su finalización; ellos observaron la película *El Principito* a través de YouTube, luego leyeron el resumen localizado en saintmedardasso.fr, compararon el video con el resumen del texto que encontraron en el aula virtual del desafío 6, sobre lo cual emitieron sus opiniones acerca de las semejanzas y diferencias entre las dos producciones; además de desarrollar el cuestionario lúdico. Posterior a ello, se construyó un mapa mental en Mindmeister.

En cuanto a las debilidades presentadas en el desarrollo de la actividad, se considera el poco tiempo para el manejo de la herramienta; en consecuencia, se decidió que los estudiantes crearan su mapa mental en el cuaderno.

Los logros alcanzados con la actividad fueron la motivación por la interacción con los elementos audiovisuales, descubrieron que había aspectos del video que no aparecían en el texto y viceversa; adicional a eso, fueron capaces de sintetizar sus aprendizajes en un mapa mental, mediante el cual lograron conectar sus ideas con los demás, lo que permitió una integración grupal. Asimismo, los estudiantes establecieron inferencias y compararon los diversos puntos de vistas de sus compañeros, interpretaron lo explícito en el texto, interpretaron el mensaje profundo que da el cuento, pudieron extrapolar ideas y parafrasear, ampliaron el vocabulario y desarrollaron las habilidades comunicativas para argumentar sus ideas, por ende, se fortaleció el nivel inferencial de lectura, ya que identificaron y entendieron los contenidos explícitos de los textos y reconocieron las estrategias discursivas y su propósito.

Tabla 9

Triangulación. Nivel literal-inferencial. Cuento El Principito (texto narrativo)

Acciones/logros	Postura de los teóricos	Reflexiones de las investigadoras
Los estudiantes observaron la película <i>El Principito</i> a través de YouTube, luego leyeron el resumen localizado en saintmedardasso.fr, luego, compararon el video con el resumen del texto que encontraron en el aula virtual del desafío 6, de lo cual emitieron sus opiniones en relación a las semejanzas y diferencias entre las dos producciones; después, desarrollaron el cuestionario lúdico; finalmente, se procedió a la construcción del mapa mental en Mindmeister. A continuación, se nombran algunos logros alcanzados con la actividad: la motivación de los estudiantes por la interacción con los elementos audiovisuales, descubrieron que había aspectos del video que no aparecían en el texto y viceversa; adicional a esto, fueron capaces de sintetizar sus aprendizajes en un mapa mental, esto les permitió conectar sus ideas con las de los demás, que propició la integración grupal. Asimismo, establecieron inferencias y compararon los diversos puntos de vistas de sus compañeros, interpretaron lo explícito en el texto, interpretaron el mensaje profundo del cuento, pudieron extrapolar ideas y parafrasear, ampliaron el vocabulario, vencieron la timidez y desarrollaron las habilidades comunicativas para argumentar sus ideas. Esto fortaleció el nivel inferencial de lectura, porque identificaron y entendieron los contenidos explícitos de los textos, comprendieron la idea general del texto y reconocieron las estrategias discursivas y su propósito.	La lectura inferencial, para Santiago et al. (2005), constituye la lectura implícita del texto y requiere un alto grado de abstracción por parte del lector. Las inferencias se construyen cuando se comprende, por medio de relaciones y asociaciones, el significado local o global del texto. Las relaciones se establecen cuando se logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en el texto, sumando información y experiencias anteriores a los saberes previos, para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas. Según el Ministerio de Educación Nacional (2006), las competencias del nivel inferencial son identificar y entender contenidos explícitos de un texto, tener una comprensión general de este y reconocer estrategias discursivas y su propósito.	Utilizar el cuento <i>El principito</i> fue un gran reto para las investigadoras, teniendo en cuenta que es considerado como una de las mejores narraciones infantiles, por su vasto contenido y los mensajes que deja en el lector. Por ello, la actividad se realizó en dos jornadas, con el fin de alcanzar a hacer un estudio completo. Los resultados fueron maravillosos y gratificantes, los estudiantes se sintieron motivados y a gusto, además, ejecutaron con facilidad todas las actividades solicitadas. Fue una lectura que dejó grandes enseñanzas a los estudiantes; aunado a esto, significó tanto para las docentes investigadoras como para los estudiantes que leer va más allá del texto, significa un ejercicio del pensamiento para predecir resultados, deducir enseñanzas y mensajes, plantear ideas de fuerza sobre el contenido de los textos leídos. Por lo anterior, se puede afirmar que <i>El principito</i> es una gran obra literaria que promueve la lectura literal.

La evaluación de la aplicación de la estrategia pedagógica mediada por el ambiente virtual de aprendizaje Edmodo fue interesante y efectiva, con ella se estrecharon los lazos de amistad y colaboración para solventar las dificultades que presentaron los estudiantes; se incentivó la motivación y el interés por la lectura, afianzándose la comprensión lectora en el nivel inferencial.

Entre los logros de las actividades, los estudiantes ingresaron a la plataforma, la compararon con otras redes sociales, exploraron la biblioteca virtual, manifestaron agrado en la interacción del ambiente virtual de Edmodo, despertando el interés para desarrollar las actividades; manipularon bien la herramienta y localizaron sin problema el aula virtual; ejecutaron las actividades sin dificultad, con detenimiento, respetando las secuencias de las actividades.

De igual forma, se despertó el espíritu investigativo, extrajeron la información del texto de manera literal, investigaron los términos desconocidos y los introdujeron en su vocabulario, parafrasearon los cuentos, localizaron la información explícita en el contenido, reconocieron la idea general, identificaron las partes y funciones del texto, despertaron su imaginación, viajaron a diferentes lugares a través de la interacción virtual, identificaron y compararon las características de cada lugar, relacionaron la información de los textos con los videos, iniciaron la transición de lo literal a lo inferencial, extrajeron lo más relevante de la información de los textos, aplicándola a situaciones concretas de su contexto; localizaron la información explícita en los textos, entendieron el significado de las palabras según el contexto y la idea general.

También interpretaron el contenido de los textos a través de un dibujo, logrando la representación gráfica del contenido; analizaron los mensajes de manera visual, verbal y escrita, compararon entre sí los textos escogidos y conversaron acerca de las características de cada libro, reconocieron las voces presentes y la importancia del uso de los conectores que estructuran un texto extrapolándolo a las diferentes actividades diarias; identificaron los mensajes de los textos de manera visual, gestual y escrita. Finalmente, se puede expresar que las estrategias pedagógicas Edmodo ayudaron en el éxito que hubo respecto a la mejora en el pensamiento inferencial de los estudiantes, porque se apropiaron de la lectura y alcanzaron las competencias lectoras a nivel inferencial. Estos logros se confirmaron en la evaluación final (ver Tabla 10).

Tabla 10

Resultados de la evaluación final

Estudiantes	Puntaje	Categoría	Estudiantes	Puntaje	Categoría
1	35	Básico	9	29	Bajo
2	39	Básico	10	32	Básico
3	42	Alto	11	42	Alto
4	29	Bajo	12	32	Básico
5	42	Alto	13	32	Básico
6	32	Básico	14	39	Básico
7	49	Superior	15	49	Superior
8	42	Alto	Total	26	Bajo

Con los resultados de la prueba de evaluación final y al ser comparada con el diagnóstico, se observaron los cambios que se originaron con la implementación de las actividades a través del ambiente virtual Edmodo; todos estudiantes aumentaron su promedio, aunque dos continuaron en nivel bajo; también, aumentaron sus calificaciones, lo cual reseña que los estudiantes fortalecieron el nivel inferencial de la comprensión lectora (ver Tabla 11).

Tabla 11

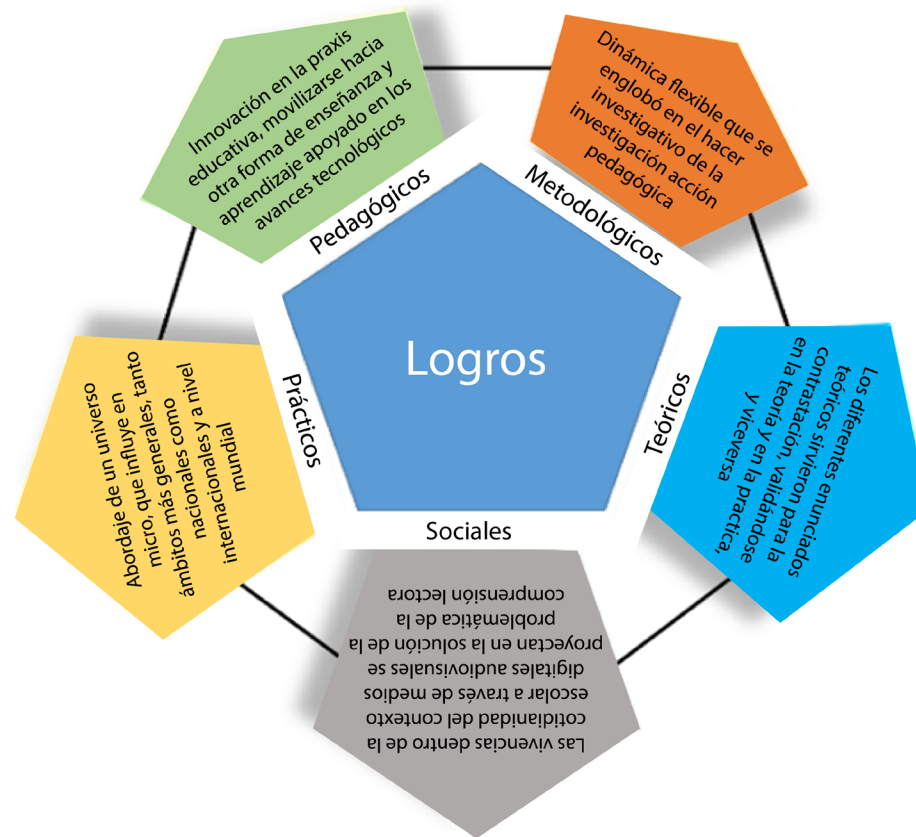
Comparación de los resultados entre la prueba diagnóstica y la evaluación final

Estudiantes	Prueba diagnóstica	Evaluación final	Estudiantes	Prueba diagnóstica	Evaluación final
1	25	35	9	9	29
2	25	39	10	25	32
3	25	42	11	30	42
4	24	29	12	30	32
5	25	42	13	30	32
6	30	39	14	25	39
7	25	35	15	25	49
8	30	42	Total	26	41

Como un valor agregado de la investigación, desde el punto de vista de la evaluación de los logros pedagógicos, metodológicos, teóricos, prácticos y sociales, se recurre a la pentagonización figurativa (ver Figura 1).

Figura 1

Pentagonización de los logros



Discusión

A continuación, se presenta la discusión de los resultados obtenidos a través del proceso investigativo. Las investigadoras compararon, contrastaron y discutieron los resultados y procedimientos, al mismo tiempo, reconocieron 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.

Desde este accionar, el resultado de la sistematización tuvo como norte la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo contribuye un ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Leónidas Acuña, sede Hogar del

Niño? Para responder este interrogante, se partió de un diagnóstico inicial, luego se revisó la literatura e investigaciones preliminares alrededor de la temática, a partir de allí, se diseñaron y aplicaron las acciones planificadas con la finalidad de fortalecer el nivel inferencial de comprensión lectora mediante un ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica, centrándose en aquellos aspectos considerados relevantes, provenientes de la interpretación de los datos obtenidos.

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 mediante una prueba diagnóstica realizada a los estudiantes, a fin de conocer hasta qué nivel llegaba la comprensión lectora de un texto, a partir de ahí asumir estrategias de la plataforma Edmodo para fortalecer el nivel inferencial de

comprensión lectora. Esto permitió reconocer el contexto a la luz de la temática y hacer inferencias que encauzaron las actividades de investigación.

Los resultados del diagnóstico confirmaron lo planteado en el problema, referido a que los estudiantes tenían dificultad para extraer el significado profundo y la connotación objetiva del lenguaje en los mensajes recibidos de manera verbal, visual y escrita, tampoco lograban extrapolar las ideas ni parafrasear, no sabían explicar términos y conceptos con sus propias palabras, tampoco lograban interpretar el texto, además, poseían escaso vocabulario, que ocasionó la dificultad para analizar la prueba.

Así, los resultados del diagnóstico fueron similares con los resultados del estudio realizado por Quituisaca (2020), donde se evidenció que los estudiantes presentaban dificultad en la comprensión lectora, por lo cual el autor diseñó una propuesta con cinco actividades lúdicas para utilizar con la plataforma educativa web Edmodo. Concluyó que la herramienta tecnológica Edmodo es una plataforma web fácil de utilizar, pues está construida sobre un ambiente intuitivo, que puede ser utilizada en distintas asignaturas, según las necesidades de los docentes y los recursos con los que se dispongan.

De igual forma, se presentó semejanza con el estudio de Galeano et al. (2017), quienes en sus resultados del diagnóstico plantearon que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora, por ello realizaron actividades en ambiente de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC, lo que permitió desarrollar en los estudiantes el pensamiento inferencial, así, cada uno de los estudiantes logró desarrollar un mejor desempeño en cuanto a las habilidades de pensamiento inferencial

En relación con la segunda fase, se procedió a la planificación de las actividades, para darle respuesta al siguiente interrogante: ¿cómo construir una estrategia pedagógica mediada por el ambiente virtual de aprendizaje Edmodo, para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Leónidas Acuña, sede Hogar del Niño?, cumpliendo así con el objetivo: diseñar una estrategia pedagógica mediada por el ambiente virtual de

aprendizaje Edmodo, para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes. Para el cumplimiento del objetivo, se acudió a la opinión de expertos, a fin de conocer sus percepciones sobre la temática tratada.

Los planteamientos de Nájjar (2016), Arista (2014), Aula1 (2017) son relevantes, ya que consideran que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación son una oportunidad y un desafío que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información, generando las competencias digitales para profesores y estudiantes, apropiadas y pertinentes en cada una de las disciplinas del saber y logran un aprendizaje más atractivo y ameno.

Otros autores notables en el estudio de los ambientes virtuales de aprendizaje son Romero (2020), Ospina (s.f.) y López et al. (s.f.), quienes consideran relevante crear una verdadera aula en Internet, trayendo a la pantalla del estudiante una nueva experiencia de aprendizaje, donde puedan realizar actividades programadas, intercambiar ideas, tener acceso a diversos materiales de las disciplinas estudiada y acompañar su progreso en el curso.

Continuando con el seguimiento de las actividades planificadas e implementadas, se asumieron los postulados de Moreno y Vega (2018), quienes consideran que la plataforma Edmodo es una herramienta virtual, una plataforma tecnológica, social, educativa y gratuita, que permite la comunicación entre los estudiantes y los profesores en un entorno cerrado, creado para un uso específico en educación.

En relación con las estrategias pedagógicas que se debieron desarrollar para solventar las dificultades presentadas, se asumieron los postulados de Espinoza (2020), Orozco (2016) y Camacho et al. (2012), en los cuales se consideran que estas facilitan el aprendizaje de los estudiantes y contribuyen al desarrollo académico, permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes, porque todo proceso de aprendizaje, el dominio y aplicación de la tecnología hacen competente a los estudiantes.

Siguiendo con la opinión de expertos, entre ellos, Durango (2015), Santiago et al. (2005) y Sastrías (1995), quienes consideran que la lectura es comprender, y este acto implica el ejercicio de habilidades mentales superiores, tales como predecir, inferir, analizar, sintetizar, entre otras. Por lo tanto, al leer, la mente se enfrenta a nuevos retos, a distintas visiones, opiniones, para ser capaces de dar forma a las ideas y así comprender el mundo, pues mediante la lectura se conoce y, por tanto, puede evitarse la manipulación de las ideas, logrando que los estudiantes planteen sus argumentos sin vacilaciones.

En cuanto a la lectura inferencial, se admitieron los enunciados de Santiago et al. (2005), Gordillo y Flórez (2009), Romero y Salgado (2015), en los cuales se expone que el lector debe ser capaz de obtener datos a partir de lo leído y obtener sus propias conclusiones, porque pueden codificar las palabras clave y realizar combinaciones selectivas de estas, proporcionando al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo; exige la atribución de significados, relacionándolos con las experiencias personales y el conocimiento previo que posee sobre el texto.

Finalmente, para la comprensión lectora inferencial, se estudió a los expertos Santiesteban y Velázquez (2011), Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), Cassany (2001) y Pinzás (2012), quienes señalan que las estrategias de comprensión lectora coadyuvan en el desarrollo intelectual y afectivo del estudiante, que se forman mediante las prácticas diarias de lectura, con la intención de poder comprender e interpretar de una manera apropiada, permitiendo comprender el tema, asumir una posición, valorar lo leído, de acuerdo con el uso que haga de lo comprendido.

Conclusiones

Una vez finalizada la investigación: *El ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Leónidas Acuña sede Hogar del Niño*, se procedió a emitir las conclusiones derivadas del estudio. Para tal fin, las investigadoras

consideraron los resultados del desarrollo de cada uno de los objetivos específicos propuestos para la indagación.

En relación con el objetivo: caracterizar el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado, los resultados confirmaron lo planteado en el problema de investigación, referido a que para los estudiantes era complicado interpretar lo explícito en el tema, no lograban extraer el significado profundo y la connotación objetiva del lenguaje en los mensajes recibidos de manera visual, verbal y escrita, poseían poca capacidad para parafrasear y extraer las ideas, con un vocabulario escaso que les dificultaba expresar sus propias ideas.

Estas debilidades permitieron la construcción del siguiente objetivo: diseñar una estrategia pedagógica mediada por el ambiente virtual de aprendizaje Edmodo, para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes del grado cuarto. Para lograrlo, fue necesario realizar una revisión documental que permitiera obtener una información actualizada del comportamiento de la categoría en otros contextos, además de revisar la opinión de los expertos con respecto al tema de estudio, permitiendo insertar la lectura como elemento fundamental en el manejo del aula virtual y como elemento clave para superar las debilidades planteadas.

Una vez elaborada la planificación de la estrategia pedagógica mediada por el ambiente virtual de aprendizaje Edmodo, se procedió al cumplimiento del siguiente objetivo: implementar una estrategia pedagógica mediada por el ambiente virtual de aprendizaje Edmodo, para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora en los estudiantes del grado cuarto. Los resultados indicaron que la práctica fue innovadora, motivadora, de fácil acceso y atendió los criterios de viabilidad y factibilidad; se confirmó su efectividad, los estudiantes renovaron sus aprendizajes, logrando explicar lo leído con sus propias palabras, garantizando que adquirieron el nivel inferencial de lectura.

Los logros alcanzados en la implementación de las actividades permitieron cumplir con el objetivo: evaluar los logros de la aplicación una estrategia

pedagógica mediada por el ambiente virtual de aprendizaje Edmodo, para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora, afirmando que los resultados de la prueba final indicaron que los estudiantes adquirieron las competencias necesarias para interpretar el contenido explícito en el texto, para extraer el significado profundo y la connotación objetiva del lenguaje en los mensajes recibidos de forma verbal, visual y escrita, ampliaron su vocabulario, logrando explicar con sus propias palabras la información leída.

Los resultados expuestos permitieron aseverar que se dio respuesta al objetivo general: fortalecer el nivel inferencial de comprensión lectora mediante un ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica, porque los educandos superaron las dificultades planteadas en el problema de la investigación y que fueron confirmadas en la prueba diagnóstica, logrando, adquirir las competencias para comprender la información, alcanzando aprendizajes significativos gracias a la implementación de las estrategias pedagógicas a través del método Investigación Acción Pedagógica, con la participación de los 15 estudiantes.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Alonso-García, S., Morte-Teboso, E. y Almansa-Núñez, S. (2015). Redes sociales aplicadas a la educación: EDMODO. *Edmetic Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(2), 88-111.
- Arista, J. (2014). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la docencia. *Boletín Científico Logos*, 1(1). <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa2/n1/e1.html>
- Aula1 (2017). Plataformas educativas ¿Qué son y para qué sirven? <https://www.aula1.com/plataformas-educativas/>

Calderón, M. (2013). De las tecnologías de la información y la comunicación a las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento como mediadoras para desarrollar la creatividad en contextos universitarios. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 1(1), 29-40. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/37>

Camacho, T., Flórez, M., Gaibao, D., Castellanos, Y. y Murcia, G. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá.

Cassany, D. (2001). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

Chilatra, Y. y Payares, L. (2020). *Estrategia didáctica con la plataforma Edmodo para fortalecer las habilidades investigativas y la comprensión lectora en estudiantes de grado 5* [Tesis de maestría, Universidad de Santander UDES]. Repositorio digital UDES. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/bb3d2f45-ba0e-49a7-9d4e-a8f71333749f>

Díaz, L. y Delgado, R. (2020). Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia. *Ánfora*, 27(48), 17-40. <https://doi.org/10.30854/anf.v27.n48.2020.667>

Durango, Z. (2015). La lectura y sus tipos. *Portal de las Palabras*, (1), 9-13. <https://revistas.curn.edu.co/index.php/portaldelaspalabras/article/view/589>

Espinoza, V. (2020, 8 de agosto). *Estrategias metodológicas para la educación en línea*. <https://www.yeira.training/blog/top-7-de-estrategias-para-clases-en-linea>

- Galeano, C., Molina, J., Mora, O. y Reyes, C. (2017). *Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial por medio de la comprensión lectora mediada por TIC en estudiantes de grado quinto de las instituciones públicas: Francisco Socarrás, Tesoro de La Cumbre* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio institucional. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29705>
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>
- Intriago, L. Mendoza, G. Demera, A., Espinoza, M. y Mendoza, N. (2022). La tecnología del empoderamiento y la participación como planificación académica del docente del curso de nivelación de carrera del instituto de admisión y nivelación de la universidad técnica de Manabí. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(22), 1144-1160. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1944
- López, R., Ledesma, R. y Escalera, S. (s.f.). Ambientes virtuales de aprendizaje. http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/Rayon_Parra.pdf
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47. <https://thinkepi.profesionaldelainformacion.com/index.php/ThinkEPI/article/view/30465>
- Marqués, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación. Funciones y limitaciones. *3c TIC Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 2(1), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817326>
- Meléndez, M. (2009). *Tipos de la comprensión lectora. Literal inferencial, crítica y metacompreensión* [Diapositivas]. SlidePlayer. <https://slideplayer.es/slide/11789254/>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Moreno, W. y Vega, D. (2018). *Plataforma Educativa Edmodo: una herramienta innovadora en los procesos de aprendizaje en los niños y niñas del grado de transición* [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio institucional. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/9d58b594-a3cc-4c98-8337-7553c3166dfa>
- Moya, M. (2013). De las TIC a las TAC: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *Revista DIM, Didáctica, Innovación y Multimedia*, (27), 1-15. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/275963>
- Nájar, O. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación. *Praxis & Saber*, 7(14), 9-16. <https://doi.org/10.19053/22160159.5215>
- Orozco, J. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (17), 65-80. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i17.2615>
- Ospina, D. (s.f.). ¿Qué es un ambiente virtual de aprendizaje? Universidad de Antioquia. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cee/c4c4045aded3a9cecfbcda9d8db/144/1/contenido/>

Pinzás, J. (2012). Importancia de la investigación aplicada: reflexiones en relación a la comprensión de la lectura. *Revista Educación*, 8(16), 267-279. <https://doi.org/10.18800/educacion.199902.005>

Portela, J. Taborda, CH. y Loaiza, Y. (2017). El currículo en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la universidad de caldas de la ciudad de Manizales: Significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 13(1), 7-15. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.2>

Quituisaca, M. (2020). *Actividades lúdicas a través de Edmodo para perfeccionar la comprensión lectora en cuarto de básica* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Israel]. Repositorio digital. <https://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/2502>

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>

Romero, D. (2020, 7 de marzo). Descubre cómo funcionan los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y qué aportan a la educación. *rockcontent*. <https://rockcontent.com/es/blog/ambientes-virtuales-de-aprendizaje/>

Romero, E. y Salgado, M. (2015). *Lecturas inferenciales desde el enfoque del aprendizaje significativo, una estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de básica primaria de la Institución Educativa Antonio Nariño. sede Eduardo Santos* [Trabajo de pregrado, Universidad de Cartagena]. Repositorio institucional. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/5232>

Santiago, A., Castillo, M. y Morales, D. (2005). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios Segunda Época*, (26), 27-38. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>

Santiesteban, E. y Velázquez, K. (2011). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didáctica y Educación*, III(1), 103-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228654>

Sastrías, M. (1995). *Caminos a la lectura*. Pax México.

Solé, I. (1998). *Estrategia de lectura* (8.ª ed.). Grao.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Paidós.

Contribución

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

Centro literario para el fortalecimiento del aprendizaje de la literatura colombiana contemporánea

Karen Patricia Watts Rodríguez¹
Mireya Castellanos León²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Watts-Rodríguez, K. P. y Castellanos-León, M. (2023). Centro literario para el fortalecimiento del aprendizaje de la literatura colombiana contemporánea. *Revista UNIMAR*, 41(2), 53-65. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art3>

Fecha de recepción: 26 de marzo de 2023

Fecha de revisión: 31 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 23 de julio de 2023

Resumen

El objetivo del presente estudio fue proponer un centro de interés literario como método lúdico para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A de la I.E Agropecuario Rosa Jaimes Barrera. Metodológicamente, el estudio se ubicó en el paradigma pospositivista, desde un enfoque cualitativo, enmarcado en la investigación acción participativa; considerando las siguientes fases: deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica. La unidad de análisis la constituyó 38 discentes del grado 8-A. Para la recolección de datos, se utilizó la encuesta y la observación (técnicas), y el cuestionario, la bitácora y la rúbrica (instrumentos). Entre los resultados, se resalta que las actividades lúdicas permitieron a los estudiantes percatarse de la relevancia del aprendizaje literario para afianzar la expresión lingüística. Se concluye que, las obras literarias, el diseño de actividades lúdicas colaborativas y participativas fortalecieron el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Palabras clave: centro literario; aprendizaje; literatura contemporánea.



Este artículo es el resultado de la investigación titulada: *Centro de Interés Literario como método lúdico para fortalecer el aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en estudiantes del 8ºA de la I.E Agropecuario Rosa Jaimes Barrera de Pailitas, Cesar*, desarrollada desde marzo 2021 hasta diciembre 2022.

¹ Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana; licenciada en Educación Básica, Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, Corporación Universitaria del Caribe –CECAR–. Docente de aula, Institución Educativa Agropecuaria Rosa Jaimes Barrera. Correo electrónico: karenpa.watts@umariana.edu.co

² Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana; especialista en Lúdica Educativa, Universidad Juan de Castellanos; licenciada en Ciencias Fisicomatemáticas, Universidad del Magdalena. Docente de aula, Institución Educativa Agropecuaria Rosa Jaimes Barrera. Correo electrónico: mireya.castellanosle@umariana.edu.co

Literary center to promote the study of contemporary Colombian literature

Abstract

This study aimed to propose the Literary Interest Center as a playful method to strengthen the meaningful learning of contemporary Colombian literature in eighth-grade students of the Institución Educativa Agropecuaria Rosa Jaimes Barrera. Methodologically, the study was located in the post-positivist paradigm, from a qualitative approach, framed in the Participatory Action Research, under the phases: deconstruction, reconstruction, and evaluation of practice. The unit of analysis was constituted by 38 students of the eighth grade A. The techniques used to collect the data were interviews and observation; the instruments used were the questionnaire, the logbook, and the rubric. The result was that the playful activities allowed the students to realize the importance of literary learning to strengthen language expression, which enables us to conclude that the literary works and the design of collaborative and participatory playful activities strengthened meaningful learning.

Keywords: literary center; learning; contemporary literary.

Centro literário para promover o estudo da literatura colombiana contemporânea

Resumo

Este estudo teve como objetivo, propor o Centro de Interesse Literário como um método lúdico para fortalecer a aprendizagem significativa da literatura colombiana contemporânea em alunos do oitavo ano da Institución Educativa Agropecuaria Rosa Jaimes Barrera. Metodologicamente, o estudo se situou no paradigma pós-positivista, a partir de uma abordagem qualitativa, enquadrada na Pesquisa-Ação Participativa, sob as fases: desconstrução, reconstrução e avaliação da prática. A unidade de análise foi constituída por 38 alunos da oitava série A. As técnicas utilizadas para coletar os dados foram entrevistas e observação; os instrumentos utilizados foram o questionário, o diário de bordo e a rubrica. O resultado foi que as atividades lúdicas permitiram que os alunos percebessem a importância da aprendizagem literária para fortalecer a expressão da linguagem, o que nos permite concluir que as obras literárias e o design de atividades lúdicas colaborativas e participativas fortaleceram a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: centro literário; aprendizagem; literatura contemporânea.

Introducción

Los criterios internacionales para evaluar el progreso de la educación están cada día más enfocados en la adquisición del aprendizaje, la inclusión y la calidad educativa; estos consideran tanto aspectos académicos como psicológicos y sociales. Es así como, a partir de 1990, los países de Latinoamérica comenzaron a delinear políticas educativas y estrategias de acción para la mejora de la calidad educativa, bajo la influencia de las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), establecidas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Unesco, 1990).

En efecto, la preocupación de la Unesco por la calidad educativa no es nueva. Hace más de 20 años, en el informe: *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), se reflexionaba acerca del vínculo entre calidad y equidad. El informe considera que una sociedad educativa requiere una educación básica de calidad, para lo cual es primordial contar con buenos docentes. Las estrategias propuestas en el informe se refieren fundamentalmente a la situación social, la formación del profesorado y las condiciones de trabajo del personal docente. Así, pues, en dicho informe se propuso que la educación, a lo largo de toda la vida, se basara en cuatro pilares: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos, y aprender a ser. Esta conceptualización significó una mirada integrada y comprensiva del aprendizaje y de una educación de calidad (Delors, 1996).

Dentro del conjunto de las estrategias planteadas en el ámbito internacional, se estableció una Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje (Unesco, 2022), orientada a políticas que proporcionan inspiración, conocimientos técnicos y mejores prácticas, promoviendo el aprendizaje permanente para todos. Así, la Unesco, especifica una serie de características que debe cumplir esta red, a partir de las cuales, la ciudad mejora el empoderamiento individual y la inclusión social, el desarrollo económico y la prosperidad cultural y el desarrollo sostenible.

En la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación y la excelencia en el aprendizaje, el

poco interés por la lectura es un tema que desde hace décadas es objeto de preocupación tanto de los entes educativos de los países como de la Unesco (Pérez et al., 2018). Existe suficiente evidencia sobre la importancia de apoyar el hábito lector desde edad temprana; logrando que la lectura sea un acto placentero, de influencia positiva y significativa para el niño (Soto, 2007), pues influye no sólo en su desarrollo intelectual cognitivo, sino también en el procedimental, para el manejo de palabras, frases y gramática, y en el desarrollo socio afectivo.

A pesar de sus bondades, el aprendizaje de la lectura parece despertar poco interés entre los estudiantes, siendo esto una gran debilidad, pues los materiales escritos viabilizan los demás aprendizajes al permitir a quien lee acercarse a la información, ya sea a través de libros, guías de estudio, anuncios o la Internet; por lo tanto, se requiere saber leer para poder conocer aquello que se quiere saber por sí mismo, sin necesidad de preguntar a otros. De esa manera, se podría pensar que, al despertar el interés por la lectura, deberían “mejorar al máximo habilidades para leer y escribir, porque son esenciales para el avance científico, tecnológico y cultural de un país” (Domínguez et al., 2015, p. 95).

En ese sentido, el papel de las instituciones educativas es fundamental para aportar a un aprendizaje significativo de la lectura; para ello, es indispensable no sólo enseñar a leer, sino enseñar una lectura con sentido y significado, promoviendo así el placer por la lectura; familiarizar a los niños con los libros, cuentos, poesías, que les posibilite abrir sus mentes a escenarios reales y fantásticos, con lo cual se nutre el intelecto, el pensamiento y la emoción.

Por lo tanto, la enseñanza de la lectura debe buscar nuevas experiencias que estimulen la capacidad lectora de los estudiantes, para que entiendan que la lectura es un medio para su crecimiento lingüístico que contribuye a mejorar su vocabulario y ampliar sus horizontes de conocimiento (Domínguez et al., 2015). La escuela debe asumir su rol de responsabilidad en la enseñanza de la lectura y el fomento del hábito lector, para lograr en los estudiantes aprendizajes significativos en esta área tan importante. Así mismo, los padres están llamados a apoyar a la escuela en esta

trascendental tarea; por una parte, ayudando a sus hijos en la ejercitación lectora y, por otra parte, siendo ejemplo a seguir para sus hijos a través de la lectura en familia (Ayala y Arcos, 2021); estas estrategias que involucran a la familia son un apoyo a la escuela.

Al mirar dentro del sistema educativo colombiano, se evidencian bajos niveles de comprensión lectora tanto en los niños como en los jóvenes del país, en los distintos grados de escolaridad, que se reflejan en los bajos resultados de las diversas evaluaciones del ámbito nacional e internacional, entre estas, las pruebas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), estudio trienal centrado en estudiantes de 15 años, que permite valorar niveles de “conocimientos y competencias fundamentales para su participación plena en las sociedades modernas” (OCDE, 2019, p. 7). Esta evaluación está orientada hacia el dominio de la lectura, las matemáticas y las ciencias y también en el bienestar de los estudiantes.

En la última evaluación realizada en 2018 de la prueba OCED-PISA, los resultados por país “muestran una calificación general de 412 puntos en lectura, 391 en matemáticas y de 413 en ciencias, los tres por debajo del promedio de la OCDE que se establece en 487, 489 y 489 puntos respectivamente” (Portafolio, 2019, párr. 2). Estas cifras representan debilidades en los participantes colombianos; una problemática que ha sido reflejada de manera sistemática desde hace varios años. No obstante, también se muestran ciertas mejorías de progreso en esta competencia desde que el país entró en esta evaluación de carácter internacional, pues “si bien el rendimiento de Colombia en lectura fue menor que el registrado en 2015, si se considera un periodo más largo, mejoró en todas las materias desde que el país participó por primera vez en PISA en 2006” (Portafolio, 2019, párr.3).

Cabe señalar que, Colombia ha venido participando desde 2006 en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), una prueba estandarizada que evalúa cada tres años la calidad de la educación en los países asociados de la OCDE. La implementación de la prueba en Colombia ha estado a cargo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). De los resultados de esta prueba en el año 2018, específicamente en el área de Lenguaje, se obtuvieron varias conclusiones (ver Tabla 1).

Tabla 1

Síntesis de los resultados de las Pruebas PISA 2018

Resultados pruebas PISA 2018	
Área de Lenguaje	Los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE
	En Colombia, 50 % de los estudiantes alcanzó al menos el nivel 2 de competencia en lectura (media de la OCDE: 77 %)
	Cerca de 1 % de los estudiantes de Colombia se ubicó como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura (media de la OCDE: 9 %)

Fuente: Datos tomados del Informe Nacional para Colombia PISA (Icfes, 2020).

Los resultados anteriores si bien forman parte de la visión general de las acciones tomadas por el sistema educativo colombiano para alcanzar un aprendizaje real y significativo en el aula, fortalecer la labor docente y lograr una educación de calidad, las medidas y evaluaciones aplicadas aún arrojan resultados poco favorables, pues los avances han sido mínimos. Así las cosas, puede

interpretarse que las estrategias aplicadas por el sistema educativo colombiano en procura de alcanzar la calidad han repercutido en mejoras; sin embargo, no son suficientes, toda vez que:

Las acciones desarrolladas para superar esta problemática han resultado insuficientes,

fundamentalmente por la inexistencia de una política pública que las integre, no sólo con el propósito de mejorar su efectividad, sino también por lograr una mayor cobertura nacional, pues existen regiones del país ampliamente desatendidas. (Ministerio de Cultura, 2009, p. 1)

De lo anterior se infiere la existencia de estrategias poco contextualizadas a la realidad del país en general y de las zonas en particular, pues hay departamentos donde lo rural es predominante y/o hay presencia de poblaciones indígenas, lo cual amerita prácticas adaptadas y su carencia deriva en problemas en la calidad educativa y, por ende, en el aprendizaje. Esta problemática se ha evidenciado en áreas específicas como el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. Por lo tanto, se formuló el siguiente interrogante: ¿de qué manera un centro de interés literario como herramienta lúdica fortalece el aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A en la IE Agropecuario Rosa Jaimes Barrera en el área de Lengua Castellana?

Partiendo de esa pregunta se formuló el objetivo general: proponer el centro de interés literario como método lúdico para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A de la IE Agropecuario Rosa Jaimes Barrera en el área de Lengua Castellana.

Teniendo claro el horizonte, se inició la búsqueda de estudios previos. Así, en el escenario investigativo internacional, se estudió el trabajo de Jumbo y Delgado (2019), titulado *Estrategias lúdicas y su aporte al aprendizaje significativo de las tablas de multiplicar, en los estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano de la ciudad de Loja-Ecuador*. Siendo este de gran aporte para el presente estudio, pues permitió validar los presupuestos pedagógicos planteados.

En la geografía nacional, se analizó la investigación titulada *Implementación de un centro lúdico literario de interés para incentivar el desarrollo de la lectura en los estudiantes de 504 de la Institución San Francisco IED" en la ciudad de Bogotá, Colombia*, presentado por Salamanca y Vanegas (2021). Esta investigación aportó a esta investigación en lo referente a la lúdica, ya que permite llegar a la

construcción de aprendizajes significativos, hecho que se constituyó en el propósito esencial de esta propuesta de investigación.

En el escenario local, llamó la atención la investigación denominada *Diseño de un modelo teórico-práctico para el aprendizaje significativo de las matemáticas en los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de San Diego César* desarrollada por Oñate (2016). Este trabajo contribuyó al objeto de este estudio, pues procuró la transición de un aprendizaje momentáneo a un aprendizaje para la vida, es decir, significativo, a partir de la intervención de las prácticas de aula en la metodología tradicional con la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje, que motiven y despierten el interés de los estudiantes.

También se recurrió a la revisión de los enfoques teóricos que sustentaran la investigación, para ello, se tuvo en cuenta la aproximación al concepto de aprendizaje significativo, descrita por Rodríguez (2011), quien sostiene que el aprendizaje significativo puede concebirse como el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva. De igual forma, se retomaron los comentarios de los principios y ventajas que subyacen al aprendizaje significativo de Ausubel (1961). Este autor propuso una serie de principios que debía seguir los docentes para lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes; el más significativo es que es necesario partir de los conocimientos previos del estudiante, el docente debe considerarlos a fin de organizar la nueva información en relación o vinculación directa con aquello que los estudiantes ya conocen.

Metodología

La investigación fue abordada desde el paradigma pospositivista, asumido a partir de las proposiciones de Hernández et al. (2014), quienes afirman que la realidad puede ser conocida de forma imperfecta; el investigador puede formar parte del fenómeno de interés; el objeto de estudio influencia al investigador y viceversa. De igual manera, la teoría o hipótesis que sustenta la investigación influye en su desarrollo, y el investigador debe estar consciente de que sus valores o tendencias pueden influir en su investigación.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, partiendo de los postulados de Taylor y Bogdan (1987/1994), para estos autores, la metodología cualitativa es un modo de encarar el mundo empírico; señalan que, en su más amplio sentido, es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado trivial como para no ser estudiado.

Considerando el paradigma y el enfoque, la indagación se enmarcó en la investigación acción participativa (IAP), concebida como un método de estudio y acción de tipo cualitativo que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basándose en la participación de los propios individuos a investigar, en un ambiente de aprendizaje que promueva el razonamiento crítico y reflexivo de la realidad que sirve de insumo para mejorar y potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje (Evans, 2010; Sandi y Cruz, 2016).

Bajo esas premisas, en la IAP, el docente actúa como investigador e investigado, simultáneamente (Evans, 2010), pues su participación en las acciones orientadas a la transformación necesariamente lo involucran, conduciéndolo a un proceso de reflexión sobre su práctica, sobre qué y cómo hacer; con ello, se va transformando a sí mismo en la búsqueda de resultados positivos, de acuerdo con los propósitos de la indagación pedagógica.

Por lo anterior y en atención a los planteamientos de Restrepo (2011), la IAP presenta tres fases: deconstrucción; reconstrucción y evaluación de la práctica, que se repiten cíclicamente; estas fases permiten identificar las fortalezas y las debilidades mediante un diagnóstico de la situación. De ahí se diseñan y plantean alternativas de mejora y se evalúa la efectividad de las alternativas propuestas. La unidad de análisis estuvo constituida por 38 estudiantes del grado 8-A.

Para la recolección de la información, en primer lugar, se recurrió a la técnica de la encuesta, que es un "método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras

la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida" (Buendía et al., 1998, p. 120).

Para el proceso de análisis, se utilizó la técnica de triangulación de datos, ya que le permite al investigador "utilizar distintos puntos de vista garantizando mayor precisión en la observación, incrementando la validez de los resultados al obtener datos de diferentes fuentes ofreciendo de esta manera la complementariedad requerida para este tipo de estudio" (Vallejo y Finol, 2009, p. 120). Para recoger la información que se iba obteniendo desde la primera hasta la tercera fase, como instrumentos se utilizaron el cuestionario para el diagnóstico de la situación, la bitácora de observación para el registro del desarrollo de las actividades y una rúbrica de evaluación de los aprendizajes durante las actividades realizadas.

Resultados

La Fase 1: deconstrucción de la práctica pedagógica, comprendió las actividades diagnósticas dentro del proceder investigativo bajo el método de la IAP, las cuales permitieron a las docentes-investigadoras conocer la realidad desde la perspectiva de los actores, situando al estudiante en la temática objeto de estudio y activando, al mismo tiempo, los saberes previos (Novak 1982, como se citó en Prieto y Sánchez, 2017). Bajo esas consideraciones, y como producto de la preocupación de las investigadoras, descrita en la situación problemática, que revelaba debilidades en los estudiantes del grado 8-A de la IE en estudio, en relación con el aprendizaje de la Lengua Castellana, especialmente en lo relacionado con la literatura colombiana contemporánea, se realizó un diagnóstico dentro de la fase inicial de la IAP (Restrepo, 2011).

Para conocer la situación de los estudiantes acerca del aprendizaje de la literatura colombiana contemporánea, se diseñó y aplicó un cuestionario diagnóstico, diligenciado a través de la aplicación de Internet Google Forms. El cuestionario estuvo conformado por 12 ítems con preguntas abiertas y cerradas, orientadas a dar respuesta al propósito de identificar los factores que inciden en el aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A en el área de Lengua Castellana.

Referente al ítem 1: ¿cuándo usted lee un texto, narra con facilidad el contenido del tema?, el 50 % de los estudiantes respondió sí; un 35 %, no, y un 15 %, en ocasiones. Se evidenció que la mayor frecuencia estuvo representada por aquellos estudiantes que afirmaron que, al leer un texto, pueden narrar con facilidad el contenido del tema leído.

En el ítem 2: ¿por qué cuando lee un texto narra con facilidad el contenido del tema?; en las respuestas hubo coincidencias, ya que la facilidad para narrar sobre un texto leído, para muchos de los estudiantes, se debía al gusto por dicha lectura; no obstante, en ocasiones, tienen que tomar apuntes para explicar su contenido.

En cuanto al ítem 3: ¿utilizas alguna estrategia o método para aprender el contenido de los textos que lees?, el 60 % (12 estudiantes) sostuvo que sí; un 20 % (4 estudiantes), que no, y otro 20 % (4 estudiantes), en ocasiones. Se evidencia, de ese modo, que la tendencia estuvo orientada a que la mayoría de los estudiantes sí utilizan o aplican alguna estrategia o método de lectura para aprender el contenido de los textos que leen.

Al ítem 4: ¿cuál estrategia o método utilizas para aprender el contenido de los textos que lees?, los estudiantes brindaron varias respuestas, entre ellas, se destaca que las estrategias y métodos más utilizados por los estudiantes cuando leen son tomar apuntes y leer muchas veces para aprender el contenido de lo leído. Así mismo, se observó preferencia por ambientes tranquilos para la lectura y resaltar el contenido.

En el ítem 5: ¿tiene facilidad para explicar el contenido del texto que ha leído? Con las respuestas se interpretó que los estudiantes consideran que la facilidad para explicar el contenido del texto está dada por la atención que le prestan a la lectura, que requiere leerlo varias veces para memorizar, con el interés de poder explicar lo que interpretan con sus propias palabras; sin embargo, se les dificulta concentrarse y encontrar las palabras adecuadas para explicar.

Al analizar el ítem 6: ¿las estrategias de enseñanza que utiliza el docente facilitan su aprendizaje de Lengua Castellana?, el 65 % de los estudiantes (13) respondió que no; un 25 % (5 estudiantes),

en ocasiones, y el 10 % (2 estudiantes), que sí. Estos resultados permitieron inferir que la mayoría de los estudiantes considera que las estrategias utilizadas por el docente no facilitan su aprendizaje.

En cuanto al ítem 7: ¿qué opinas de las estrategias que utiliza el docente para facilitar el aprendizaje de Lengua Castellana? En las respuestas se evidenció coincidencias en relación con las estrategias utilizadas por el docente para facilitar el aprendizaje en la clase de Lengua Castellana, de acuerdo con sus opiniones, las clases se orientan de manera tradicional, los textos se presentan en copias viejas, los temas no son considerados interesantes, no comprenden las lecturas y las clases, por lo tanto, las clases son aburridas para los estudiantes.

En cuanto al ítem 8: ¿le agrada el ambiente en el que se desarrolla la clase de Lengua Castellana?, en forma general, se constató que los estudiantes prefieren para la lectura un ambiente fresco y agradable, con temas interesantes; sin embargo, la mayoría de ellos opina que las clases suelen ser aburridas, por tanto, carentes de interés para ellos, razón que los lleva a distraerse y fastidiarse durante las actividades de Lengua Castellana.

En el ítem 9: ¿por qué son de su agrado las actividades de lectura desarrolladas en la clase de Lengua Castellana?, las expresiones con mayor reiteración fueron que, a pesar de usar textos viejos en copias y según ellos aburridos, algunos han podido leer y conseguir información interesante que les ha permitido aprender. No obstante, preferirían leer en libros y trabajar la lectura fuera del aula de clases.

En relación al ítem 10: ¿por qué algunos textos de los que ha leído en la clase de Lengua Castellana han despertado su interés?, expresaron situaciones de aburrimiento; algunos dijeron que fastidio y disgusto ante los textos leídos en la clase de Lengua Castellana; no obstante, para otros han despertado su interés por que cuentan historias que les llaman la atención.

En cuanto a la pregunta del ítem 11: ¿qué actividad lectora te gustaría que se desarrollara en la clase de Lengua Castellana?, entre las actividades

que expresaron los estudiantes, les gustaría: dramatizaciones, análisis de imágenes y canciones, interpretación de dibujos, interacciones, socializaciones, análisis de textos, resúmenes, discusiones y conversatorios.

En relación con la pregunta del ítem 12: ¿por qué te gustaría la actividad señalada en el ítem arriba mencionado?, los estudiantes señalaron que las actividades que ellos mismos propusieron serían de gran apoyo para emprender actividades de lectura con interés, para poder comprenderlas, al tiempo que les permitiría aprender divirtiéndose juntos, actuando, dibujando y compartiendo con los compañeros, mediante trabajos en grupos, fomentando la competitividad sana, por lo tanto, el ambiente de las clases no sería aburrido, pues llamaría su interés y motivación para aprender al escuchar a los demás y así poder comprender lo leído.

De esa manera, el diagnóstico de la situación en relación con la identificación de los factores que inciden en el aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A en el área de Lengua Castellana permitió a las investigadoras, durante la fase de deconstrucción de la práctica pedagógica, determinar que las estrategias y recursos utilizados por los docentes de Lengua Castellana no estaban dando resultados, pues no despertaban el interés de los estudiantes por la lectura, no estaban siendo motivadores y, por ende, el aprendizaje que se daba era de bajo nivel, memorístico, repetitivo, sin significatividad para los estudiantes.

En la Fase 2. Reconstrucción de la práctica pedagógica. Diseño e implementación de la estrategia lúdica Centro de Interés Literario, se consideró los resultados diagnósticos y la revisión de autores e investigaciones preliminares; se orientó por el segundo objetivo: diseñar los ejes pedagógicos de un centro de interés literario como método lúdico para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes, para ello, se diseñó la estrategia que se describe en la Tabla 2.

Tabla 2

Actividades y propósitos

Centro de Interés Literario "Héctor Abad Faciolince"		
Ejes pedagógicos	Actividades por desarrollar	Propósito del eje pedagógico
Observación	- Lectura de la obra de la literatura contemporánea colombiana "El olvido que seremos". - Proyección de la versión audiovisual en formato de bionovela	Promover la intervención plurisensorial en la interacción con la obra, para permitir a los estudiantes observar las características de los personajes más allá de lo leído y poder comparar con lo imaginado a través de la lectura.
Asimilación	Conversatorio sobre la temática abordada en la obra	- Compartir experiencias en torno a la lectura y visión de la obra, comparaciones de los sucesos: diferencias y semejanzas en cuanto a eventos actuales. - Permitir, a partir de lo observado, ordenar, comparar, seriar, tipificar, abstraer, generalizar. - Hacer relaciones de causa y efecto.

Expresión	• Conformación de trabajo • Determinación y desarrollo de actividades lúdicas en torno a la obra estudiada	• Representar lo explorado y lo construido en el pensamiento acerca de lo ocurrido de manera oral, escrita, dibujada y actuada.
-----------	---	---

Una vez diseñada y organizada la estrategia, las docentes-investigadoras se propusieron implementar el centro de interés literario a través de estrategias lúdicas literarias para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A en el área de Lengua Castellana. Las estrategias se gestionaron a través de 7 talleres, organizados para trabajar de manera colaborativa.

El taller 1 se ejecutó mediante lecturas socializadas e individuales, estimulantes para la construcción de memorias colectivas; se desarrolló de manera sincrónica y asincrónica en escenarios diversos, a fin de que los estudiantes analizaran la obra mediante experiencias colectivas e individuales, como parte de lo establecido en el eje pedagógico observación. Esta actividad permitió a quienes no tenían el hábito lector

interesarse en la historia y empezar a leer, hecho que se logró progresivamente, dada la relevancia del tema en el contexto social colombiano, que despertó la curiosidad en los estudiantes.

A nivel actitudinal, se evidenció el respeto de los estudiantes sobre la opinión de sus compañeros; identificaron los personajes, las situaciones, y lograron hacer inferencias al respecto, procesos contemplados dentro del eje pedagógico de observación.

En el taller 2 se trabajó con la obra "El olvido". Esta actividad permitió a los estudiantes trabajar sus capacidades de análisis, comprensión y argumentación, destacándose la última en algunos de ellos; mientras que otros se mostraron algo cohibidos al momento de exponer sus razonamientos. En relación con las competencias observadas, además de las capacidades de análisis, argumentación, comprensión y fijación de posición frente a lo leído, la actividad promovió el aprendizaje significativo a través de formas más estructuradas de pensamiento, evidenciadas en la intertextualidad al relacionar lo visto en la película con lo leído en el libro y con lo vivido por algunos en situaciones similares, lo cual forma parte del eje pedagógico asociación.

El taller 3 estuvo orientado por una actividad lúdica de ambientación. Para ello, luego de haber leído el libro y visto la película sobre la obra "El olvido que seremos", las docentes-investigadoras solicitaron a los estudiantes destacar una frase o apartado de la obra con la cual se sintieran identificados, para posteriormente desarrollar la actividad de

ambientación del espacio. Con las frases escritas en las cartulinas, el grupo trabajó conjuntamente y de manera entusiasta, pegó las frases de la obra, afianzando con ello el trabajo en equipo, pues espontáneamente los estudiantes se ponían acuerdo para hacerlo de manera organizada.

Se evidenció la relevancia del aprendizaje experiencial, que otorga significatividad al proceso educativo a partir del interés y la motivación de los estudiantes. Las competencias de análisis textual y de interpretación fueron las más sobresalientes, aunadas a la expresión fluida y la argumentación, propias del eje pedagógico asimilación. Se fortaleció el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo, a partir de la selección, análisis y argumentación de aquella frase de la obra que provocó en cada uno de ellos una enseñanza y una reflexión, aspectos propios que reflejan un aprendizaje significativo.

Para el taller 4, los estudiantes con mucho entusiasmo se reunieron en sus respectivos equipos de trabajo, formados con anterioridad; se les indicó la organización de la actividad, un grupo a la vez haría la representación a través de mimos del fragmento de la obra, seleccionado y organizado previamente, empleando lenguaje verbal y no verbal. Dentro del eje pedagógico expresión, se observó en los estudiantes fluidez en cuanto al manejo del lenguaje corporal con respecto al contenido del fragmento de la obra que estaban representando, lo cual demostró, además, buen nivel en su capacidad de redacción e interpretación de guiones, así como para el análisis, síntesis y comprensión textual, fortaleciéndose dentro del eje pedagógico asimilación, a través de

las sucesivas actividades; esta, en particular, les permitió contextualizar lo leído, evidencia de logros de aprendizaje significativo.

En el Taller 5, la actividad consistió en que los estudiantes debían destacar apartados de la obra que habían llamado su atención y acudir a su creatividad para, apoyados en el eje pedagógico de expresión, diseñar frisos que dieron cuenta de un buen nivel de coherencia, cohesión e ingenio en la producción textual, ya que requirió de ellos análisis y comprensión del texto al momento de representar gráficamente; permitiéndoles también fortalecer la competencia de la intertextualidad, propias del eje pedagógico asimilación. Los estudiantes lograron, a través de la expresión, recurrir a procesos de observación y asimilación, con lo cual trabajaron apoyados en los tres ejes pedagógicos del centro de interés literario.

El taller 6 consistió en la ejecución de dramatizaciones, lo cual generó algunas inquietudes en los estudiantes más tímidos, quienes se mostraron preocupados e incluso manifestaron no tener talento para ese tipo de actividades; no obstante, se pudo evidenciar un alto nivel de aprendizaje significativo, tanto en lo expresivo como en conceptos y proposiciones; manifestaron cuestionamientos ante los hechos presentados. Las evidencias del trabajo de los estudiantes destacaron por su creatividad y recursividad para su desarrollo, producto del trabajo en equipo. También, se evidenció el fortalecimiento de habilidades para el análisis y producción textual, la redacción de los guiones con coherencia y cohesión, que implicó el buen manejo del lenguaje verbal y no verbal.

Para la última actividad planificada dentro de la estrategia centro de interés literario, de manera asincrónica, se necesitó que los estudiantes produjeran un texto escrito a manera de conclusión sobre el trabajo desarrollado a partir de la obra de la literatura contemporánea colombiana: "El olvido que seremos", del maestro Héctor Abad Faciolince. Es así como en la bitácora de observación del taller 7 se plasma la actividad desarrollada por el grupo en su conjunto, la cual fue de total aprobación, expectativa y motivación por parte de los estudiantes, al poder expresar sus percepciones de lo trabajado a través del recurso de su preferencia; por tanto, fue una actividad

abierta, donde los estudiantes escogieron según su criterio y libertad.

Para llevar a cabo la Fase 3. Evaluación de efectividad de la práctica pedagógica, cuyo objetivo fue evaluar la implementación de un centro de interés literario a través de estrategias lúdicas literarias para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A en el área de Lengua Castellana, se pudo constatar que, durante el desarrollo general de la estrategia, se fue despertando gradualmente el interés de los estudiantes a través de las actividades lúdicas planificadas.

Al concluir el último taller, las docentes-investigadoras realizaron una valoración final del desempeño de cada estudiante y realizaron las observaciones generales del grupo a través de la rúbrica de evaluación diseñada para tal fin; se consideraron, para los estudiantes en particular, los criterios de evaluación a partir de lo determinado para el aprendizaje significativo: de representación, de conceptos y de proposición, en términos de niveles de evaluación alto, medio y bajo, para el aprendizaje de la lectura literal, inferencial y argumentativa sobre el trabajo lector realizado con la obra literaria colombiana "El olvido que seremos" del autor Héctor Abad Faciolince.

Para la valoración general de la unidad de análisis, se trabajaron cuatro criterios: contexto, clima escolar, práctica pedagógica e interacción docente-estudiantes. En el análisis de los resultados de los estudiantes en ambas rúbricas se observa que, en los dos grupos, los niveles de las valoraciones del aprendizaje significativo están entre alto y medio; ningún estudiante está en bajo nivel para los criterios de aprendizaje de representación, correspondientes a competencias para el análisis textual, relación texto-significado, adquisición de vocabularios y ambientación; así mismo, la situación es similar para los aprendizajes de conceptos, representados por habilidades para la interacción, resignificación de saberes, trabajo en equipo y aprendizaje experiencial. Igual ocurre en el caso de los aprendizajes de proposición, donde los estudiantes mostraron niveles altos y medios en intertextualidad, argumentación objetiva y subjetiva, expresión fluida, creatividad y liderazgo.

Discusión

La revisión documental aportó desde los centros de interés propuestos por Decroly (1871- 1932), una metodología idónea para que las investigadoras, en su rol docente, se convirtieran en facilitadoras del proceso educativo del estudiantado. En este sentido, desde la perspectiva de Lukács (como se citó en Chuaqui, 2002) sobre el valor de la literatura, se consideró relevante emprender una estrategia que permitiera a los estudiantes analizar, comprender y valorar el hecho de que la sociedad como proceso de construcción histórica se refleja en la narrativa; este proceso social es el que le permite al ser humano ser consciente de su entorno.

De esa manera, para emprender el diseño de la estrategia, se partió del supuesto de que, para producir un aprendizaje efectivo, es necesario diseñar, promover y crear ambientes educativos propicios, atractivos para los estudiantes, enfocados en sus gustos e intereses, que impliquen una fluida comunicación entre los distintos actores del proceso de enseñanza aprendizaje, tal como lo expresó Isaza (2014); siendo preciso, además, considerar que el aprendizaje significativo requiere estrategias pedagógicas que deriven en prácticas académicas atrayentes, motivadoras, capaces de despertar el interés de los estudiantes.

El diseño de la estrategia Centro de Interés Literario Héctor Abad Faciolince orientó sus propósitos al logro de aprendizajes significativos de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes, considerando los siguientes principios fundamentales: a) consideración de los conocimientos previos del estudiante; b) motivación de los estudiantes a través del diseño y puesta en práctica de actividades que despierten su interés; c) presentación de los contenidos de forma organizada, conveniente y siguiendo una secuencia lógica; d) conformación de un clima de aula propicio para una interacción armónica entre los estudiantes y el conocimiento que está por construirse; e) explicación mediante ejemplos, donde el espacio del aula permite la práctica y aplicación del conocimiento que se está aprendiendo; f) participación de los estudiantes en clase para debatir, confrontar y argumentar las opiniones, buscar otros materiales y llevarlos al aula para ampliar la información a través de todos los recursos posibles (Ausubel 1961).

Así mismo, para el trabajo pedagógico se recurrió a la lúdica como herramienta eficaz que posibilita integrar el juego a la dinámica de clases y lograr efectividad en el aprendizaje (Azúa y Pincay, 2019), tal como se evidenció a través de la variedad de actividades planificadas y desarrolladas en torno a la interacción, el compartir del conocimiento a partir del trabajo en grupos colaborativos, que motivaron y entusiasmaron a los estudiantes ante su propio aprendizaje, confirmando que la lúdica como recurso pedagógico aporta significativamente.

Los resultados de cada uno de los talleres planificados dentro de la estrategia Centro de Interés Literario Héctor Abad Faciolince evidenciaron el trabajo de actividades innovadoras, fundamentadas en la dinámica participativa de la lúdica, cimentadas en la necesidad de comunicarse, sentir, expresarse, a través de una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión y el esparcimiento, que llevan al goce, la risa y la expresividad, como fuente generadora de emociones (Echeverry y Gómez, 2009).

Conclusiones

En respuesta al primer objetivo específico, orientado a determinar la estructura de un centro de interés literario, la revisión de autores permitió conocer las características de un centro de interés, así como su constitución, funciones y principales objetivos.

En lo concerniente al objetivo: diseñar los ejes pedagógicos de un centro de interés literario, considerando los ejes observación, asimilación y expresión, aunado a los beneficios de la lúdica para el bienestar del ser humano, las actividades planificadas y desarrolladas en el marco del Centro de Interés Literario Héctor Abad Faciolince posibilitaron en los estudiantes una serie experiencias centradas en la creatividad y la interacción de todos para el logro de los propósitos de cada actividad.

Para el objetivo valorar la implementación de un centro de interés, fue determinante la valoración continua a través del registro en bitácoras de observación, que apoyó luego la aplicación de la rúbrica de evaluación diseñada por las investigadoras bajo los criterios del aprendizaje

significativo. Esto permite afirmar la eficacia de la estrategia a través del logro de los estudiantes.

Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado

Responsabilidades éticas

Para el desarrollo de la investigación, se consignó la petición ante la Rectoría de la institución, de lo cual, el rector aceptó y dio su aval para la aplicación de los instrumentos y de la estrategia. De igual forma, se solicitó la autorización de los padres de familia para la utilización de las fotografías de los estudiantes.

Referencias

- Ausubel, D. (1961). *Significado y Aprendizaje significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ayala, A. y Arcos, J. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(e), 42-51. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.04>
- Azúa-Menéndez, M. y Pincay-Parras, E. (2019). El juego: actividad lúdico-educativa que fomenta el aprendizaje significativo de operaciones básicas matemáticas. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 5(1), 377-393. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i1.1050>
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Chuaqui, L. (2002). La sociología de la literatura o sociología de la novela. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 2(3), 14-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2095643>
- Colombia, con la peor nota de la Oede en pruebas PISA. (2019, 2 de diciembre). *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/colombia-con-la-peor-nota-de-la-oede-en-pruebas-pisa-536148>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana-Unesco.
- Domínguez, I., Torres, Y., Rodríguez, L. y Ruiz, M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102. <https://revistas.uh.cu/revflasco/article/view/6122>
- Echeverry, J. y Gómez, J. (2009). Lo lúdico como componente de lo Pedagógico, la Cultura, el Juego y la Dimensión Humana. <https://blog.utp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/LO-LUDICO-COMO->
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Ministerio de Educación del Perú.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGRAW-HILL INTERAMERICANAL.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). *Informe nacional de resultados para Colombia – PISA 2018*. Icfes. https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe_nacional_resultados_PISA_2018.pdf/
- Isaza, L. (2014). Estilos de aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la educación superior. *Encuentros*, 12(2), 25-34. <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n2/v12n2a02.pdf>
- Jumbo, G. y Delgado, G. (2019). *Estrategias lúdicas y su aporte al aprendizaje significativo de las tablas de multiplicar, en los estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano de la ciudad de Loja. Periodo 2018-2019. Lineamientos alternativos*. Universidad Nacional de Loja Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación. Loja, Ecuador: Repositorio Digital Universidad Nacional de Loja. <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/21911>
- Ministerio de Cultura. (2009). Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi cuento. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/33_Plan_Lectura_Cultura_Colombia.pdf

- Oñate, V. (2016). *Diseño de un modelo teórico-práctico para el aprendizaje significativo de las matemáticas en los estudiantes del grado 5° de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de San Diego César* [Trabajo de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/30460>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades de Aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2022). La Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO. <https://www.uil.unesco.org/es/ciudades-del-aprendizaje>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. <http://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Pérez, V., Baute, M. y Espinoza, M. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias de la educación. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 180-189. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.10.1.2019.12>
- Prieto, G. y Sánchez, A. (2017). La didáctica como disciplina científica y pedagógica. *Rastros y Rostros del Saber*, 2(1), 41-52. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9264>
- Restrepo, B. (2011). Investigación de aula: Formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/9835>
- Rodríguez M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo. Una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Salamanca, S. y Vanegas, J. (2021). *Implementación de un centro lúdico literario de interés para incentivar el desarrollo de la lectura y escritura en los estudiantes de 504 de la Institución San Francisco IED* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13354>
- Sandi, J. C., y Cruz Alvarado, M. C. (2016). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educación superior. *InterSedes*, 17(36) 153-189. <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v17i36.27100>
- Soto, I. (2007). A fomentar el interés y amor por la lectura [Editorial]. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 70(3), 75. <https://www.redalyc.org/pdf/3679/367935538001.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1987).
- Vallejo, R. y Finol, R. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117-133. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/84/87>

Contribución

Karen Patricia Watts Rodríguez: redacción del informe final, procesamiento de los resultados, escritura de materiales y métodos, y obtención de los resultados.

Mireya Castellanos León: redacción del informe final, procesamiento de los resultados, escritura de materiales y métodos, y obtención de los resultados.

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

Práctica pedagógica de integración de habilidades para la vida y la convivencia para la educación infantil

Dora Patricia Rodríguez Ardila¹
Laura Isabella Herrera Cruz²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Rodríguez-Ardila, D. P. y Herrera-Cruz, L. I. (2023). Práctica pedagógica de integración de habilidades para la vida y la convivencia para la educación infantil. *Revista UNIMAR*, 41(2), 66-79. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art4>

Fecha de recepción: 25 de abril de 2023

Fecha de revisión: 30 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 21 de julio de 2023

Resumen

Objetivo: analizar las estrategias didácticas utilizadas por las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil en la práctica pedagógica de habilidades para la vida. **Materiales y métodos:** el presente artículo es el resultado de una revisión documental de los formatos de planeación y reflexión de la práctica; se trata de un estudio cualitativo retrospectivo, desde una perspectiva hermenéutica, mediante el método descripción, reflexividad e interpretación – DRI-. **Resultados:** la empatía y el autoconocimiento son las habilidades más trabajadas en la práctica; mientras que, las menos aplicadas son la resolución de problemas y conflictos, y el pensamiento crítico; cuentan con estrategias didácticas variadas y coherentes con las actividades rectoras. Las planeaciones son una fortaleza de la práctica; sin embargo, el proceso reflexivo presenta falencias. **Conclusiones:** la enseñanza de habilidades para la vida permite el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio; el aprovechamiento de recursos y espacios físicos diversos en donde los niños responden con agrado, logrando una adaptación del medio para vivir en sociedad. No obstante, se requiere mejorar los procesos de reflexión de las practicantes.

Palabras clave: educación; estrategia; infancia; habilidades para la vida; práctica pedagógica.



Artículo resultado de la investigación titulada: *Sistematización de la práctica pedagógica de integración de habilidades para la vida y la convivencia*, desarrollada por estudiantes de quinto nivel de aprendizaje del programa de Licenciatura en Educación Infantil de Unisangil durante el semestre 2019-1, desde el 1 de marzo del 2022 hasta el 2 de diciembre de 2022, en el departamento de Santander, Colombia.

¹ Magíster en atención integral a la primera infancia, ICESI. Docente investigadora, Fundación Universitaria de San Gil –UNISANGIL–; integrante del grupo de investigación TAREPE, San Gil, Santander, Colombia. Correo electrónico: drodriguez1@unisangil.edu.co

² Magíster en Atención Integral a la Primera Infancia, ICESI.

Pedagogical practice of integration of life and coexistence skills for early childhood education

Abstract

Objective: To analyze the didactic strategies used by student teachers of the Bachelor of Early Childhood Education in the pedagogical practice of life skills.

Materials and Methods: This article is the result of a documentary review of the practice planning and reflection formats; it is a retrospective qualitative study, from a hermeneutic perspective, using the method of description, reflexivity, and interpretation -DRI-. **Results:** Empathy and self-awareness are the skills most worked on in practice; the least used are problem and conflict resolution, and critical thinking; different didactic strategies are coherent with the guiding activities. Although planning is a strength of the practice, the reflective process shows weaknesses. **Conclusions:** The teaching of life skills allows for play, art, literature, and exploration of the environment; by making use of different resources and physical spaces, children respond with pleasure and manage to adapt to the environment to live in society. However, it is necessary to improve the reflection processes of the practitioners.

Keywords: education; strategy; childhood; life skills; pedagogical practice.

Prática pedagógica de integração de habilidades de vida e convivência para a educação infantil

Resumo

Objetivo: Analisar as estratégias didáticas utilizadas pelos alunos-professores do curso de Licenciatura em Educação Infantil na prática pedagógica das habilidades para a vida. **Materiais e Métodos:** Este artigo é o resultado de uma revisão documental dos formatos de planejamento e reflexão da prática; trata-se de um estudo qualitativo retrospectivo, de perspectiva hermenêutica, utilizando o método de descrição, reflexividade e interpretação -DRI-. **Resultados:** A empatia e a autoconsciência são as habilidades mais trabalhadas na prática; as menos utilizadas são a resolução de problemas e conflitos e o pensamento crítico; diferentes estratégias didáticas são coerentes com as atividades de orientação. Embora o planejamento seja um ponto forte da prática, o processo reflexivo apresenta pontos fracos. **Conclusões:** O ensino de habilidades para a vida permite a brincadeira, a arte, a literatura e a exploração do ambiente; ao fazer uso de diferentes recursos e espaços físicos, as crianças respondem com prazer e conseguem se adaptar ao ambiente para viver em sociedade. Entretanto, é necessário aprimorar os processos de reflexão dos profissionais.

Palavras-chave: educação; estratégia; infância; habilidades para a vida; prática pedagógica.

Introducción

Para los programas de formación profesional docente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) da relevancia a los procesos de la práctica pedagógica y educativa. De acuerdo con la Resolución 18583 de 2017,

La práctica educativa y pedagógica hace referencia a los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado. Se entiende por práctica pedagógica el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experiencias en escenarios escolares. (Numeral 3.2)

La práctica pedagógica se entiende como la acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el contexto escolar (Vanegas y Fuentealba, 2019); está estrechamente relacionada con la realidad del aula y está integrada por la cotidianidad del maestro en la vida escolar.

Esta inscripción hace posible una producción de conocimientos a partir del abordaje de la práctica pedagógica como un objeto de conocimiento, para los sujetos que intervienen, por eso la práctica se debe delimitar en el orden de la praxis como proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa. (Castro et al., 2006, p. 583)

En el programa de Licenciatura en Educación Infantil, objeto de esta investigación, los estudiantes desarrollan las prácticas pedagógicas desde tercer a noveno nivel de aprendizaje; entre las prácticas se encuentra la práctica de integración de habilidades para la vida y la convivencia. Desde 1999, la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso incluir la enseñanza de habilidades para la vida, las cuales han resultado de gran utilidad a la hora de responder a los retos actuales y a los desafíos de la vida cotidiana para padres, docentes y estudiantes; entre ellas se destacan la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales, el manejo de tensiones y estrés, la solución de problemas y conflictos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2017). Por lo tanto, esta práctica se realizó en el quinto nivel de aprendizaje, con el objetivo

de fortalecer la integración de las experiencias teóricas y prácticas que favorezcan el desarrollo de estas habilidades mediante intervenciones educativas en los diferentes escenarios de la primera infancia, con el fin de contribuir a la promoción del desarrollo personal y social y a la prevención de problemas psicosociales y de salud.

Con el objetivo de analizar las estrategias didácticas utilizadas por los maestros en formación, se realizó la sistematización de la práctica, para ello se investigó acerca de la ejecución de las planeaciones de los estudiantes, con el acompañamiento de la docente asesora, en el campo de las habilidades para la vida; además de indagar cómo se logran cumplir con los objetivos propuestos en las actividades.

En cuanto a antecedentes, se encuentran las investigaciones realizadas por Andrade et al. (2019), Klimenko et al. (2021) y Pulido et al. (2019), en las cuales se hace uso de la enseñanza de habilidades para la vida en adolescentes como método de prevención de riesgos vitales y diferentes formas de adicción. En la literatura no se destaca su aplicación en educación infantil. Por otra parte, Alcóser-Grijalva et al. (2019), Trujillo et al. (2020) y Yáñez et al. (2019) realizan una exploración acerca de la convivencia en educación infantil, especialmente en relación con la inteligencia emocional.

El fundamento teórico conceptual de la investigación tiene como referente a Martínez (2014), quien entiende las habilidades para la vida como destrezas para un buen comportamiento y adaptación ciudadana, para que las personas puedan enfrentar los retos de la vida cotidiana:

Las HpV adoptan la forma de cada cultura y cualquier propuesta basada en ellas exige ser inculturada: Las formas en que se manifiesta la competencia psicosocial tienen una especificidad contextual. El desarrollo y ejercicio de las HpV supone congruencia con los valores, tradiciones, creencias y prácticas de cada grupo humano y una apertura al encuentro intercultural. (Martínez, 2014, p. 68)

Precisamente, son estas habilidades las que comienza a desarrollar al niño de forma activa cuando inician a tener experiencias en sus diferentes espacios, como lo menciona Tolentino (2020),

los niños en edad escolar van a vivir diferentes situaciones, retándose a sí mismos a afrontar y resolver problemas; en dichas situaciones se involucran sentimientos, emociones, creencias, cultura, autonomía y socialización.

Con el fin de llevar las habilidades para la vida (autoconocimiento, comunicación asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico y manejo de tensiones y estrés) al aula, es necesario hacer uso de estrategias didácticas; al respecto, Rondan et al. (2020) menciona la facultad de estas estrategias para favorecer el aprendizaje, que se logra a partir de la experiencia del maestro al utilizar diferentes métodos en su enseñanza para lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes. Para este autor, existen tres tipos de estrategias: los métodos didácticos, técnicas de enseñanza y procedimientos. Por lo tanto, las categorías identificadas para realizar el análisis de esta sistematización de experiencias fueron las siguientes: momentos planificados y aplicados en las estrategias didácticas que se relacionan con el objetivo; identificar elementos comunes en los diseños de las estrategias didácticas; aplicación de las orientaciones didácticas, que está relacionada con reconocer logros y dificultades en la aplicación de las secuencias didácticas según la habilidad para la vida trabajada en cada una de las planeaciones. Lo anterior contribuye a identificar cuáles son las estrategias didácticas que se ajustan más a las necesidades y a las actividades que se realizan y con las cuales se puede lograr un mejor aprendizaje en los infantes, ya que dichas habilidades no son solo para el aula de clase, sino para toda la vida.

Considerando que es a partir de la primera infancia que se debe iniciar a fortalecer dichas habilidades para contribuir en la formación de ciudadanos responsables y cuidadores de su entorno y de su comunidad. Por esta razón, se tuvo en cuenta otra categoría, en la cual se abarca las competencias ciudadanas, ya que permiten vivir en comunidad, seguir y cumplir las normas de una sociedad.

Metodología

El enfoque de la sistematización fue de tipo cualitativo retrospectivo, desde una perspectiva hermenéutica, mediante el método DRI: descripción, reflexión e interpretación (Castaño et al., 2019), por medio del cual se buscó describir las estrategias didácticas referentes a las habilidades para la vida utilizadas por 17 maestras en formación en la aplicación de las planeaciones que desarrollaron en las instituciones educativas de la Provincia Guanentina de los municipios de San Gil y Barichara, en instituciones de carácter público y privado.

Como técnica de investigación se utilizó el análisis documental, cuyo instrumento, para la sistematización de experiencias, fue diecisiete informes desarrollados por las estudiantes en práctica, quienes debían trabajar sobre las diez habilidades para la vida, las cuales son fortalecidas para la sana convivencia y una adecuada socialización entre pares. Estas se escogieron teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Planeaciones en las cuales se haya trabajado una habilidad por actividad; esto con el fin de evidenciar la habilidad trabajada de forma individual y revisar a cada una de las estudiantes que participaron en esta práctica.
- Cada planeación debía contar con su reflexión.
- La selección de las planeaciones se definió teniendo en cuenta que abarcaran las diez habilidades.

Al realizar la búsqueda de los documentos, se encontraron planeaciones que habían sido aplicadas, pero no contaban con reflexiones; también, hubo planeaciones que tenían más de una habilidad trabajada. Algunos estudiantes escribieron o trabajaron sobre habilidades diferentes a las 10 propuestas en el formato de planeación o con nombres similares, ya que los mismos formatos tenían especificadas las 10 habilidades que debían ser trabajadas por las maestras en formación durante la práctica. Cada estudiante organizó la numeración de sus planeaciones. Los formatos contenían la siguiente información:

Formato de planeación: nombre de la institución educativa, grupo, objetivos de aprendizaje, resultados de aprendizaje, áreas de trabajo y contenidos donde se encuentran las actividades rectoras, habilidades para la vida trabajadas y recursos pedagógicos utilizados. También, contiene una descripción de la secuencia de la actividad, organización del tiempo, recursos y materiales, y adaptaciones.

Formato de reflexión: en el documento de reflexión se encuentran los siguientes ítems, nombre; fecha de aplicación; fecha de reflexión; reflexionar sobre su práctica pedagógica, para lo cual solicita tener presente los siguientes aspectos: coherencia entre lo diseñado y lo aplicado en la práctica pedagógica, adecuación de las actividades de acuerdo con la edad de la población, momentos más significativos en la práctica pedagógica y aspectos por fortalecer en la práctica pedagógica.

A continuación, se presenta la organización de los documentos seleccionados (ver Tabla 1).

Tabla 1

Organización de documentos seleccionados

Estudiante	Planeación y reflexión por estudiante	Habilidad
Estudiante 1	02	Autoconocimiento
Estudiante 2	4.1	Pensamiento creativo
Estudiante 3	03	Empatía
Estudiante 4	4.1	Toma de decisiones
Estudiante 5	29	Manejo de emociones y sentimientos (autocontrol)
Estudiante 6	6.1	Manejo de tensiones y estrés
Estudiante 7	2.1	Toma de decisiones
Estudiante 8	6.1	Pensamiento crítico
Estudiante 9	06	Comunicación asertiva
Estudiante 10	5.1	Comunicación asertiva
Estudiante 11	7.1	Relaciones interpersonales
Estudiante 12	7.1	Manejo de tensiones y estrés
Estudiante 13	1.1	Manejo de emociones y sentimientos
Estudiante 14	09	Relaciones interpersonales
Estudiante 15	09	Resolución de problemas y conflictos
Estudiante 16	04	Pensamiento creativo
Estudiante 17	01	Autoconocimiento

Para consignar la información recuperada de los formatos se crearon dos matrices, en la Tabla 2 se puede observar los datos de la organización de las actividades que cada estudiante de practica realizó; se escogió los ítems principales del formato como numeración de la planeación, actividades rectoras, habilidad social (escogida para trabajar), recursos en los cuales se apoyan para el desarrollo de la actividad, descripción de la ejecución de las actividades, materiales utilizados, descripción cuando se debe hacer alguna adaptación especial de la actividad o cambios de último momento por alguna circunstancia.

Tabla 2

Matriz de reconstrucción de la experiencia-planeaciones

# Planeación	Actividades rectoras	Habilidad para la vida	Recursos pedagógicos	Descripción de la secuencia	Materiales	Adaptaciones
--------------	----------------------	------------------------	----------------------	-----------------------------	------------	--------------

En la Tabla 3 se consignaron las reflexiones que cada estudiante de práctica realizó después de la ejecución de las actividades planeadas. Estos formatos de reflexión tienen ítems que sirven de orientación para que las estudiantes escriban lo que observaron durante la actividad con respecto a cada punto.

Tabla 3

Matriz de reconstrucción de la experiencia-reflexiones

Estudiante	Habilidad para la vida	Descripción de las reflexiones				Orientaciones didácticas utilizadas	Reflexión
		Coherencia entre diseño y aplicación	Adecuación de actividades	Momentos significativos	Aspectos por fortalecer		

Resultados y Discusión

El número de actividades por habilidad se modificó, es decir, las 17 estudiantes variaron en la elección de las habilidades que se iban a trabajar; ellas escogieron trabajar algunas actividades para fortalecer solo una habilidad para la vida, pero en otras, dos o más habilidades.

En la Tabla 4 se puede observar la cantidad de veces que se abordó cada habilidad. Esta selección obedeció a las necesidades de cada institución, detectadas mediante una evaluación previa por parte de las maestras en formación una vez iniciaron su proceso de prácticas.

Tabla 4

Consolidado de número de veces que se trabajó cada habilidad

#	Habilidad para la vida	Número de veces trabajada
1	Empatía	28
2	Autoconocimiento	26
3	Relaciones interpersonales	20
4	Manejo de emociones y sentimientos	21
5	Toma de decisiones	17
6	Pensamiento creativo	17
7	Comunicación asertiva	13
8	Manejo de tensiones y estrés	10
9	Resolución de problemas y conflictos	6
10	Pensamiento crítico	5

De la revisión en general se pudo observar que todas las habilidades para la vida fueron trabajadas; se evidenció que la habilidad más trabajada por las maestras en formación en las diferentes planeaciones fue la empatía, pues, en los grupos se demostraban dificultades para entender las situaciones que vivían los demás. Esta habilidad hace parte de las habilidades emocionales que busca mirar el universo del otro y poder comprender lo que vive y siente, para no juzgar y comprender sus emociones o la forma como reacciona ante ciertas situaciones que se pueden estar presentando dentro o fuera del aula de clase.

En segundo lugar, se encuentra el autoconocimiento como una de las habilidades que más se trabajó; una de las razones puede ser el diálogo que tenían con las maestras titulares de aula, referente a los comportamientos evidenciados en los niños; también, a la observación que ellas realizaban en el espacio de clase y que las pudo llevar a planear actividades con dicha habilidad; teniendo en cuenta que el autoconocimiento es una habilidad cognitiva que contribuye en la autonomía, en conocer sus fortalezas, debilidades y, un aspecto importante para este caso, las emociones. Los infantes deben aprender a controlar sus emociones para vivir y convivir con sus compañeros de aula.

En tercer lugar, se encuentra la habilidad de manejo de emociones y sentimientos, que tiene influencia en la forma de actuar y de comportarse con el otro. Esta habilidad permite autorregularse ante las diferentes situaciones, de manera que las emociones no gobiernen a las personas, sino que cada uno tenga la posibilidad de manejarlas y no dejarse llevar por los impulsos que estas generan. Esta habilidad fue trabajada porque, posiblemente, se pudo presentar situaciones que estaban causando dificultades en los grupos (indisciplina, malas relaciones entre los compañeros, etc.). Al trabajar esta habilidad, y además se logra que los niños la interioricen y la practiquen, se puede alcanzar mejores grupos de trabajo y que haya un clima de respeto entre todos; para Tolentino (2020), las habilidades sociales desarrolladas desde la niñez permiten la formación de futuros líderes.

Por otro lado, la habilidad menos trabajada fue pensamiento crítico, teniendo en cuenta que las docentes de aula daban recomendaciones

según las situaciones que se presentaran en cada contexto escolar o por las observaciones realizadas por las maestras en formación; en este sentido, se enfocaron en situaciones de problemas de convivencias, por ello, se trabajó más en habilidades como empatía, autoconocimiento, relaciones interpersonales, manejo de emociones y sentimientos, resolución de problemas, entre otras.

Descripción de las estrategias utilizadas para los procesos de aprendizaje

A continuación, se exponen los resultados del análisis de las estrategias didácticas desarrolladas por las estudiantes en práctica en clave con las habilidades para la vida trabajadas con el grupo de niños y niñas con quienes desarrollaron la práctica.

Habilidad autoconocimiento

Para esta habilidad, se exploró los sentidos mediante actividades lúdicas y dinámicas, como canciones que favorecen el interés del estudiante; además, estas actividades fortalecieron los procesos de atención de los estudiantes. Cabe señalar que, el autoconocimiento es "la capacidad de ser conscientes de las propias emociones, conocerlas y entenderlas" (Santoya et al, 2018, como se citó en Castillo-Castañeda et al., 2021, p. 4). Otra estrategia utilizada fue el arte, mediante el cual el estudiante plasma sus gustos, los comparte con otros y reflexionan sobre lo mismo, que permitió interiorizar la experiencia vivida, además de fortalecer otras áreas como la empatía, la escucha activa y el autocuidado. Esto es coherente con Chernicoff y Rodríguez (2018), para quienes el autoconocimiento es una habilidad que busca que el ser humano se conozca, se valore y sepa cuáles son sus capacidades y limitaciones, por lo tanto, esta habilidad presenta gran importancia en el trabajo con los niños y las niñas, evidenciando la necesidad de trabajar desde temprana edad dicha habilidad, con el fin de que entiendan sus sentimientos y pensamientos, de esta manera, entender sus comportamientos y aprender a controlarlos, al igual que sus miedos, gustos y valores. Según Piaget, los niños de 5 años se encuentran en una etapa preoperacional, donde reconocen imágenes, símbolos, un lenguaje más amplio según el entorno y sus necesidades,

perciben más fácilmente todo lo que ven a su alrededor; a esta edad ya son capaces de relacionar y formar significados a partir de su experiencia. De acuerdo con el autor, esta actividad puede lograr en los estudiantes una sensibilización de su autoconocimiento, generando vivencias propias para así formar un concepto de sí mismos.

Habilidad pensamiento creativo

El pensamiento creativo se trabajó mediante la exploración de su propia creatividad a partir de materiales entregados por la practicante; las actividades se enfocaron desde el hacer y el crear de forma física con diversos materiales; también, se adecuaron varios espacios para que el niño pueda moverse y se les mostró imágenes de su propio contexto con el fin de que se inspiren para crear. En cada actividad se plantearon instrucciones diferentes para que los niños dibujaran, pintara o formaran figuras. No obstante, las instrucciones brindadas, de alguna manera, limitaron su pensamiento creativo, desde el momento que se les daba una pauta sobre lo que se esperaba que los estudiantes realizaran; caso contrario hubiese sido que ellos, a partir de esos materiales, pudieran crear lo que imaginan, sin ninguna instrucción o pauta, pudiendo darles otra función a los materiales; permitiéndoles la libertad sobre su capacidad de invención. Cabe mencionar que, la creatividad busca que se piense diferente y, de esta forma, proyectar ideas nuevas en los contextos donde se habita; la curiosidad y el asombro son importantes; sin embargo, se pierden cuando se entra en la rutina y la monotonía, por ello, es necesario reflexionar acerca de lo que se hace y para qué se realiza, con el fin de cuestionar todos los actores que participan en los procesos de la práctica (Varías, 2022).

De acuerdo con esta conceptualización, se adecuaron espacios a fin de favorecer la creatividad, desde dos actividades rectoras: expresión artística y literatura. Asimismo, se utilizaron recursos pedagógicos (salón de clases, gimnasio pedagógico y rincón de lectura) y elementos didácticos (pintura, ya que le permite explorar texturas, colores, formas gráficas realizadas por ellos mismos), que les permitió crear diferentes figuras a partir de la literatura. Se pudo observar también

que, en esta actividad, se fortalecieron otras habilidades sociales de forma indirecta, a saber: resolución de problemas, comunicación asertiva e independencia, escucha activa y autocuidado, ya que la actividad exigía a los niños tener contacto con el otro y con el medio.

Habilidad empatía

La empatía se trabaja en equipo por medio de un circuito deportivo y actividades dentro del salón, donde siempre están involucrados los compañeros, además, se deben interesar por el otro; de esta manera, se abre un proceso de reflexión donde cada niño da su opinión al grupo sobre lo trabajado, permitiendo escuchar, comparar pensamientos y sentimientos que les generó una misma situación. La empatía hace parte de las habilidades emocionales; es entendida como la capacidad innata de las personas que les permite tender puentes hacia universos distintos al propio, para imaginar y sentir cómo es el mundo desde la perspectiva de las otras personas (Melodelgado y Rodríguez, 2020). Esta habilidad promueve pensar a partir del mundo del otro, ya que lo que se vive en los contextos, muchas veces en los hogares o en las instituciones educativas, es el egocentrismo, que cada uno piense solo en su mundo, sin pensar en el sentido de comunidad, donde el otro también hace parte de la vida y de la sociedad que se construye en común.

Habilidad toma de decisiones

Se abre un espacio para trabajar de manera individual y en grupos para tomar decisiones y formar opiniones frente a situaciones que se presentan, por medio de un video, como apoyo audiovisual, el cual se utiliza para relacionar experiencias del día a día con soluciones que pueden brindar los mismos niños. Por medio de la competencia grupal se abre espacios de escucha activa, participación, solución de problemas y toma de decisiones, donde todos los integrantes del grupo deben involucrarse en la actividad para obtener un logro; se incentivó a los niños por medio de premios. Según Benoit (2021), decidir significa hacer que las cosas sucedan, en vez de dejar que ocurran como consecuencia del azar u otros factores externos, ya que el ser humano siempre va tomar decisiones en cada momento de su vida, esto supone que se debe

revisar los pros y los contras de cada una de las alternativas que en cualquier momento de la vida llegue a tomar. Por ende, en la infancia es fundamental las orientaciones y el aprendizaje de dicha habilidad para la vida, ya que sus decisiones no solo lo pueden involucrar a él, sino también a otras personas de su entorno.

Otra estrategia se generó por medio de la narrativa literaria, a través de la cual se buscó una reflexión inicial a fin de enseñarles lo que implica tomar una decisión. En esta actividad se partió del aprendizaje significativo, es decir, el niño debía relacionar las experiencias del cuento con las reflexiones del tema trabajado. Al respecto, González (2020) hace énfasis en la importancia de contar con bases que permitan el desarrollo de competencias lectoescritoras; por ello, dentro de esta narración, se utilizó herramientas didácticas visuales que permitieron mayor interacción con los niños, además de llamar su atención e interés por el movimiento físico que se realizaba durante el cuento, como lo expresó Ibáñez (2020), la capacidad para construir racionalmente las decisiones cotidianas de la vida ayuda al niño en su edad adulta para aprender a vivir en sociedad y reflexionar sobre su vida para su futuro y el de su familia.

Habilidad autocontrol

Esta habilidad se abordó desde las reflexiones y los conocimientos acerca de las casas de los niños y las funciones que cada espacio tiene. Se dejó recordatorios a los niños y niñas que participaron en la clase con un mensaje motivacional, propiciando el aprendizaje significativo. Sin embargo, no existe una relación entre la actividad y la habilidad que se quería intervenir. Dicha habilidad se tomó como manejo de emociones y sentimientos, que hacen parte de lo cotidiano y de lo que vive día a día el infante y también los adultos; todas las emociones y sentimientos son naturales y prácticos. Naturales porque son parte del mundo afectivo de todas las personas, de todas las edades. No hay nadie que no los tenga. Prácticos, porque hablan de necesidades personales y del mundo que los rodea. Sentimientos en respuesta a estímulos internos y externos.

Habilidad manejo de tensiones y estrés

Esta estrategia se desarrolló en varios momentos, se retomó situaciones y recuerdos estresantes a fin de extraer lo que vivieron y sintieron cada uno de los estudiantes. En la primera parte, se utilizó la creatividad y el arte para detallar estos sentimientos. Posteriormente, se utilizó una estrategia didáctica desde la narrativa y la literatura para reflexionar con los niños y niñas, por medio de preguntas estructuradas para generar opiniones frente a lo visto en el cuento. Por último, se creó una estrategia donde los niños y niñas lograran sentir los cambios físicos de forma simbólica de acuerdo con las tensiones que puede sentir el cuerpo; esto permitió que los niños aprendieran a identificar sus propias sensaciones frente a las emociones que genera una situación.

Esta habilidad contribuye en la edad adulta a afrontar las situaciones que se le presenten, promover las capacidades para afrontar cualquier circunstancia, de esta manera, evitar una afectación en la salud física y mental.

Otra estrategia consiste en el método de relajación de Koeppen, que propone actividades físicas donde los niños puede utilizar su corporalidad para sentir su cuerpo y las sensaciones al realizar diferentes acciones. En la planeación se tienen en cuenta todas las actividades rectoras, desde el juego, exploración del medio, expresiones artísticas y literatura, por medio de dos recursos pedagógicos y dos espacios diferentes: baño y salón. Este ejercicio se puede implementar junto con las maestras que trabajan con los niños en el día a día, para que tengan una herramienta extra al momento de entrenar a los niños frente al manejo de las emociones, estos ejercicios ayudan a "aprender a parar, a soltar cargas, a encontrar nuestros propios ritmos y prioridades" (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021, p. 5).

Habilidad pensamiento crítico

La estrategia inició con materiales visuales que permitieron la interacción entre los niños y las herramientas ofrecidas por las estudiantes y la exploración del medio, tal como se trazó en la planeación. En el conversatorio se abre un espacio para que interactúen las maestras, mientras reflexionan en conjunto. Para finalizar,

se utilizó el juego como método de estimulación del pensamiento crítico, con juegos de mesa, a fin de exigirles un análisis y así llegar a la meta y ganar, lo cual generó satisfacción en los participantes. De acuerdo con Parra (2021), "el pensamiento crítico implica la adquisición y el uso del conocimiento, la evaluación de información y experiencias, y la emisión responsable de juicios de valor para la resolución de las problemáticas del mundo actual" (p. 56).

Habilidad comunicación asertiva

Para la comunicación asertiva es fundamental dejar lenguajes que afecten al otro o vulneren su integridad, la estrategia trabajada tiene en cuenta el tema del "cuidado de la naturaleza" y su desarrollo gira en torno a esto, utiliza contenido audiovisual y corporal que permiten las actividades rectoras propuestas como la exploración, también permite momentos de reflexión y diálogo con los participantes, con espacios de conversación grupal. Según Gil y Llinás (2020), las personas que han trabajado su comunicación asertiva, por medio de actividades o talleres, expresan mejor sus opiniones, pensamientos, sentimientos o deseos sin hacer sentir mal a los demás y aceptando las críticas sin enfado. La estrategia se apoya desde las actividades rectoras como la exploración del medio y las expresiones artísticas a través de recursos físicos (salón de clases, cancha deportiva y quiosco); gracias a esta estrategia se fortaleció la comunicación asertiva, permitiendo opiniones, participación de forma ordenada, diálogos para hablar entre ellos y generar discusiones entre pares.

Habilidad relaciones interpersonales

Se utilizan estrategias dinámicas para poner a prueba el trabajo en equipo; estas estrategias permiten conocer la manera como los participantes se pueden ayudar entre sí cuando enfrentan una dificultad y como entre ellos pueden ayudar a resolver el problema mientras se acompañan; aquí se rescataron acciones y reacciones de ambas partes, lo que permitió fortalecer la escucha activa, la empatía y los sentimientos de cada uno al momento de ayudar a su compañero. En este contexto, los niños están formando estas habilidades sociales a partir de las interacciones con sus pares y

con el medio, lo que les permite entender cómo funcionan las relaciones y cómo ellos responden a las exigencias del medio (Mieles-Barrera et al., 2020). Otra actividad fue realizar una manualidad para obsequiarle un detalle a otro compañero; esta permitió la escucha activa de los demás, generando reflexiones entre ellos mismos, partiendo de preguntas orientadoras, favoreciendo el contexto social del niño dentro de la institución, ya que indirectamente se están enseñando otras normas sociales, como ayudarse entre pares, buscar ayuda externa, solucionar problemas, expresar emociones, dudas pensamientos, esperar al otro, pedir favores, entre otras.

Habilidad manejo de emociones y sentimientos

Se proponen varias actividades en un mismo momento y al final se abre un espacio de reflexión grupal a partir de preguntas estructuradas para guiar la conversación grupal. En esta actividad, la estudiante utilizó estrategias didácticas que favorecieron el aprendizaje significativo sobre la regulación emocional. Trujillo et al. (2020) resaltan la habilidad para regular emociones como un aspecto crucial para la aceptación por parte de otros niños al percibir los aspectos de su entorno social y, de esta manera, lidiar con su propio estado emocional. Así, esta actividad permitió que los niños comprendieran las emociones generadas a partir de su vivencia, espacios de diálogo donde cada niño tuvo la oportunidad de hablar y manifestar sus sentimientos, reflexionar sobre sus actos desde su propio discurso, volviendo consciente sus actos y sus reacciones.

Habilidad resolución de conflictos

Se aplicaron estrategias didácticas mediante contenido audiovisual, donde se mostraron diferentes situaciones como ejemplo. Posterior a esto, se abrió un espacio de reflexión, generando un conversatorio con preguntas orientadoras acerca de lo observado. Luego se utilizó el arte para plasmar la comprensión de lo observado a través de imágenes, ya que esto permite pensar y analizar el lenguaje corporal y determinar donde pueden existir problemas. Finalmente, se realizaron competencias de situaciones que debían resolver y trabajar en grupo para

llegar a la meta deseada. Muchiut et al. (2020) corroboran la relación entre las habilidades sociales y la capacidad para la resolución de problemas al encontrar estrategias que favorecen su entorno. De acuerdo con lo evidenciado, se puede afirmar que los niños fueron resolviendo problemas sencillos entre pares con el apoyo de la docente; además, favoreció el trabajo grupal y las situaciones que se presentaron en el ambiente natural. Así mismo, por medio del diálogo se expresaron y manifestaron sentimientos generados ante los problemas.

En este eje se puede apreciar que las docentes utilizan estrategias didácticas para lograr captar el interés de los niños, para ello, realizan dinámicas de trabajo desde las actividades rectoras: juego, literatura, exploración del medio, arte y la socialización, generando la participación de los estudiantes en grupo.

Elementos comunes y diferenciadores en los diseños de las estrategias didácticas elaboradas por las maestras en formación en el marco del programa de habilidades para la vida

En los elementos comunes se encuentran la diversidad de materiales utilizados por las estudiantes, los cuales fueron seleccionados con un fin específico para el logro de los objetivos de cada actividad, entre ellos, materiales para el arte (pintura, hojas block, el propio cuerpo de los estudiantes, música, cuentos, videos); también, utilizaron recursos de la misma institución (salón de clases, cancha, zona verde, patios para el juego libre y juego guiado, biblioteca y gimnasios pedagógicos). Hacer uso de estos espacios permitió una exploración del medio y cambiar el significado de estos espacios, donde no solo se utilizan para algo particular, sino que también son espacios adaptables para el aprendizaje. En cuanto a los elementos diferenciadores, se observó que algunas estudiantes utilizaron más elementos para sus actividades, siendo más recursivas en la planeación y ejecución.

Logros y dificultades en la aplicación de las secuencias didácticas formuladas por las maestras en formación, a partir del análisis de las reflexiones

La mayoría de las actividades fueron culminadas por los niños y niñas; sin embargo, hubo algunas actividades donde no se cumplió el objetivo planteado, por lo tanto, se tuvo que realizar algunas modificaciones en la planeación, sobre todo cuando se evidenciaba desorden en el aula, los niños no estaban siguiendo las instrucciones o no estaban todos dispuestos a realizar la actividad. En las reflexiones, las practicantes se cuestionaron cuando no cumplieron los objetivos o no supieron qué hacer en el momento de enfrentar dificultades para desarrollar los temas. Adicional, las practicantes mostraron incomodidad e impotencia cuando los niños no estaban dispuestos emocionalmente para desarrollar la actividad.

De acuerdo con lo observado frente a los logros y dificultades, en las reflexiones realizadas por algunas estudiantes, no se evidenció una profundidad en las preguntas de orientación para la reflexión, ya que realizan una descripción breve de cada ítem del formato, que no permite determinar si fue significativo para la maestra en formación y para el grupo. No obstante, la mayoría de las actividades logran el objetivo propuesto por cada maestra en formación, aunque su reflexión fue corta, limitándose solo al cumplimiento del objetivo.

Limitaciones, desafíos y obstáculos

Se encontró que algunas planeaciones no tenían reflexión o estas no contaban con la planeación de la actividad aplicada. En algunos formatos, la numeración no coincidía con la planeación y la reflexión, por ende, fue necesario realizar una búsqueda detallada del escrito para encontrar el documento que le correspondía, lo cual demandó más tiempo del planeado.

Al momento de transcribir y pasar la información de las matrices, se tuvo que hacer de forma manual, ya que, en los formatos, las estudiantes agregaron imágenes de un escrito anterior donde habían consignado la información, lo cual demuestra que las practicantes evitan hacer escritos extensos.

Conclusiones

Las maestras en formación emplearon estrategias didácticas como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, apoyadas en las actividades rectoras, siempre orientadas hacia el fortalecimiento de las habilidades para la vida, que se convirtieron en la estrategia central del trabajo realizado.

Otras estrategias utilizadas fueron los recursos pedagógicos –talleres, música, rincones de lectura, dibujos, videos– y espacios físicos de la institución donde se realizaron las practicas; en este sentido, se utilizó zonas diferentes para el desarrollo de las actividades y se les dio nuevos significados.

Con la sistematización realizada se puede concluir que las habilidades para la vida son fundamentales en el proceso de desarrollo, ya que permiten enfrentar situaciones del día a día, resolver problemas y llevar una convivencia adecuada con el entorno, donde hay una adaptación en el medio para vivir y convivir. Estas habilidades son de tipo social, a partir de la experiencia, el niño y la niña comienzan a evaluar formas de actuar frente a las situaciones que se les presentan, tanto en su familia (padres, hermanos, cuidadores) como en la escuela (pares).

El objetivo de las prácticas realizadas por las estudiantes fue fortalecer las habilidades sociales y para la vida en los niños de los municipios de San Gil y Barichara, impactando diferentes instituciones. De esta manera, cada estudiante fue asignada a una institución diferente, donde debió planear actividades para lograr este fortalecimiento en niños y niñas en etapa preescolar y básica primaria. A partir de las actividades planteadas, las practicantes comenzaron a guiar el aprendizaje sobre las habilidades para la vida; en este sentido, fueron abriendo espacios para que los niños se enfrentaran a diversas situaciones; a medida que iban resolviendo o atendiendo lo que iba sucediendo, fueron formando vínculos entre pares y maestras. También, las estudiantes de práctica lograron reflexionar no solo sobre el impacto de su actividad, sino también sobre las sensaciones y aprendizajes a nivel profesional,

la importancia de fortalecer la personalidad para enfrentar la vida.

La reflexión realizada sobre los informes de práctica permitió conocer las experiencias en campo y los aprendizajes obtenidos durante la formación docente; igualmente, posibilitó hacer una retroalimentación del proceso para que a futuro se pueda ajustar el acompañamiento de las asesoras de práctica y las revisiones previas de cada una de las actividades que se planean, a fin de determinar si realmente son significativas. A partir de esto último, se podría evaluar el impacto de la actividad en los niños, si realmente se cumplen los objetivos y si es posible realizar ajustes a las propuestas, según sea el caso.

En las actividades planeadas, se observó que las practicantes quisieron abordar toda la temática de una sola vez, proponiendo varias actividades en un mismo momento para trabajar la habilidad escogida, de lo cual queda la duda de si realmente hubo un cumplimiento en la totalidad de cada una de las actividades y del objetivo central de esta intervención, ya que se debe considerar el tiempo que se toman los niños para ejecutar una tarea, las edad, tiempos de atención y de movilización para realizar todo lo solicitado. Ante esto, es necesario planear el tiempo para el desarrollo de las actividades, ya que muy probablemente se requiera de diferentes momentos y dar un espacio más amplio de ejecución y reflexión para los niños.

Con respecto a la revisión de las reflexiones, los escritos de las estudiantes son breves frente a cada ítem del formato, de lo cual se infiere que estos ítems pueden estar limitando la capacidad de síntesis de las maestras en formación, ya que ellas deben escribir su experiencia personal a partir de aspectos generales, como si cumplieron o no con lo plateado, ante esto, ellas pueden no sentir la exigencia o necesidad de profundizar lo vivido.

Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún conflicto de intereses del trabajo presentado.

Responsabilidades éticas

La sistematización presenta un mínimo de riesgos éticos, por cuanto vela por el respeto de los derechos fundamentales de las maestras en formación; durante el desarrollo de la sistematización se garantizó el no daño de los participantes. La información personal permanecerá en secreto y no será proporcionada a terceros.

Referencias

- Alcoser-Grijalva, R., Moreno-Ronquillo, B. y León-García, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en inicial 2. *Revista Ciencia Unemi*, 12(31), 102-115. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss31.2019pp102-115p>
- Andrade, J., González, J. y Calle, D. (2019). Relación entre habilidades para la vida y riesgos vitales en adolescentes escolarizados de la ciudad de Armenia. *Psicogente*, 22(42), 1-23. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3490>
- Benoit, C. G. (2021). Argumentar y consensuar: dos habilidades fundamentales para la toma de decisiones en el aula. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 9-20. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2069>
- Castaño, A., Saenz, J., Ávila, C., Bianchá, H., Segura, J. y López-García, J. (2019). Sistematización de prácticas educativas: guía conceptual para educadores. *Edukafé*, (7), 4-37. <http://doi.org/10.18046/edukafe.2019.7>
- Castillo-Castañeda, G., Pérez-Sánchez, L. y Becerra-Altamirano, N. K. (2021). Inteligencia emocional en los psicólogos en formación. *Psicología Iberoamericana*, 29(2). <https://doi.org/10.48102/pi.v29i2.403>
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (2006) La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595. <http://ve.scielo.org/pdf/rscs/v12n3/art12.pdf>
- Chernicoff, L. y Rodríguez, E. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*, (72), 29-37. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/6.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2017). *Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia*. <https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file>
- Gil, S. y Llinás, A. (2020). *Habilidades sociales*. Editorial Flamboyant.
- González, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 45-68. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/83/63>
- Ibáñez, R. (2020). Los procesos de evaluación y toma de decisiones en el desarrollo y aprendizaje de los párvulos en jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la Región Metropolitana, Chile. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-20. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.3>
- Klimenko, O., Cataño, Y. A., Otálvaro, I. y Úsuga, S. (2021). Riesgo de adicción a redes sociales e internet y su relación con habilidades para la vida y socioemocionales en una muestra de estudiantes de bachillerato del municipio de Envigado. *Psicogente*, 24(46), 1-33. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4382>
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28(63), 61-89. <https://doi.org/10.21500/01212753.1488>
- Melodelgado, A. C. y Rodríguez, M. A. (2020). Habilidades sociales en niños y adolescentes. Una Revisión Teórica. *Boletín Informativo CEI*, 7(1), 69-75. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/2200>

- Mieles-Barrera, M. D., Cerchiaro-Ceballos, E. y Rosero-Prado, A. L. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis*, 16(2), 247-258. <https://doi.org/10.21676/23897856.3656>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2021). Instructivo para el programa de participación estudiantil. https://www.fedepal.ec/wp-content/uploads/2021/11/1.1-instructivo_programa_de_participaci%C3%B3n_estudiantil0341472001637600412.pdf
- Muchiut, A. F., Dri, C. A., Vaccaro, P. y Pietto, M. (2020). Emocionalidad, conducta, habilidades sociales, y funciones ejecutivas en niños de nivel inicial. *Revista Iberoamericana de psicología*, 12(2), 13-23. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12202>
- Parra, L. (2021). Habilidades cognitivas: mecanismo para el proceso de aprendizaje y la resolución de problemas. En L. Parra (comp.), *Habilidades para la vida. Aproximaciones conceptuales* (pp. 44-62). Universidad Católica Luis Amigo.
- Pulido, M., Pérez, S., Vázquez, P. y González, J. (2019). Evaluación empírica de un programa de prevención de adicciones basado en el desarrollo de habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 183-199. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/38>
- Resolución 18583 de 2017. (2017, 15 de septiembre). Ministerio de Educación Nacional. Diario oficial No. 50.357. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_mineduacion_18583_2017.htm
- Rondan, F., Saavedra, D. I., De la Cruz, A. y Menacho, A. S. (2020). Estrategias didácticas, desarrollo del pensamiento crítico y su incidencia en el aprendizaje significativo. *CIID Journal*, 1(1), 432-444. <https://doi.org/10.46785/ciidj.v1i1.83>
- Tolentino, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. *Revista Educación*, 44(2), 651-655. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40270>
- Trujillo, E., Ceballos, E. M., Trujillo, M. y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación Infantil. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 226-244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>
- Varías, I. (2022). Estrategias de pensamiento creativo en aulas de educación primaria. *Revista Innova Educación*, 4(1), 39-50. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.003>
- Yáñez, H., Ferrel, F., Vidal, A. y Blanco, Y. (2019). Prácticas de convivencia y coexistencia en niños Wayúu: un análisis de sus juegos particulares. *Encuentros*, 17(01), 54-66. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i01.1380>

Contribución

Dora Patricia Rodríguez Ardila: coinvestigadora. Escritura de todos los apartados del artículo y obtención de los resultados.

Laura Isabella Herrera Cruz: coinvestigadora. Escritura de todos los apartados del artículo y obtención de los resultados.

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

Adaptación y validación del cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU) en universitarios colombianos

Jorge Eliécer Villarreal-Fernández¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Villarreal-Fernández, J. E. (2023). Adaptación y validación del cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU) en universitarios colombianos. *Revista UNIMAR*, 41(2), 80-97. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art5>

Fecha de recepción: 28 de junio de 2022
Fecha de revisión: 15 de noviembre de 2022
Fecha de aprobación: 12 de enero de 2023

Resumen

En el presente artículo se presentan los resultados del proceso de adaptar y validar el componente afectivo y las estrategias metacognitivas de control del contexto, de búsqueda, recogida y selección de la información, y del procesamiento y uso de la información del cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU) en universitarios en Colombia. La metodología se basó en los estudios instrumentales, que buscan identificar las propiedades psicométricas de un instrumento. La versión final del instrumento se nombra como Cuestionario de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios (CEAEU). La muestra fue 1.700 estudiantes de todo el país para la fase exploratoria y 661 estudiantes para la fase confirmatoria no aleatoria. Para la etapa confirmatoria, se utilizaron los modelos de ecuaciones estructurales (SEM); en esta etapa se determinó la validez convergente y discriminante, a partir de la fiabilidad compuesta (CR), el alfa de Cronbach y el coeficiente omega, varianza promedio extraída (AVE). Asimismo, se presenta el proceso desarrollado en cada fase de la investigación y el modelo SEM final, representado en un diagrama de caminos. El resultado es un instrumento de 31 ítems, divididos en 9 subescalas, con un modelo con bondad de ajuste, adecuado a los umbrales planteados por la teoría. El nuevo cuestionario es válido y confiable. Por lo tanto, el cuestionario, adaptado y validado, brinda información a quienes lo utilicen en el país para comprender los resultados de sus investigaciones.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje; análisis de caminos; psicometría; cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU); modelo de ecuaciones estructurales, validación de instrumentos.



Artículo Resultado de Investigación. Validación de instrumento, derivado de la investigación doctoral: *Relación entre motivación, estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*.

¹Candidato a doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura. Docente de Matemáticas, Institución Educativa Félix Henao Botero, Medellín, Colombia. Integrante del grupo de investigación Estudios Interdisciplinarios sobre Educación –ESINED–. Correo electrónico: jorgevf2005@gmail.com 

Adaptation and Validation of a Questionnaire to evaluate the Learning Strategies of Colombian university students

Abstract

This article presents the results of the process of adaptation and validation of the affective component and the metacognitive strategies of context control, search, collection and selection of information, and processing and use of information of the Questionnaire for the Evaluation of Learning Strategies of University Students in Colombia. The methodology was based on instrumental studies aimed at identifying the psychometric properties of an instrument whose final version is called Questionnaire of Learning Strategies in University Students. The sample consisted of 1700 students from all over the country for the exploratory phase and 661 for the non-random confirmatory phase, in which structural equation models were used; the convergent and discriminant validity was determined by the composite reliability, Cronbach's alpha, the omega coefficient, and the average variance extracted. Likewise, the process developed in each phase of the research and the final SEM model, represented in a path diagram, are presented. The result is an instrument of 31 items divided into nine subscales, with a goodness of fit model adequate to the thresholds proposed by the theory. The new questionnaire is valid and reliable; therefore, once, adapted and validated, it will provide information to those who use it in the country to understand the results of their research.

Keywords: Learning strategies; pathway analysis; psychometrics; questionnaire for the evaluation of learning strategies of university students; structural equation modeling; instrument validation.

Adaptação e validação de um questionário para avaliar as estratégias de aprendizagem de estudantes universitários colombianos

Resumo

Este artigo apresenta os resultados do processo de adaptação e validação do componente afetivo e das estratégias meta-cognitivas de controle de contexto, busca, coleta e seleção de informações, e processamento e uso de informações do questionário para avaliação de estratégias de aprendizagem de estudantes universitários na Colômbia. A metodologia baseou-se em estudos instrumentais destinados a identificar as propriedades psicométricas de um instrumento cuja versão final é denominada Questionário de Estratégias de Aprendizagem em Estudantes Universitários. A amostra foi composta por 1.700 estudantes de todo o país para a fase exploratória e 661 para a fase confirmatória não aleatória, na qual foram utilizados modelos de equações estruturais; a validade convergente e discriminante foi determinada pela confiabilidade composta, o alfa de Cronbach, o coeficiente ômega e pela variância média extraída. Da mesma forma, o processo desenvolvido em

cada fase da pesquisa e o modelo SEM final, representado em um diagrama de caminho, são apresentados. O resultado é um instrumento de 31 itens divididos em nove subescalas, com um modelo de ajuste adequado aos limites propostos pela teoria. O novo questionário é válido e confiável; portanto, o questionário, adaptado e validado, fornece informações àqueles que o utilizam no país para entender os resultados de suas pesquisas.

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem; análise de trajetória; psicometria; questionário de estratégias de aprendizagem em estudantes universitários; modelagem de equações estruturais, validação de instrumentos.

Introducción

Aunque el aprendizaje hace parte de la esencia del ser humano, cuando la forma en que este se realiza es metódica y con la finalidad de alcanzar un objetivo determinado, aparece un proceso que se denomina enseñanza-aprendizaje. Este proceso se ha considerado de gran interés, por ende, se observa una gran cantidad de investigaciones que buscan responder la siguiente pregunta: ¿cómo se aprende? A partir de esto se generan estudios donde las estrategias de aprendizaje aportan a los planteamientos que buscan responder el interrogante.

El estudio de las estrategias de aprendizaje se fundamenta en la teoría del procesamiento de la información, que se ha unido con el aprendizaje autorregulado, como una forma para integrar los procesos de aprendizaje (Pintrich, 2004). Esa cuestión es relevante en la sociedad de la información en momentos en que el aprender a aprender es fundamental, ya que dichas estrategias proporcionan herramientas para trabajar en cualquier contexto de aprendizaje.

El concepto de estrategia de aprendizaje ha sido trabajado por diversos autores que tienen diferencias y similitudes. Weinstein y Mayer (1986) la definen como las conductas y pensamientos que el estudiante usa durante el proceso de aprendizaje para poder mejorar su proceso de codificación, e incluyen características como la adquisición, retención y transferencia; pueden ser enseñadas para ser usadas en el aprender. Dansereau (1985) menciona que estas estrategias son actividades que el aprendiz usa para mejorar la manera en que adquiere la información, la guarda y la utiliza; posteriormente, propone considerar la relación

de estrategias cognitivas y motivacionales como un sistema complejo que debe ser aprendido en su conjunto por el estudiante. La posibilidad de que estas estrategias se puedan manipular de manera intencional es el aporte que hace Beltrán (1993), aunque algunas rutinas se pueden aprender hasta la automatización. Las estrategias son corrientemente deliberadas, planificadas que se comprometen en actividades. Además de esto, se involucra, de manera consciente, la toma de decisiones, lo que permite seleccionar y recuperar la información que se requiere para llevar a cabo una actividad (Monereo, 2009).

Gargallo et al. (2009) parten de los principios del modelo de Pintrich, que es coherente con los aportes de otros autores (Beltrán, 1993; Dansereau, 1985; Weinstein y Mayer, 1986), y sintetizan la definición de estrategias de aprendizaje como un conjunto consciente, organizado e intencional de las acciones que un estudiante realiza para lograr un aprendizaje eficaz en un contexto social determinado. Es un constructo complejo que articula elementos cognitivos, motivacionales y conductuales. Siendo amplio y ecléctico este concepto, es más integrador y permite el diseño de una clasificación de estrategias de aprendizaje más completa, que recoge elementos esenciales del concepto, como la conciencia, la intencionalidad, el manejo de recursos diversos, la autorregulación y la vinculación al contexto; además, abarca las tres dimensiones de la mente que están relacionadas con el aprender, la voluntad, la capacidad y la autonomía, es decir, querer, poder y decidir.

Gargallo (2000) estableció una clasificación de las estrategias de aprendizaje, a saber: a) afectivas de apoyo y control, que incluyen las motivacionales, los componentes afectivos,

lo metacognitivo y el control del contexto, incluyendo en este la interacción y el manejo de recursos; b) cognitivas, que tienen que ver con el procesamiento de la información, incluye la búsqueda, recogida y selección de información, así como el procesamiento y su uso.

La propuesta da valor a las estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo, que son primordiales en el proceso de aprender y que relacionan la motivación con lo afectivo, mueve el aprender y permite que la energía se sostenga, incluye mecanismos de valor, expectativas y afectivos. Las estrategias metacognitivas tienen que ver con la habilidad para la toma de decisiones, planificación, autoevaluación del desempeño y autorregulación. Estas estrategias, junto con las afectivas, se agrupan en un bloque que integra lo afectivo-motivacional, lo metacognitivo y el control del contexto e interacción social. Todas estas estrategias no están dirigidas al procesamiento de la información, sino a iniciar el proceso y permitir su implementación. En un segundo bloque se organizan las cognitivas, que están más directamente relacionadas con el procesamiento.

La clasificación termina con las estrategias de procesamiento (poder-capacidad) que se contemplan en las clasificaciones tradicionales, vistas anteriormente, y que son acordes con los modelos de procesamiento de la información (adquirir, elaborar, organizar y almacenar). Aquí se integran:

Las estrategias de personalización y creatividad (aprender es más que retener información elaborada y organizada, supone recrear, reelaborar críticamente, realizar propuestas propias), así como las Estrategias de Recuperación y las de Transferencia y Uso, que suelen pasar desapercibidas en algunas de dichas clasificaciones (aprender es también usar eficazmente lo aprendido). Asimismo, se incorporan las relacionadas con la Búsqueda, Recogida y Selección de Información, típicamente olvidadas en las clasificaciones presentes en la literatura. En la sociedad de la información una clasificación de estrategias no puede eludir este componente fundamental. (Gargallo et al., 2009, p. 4)

Teniendo en cuenta esta definición y clasificación, Gargallo et al. (2009) elaboraron y validaron un cuestionario sólido y bien estructurado en una población universitaria española, que permitió recoger información más completa que otros cuestionarios. Este instrumento lo denominaron cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU). Así, este cuestionario es uno de los más utilizados para el análisis de la efectividad y el uso de las estrategias de aprendizaje en relación con el rendimiento académico, desempeño de estudiantes de primer ingreso, autogestión del aprendizaje, metodologías innovadoras o la manera que el aprendizaje se realiza en diferentes áreas del conocimiento (Gargallo et al., 2014; Martínez y Meza, 2013; Peculea y Peculea, 2017).

Este cuestionario ha sido objeto de algunos procesos de validación en América Latina, con el fin de contextualizar el instrumento e identificar el tipo de estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes en esta parte del mundo.

Por su parte, Hilt y Rodríguez (2013) realizaron un proceso de valoración de la estructura interna (consistencia interna y análisis factorial) del CEVEAPEU en estudiantes mexicanos. De lo cual, el resultado fue que el 92 % de las estrategias tuvieron un comportamiento similar al cuestionario inicial; cabe mencionar que se mantuvieron 82 ítems; por lo tanto, la confiabilidad del instrumento validado fue aceptable.

Bustos et al. (2017) realizaron el proceso de validación con estudiantes peruanos: Ellos evaluaron la validez factorial, la fiabilidad y las evidencias de validez del cuestionario. La validez factorial se evaluó a través de análisis factorial confirmatorio. Se confirmó la estructura de 10 de los 15 factores propuestos en el cuestionario original, con índices de ajuste adecuados para las dos escalas. El índice de consistencia interna para las escalas fue de .879 y de .886. El rendimiento académico correlacionó positivamente con la mayoría de las estrategias de aprendizaje.

En Guatemala, Aldana-Rabanales (2021) determinó los parámetros de validez y confiabilidad del CEVEAPEU, para lo cual realizó:

el análisis factorial exploratorio de cada una de las seis subescalas para determinar la validez de constructo. Como resultado, de las seis subescalas, dos mostraron factores según el modelo teórico original, y cuatro de las seis son diferentes, reduciéndose el número de factores para la muestra de estudiantes. El instrumento final, en esta aplicación, según cargas factoriales, quedó conformado por seis subescalas, 19 estrategias y 83 ítems. (pp. 15-16)

Para el caso de Colombia, algunos autores han utilizado el CEVEAPEU para realizar diversos procesos de validación. Roys y Pérez (2018) sometieron el instrumento al cotejo, consulta y juicio de expertos (validez de contenido). Además, se halló la fiabilidad del cuestionario en cada una de sus estrategias, sin embargo, hubo diferencias con el original. Jerónimo-Arango et al. (2020) aplicaron las escalas de estrategias de apoyo y control y estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, se determina su fiabilidad a partir del alfa de Cronbach en cada una de las subescalas y estrategias. García et al. (2020) integraron el CEVEAPEU con un instrumento que mide los estilos en el uso de Internet. Antes de realizar la combinación, los autores realizaron un proceso de validación aparente, con dos expertos que analizaron:

Si la pregunta cumple o no cumple con las condiciones de facilidad de lectura, consistencia de estilo y formato, así como claridad en el lenguaje utilizado. Las puntuaciones obtenidas se utilizan para calcular el índice Kappa de Cohen como una medida del grado de acuerdo entre dos mediciones mediante un estudio de concordancia. (García et al., 2020, p. 5)

Por características de forma se modificaron cuatro de los ítems del cuestionario original.

Así las cosas, las diferencias en los resultados de las validaciones del CEVEAPEU en el contexto latinoamericano y colombiano muestran la necesidad de ampliar estudios de validación, de manera que estos permitan mejorar la estructura del instrumento. Es importante, además, la posibilidad que brinda para predecir el rendimiento académico (Hilpert et al., 2013),

que es el interés de muchos de los trabajos que se hacen en este campo.

Objetivo

El objetivo de esta investigación es la adaptación y validación, en el contexto colombiano, de un instrumento utilizado para medir las estrategias de aprendizaje en estudiantes de pregrado de diversos estudios universitarios. Para la consecución de este propósito, se ha definido utilizar el cuestionario CEVEAPEU (Gargallo et al., 2009). De esta manera, se busca que los profesionales del ámbito educativo puedan acceder a un instrumento validado en el país, que les permita evaluar las estrategias de aprendizaje para que, a partir de los resultados, se identifiquen las fortalezas y las oportunidades de transformación, con el fin de planificar transformaciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

Metodología

Participantes

En el estudio participaron en total 2.361 estudiantes de pregrado, de los cuales 1.700 se designaron para la fase exploratoria, y 661, para la fase confirmatoria, de diferentes universidades (públicas y privadas) y regiones de Colombia. El procedimiento para la toma de la muestra fue por conveniencia. Se invitó a los docentes a aplicar el cuestionario a sus estudiantes. Se contactó a los profesores a través de redes sociales de profesionales. A los docentes que aceptaban, se les enviaba el cuestionario y se les explicaba la forma de aplicación. Cabe mencionar que, se enviaron invitaciones a profesores de todas las instituciones de educación superior del país.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: los estudiantes universitarios debían estar matriculados; estar de acuerdo con participar en el proceso; aceptar y responder el consentimiento informado que se anexaba al instrumento. El criterio de exclusión fue no estar de acuerdo con responder el cuestionario.

La distribución por género de la muestra para la fase exploratoria fue de 651 hombres (38,3 %) y 1.049 mujeres (61,7 %). En la fase

confirmatoria participaron 357 hombres (54 %) y 304 mujeres (46 %), ambas muestras fueron de todo el país y de diferentes facultades. Para la muestra completa, la distribución se realizó de la siguiente manera: por grupos de edad, entre los 16 y los 20 años (30,9 %); entre los 21 y los 25 años (46,1 %); entre los 26 y 30 años (11,3 %); entre los 31 y 35 años (5,6 %); entre los 36 y los 40 años (3,1 %); entre 41 y 45 años (1,8 %); más de 50 años (1 %). Por semestre académico cursado, en 1.º y 2.º (18,3 %); en 3.º y 4.º (17,4 %); en 5.º y 6.º (20 %); en 7.º y 8.º (22,2 %); en 9.º y 10.º (24,9 %). A pesar del tipo de muestreo que se realizó, en la selección de la muestra se encuentran estudiantes de todas las regiones del país y de variedad de programas académicos.

Instrumentos

Gargallo et al. (2009) desarrollaron el CEVEAPEU con el objetivo de crear un cuestionario que identificara las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, teniendo en cuenta características que en instrumentos anteriores no se había considerado, entre ellas, las estrategias de búsqueda, recogida y selección de la información, atribuciones, interés y estado físico y anímico, memorización y transferencia, es decir, se busca la combinación entre el querer-voluntad, que es fundamental para decidir-autonomía y para poder-capacidad (López et al., 2018).

El motivo principal para escoger este instrumento se debe a que la clasificación de Gargallo et al. (2009) integra de mejor manera las estrategias que otros de los instrumentos que se revisaron. Tiene como punto de partida las limitaciones de los cuestionarios que lo antecedieron, de lo cual realizaron las correcciones y construcciones de nuevas estructuras internas completas y equilibradas. Haber organizado dimensiones de estrategias (disposicionales y de apoyo; de búsqueda, recogida y selección de información; metacognitivas, de regulación y control; procesamiento y uso de la información) dio mayor claridad y detalle. También, asume, de manera clara, planear, conocer objetivos y criterios de evaluación, autoevaluación y control de la autorregulación en lo metacognitivo. Adiciona buscar, recoger y seleccionar la información. La validación realizada por el autor se hizo en

estudiantes universitarios que tienen similitudes al contexto en que se utiliza.

Gargallo (2000) determinó la clasificación de las estrategias de aprendizaje en escalas, subescalas y estrategias, las cuales hacen parte del CEVEAPEU. El instrumento original está compuesto por 88 ítems organizados en dos escalas: estrategias afectivas, de apoyo y control, y estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Las escalas se dividen en 6 subescalas y 25 estrategias. El estudiante debe contestar y señalar el nivel en que se encuentra de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones, a través de una escala tipo Likert, en este caso, 5 puntos, donde cada numeral tiene el siguiente significado: 1 muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo y 5 muy de acuerdo.

Las estrategias afectivas de apoyo y control están conformadas por las estrategias que buscan poner en marcha el proceso de aprendizaje y apoyan el sostenimiento del esfuerzo cognitivo que realiza el estudiante. Las cuatro subescalas o tipos de estrategias que conforman esta escala son estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos.

Las estrategias motivacionales exploran el tipo de motivación que tiene el estudiante, la importancia que le da al rendimiento académico y lo que hace para mejorarlo, además del autoconcepto sobre la capacidad para aprender y el mejoramiento de la forma cómo se estudia.

La subescala de estrategias, que se centran en el componente afectivo, indaga por el estado físico y anímico del estudiante (importante para el proceso de aprendizaje), la relación entre el sueño y el descanso, el control de la ansiedad ante los exámenes, exponer en público y la habilidad para estar relajado en situaciones académicas que pueden producir estrés.

La subescala de estrategias metacognitivas identifica las fortalezas y debilidades del estudiante ante el aprendizaje, la capacidad para la organización de actividades académicas, se tiene en cuenta las acciones de mejora que realiza para aprender.

La subescala de control del contexto, interacción social y manejo de recursos indaga sobre las condiciones que el estudiante tiene para estudiar y analiza la forma como realiza el trabajo con otros, a fin de mejorar su aprendizaje.

La otra escala del instrumento corresponde a las estrategias cognitivas relacionadas con el procesamiento de la información. Esta se orienta a las operaciones mentales de adquisición, elaboración, organización y almacenamiento de la información. Se agrupa en las subescalas de búsqueda y selección de información y estrategias de procesamiento y uso de la información.

La búsqueda y selección de información explora la manera cómo el estudiante se acerca, en lo cotidiano, a la información que busca aprender y los mecanismos para identificar lo importante.

En el procesamiento y uso de la información se indaga por las acciones que el estudiante realiza para adquirir, codificar y organizar la información; memorizar, transferir y utilizar la información aprendida.

Para esta adaptación y validación no se tuvo en cuenta las estrategias motivacionales, ya que el fin de la investigación en que se encuentra incluido el instrumento no lo requería. Por lo tanto, el cuestionario que se adaptó y validó corresponde a 68 ítems del CEVEAPEU. La estructura inicial se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Estructura inicial e índice de consistencia interna del cuestionario de estrategias de aprendizaje para validar

Escalas	Subescalas	Estrategias
Estrategias afectivas, de apoyo y control	Componentes afectivos ($\alpha=.707$) (8 ítems)	Estado físico y anímico Ansiedad
	Estrategias metacognitivas ($\alpha=.738$) (15 ítems)	Conocimiento Control (estrategias de planificación, evaluación, control y regulación)
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos ($\alpha=.703$) (10 ítems)	Control del contexto Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros
	Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información ($\alpha=.705$) (8 ítems)	Conocimiento de fuentes Selección de información
Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información)	Estrategias de procesamiento y uso de la información ($\alpha=.821$) (27 ítems)	Adquisición de información
		Codificación, elaboración y organización de la información
		Personalización y creatividad
		Repetición y almacenamiento
		Recuperación de la información
		Uso y transferencia de la información adquirida

Nota: Adaptado de Gargallo et al. (2009).

Procedimiento

El cuestionario original fue entregado a 5 docentes expertos en el tema, dos psicólogos y tres docentes universitarios, quienes revisaron el instrumento e hicieron recomendaciones acordes con el contexto colombiano (validez de contenido). Los revisores de los cuestionarios debían cumplir con ciertas características: haber realizado investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y tener publicaciones en el tema.

A partir de la revisión y adaptación, se realizó una prueba piloto con la participación de 200 estudiantes; a quienes se organizó por grupos. En una sala, primero, el investigador les explicó el objetivo de la aplicación, después, ellos debían responder las preguntas planteadas. Se tomó nota de algunos cambios necesarios para la aplicación final en aspectos lingüísticos que mejoraban la comprensión de cada ítem (validez aparente).

Inicialmente, se tenía planeado solamente realizar la validación a partir del análisis factorial confirmatorio (AFC), dado que ya existe un marco de referencia teórico sobre el instrumento, que ha sido validado en otros lugares, pero también se encontraron diferencias entre estas validaciones y el instrumento original, en términos de eliminación de ítems, combinación de ítems en diferentes factores o en cantidad de factores, por ende, se determinó realizar el proceso completo para identificar las características del cuestionario en esta aplicación. Para el análisis factorial exploratorio (AFE), se utilizó el software SPSS versión 25 y para el análisis factorial confirmatorio, el software AMOS versión 24.

En la validez de constructo se realizó, inicialmente, un AFE, para ello, a la primera muestra de estudiantes se envió el CEVEAPEU junto con una encuesta socioeconómica. Antes de enviar el instrumento, se realizaron reuniones con los docentes que aceptaron participar en el proceso; en estos espacios se explicó la dinámica de la actividad, a fin de aplicarlo correctamente. Los cuestionarios se aplicaron en las clases virtuales que cada uno de los participantes tenía, bajo la supervisión del docente.

La participación fue voluntaria, no se dio retribución económica, además, los participantes tenían que entregar el consentimiento

informado; si no se aceptaba lo planteado en el consentimiento, no se podía continuar con la aplicación del instrumento. Finalmente, se garantizó la confidencialidad de los datos y se informó a los estudiantes que podían dejar de responder las preguntas en cualquier momento.

Luego, en el caso del AFC, para analizar cómo se ajustó la estructura que se extrajo en la fase exploratoria, se aplicó el resultado del AFE a la segunda muestra de participantes, con condiciones idénticas en su implementación, con el fin de evitar efectos no deseables que pudieran alterar la recolección de datos (Díaz, 2009).

Cabe señalar que, el estudio contó con el respectivo aval institucional y del Comité de Ética.

Diseño y análisis de datos

Esta investigación está enmarcada en los estudios instrumentales (Carretero y Pérez, 2005, 2007; Montero y León, 2002). El diseño fue de tipo descriptivo, transversal, utilizado para validar el CEVEAPEU, ya que es específico en propiedades psicométricas, como la confiabilidad y la validez (Hernández et al., 2006).

La técnica estadística para el análisis de datos fue el Modelo de Ecuaciones Estructurales (Structural Equation Modeling, SEM), que combina la regresión simple y el análisis factorial, esto permite evaluar las interrelaciones de dependencia e incorporar los efectos del error de medida sobre los coeficientes estructurales al mismo tiempo. El SEM permite "emplear múltiples medidas que representan el constructo y controlar el error de medición específico de cada variable. Esta diferencia es importante ya que el investigador puede evaluar la validez de cada constructo medido" (Cupani, 2012, p. 187).

Para la validez de contenido y aparente, el criterio para conservar la clasificación de los ítems fue que 3 a 5 jueces acordaran lo mismo, y para los estudios a nivel lingüístico (redacción de los ítems, adecuación al contexto colombiano), se modificaron aquellos que fuesen señalados por, al menos, 3 de los participantes en la prueba piloto.

En el caso de la validez de constructo, en el AFE se aplicó la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

y de Bartlett's para la significancia. La extracción fue realizada a través de la factorización de ejes principales, teniendo en cuenta que no se puede suponer normalidad y rotación Promax, ya que esta permite "presentar estructuras más claras, simples e interpretables" (Lloret-Segura et al., 2014, p. 1164). Se dejó abierto el número de factores que se iban a extraer y se suprimieron coeficientes con peso factorial inferior a 0,40 (Valderrey, 2010). La consistencia interna de las dimensiones extraídas se examinó mediante el alfa de Cronbach.

Para el AFC, se llevó la estructura al Programa AMOS, con el fin de revisar la adecuación del modelo a los datos empíricos, considerando algunos índices de bondad de ajuste de referencia (Escobedo et al., 2016). Se aplicó la prueba de Mardia para identificar si se cumplía la normalidad y determinar el procedimiento para el análisis de los datos. Al no cumplirse con la normalidad multivariante, se definió utilizar el procedimiento Unweighted Least Squares Estimates (ULS), que es un método de estimación de parámetros que no establece la necesidad de una distribución determinada (Flora y Curran, 2004). Después de ajustar el modelo se determinó la confiabilidad y la validez del instrumento (convergente y discriminante). La validez convergente tiene que ver con el grado de certeza de los indicadores que se proponen al medir un mismo factor o variable latente (Rubia, 2019); mientras que, la validez discriminante determina que las dimensiones que no deben tener relación en realidad no la tienen (Martínez-García y Martínez-Caro, 2009).

Para establecer la fiabilidad, se utilizaron el alfa de Cronbach, el coeficiente omega y la fiabilidad compuesta (CR), esta fiabilidad debe ser mayor que 0.7; para la validez convergente, se usó la varianza promedio extraída (AVE), que debe ser mayor de 0.5, y para la validez discriminante, la raíz cuadrada de AVE debe ser mayor que las correlaciones entre construcciones (Hair et al., 2010). Se seleccionó las medidas de fiabilidad (Omega y CR) porque trabajan con las cargas factoriales y no dependen del número de ítems, por lo tanto, presentan una medida más precisa de confiabilidad (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

Resultados

Luego del juicio de expertos, se conservaron la totalidad de los ítems; se realizaron ajustes en algunos de ellos en cuanto a aspectos idiomáticos propios del país de origen del cuestionario o del contexto educativo español, por ejemplo, "cuando hago un examen" se cambió por "cuando presento un examen", "manual" se cambió por "libro".

Para la validez de constructo, el KMO fue de 0,931, la significancia fue de $p < .0001$, lo que indica que la matriz de datos es válida para continuar con el proceso de análisis factorial (Kaiser, 1970). La varianza total explicada fue del 47,597% para diez factores extraídos. Ningún ítem presentó saturación simultánea en dos o más factores. Después de este proceso se conservaron 47 ítems de los 68 analizados. La matriz de patrón que se generó después del procedimiento enunciado se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Matriz de componentes estrategias de aprendizaje. Análisis factorial exploratorio

Ítem	Factores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
It76_PC	.775									
It75_PC	.738									
It77_PC	.701									
It73_PC	.664									

It74_PC	.647
It88_TUI	.424
It70_OI	.828
It69_OI	.760
It72_OI	.697
It81_OI	.560
It82_AMM	.524
It71_OI	.509
It80_AMM	.467
It32_PLA	.668
It33_PLA	.624
It46_CC	.551
It38_CA	.474
It42_CA	.452
It35_PLA	.446
It41_CA	.446
It43_CA	.422
It53_HISTC	.741
It48_HISTC	.730
It52_HISTC	.729
It49_HISTC	.674
It51_HISTC	.558
It50_HISTC	.540
It64_EI	.633
It63_EI	.521
It87_TUI	.401
It23_EFA	.825
It24_EFA	.698
It21_EFA	.576
It22_EFA	.520
It55_CFBFI	.751
It56_CFBFI	.649
It54_CFBFI	.434
It25_ANS	.682
It26_ANS	.582
It27_ANS	.538
It28_ANS	-.464
It79_ASR	.416
It45_CC	.846
It44_CC	.714
It47_CC	.465
It67_AI	.569
It57_CFBFI	.494

En la tabla anterior, la identificación del ítem está compuesto por el orden que ocupa en el cuestionario y por subescala, del que hacía parte en la propuesta original. Se observa que 4 de los 10 factores

resultantes presentan composición única, es decir, responden a las propuestas de Gargallo et al. (2009), y 6 son mixtas, o sea, están conformadas por ítems de dos o más componentes.

El cálculo de consistencia interna para este análisis se realizó por medio del alfa de Cronbach, del cual se obtuvieron índices entre .705 y .821, valores que se encuentran entre aceptable y excelente (Oviedo y Campo-Arias, 2005), excepto los factores 5 y 8 cuyos alfas están por debajo de .70.

Los resultados de la matriz de componentes se llevaron al programa AMOS para realizar el análisis factorial confirmatorio. Se aplicó la prueba de Mardia a fin de identificar si se cumple la normalidad y determinar el procedimiento para el análisis de los datos, de lo cual resultó una curtosis de 453,781, que no cumple la normalidad multivariante, ya que se sugiere que este valor debe ser menor de 70; tampoco con la univariante, ya que varios de los ítems presentaron valores que caen fuera del intervalo [-1,96; 1,96] (Mardia, 1970), por lo tanto, se utilizó el procedimiento Unweighted Least Squares Estimates (ULS), para el cual no es necesario una distribución determinada; mediante este procedimiento se buscó la bondad de ajuste del modelo.

Después de este proceso se eliminaron 16 reactivos en la adecuación del modelo, se conservaron 31 de los 47 analizados. En la Tabla 3 se muestra los valores de los estadísticos de bondad de ajuste de referencia (Escobedo et al., 2016) y los medidos del modelo ajustado.

Tabla 3

Estadísticos de bondad de ajuste, criterios de referencia y valores medidos. Estrategias de aprendizaje

Estadístico	Abreviatura	Criterio	Valor medido
Índice de error cuadrático medio	RMR	Cerca de cero	0,029
Índice de bondad de ajuste	GFI	$\geq 0,90$	0,986
Índice de bondad de ajuste corregido	AGFI	$\geq 0,90$	0,982
PValue for Test of Close	PCLOSE	$> 0,5$	1,000
Raíz cuadrada media del error de aproximación	RMSEA	$< 0,05$	0,038
Ajuste parsimonioso			
Corregido por parsimonia	PNFI	Próximo a 1	0,833

Como se puede observar, los valores están dentro de los criterios para ser aceptados como un buen modelo. De esta manera, se determina la confiabilidad y la validez del instrumento (convergente y discriminante). Para establecer estas características, se utilizaron el alfa de Cronbach, el coeficiente Omega y la fiabilidad compuesta (CR), que debe ser mayor que 0.7; para la validez convergente, se usó la varianza promedio extraída (AVE), que debe ser mayor a 0.5, y para la validez discriminante, la raíz cuadrada de AVE debe ser mayor que las correlaciones entre construcciones (Hair et al., 2010). Los resultados de estas mediciones se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Validez y confiabilidad del modelo de medida. Estrategias de aprendizaje

	α	Ω	CR	AVE	HISTC	PC	EI	EFA	PLA	OI	ANS	CC
CFBI	0,714	0,715	0,715	0,557								
HISTC	0,808	0,812	0,811	0,419	0,647							
PC	0,813	0,814	0,814	0,466	0,266	0,683						
EI	0,667	0,704	0,705	0,598	0,336	0,495	0,711					

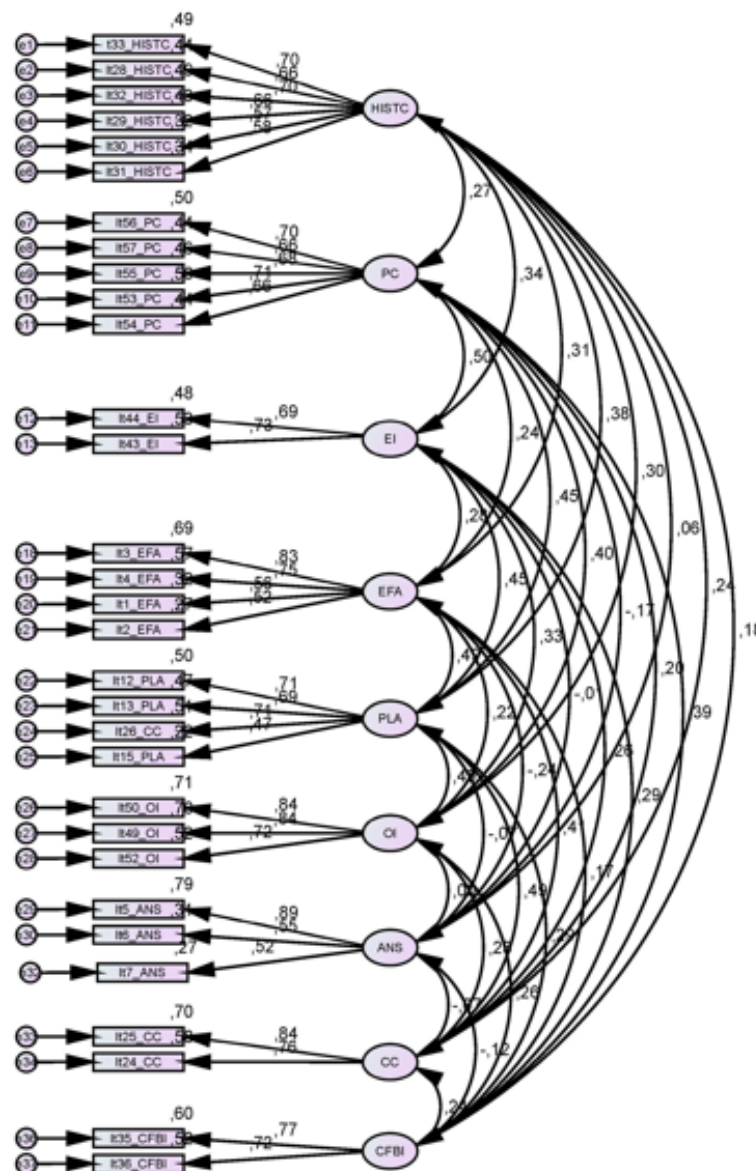
EFA	0,756	0,761	0,767	0,461	0,305	0,243	0,278	0,679				
PLA	0,732	0,736	0,742	0,425	0,379	0,451	0,450	0,493	0,652			
OI	0,841	0,845	0,845	0,647	0,299	0,405	0,333	0,219	0,492	0,804		
ANS	0,671	0,696	0,703	0,456	0,060	-0,171	-0,015	-0,236	-0,074	0,001	0,675	
CC	0,780	0,781	0,782	0,642	0,243	0,196	0,262	0,409	0,490	0,232	-0,068	0,801

Los datos de fiabilidad y validez discriminante están acordes con los umbrales establecidos (Oviedo y Campo-Arias, 2005), pero no la validez convergente en algunas de las subescalas; sin embargo, se puede aceptar esta situación, ya que AVE "es una medida más conservadora que CR. Sobre la base de CR solo, el investigador puede concluir que la validez convergente del constructo es adecuada, aunque más del 50 % de la varianza se debe al error" (Malhotra y Dash, 2011, p. 702).

Teniendo el modelo ajustado, se revisó los ítems agrupados en cada uno de los factores para determinar el modelo de la nueva estructura del instrumento. El gráfico de caminos, del modelo que emergió del proceso de adaptación y validación, se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1

Modelo estructural adaptado y validado de estrategias de aprendizaje



La estructura final del instrumento, a partir de la organización del original, se puede observar en la Tabla 5. Todos los ítems están agrupados en sus escalas originales.

Tabla 5

Caracterización del instrumento estrategias de aprendizaje adaptado

Subescala	Reactivo	Sigla	Nuevo número de ítem
Estado físico y anímico	21. Normalmente me encuentro bien físicamente.	EFA	1
	22. Duermo y descanso lo necesario.		2
	23. Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien.		3
	24. Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar.		4
Ansiedad	25. Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso.	ANS	5
	26. Cuando debo hablar en público me pongo muy nervioso.		6
	27. Mientras presento un examen, pienso en las consecuencias que tendría perderlo.		7
Planificación	32. Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del curso.	PLA	8
	33. Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas.		9
	35. Tengo un horario de trabajo personal y estudio al margen de las clases.		10
	46. Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar.		13
Control del contexto	44. Trabajo y estudio en un lugar adecuado –luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.–	CC	11
	45. Normalmente estudio en un sitio en el que pueda concentrarme en el trabajo.		12
Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	48. Procuro estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros.	HISTC	14
	49. Suelo comentar dudas relativas a los contenidos de clase con los compañeros.		15
	50. Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo.		16
	51. Me llevo bien con mis compañeros de clase.		17
	52. El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante.		18
	53. Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero.		19
Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	55. Me manejo con habilidad en la biblioteca y sé encontrar las obras que necesito.	CFBI	20
	56. Sé utilizar las bases de datos y encontrar los artículos que necesito.		21

Elaboración de la información	63. Antes de memorizar las cosas leo despacio para comprender a fondo el contenido.	EI	22
	64. Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que lo aclaro.		23
Organización de la información	69. Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio.	OI	24
	70. Hago esquemas con las ideas importantes de los temas.		25
	72. Para estudiar selecciono los conceptos clave del tema y los uno o relaciono mediante mapas conceptuales u otros procedimientos.		26
Pensamiento Crítico	73. Analizo críticamente los conceptos y las teorías que me presentan los profesores.	PC	27
	74. En determinados temas, una vez que los he estudiado y he profundizado en ellos, soy capaz de aportar ideas personales y justificarlas.		28
	75. Me hago preguntas sobre las cosas que oigo, leo y estudio, para ver si las encuentro convincentes.		29
	76. Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten.		30
	77. Cuando oigo o leo una afirmación, pienso en otras alternativas posibles.		31

Nota: a partir de Gargallo et al. (2009, p. 26).

Discusión y Conclusiones

En el caso de la adaptación y validación del instrumento, se determinó, como se comentó en su momento, realizar el proceso completo de análisis factorial exploratorio (AFE) y luego el análisis factorial confirmatorio (AFC), utilizando para ello los SEM, a pesar de que el instrumento elegido se había utilizado en diversas investigaciones en el mundo y los procesos de validación que había tenido se podrían mostrar como suficientes. Una de las razones que se tuvo en cuenta para realizar este procedimiento fue el entender que la fiabilidad y validez no son características de los cuestionarios, sino que corresponden a propiedades de las interpretaciones de las medidas que proporcionan (Prieto y Delgado, 2010), por tanto, estas medidas pueden cambiar de acuerdo con los contextos. El objetivo fue identificar si el constructo teórico que está tras el instrumento se sostiene en una aplicación diferente o este se transforma y adapta a una muestra nacional, es decir, determinar los supuestos o variables de partida.

Teniendo en cuenta que el cuestionario se iba a utilizar en la conformación de otros SEM, se requería que la validación tuviera fortaleza en la relación que se encontraba entre las variables, con el fin de que posibles fallas en estas no fueran a ser trasladadas a los nuevos modelos. La bondad de ajuste del modelo generado en la validación estuvo en los criterios de aceptación como buenos. La fiabilidad compuesta y validez discriminante cumplió con los umbrales establecidos teóricamente (Fornell y Larcker, 1981), por lo tanto, se planteó que el instrumento mide aquello que dice medir. Sin embargo, el camino para llegar a estos resultados tuvo como consecuencia que los modelos teóricos planteados originalmente cambiaran en una u otra medida. Para algunos autores, "la definición de las variables del estudio condiciona la elección de los indicadores en el cuestionario" (Martínez-García y Martínez-Caro, 2009, p. 32), por ende, los autores plantean que, al encontrarse diferencias debidas a covarianzas y correlaciones, debería prevalecer lo que se ha definido a nivel teórico.

Una fortaleza del proceso de validación fue el tamaño de la muestra, que fue nacional, es decir, tuvo en cuenta estudiantes, hombres y mujeres de instituciones universitarias de todo el país, universidades de carácter privado y público, de semestres del 1.º al 10.º y de diferentes edades. La forma como se seleccionó la muestra se convierte en un limitante de cara a realizar inferencias frente a la población, ya que no hubo un proceso de aleatoriedad sistemático.

Del cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU) se tomó, para la validación, el componente afectivo y las estrategias metacognitivas, de control del contexto, de búsqueda, recogida y selección de la información, y de procesamiento y uso de la información. No se tuvo en cuenta las estrategias motivaciones, ya que, para la medición de esta variable dentro del proyecto, se utilizó el cuestionario de motivación del aprendizaje (CMA) (Villarreal-Fernández y Arroyave-Giraldo, 2022).

En total se inició el AFE con 68 ítems, agrupados originalmente en 19 estrategias, 5 subescalas y 2 escalas. El resultado final del proceso de validación, después del AFC y el ajuste del modelo, fue un instrumento de 31 reactivos, 9 estrategias, 5 subescalas y 2 escalas. Se mantuvieron las subescalas iniciales, pero se redujo la cantidad de estrategias medidas. Por su parte, Aldana-Rabanales (2021) también reportó reducción de ítems y factores en los procesos de AFE y AFC para la validación del instrumento; el autor trabajó con estudiantes de solo una institución, facultad y carrera. Esto difiere con los resultados de Bustos et al. (2017), quienes confirman la estructura propuesta inicialmente por Gargallo et al. (2009); este estudio se diferencia por la no aplicación de un AFE, y decantándose por la confirmación de la estructura en la población peruana; cabe anotar que, este estudio se realizó en una universidad de carácter privado, donde se aplicó los SEM para su desarrollo, de lo cual se logró determinar un modelo con buen ajuste.

El instrumento de medición de las estrategias de aprendizaje quedó conformado por 5 componentes: afectivo; metacognitivo; control del contexto y manejo de recursos; búsqueda

y selección e información, y procesamiento y uso de la información. 9 factores: estado físico y anímico; ansiedad; planificación; control del contexto; habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros; conocimiento de fuentes y búsqueda de información; elaboración, organización, personalización y creatividad; pensamiento crítico. En total, el instrumento final conservó 31 ítems. Los reactivos se organizaron de acuerdo con el cuestionario original, aunque una buena parte de ellos no alcanzó los indicadores necesarios para ser incluidos en el resultado final, por esta razón, 9 factores desaparecieron, aunque los componentes se mantuvieron. En este sentido, se puede pensar que las diferencias se deben porque los estudiantes no utilizan estas estrategias, las de los factores eliminados, o que los resultados no permiten su inclusión. Los resultados psicométricos del cuestionario final son aceptables gracias a que la adaptación y validación se comprueban.

En todas las validaciones se debe tener en cuenta que la eliminación de ítems presenta como limitación que se puede afectar la representatividad del constructo. Eliminar toda una subescala lleva al planteamiento de nuevos interrogantes y habría que revisar en las demás dimensiones el grado de afectación al tener menos reactivos para cada una.

El proceso de validación realizado permitió que el uso del instrumento sea considerado como válido y confiable para estudiantes universitarios del contexto educativo colombiano. De todas maneras, las condiciones de aplicación suelen ser diferentes y siempre es importante realizar nuevos estudios en diferentes niveles educativos, que puedan dar cuenta de información psicométrica más sólida. Para futuros estudios, se debe revisar los ítems eliminados, la redacción y hacer la prueba en investigaciones futuras, analizar la consistencia interna con los demás ítems y, si es posible, utilizarlos en otras aplicaciones del instrumento; el replanteamiento de estos ítems puede modificar la estructura de las relaciones de los factores y subescalas. Sería relevante indagar sobre la validez predictiva y de criterio del instrumento, para ello, se debe analizar el grado de predicción del rendimiento académico que tiene y confrontar con otro cuestionario que mida

el mismo constructo que tenga iguales o mejores características, de manera que se puedan reunir mayores evidencias sobre su calidad.

Conflicto de intereses

El autor de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Aldana-Rabanales, K. (2021). Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje para estudiantes universitarios (CEVEAPEU) validación con estudiantes guatemaltecos. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 15–27. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050902>
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Bustos, V., Oliver, A., Galiana, L. y Sancho, P. (2017). Propiedades psicométricas del CEVEAPEU: validación en población peruana. *Educación XX1*, 20(1), 299–318. <https://doi.org/10.5944/educXX1.11546>
- Carretero, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521–551. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33705307.pdf>
- Carretero, H., & Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: Consideraciones sobre la selección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863–882. https://aepc.es/ijchp/NDREI07_es.pdf
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 2, 186–199. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/22039>
- Dansereau, D. F. (1985). Learning Strategy Research. En J. Segal, S. Chipman, & R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills* (pp. 209–239). Lawrence Erlbaum Associates.
- Díaz, A. (2009). *Diseño estadístico de experimentos*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Escobedo, M. T., Hernández, J., Estebané, V. y Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Flora, D., & Curran, P. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory Factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9(4), 466–491. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error: Algebra and Statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382–388. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/002224378101800313>
- García, D., Cuéllar, O., Sastoque, J., Villarreal-Fernández, J., Hincapié, E., Botero, M. y Hénao, C. (2020). Diseño y validación de una propuesta evaluativa integral para cursos tipo MOOC [Ponencia]. *2020 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, Sevilla, España, 1–10. <https://doi.org/10.23919/CISTI49556.2020.9141096>
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M. J., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 415–435.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, 15(2), 1–31. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4156>

- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Prentice-Hall, Inc.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (4.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hilpert, J., Stempien, J., Van Der Hoeven Kraft, K. J., & Husman, J. (2013). Evidence for the latent factor structure of the mslq: A new conceptualization of an established questionnaire. *SAGE Open*, 3(4), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244013510305>
- Hilt, J. y Rodríguez, J. (2013, 18 al 22 de noviembre). Validación del CEVEAPEU en estudiantes universitarios mexicanos [Ponencia]. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0517.pdf>
- Jerónimo-Arango, L., Yaniz-Álvarez-de-Eulate, C. y Carcamo-Vergara, C. (2020). Estrategias de aprendizaje en estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1–20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.eaec>
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401–415. <https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, P., Gallegos, S., Vilca, G. y López, M. (2018). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de Ciencias Sociales: un estudio empírico en la Escuela Profesional de Sociología UNAP. *Comuni@cción*, 9(1), 35–47. <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v9n1/a04v9n1.pdf>
- Malhotra, N. K., & Dash, S. (2011). *Marketing Research an Applied Orientation*. Pearson Publishing.
- Martínez-García, J., & Martínez-Caro, L. (2009). La validez discriminante como criterio de evaluación de escalas: ¿teoría o estadística? *Universitas Psychologica*, 8(1), 27–36. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n1/v8n1a2.pdf>
- Martínez, M. y Meza, J. (2013). Estudio comparativo: estrategias de aprendizaje, habilidades de autorregulación, metacognitivas y percepción de autoeficacia de alumnos de la licenciatura en psicología presencial y SUAyED de la FES-Iztacala. *Revista Electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 2(1), 39–50. <https://chat.iztacala.unam.mx/cchat/index.php/cchat/article/view/43/37>
- Monereo, C. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Grao.
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503–508. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>
- Peculea, L., & Peculea, A. (2017). A Correlative Study between Learning Strategies and Independent Learning at First Year Students Preparing to Become Teachers. *Journal of Educational Science & Psychology*, 7(1), 158–162. https://www.researchgate.net/profile/Edmond-Sebestyen/publication/323151323_A_pilot_study_of_time_management_behavior_scale_with_background_questions_amongst_university_students_Journal_of_Educational_Sciences_and_Psychology_VII_1B_17-22/links/5ab10e180f7

- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual Framework for assessing motivation and Self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67–74. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1797.pdf>
- Roys, J. y Pérez, Á. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior y su asociación con logros académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (19), 145–166. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3570>
- Rubia, J. (2019). Revisión de los criterios para validez convergente estimada a través de la Varianza Media Extraída. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 13(2), 25–41. <https://doi.org/10.21500/19002386.4119>
- Valderrey, P. (2010). *SPSS 17. Extracción del conocimiento a partir del análisis de datos*. RA:MA.
- Ventura-León, J. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625–627. <https://www.redalyc.org/journal/773/77349627039/html/>
- Villarreal-Fernández, J. y Arroyave-Giraldo, D. (2022). Adaptación y validez de la escala de motivación del Motivated Scale Learning Questionnaire (MSLQ) en universitarios colombianos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(56), 119–150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8397541>
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). Macmillan.

Contribución

Jorge Eliécer Villarreal-Fernández: investigador principal. Procesamiento estadístico de datos, escritura de materiales y métodos y obtención de los resultados. Redacción del manuscrito, consolidación de referencias, revisión crítica del artículo.

El autor participó en la elaboración del manuscrito, lo leyó y aprobó.

Cartilla didáctica desde el aprendizaje dialógico para la comprensión lectora

Luis Eduardo Arias Tovar¹
María Cristina Pumarejo Araujo²
Lisbeth Tatiana Pumarejo Araujo³
Yenis María Castilla Sierra⁴

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Arias-Tovar, L. E., Pumarejo-Araujo, M. C., Pumarejo-Araujo, L. T. y Castilla-Sierra, Y. M. (2023). Cartilla didáctica desde el aprendizaje dialógico para la comprensión lectora. *Revista UNIMAR*, 41(2), 98-116. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art6>

Fecha de recepción: 25 de agosto de 2022
Fecha de revisión: 10 de octubre de 2022
Fecha de aprobación: 06 de abril de 2023

Resumen

La investigación expone el diseño de una cartilla de actividades desde el aprendizaje dialógico como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado. Se ubicó en el enfoque cualitativo, en el paradigma sociocrítico y en el método de investigación acción pedagógica. La investigación se desarrolló en tres fases: inmersión inicial, que contó con un diagnóstico con los docentes y estudiantes; elaboración e implementación del plan, aquí se diseñó y aplicó la cartilla titulada *La lectura mediada por el aprendizaje dialógico*, y proceso de evaluación de los logros, donde se realizó la aplicación de actividades complementarias para evaluar los niveles de comprensión lectora. Los resultados indicaron que las estrategias utilizadas por los docentes no concordaban con los principios del aprendizaje dialógico; el diseño de la estrategia y la aplicación de las tertulias literarias dialógicas demandaban la presencia de los educadores y estudiantes. Por otro lado, se evidenció que los estudiantes adquirieron competencias lectoras con mejoramiento en los niveles literal, inferencial y crítico, dado que fueron capaces de identificar los temas, reconocieron las ideas explícitas o sugeridas por el autor, relacionaron los significados de las palabras u oraciones con sus propias experiencias y conocimientos previos. Se concluyó que, el uso de



Este artículo es el resultado de la investigación titulada: *Diseño de una cartilla de actividades desde el aprendizaje dialógico como estrategia didáctica para mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto grado de la Institución Educativa Las Flores de Agustín Codazzi, Cesar*, desarrollada desde el 6 de mayo de 2021 hasta el 30 de marzo de 2022, en el municipio Valledupar, Cesar, Colombia.

¹Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana; licenciado en Matemáticas y Física, Universidad Popular del Cesar. Docente titular Institución Educativa Las Flores, Agustín Codazzi, Cesar, Colombia. Correo electrónico: luised.arias@umariana.edu.co

²Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana; licenciada en Lengua Castellana e Inglés, Universidad Popular del Cesar. Docente titular Colegio Santa Fe, Valledupar, Colombia. Correo electrónico: mariacr.pumarejo@umariana.edu.co 

³Especialista en Pedagogía y Docencia, Fundación Universitaria del Área Andina; psicóloga, Universidad Popular del Cesar. Docente Auxiliar, Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Colombia. Correo electrónico: lisbethpumarejo@hotmail.com 

⁴Maestría en Educación, Universidad Autónoma del Caribe; licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona. Docente catedrática, Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Colombia. Correo electrónico: yecastilla@hotmail.com

las tertulias literarias dialógicas facilitó la oralidad y mejoró significativamente la comprensión lectora de los estudiantes, permitiendo la transmisión de opiniones y expectativas de su propia realidad.

Palabras clave: aprendizaje, didáctica, dialógica, discusión, comprensión de texto.

Didactic booklet for reading comprehension based on dialogic learning

Abstract

The research exposes the design of an activity booklet from dialogic learning, as a didactic strategy to improve the reading comprehension of fifth-grade students. It is located in the qualitative approach, the sociocritical paradigm, and the pedagogical action research method. It was developed in three phases: initial immersion, which included a diagnosis with teachers and students; elaboration and implementation of the plan, where the booklet entitled 'Reading mediated through dialogic learning' was designed and applied; and the process of evaluating the results, where the application of complementary activities was carried out to evaluate the levels of reading comprehension. The results show that the strategies used by the teachers are not in line with the principles of dialogic learning; the design of the strategy and the application of dialogic literary meetings require the presence of teachers and students. On the other hand, it was shown that the students acquired reading skills with improvement in the literal, inferential, and critical levels since they were able to identify the themes, recognize the explicit ideas or those suggested by the author, and relate the meanings of the words or sentences to their own experiences and previous knowledge. It is concluded that the use of dialogic literary encounters facilitated orality and significantly improved students' reading comprehension, allowing the transmission of opinions and expectations of their reality.

Keywords: learning; didactics; dialogic; discussion; text comprehension.

Cartilha didática para compreensão de leitura baseada na aprendizagem dialógica

Resumo

A pesquisa expõe o design de um caderno de atividades a partir da aprendizagem dialógica, como estratégia didática para melhorar a compreensão de leitura de alunos da quinta série. Ela se situa na abordagem qualitativa, no paradigma sócio crítico e no método de pesquisa-ação pedagógica. Foi desenvolvido em três fases: imersão inicial, que incluiu um diagnóstico com professores e alunos; elaboração e implementação do plano, em que foi elaborada e aplicada a cartilha intitulada 'Leitura mediada pela aprendizagem dialógica'; e o processo de avaliação dos resultados, em que foi realizada a aplicação de

atividades complementares para avaliar os níveis de compreensão leitora. Os resultados mostram que as estratégias utilizadas pelos professores não estão de acordo com os princípios da aprendizagem dialógica e que a elaboração da estratégia e a aplicação de encontros literários dialógicos exigem a presença de professores e alunos. Por outro lado, foi demonstrado que os alunos adquiriram habilidades de leitura com melhoria nos níveis literal, inferencial e crítico, pois foram capazes de identificar os temas, reconhecer as ideias explícitas ou sugeridas pelo autor e relacionar os significados das palavras ou frases com suas próprias experiências e conhecimentos prévios. Conclui-se que o uso de encontros literários dialógicos facilitou a oralidade e melhorou significativamente a compreensão de leitura dos alunos, permitindo a transmissão de opiniões e expectativas de sua realidade.

Palavras-chave: aprendizagem; didática; dialógica; discussão; compreensão de texto.

Introducción

Colombia participa en las pruebas que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), pruebas que dan lugar al Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA. En dichas pruebas se mide el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, ciencia y lectura. En cuanto a la prueba de lectura, en la edición de 2015, alrededor del 20 % de los estudiantes en los países de la OCDE, en promedio, no alcanzaron el nivel básico de competencia en lectura, considerado el nivel en el que los estudiantes comienzan a demostrar las habilidades de lectura que les permitirá participar de manera efectiva y productiva en la vida. En Colombia, el 43 % de los estudiantes son de bajo rendimiento en lectura, una disminución de 4 puntos porcentuales desde 2009 (OCDE, 2016)

El presente estudio se ejecutó a partir de los resultados de los últimos tres años en que fueron aplicadas las pruebas Saber 5 que realiza el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2015; 2016; 2017). Como se puede apreciar en la Tabla 1, más del 50 % de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Las Flores de Agustín Codazzi, Cesar, sede Primero de Mayo, evaluados por el ICFES, presenta dificultades en los resultados de las pruebas, lo que motivó la implementación de estrategias que redujeran dicha falencia, dado que la comprensión lectora posibilita la adquisición de conocimiento, pues, si los niños logran adquirir habilidades lectoras, estas se verán reflejadas en un buen rendimiento académico en las diferentes áreas del saber, ya que la lectura ayuda a desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Por esta razón, fue necesario diseñar una cartilla de actividades desde el aprendizaje dialógico como estrategia didáctica para mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Tabla 1

Porcentajes de estudiantes con respuestas incorrectas

Aprendizajes	2015	2016	2017
Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (sintáctico).	43,5 %	50,0 %	51,7 %
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (semántico).	39,3 %	50,0 %	60,7 %
Recupera información implícita en el contenido del texto (semántico).	43,5 %	39,9 %	61,2 %
Recupera información explícita en el contenido del texto (semántico).	48,8 %	36,8 %	51,4 %

Identifica información de la estructura explícita del texto (sintáctico).	55,2 %	58,7 %	51,1 %
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (pragmático).	56,5 %	42,8 %	56,2 %
Recupera información explícita de la situación de comunicación (pragmático).	36,6 %	51,9 %	44,2 %
Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (sintáctico).	49,2 %	50,2 %	58,5 %
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (pragmático).	65,5 %	60,6 %	68,2 %

Nota: Adaptado a partir de los informes de la prueba Saber 5 para la Institución Educativa Las Flores de Agustín Codazzi, Cesar, 2019.

Por lo anterior, fue preciso realizar una prueba diagnóstica de caracterización para conocer el nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) de los estudiantes. Los resultados se muestran en la Tabla 2, los cuales evidenciaron que, en cuanto al nivel literal de comprensión lectora, los estudiantes tienen un dominio aceptable con un promedio de acierto del 68 %; mientras que, el porcentaje de acierto a nivel inferencial fue del 33 % y el porcentaje de acierto para el nivel crítico fue del 26 %. De esto se concluyó que, en su mayoría, los estudiantes son capaces de extraer información explícita de los textos; sin embargo, un porcentaje considerable tiene dificultades en las habilidades de comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico.

Tabla 2

Resultados prueba diagnóstica de caracterización de comprensión lectora

Nivel	Pregunta	Respuestas	
		Correctas	Incorrectas
Literal	1	47 %	53 %
	2	53 %	47 %
	7	89 %	11 %
	8	100 %	0 %
	13	53 %	47 %
	14	68 %	32 %
Inferencial	3	5 %	95 %
	4	55 %	45 %
	9	58 %	42 %
	10	21 %	79 %
	15	42 %	58 %
	16	16 %	84 %
Crítico	5	26 %	74 %
	6	0 %	100 %
	11	37 %	63 %
	12	26 %	74 %
	17	37 %	63 %
	18	32 %	68 %

Teniendo en cuenta estos datos, se formuló el planteamiento de investigación, a saber: ¿cómo diseñar una estrategia didáctica para mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Las Flores de Agustín Codazzi, Cesar? Para dar respuesta al interrogante, se planteó diseñar una cartilla de actividades desde el aprendizaje dialógico como estrategia didáctica para mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de dicha institución. Con el fin de viabilizar el objetivo, fue preciso identificar las estrategias implementadas por los docentes en los procesos de comprensión lectora. Seguido de esto, se diseñó e implementó la cartilla titulada *La lectura mediada por el aprendizaje dialógico*, como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Finalmente, se evaluó la incidencia de la estrategia en el mejoramiento de la población.

A partir de la realidad del problema del estudio y su justificación para desarrollar la investigación, se realizó una revisión documental del comportamiento de las categorías a nivel internacional, nacional y regional, resaltando algunos estudios. En el ámbito internacional, se destacó el trabajo realizado por Zambrano et al. (2020), titulado *Modelo pedagógico virtual sustentado en el aprendizaje dialógico interactivo. Una implementación necesaria*. En este artículo, los autores pretenden socializar el conocimiento investigativo de una investigación documental, que busca concretarse en una propuesta de una implementación educativa, que implica el desarrollo y la evaluación de un modelo pedagógico virtual sustentado en el aprendizaje dialógico interactivo.

En el contexto nacional, se localizó la investigación titulada: *Concepciones de maestras/os de matemáticas sobre el aprendizaje dialógico en la Institución Educativa Loma Linda* (Cárdenas, 2019). En dicho trabajo de investigación, se tuvo como propósito analizar y comprender las concepciones sobre el aprendizaje dialógico que tienen los maestros de matemáticas con relación a su práctica pedagógica. Esta investigación fue de carácter cualitativo y se orientó desde un paradigma comunicativo-crítico; como método utilizaron el estudio de caso.

A nivel regional, destacó un proyecto de lectura dialógica para mejorar la comprensión lectora, realizado por Mejía (2020), titulado *La lectura dialógica como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en los alumnos de grado quinto del Centro Educativo San José de Pivijay Magdalena*. El autor pretendía diseñar una estrategia basada en la lectura dialógica, en la cual se debía incluir espacios de diálogo igualitario y se eliminaran las barreras entre expertos y aprendices, primando un ambiente de confianza y solidaridad, donde se valoren las experiencias, saberes ancestrales y culturales. La población objeto de estudio fue 24 estudiantes de quinto grado. El estudio tuvo un enfoque cualitativo con el método de investigación acción. Finalmente, las estrategias didácticas propendieron al rescate y el reconocimiento de historias de la cultura caribe, al tiempo que se plantearon unos propósitos de aprendizaje dirigidos a fortalecer procesos de comprensión lectora.

En referencia al aprendizaje dialógico, destacaron los autores Valls y Munté (2010) y Aubert et al. (2010). Para Valls y Munté (2010),

el aprendizaje dialógico se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje, para promover el aprendizaje es esencial las interacciones de los estudiantes con el profesorado y con toda la diversidad de personas con las que se relacionan. (p. 14)

Por su parte, Aubert et al. (2010) manifiestan que este aprendizaje "aumenta el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, guía los principios solidarios, afianza que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores" (p. 30). Por otra parte, De acuerdo con Valls y Munté (2010), las tertulias literarias se basan en los principios del aprendizaje dialógico a partir de un diálogo igualitario entre docentes, estudiantes, padres de familias, entre otros, sobre un texto para la construcción colectiva de significados.

Con respecto a la comprensión lectora, Arciniegas (2004, como se citó en Anastasio, 2017) planteó que esta se debe concebir como un proceso progresivo y estratégico de creación de sentido,

partiendo de la interacción del lector con el texto en un contexto particular; además, esta mediada por el propósito de la lectura, las expectativas y conocimientos previos del lector. Por medio de estas interacciones, el lector se envuelve en una serie de procesos inferenciales, que le permite ir construyendo una interpretación de lo que describe el texto. El proceso de comprensión lectora es influenciado por los saberes previos que posee el individuo, ya que es a través de ellos que le da sentido a lo leído, lo cual refleja su visión del mundo, teniendo en cuenta que sobre una misma lectura pueden existir diferentes observaciones (Aguilar et al., 2017).

En cuanto a los niveles de la comprensión lectora, se encuentra, en primer lugar, el nivel literal, que consiste en el reconocimiento de lo que está explícito en el texto. En segundo lugar, el nivel inferencial, este nivel otorga al lector una comprensión más profunda y extensa de las ideas. Por último, el nivel crítico, este tipo de lectura implica una formación de juicios propios del lector. Estos niveles fueron tomados a partir de la taxonomía de Barret y se consideraron las aportaciones de Johnston (1989) y Cooper (1986) (como se citaron en Català et al., 2007). Para entender los criterios de evaluación de los niveles de comprensión lectora, se realizó una matriz con la información pertinente (ver Tabla 3).

Tabla 3

Criterios de evaluación de los niveles de comprensión lectora

Criterio para evaluar	Nivel	Descripción	Implicaciones prácticas
Comprensión lectora	Literal	Abarca las ideas e informaciones que se encuentran explícitamente manifiestas en el texto (Catalá et al., 2007).	El alumno reconoce los detalles de ideas principales, de secuencia, reconocimiento comparativo, reconocimiento de causa y efecto de las relaciones, y reconocimiento de los rasgos de carácter.
	Inferencial	Toman ideas por un lado y por otro, se pone en funcionamiento la intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis (Catalá et al., 2007).	El alumno hace deducción de los detalles, de las ideas principales, de secuencia, de comparaciones, de relaciones causa y efecto.
	Crítico	Requiere que el alumno dé respuestas que indiquen que ha hecho un juicio evaluativo en comparación de ideas presentadas en el texto (Catalá et al., 2007).	El alumno puede hacer los siguientes juicios: de hechos y opiniones, de validez, con relación a un criterio externo proporcionado por el profesor.

Nota: a partir de los niveles de comprensión lectora propuestos en la taxonomía de Barret.

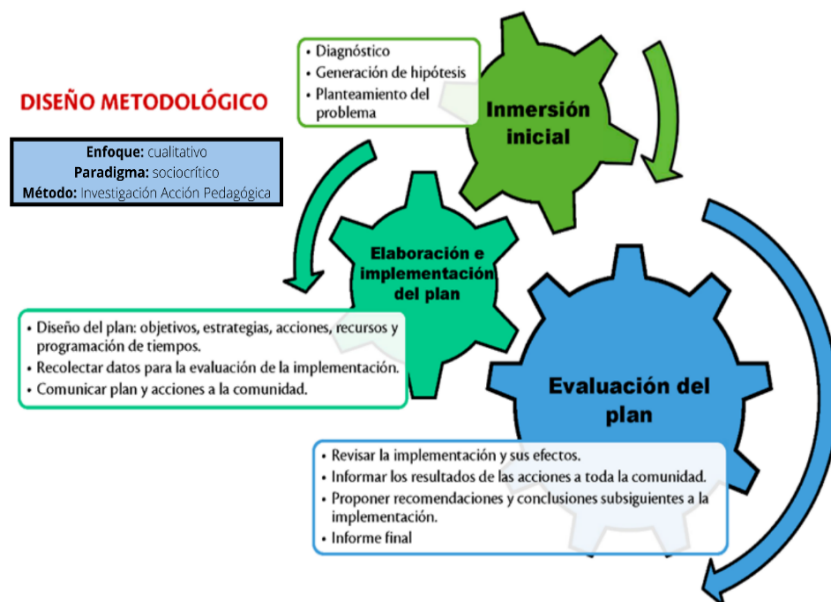
Metodología

El diseño metodológico estuvo enmarcado en el enfoque cualitativo, a través del método de investigación acción pedagógica y el paradigma sociocrítico. Del mismo modo, se estableció una unidad de análisis de 196 estudiantes de quinto grado y una unidad de trabajo conformada por 23 estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Las Flores de Agustín Codazzi, Cesar, sede Primero de Mayo. También, se planteó una matriz de concordancia correspondiente a las fases de desconstrucción (reflexión, diagnóstico y aplicación), reconstrucción (acción y observación) y evaluación de la efectividad de la práctica, es decir, la autorreflexión. Se estableció la sistematización,

el procesamiento y el análisis de la información teniendo en cuenta los criterios de calidad en cada una de las etapas mencionadas (ver Figura 1).

Figura 1

Diseño metodológico



Respondiendo al diseño metodológico, se plantearon criterios de calidad para dar cumplimiento a los objetivos propuestos; teniendo en cuenta las técnicas empleadas fue necesario la construcción de una matriz de categorías y subcategorías para la puesta en marcha del estudio de investigación. En la Tabla 4 se muestra la matriz de categorías planteada, con las técnicas y estrategias utilizadas.

Tabla 4

Matriz de categorías

Categoría	Subcategoría	Técnica y/o estrategias
Proceso lector y comprensión de textos	Planeación y ejecución	Entrevista semiestructurada
	Estrategias didácticas	
	Modelo del aprendizaje dialógico	
Actividades didácticas aprendizaje dialógico	Lectura dialógica (Valls y Munté, 2010)	Cartilla de actividades
	Tertulias dialógicas (Loza, 2004)	Tertulias dialógicas
Principios del aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2010)	Diálogo igualitario	Creación de sentido
	Inteligencia cultural	Solidaridad
	Transformación	Igualdad de
	Dimensión instrumental	diferencia
		Cartilla de actividades <i>La lectura mediada por el aprendizaje dialógico</i>

Alcance a nivel de comprensión lectora (Catalá et al., 2007)	Literal: abarca ideas e información explícita del texto	Actividades complementarias que evalúan estos niveles
	Inferencial e interpretativa: elaboración de hipótesis	
	Crítico: juicio evaluativo personal	

Resultados

Dando respuestas a los objetivos planteados inicialmente se hizo la aplicación de unas entrevistas semiestructuradas a los docentes de la Institución Educativa, que imparten la asignatura de español. El número de docentes entrevistados fueron 4. A continuación, se presenta el proceso de triangulación realizado a partir de las respuestas dadas por los docentes con relación a las estrategias didácticas que utilizan para la comprensión de texto y los conocimientos que tienen acerca del modelo del aprendizaje dialógico y su aplicación.

Tabla 5

Triangulación de entrevistas semiestructuradas a docentes de español

Análisis e interpretación de entrevistas semiestructurada	
Subpregunta de investigación	¿Cómo identificar las estrategias implementadas por los docentes de castellano en los procesos de comprensión lectora con los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Las Flores de Agustín Codazzi, Cesar, sede Primero de Mayo?
Subcategoría 1: planeación y ejecución	
Conclusiones de la subcategoría	La manera como ellos apoyan el proceso de comprensión lectora es generando escenarios pertinentes como bibliotecas, ludotecas o blog digitales de lectura, donde los estudiantes puedan realizar lectura de textos y libros físicos o digitales; lo importante es captar la atención del estudiante y que comprenda el material. Finalmente, consideran necesario generar la participación de docentes, estudiantes y padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Aportes del investigador y la teoría	A partir de Reca (2013), con la investigación se pretendió evaluar la medida del éxito educativo a través de su implementación, mediante la aplicación de la propuesta desde el aprendizaje dialógico. Los resultados demostraron un cambio en el comportamiento de los estudiantes, evidenciando un incremento de las interacciones entre los profesores, padres de familia y estudiantes, que hizo del aprendizaje una experiencia enriquecedora.
Subcategoría 2: estrategias didácticas	
Conclusiones de la subcategoría	Inician con lecturas cortas, que sean de agrado para los estudiantes, principalmente que puedan leer en voz alta y hacer lluvias de ideas en espacios seguros de discusión. También, hacen uso de narraciones como cuentos, fabulas, mitos y leyendas; lecturas silenciosas y grupales; hacen uso de debates, creación de mapa conceptuales, entre otras estrategias, lo importante es que la lectura pueda afectar el grado de conciencia, asegurando que realmente entiendan la intención del texto y evaluar su grado de comprensión.

Aportes del investigador y la teoría	Según Salamanca (2016), la lectura es el transporte para la adquisición del conocimiento, ya que a partir de ella se desarrolla la inteligencia, la creatividad, se fortalecen las relaciones humanas, facilita la verbalización del pensamiento. Por tanto, es responsabilidad del docente escoger las estrategias didácticas que resulten estimulantes y motivadoras para los estudiantes, encaminadas a desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y consciente para lograr resultados académicos exitosos.
--------------------------------------	---

Subcategoría 3: modelo del aprendizaje dialógico

Conclusiones de la subcategoría	Manifestaron que este modelo permite un dialogo igualitario entre los participantes que hacen parte del proceso de interacción, ya sean estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad en general, facilitando la construcción de conocimiento a través de las ideas de cada miembro, lo cual favorece la comunicación asertiva.
Aportes del investigador y la teoría	La manera como ellos abordan este ejercicio con sus estudiantes como estrategia pedagógica es escasa; solo han hecho una aproximación a la lectura colectiva de cuentos, fabulas, mitos y leyendas, donde finalmente dramatizan la obra leída, pero la aplicación de una tertulia literaria dialógica requiere mucho más que eso, las condiciones y escenarios son realmente limitados para lo que realmente requiere la aplicación de esta desde el modelo de aprendizaje dialógico.

Tal como se pudo evidenciar en la Tabla 5, la fuente principal de información fue los docentes que dictan la asignatura de Español en los distintos grados; estos docentes usan múltiples estrategias para fomentar la lectura en sus estudiantes y así desarrollar buenos procesos de comprensión lectora. Lo anterior demuestra que ellos se han comprometido con las habilidades lectoras de los alumnos, para ello han utilizado la lectura en voz alta y colectiva, textos de fácil comprensión y que sean de interés para los educandos, tratan de crear espacios de dialogo igualitarios y están dispuestos a desarrollar estrategias para que los niños y niñas desarrollen competencias lectoras.

No obstante, la realidad a la que ellos se enfrentan es algo complejo, si bien tratan de fomentar espacios de diálogos, estos son muy limitados por las condiciones ambientales y estructurales de la institución. Ellos consideran importante la participación de los padres de familias en estos procesos; sin embargo, no todos los padres están dispuestos a involucrarse y comprometerse con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Otro punto que se destaca es que los docentes, si bien tienen unas nociones básicas de lo que es el aprendizaje dialógico, cuando se requiere del saber-hacer y la aplicación en los escenarios de las tertulias literarias dialógicas u espacios igualitarios de discusión, se les hace complejo intentar ponerlo en práctica con los estudiantes, dado que hay muchas limitaciones en el conocimiento sobre el funcionamiento de estas actividades.

En el desarrollo del segundo objetivo de investigación, diseñar una cartilla de actividades basada en los principios del aprendizaje dialógico titulada: *La lectura mediada por el aprendizaje dialógico*, se propuso un manual para la realización de tertulias literarias dialógicas, que permitieran a los estudiantes leer y crear sentido desde un texto por medio del dialogo igualitario con otros compañeros, maestros o miembros de la comunidad, a fin de enriquecer su aprendizaje. Por lo tanto, como primera medida se realizó la selección de unos libros sugeridos para niños de 10 a 12 años, acerca de literatura clásica universal, según los criterios de los cuales parte la fundamentación de las tertulias literarias dialógicas; se escogieron aquellos libros de recientes ediciones: *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe (1981), *Romeo y Julieta* de William Shakespeare (1998), *Viaje al centro de la tierra* de Julio Verne (1994), *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll (1995) y, por último, *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain (1999).

En la segunda parte del desarrollo de la cartilla, se establecieron unas sesiones de trabajo, donde se le explicó a los estudiantes que la lectura de los libros se debía realizar por capítulos, para lo cual se estableció una distribución del plan de aplicación que se desarrolló en dos bloques de trabajo (ver Tabla 6).

Tabla 6*Sesiones de trabajo de la tertulia dialógica literaria*

Tertulia dialógica literaria				
	Tipo de sesión	Descripción	Número de sesiones	Tiempo sesión
Bloque de trabajo 1	Selección de la obra literaria	Se presentan las obras literarias sugeridas y se realiza un consenso grupal para escoger una de ellas	1	60 minutos
	Tertulia literaria dialógica	Lectura dialógica de (nombre de la obra seleccionada)	4 (puede variar)	60 minutos
Bloque de trabajo 2	Selección de la obra literaria	Se presentan las obras literarias sugeridas y se realiza un consenso grupal para escoger una	1	60 minutos
	Tertulia literaria	Lectura dialógica de (nombre de la obra seleccionada)	4 (puede variar)	60 minutos
Total de sesiones		9 sesiones – 1 cada semana		

Posterior a las sesiones de las tertulias dialógicas, se realizaron unas actividades complementarias con los participantes, que se desarrollaron a partir de la tertulia dialógica que se realizó con cada uno de los libros, por ende, las actividades cambiaban en función del libro seleccionado para el proceso de la tertulia dialógica. La principal función de estas actividades es fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes; se evalúa los niveles literal, inferencial y crítico. Por lo tanto, para poder evidenciar la mejora en este proceso, se realizaron estas actividades complementarias para hacer un proceso de evaluación de resultados correspondiente al último objetivo específico de la presente investigación.

Otro de los aspectos importantes para el éxito de la estrategia consistió en la motivación que se les brindó a los estudiantes y el hecho de que ellos fueran quienes escogieran sus lecturas y decidieran el número de capítulos o páginas que deseaban leer por semana. Esto los motivó e involucró en el proceso, es decir, los hizo partícipes de su propio aprendizaje. Por otro lado, el hecho de no haber una jerarquía donde el docente era el que llevaba el control de la tertulia y el que tenía “la razón”, ayudó a que los estudiantes se sintieran con más confianza y se animaran a participar sin temor a equivocarse o ser juzgados por sus compañeros. A continuación, se presenta el proceso de caracterización del sistema categorial apriorísticos y decodificación de los datos obtenidos (ver Tabla 7).

Tabla 7*Sistema categorial apriorístico*

Categorías apriorísticas		
Categorías	Subcategorías	Descripción categorial
Principios del aprendizaje dialógico	Diálogo igualitario	Todos los participantes de la comunicación tienen la misma igualdad de condiciones y se valoran todos sus aportes desde el respeto y no desde una relación de jerarquía y de autoridad.
	Inteligencia cultural	Todas las personas poseen una inteligencia cultural, van adquiriendo diversos conocimientos, saberes y habilidades. Por lo tanto, todos tienen algo que aportar en un dialogo igualitario.
	Transformación	Cuando se transforman las realidades sociales por medio del dialogo igualitario, se abre la brecha a la superación de las desigualdades.
	Dimensión instrumental	Instrumentos como el dialogo, la reflexión, habilidades, etc., hacen posible vivir en sociedad.
	Creación de sentido	Les ayudará a incrementar su confianza, luchar por sus sueños y trabajar por sus proyectos.
	Solidaridad	Debe integrarse a todos los miembros de la comunidad, sin ninguna distinción, por ello, es importante un trabajo conjunto y colaborativo de todos los involucrados en el proceso.
	Igualdad de diferencia	Este principio consiste en aceptar las diferencias de todas las personas, reconocer el derecho que tienen de ser y vivir de manera diferente, además de ser tratadas con el mismo respeto.

Una vez concluida la interacción de las tertulias, se transcribió los datos para su posterior análisis; toda la información recopilada en los diferentes grupos focales pasó por un proceso de categorización y codificación de datos. Para ello, se inició con un sistema de categorización apriorística, como se evidencia en la Tabla 7, y posteriormente se realizó un análisis de datos, así, se empezó por la lectura de la temática y sistema de codificación abierta con el ejercicio de reducción de categorías por palabras clave, las cuales se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8*Reducción de categorías*

Codificación Abierta			
Categorías	Subcategorías	Palabras clave	
Principios del aprendizaje dialógico	Diálogo igualitario	Comunicación	Reflexiones
		Experiencias	Igualdad de condiciones
		Argumentos	
	Inteligencia cultural	Conocimiento	Cultura
		Habilidades	
	Transformación	Interacciones	Superación de las desigualdades
	Sociocultural	Cambios de vida	
	Aprendizaje	Realidades sociales	Sociocultural
	Dimensión instrumental	Aprendizaje	Comunidad
		Dialogo y participación	
	Creación de sentido	Incrementar confianza	Proyectos
		Sueños	Fomentar
	Solidaridad	Trabajo colaborativo	Integración de la comunidad
		Inclusión social	
	Igualdad de diferencia	Aceptar	Respeto
		Ser	Convertir
		Derecho	Oportunidades
		Vivir libremente	Aprendizaje

Después, se hizo una lectura relacional y una codificación axial; los textos fueron codificados a un mínimo de participaciones significativas, se fueron desarrollando cada una de las subcategorías que se desglosaron de la categoría global, en este caso, fueron los principios del aprendizaje dialógico (ver Tabla 9).

Tabla 9*Codificación axial*

Categoría	Subcategoría	Texto codificado
Principios del aprendizaje dialógico	Diálogo igualitario	Al final se colocan de acuerdo en la selección del libro y los capítulos que se van a leer en la primera sesión de la tertulia...
	Inteligencia cultural	...y hasta le comentó la parte religiosa, que de donde él era, eran muy creyentes en Dios; aquí Viernes le dijo unas palabras a Robinson, donde fue muy difícil entenderle.
	Transformación	...amigos para que tuvieran a disposición un barco, en vez de ir a pescar, se dedicaría solamente a sus aventuras.
	Dimensión instrumental	...en ese tiempo, la esclavitud realizaba oficios con una bola de hierro pesadísima amarrada en sus pies, con la que tenía que caminar con ellos para arriba y para abajo, ese era el castigo de los esclavos; también, en ese tiempo, la raza oscura era la más fuerte y la más robusta.
	Creación de sentido	...Viernes ya se sentía vulnerable al estar solo sin Robinson, ya que eran como un equipo, eran como muy unidos, tenían una fuerte amistad.
	Solidaridad	No me gustó que matara los animales...
	Igualdad de diferencia	Fue muy valiente para poder explorar otras ciudades y así poder reconciliarse con su padre fallecido...

Finalmente, se hizo un proceso de codificación selectiva a partir de las palabras clave, las cuales volvieron a ser nuevamente reducidas, ya que se relacionaban directamente con otras subcategorías. Por ende, se analizó cómo las propiedades encontradas en estas categorías se relacionaban en un eje central, permitiendo crear una relación directa en una nueva categoría emergente (ver Tabla 10).

Tabla 10*Codificación selectiva*

Principios del aprendizaje dialógico		
Categorías emergentes	Conclusiones de la subcategoría de los textos codificados	Aportes del investigador y la teoría
Diálogo igualitario e igualdad de diferencia	El docente y los estudiantes, durante la tertulia dialógica, tuvieron la oportunidad de mantener una comunicación asertiva, donde primó el diálogo igualitario; cada uno de los participantes podía expresar sus argumentos sin ser juzgados, siempre primó el respeto, que permitió que cada participante expresara su experiencia durante todo el ejercicio.	Durante la tertulia se respetaron las opiniones de manera igualitaria, no se aceptó que ninguno de los participantes tratara de sobreponer su punto de vista sobre el de los demás; en estos espacios, se valoró las opiniones de todos los participantes, es decir, se basó en el principio del respeto. El propósito final de este ejercicio fue que todos pudieran aprender de manera recíproca.

Inteligencia cultural y la transformación de la dimensión instrumental	Durante la tertulia salieron a relucir varios temas de las dimensiones, entre los cuales se incluía la parte religiosa de Robinson y su intención de evangelizar a Viernes; en cuanto a Alicia, salió a relucir su crítica al mundo de los adultos, no entendía los afanes de la vida y se reusaba a recibir órdenes de ellos.	Todos los seres humanos tienen algo que aportar, gracias al gran número de interacciones que han tenido a lo largo de la vida. En cuanto a la transformación, se debe ir más allá de la adaptación social, y centrarse en la forma en cómo pueden transformar el contexto sociocultural.
--	--	--

Por otro lado, a algunos estudiantes se les dificultaba argumentar sus opiniones al momento de querer expresar una postura frente alguna de las preguntas realizadas por los docentes, no encontraban las palabras adecuadas, repetían las mismas ideas o se contradecían en muchas ocasiones. Sin embargo, es pertinente mencionar que esta primera parte del bloque de trabajo se llevó a cabo siempre en un ambiente ameno, divertido y sobre todo de confianza, donde todos los participantes del diálogo sin ningún temor podían expresar sus ideas u opiniones, ya que todas las respuestas y aportes eran importante para la tertulia; pues el fin de estas tertulias literarias dialógicas es fomentar la interpretación colectiva, el reforzamiento de la lectura crítica y el mejoramiento de la comprensión lectora.

Una vez terminadas en su totalidad las tertulias literarias, se continuó con el proceso de evaluación de la practica pedagógica, para dar cumplimiento al último objetivo específico de la investigación: evaluar la incidencia de la estrategia pedagógica basada en el aprendizaje dialógico en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes. Para ello, fue necesario evaluar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico; en los datos presentados en la Tabla 11, se visualizan los aprendizajes obtenidos y la mejora a nivel literal; en la Tabla 12, los progresos en el nivel inferencial, y en la Tabla 13, los avances en el nivel crítico, datos que evidencian el éxito de la estrategia aplicada.

Tabla 11

Resultados a nivel literal

Preguntas a nivel literal		
Cerradas	Correcto	Incorrecto
¿Cuánto tiempo permanece Robinson en la isla?	90 %	10 %
En el capítulo 6, Alicia se encuentra con una casita pequeña y ella se ajusta al tamaño de la casa. ¿Con qué personaje se encontró ella allí?	100 %	0
En el capítulo 12, ¿qué ocurre con Alicia finalmente?	100 %	0
Abiertas		
¿En qué lugares se desarrolla la acción de la obra? Descríbelos brevemente		
¿Cómo es el personaje de Robinson? ¿Cuáles son sus cualidades y características?		
Qué repetía el conejo blanco cuando Alicia lo vio por primera vez		
Cuáles eran los objetos que observaba Alicia cuando caía del pozo		
El nombre de la gata de Alicia es		
Lo primero que hizo Alicia al ver la botellita en la mesa que tenía la etiqueta de "Bébeme" fue		
Alicia y otros animales se mojaron con el charco de lágrimas y para secarse ellos decide hacer		
Lo que Alicia repartió como premio a los ganadores de la carrera		

Tabla 12*Resultados a nivel inferencial*

Preguntas a nivel inferencial		
Cerradas	Correctas	Incorrectas
De las siguientes imágenes cuál representa la isla donde permaneció Robinson Crusoe	90 %	10 %
En la expresión: "El navío parecía zozobrar a cada instante" (p. 9), la palabra subrayada puede ser reemplazada sin que cambie el sentido de la oración por:	81 %	19 %
Enumera los siguientes enunciados según el orden cronológico en el que aparece en la historia.		
El conejo blanco llama Alicia como testigo en la corte.		
La oruga le da a Alicia un hongo que la hará crecer si lo come de un lado o achicar si lo come del otro lado.	90 %	10 %
Alicia entra a la madriguera del conejo blanco y cae en un pozo muy profundo.		
Alicia se retira del té pensando que había sido el té más insufrible que había tenido en su vida.		
Según la información de las páginas 81 y 82, se puede inferir que la locura, según el gato, consiste en	100 %	0
En la expresión: "Alicia pensó que eso no comprobaba nada; sin embargo, continuó", la palabra subrayada, puede remplazarse sin que cambie el sentido por	90 %	10 %
Según la información de la página 80, Alicia decidió tratar al gato con respeto porque	100 %	0
Preguntas abiertas		
Escribe el significado que crees que tienen las siguientes palabras según el texto:		
Providencia b) Mortero c) Antropófago d) Expedición		
Lee los siguientes enunciados y cambia las palabras subrayadas por otras sin que se altere el sentido de la oración:		
- Ya iba a alcanzarlo cuando llegó a la esquina, pero el conejo se había esfumado - Había un pato y un dogo, un loro y un aguilucho, y varias otras criaturas estrafalarias - La duquesa estaba sentada en un butaco de tres patas en el centro, cuidando un bebe - El desventurado sombrerero dejó caer la taza y el pan con mantequilla, y se arrodillo		
Representa secuencialmente los hechos más importantes que suceden en la historia de <i>Alicia en el país de las maravillas</i> .		

Tabla 13*Resultados a nivel crítico*

Preguntas a nivel crítico		
Cerradas	Correctas	Incorrectas
Según el texto de <i>Alicia en el país de las maravillas</i> , el narrador	80 %	20 %
Se podría decir que esta novela combina elementos de	90 %	10 %
Preguntas abiertas		
¿Cuál es el lugar que ocupa Dios en la vida de Robinson?		
¿Qué crees respecto de la actitud de Robinson al intentar “evangelizar” a Viernes?		
Realiza una breve descripción de Alicia, ten en cuenta tanto sus rasgos físicos como los rasgos de su personalidad		

Discusión

Se presenta la discusión acerca de las acciones tendientes a dar respuesta al primer objetivo específico: identificar las estrategias implementadas por los docentes de castellano en los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado. Estos resultados se relacionan con los planteamientos realizados en la Revista Semana (2016), donde se elaboró un estudio que detectó el bajo nivel de comprensión lectora en Colombia, señalando que, el 55,9 % de los estudiantes no lee libros, demostrando desinterés por la lectura, y un 5,8 %, porque no tienen los recursos para comprarlos. Entre otras causas expuestas para no leer libros están las siguientes: preferir hacer otras actividades, falta de tiempo y leer revistas o periódicos antes que un libro.

En lo que respecta al objetivo: diseñar una cartilla de actividades basadas en el aprendizaje dialógico como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado, se establecieron oportunidades de intervención pedagógica a través de tertulias dialógicas, con las cuales se logró que los estudiantes contextualizaran los textos leídos; se proporcionó espacios adecuados para alcanzar un aprendizaje significativo a partir del desarrollo de la competencia propositiva, mediante la formulación de hipótesis y

suposiciones, con lo cual se logró una transición del nivel literal de lectura hacia la adquisición de posturas informadas y coherentes con la intención comunicativa del autor, transición que se fue dando de manera natural y espontánea a medida que se avanzaba en la ejercitación y repaso de las actividades propuestas.

La construcción de la cartilla se orientó bajo los postulados de Giráldez et al. (2005), considerando que son folletos informativos que incluyen los contenidos mínimos, de una forma clara, concisa y gráfica del tema tratado. Asimismo, la cartilla fue diseñada teniendo en cuenta a los destinatarios; implicó que el alumno realice una construcción nueva de los conocimientos aprendidos, llegando a una síntesis de los contenidos, porque la cartilla didáctica aportó al proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes y estudiantes. Además, los estudiantes estuvieron involucrados dentro del proceso; el docente solo fue un mediador de esos contenidos de aprendizaje.

Para la implementación del proceso lector, se realizó una actividad que posibilitó comprender las diferentes formas de entender e interpretar el mundo, reconociendo en los otros los mismos derechos y oportunidades, aportando directamente en el desarrollo de competencias laborales y sociales que, en suma, dejan de manifiesto que las competencias lectoras

trascienden el plano académico a la vida misma. Estos resultados se asemejan a los planteamientos realizados por Loza (2004), quien expresó que la lectura supone la interacción entre el autor-lector y la interpretación del texto y la construcción de nuevos conocimientos, porque contribuye a la construcción del conocimiento a partir del diálogo, primero, de una forma individual-autor-lector, para pasar a diálogo colectivo-autor-lector/res, que supera al anterior al producir mejores aprendizajes.

Por último, el proceso de evaluación a través de las actividades complementarias permitió evidenciar la mejora en el proceso lector y la comprensión de texto, mostrado avances significativos en los estudiantes en los niveles literal, inferencial y crítico, en comparación con los resultados de la prueba diagnóstica inicial, lo cual demostró el éxito de la estrategia. Esto se relaciona con lo expuesto por Tovar (2017), para este autor, la comprensión lectora corresponde a la reconstrucción mental del significado del texto, hace referencia al hecho de que el lector, a partir de la interacción con el texto, puede establecer el tipo de texto (superestructura), la intención del autor, el tema, la organización y la distribución de la información (macroestructura), elementos que le permiten dar cuenta del contenido del texto y, con base en ello, pasar a la interpretación.

Conclusiones

Como primera medida, para proceder a hacer un reconocimiento y caracterización de la situación objeto de estudio, se realizó una reflexión y, a su vez, una autorreflexión sobre las prácticas pedagógicas y didácticas, a partir de la observación tanto de las prácticas en el aula como del discurso pedagógico. Adicionalmente, se realizó un diagnóstico detallado que permitió identificar las oportunidades de intervención conducentes a la reflexión sobre la pertinencia de las posibles acciones didácticas en relación con la búsqueda de la mejora en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Cabe mencionar que, en el aprendizaje dialógico trabajado en las tertulias literarias dialógicas se tuvo en cuenta la reflexión y autorreflexión

de las prácticas propias y ajenas, las ventajas que se evidenciaron con su utilización para fomentar el ejercicio de la lectura crítica a través de actividades de motivación, donde los estudiantes encontraron el espacio propicio para compartir su experiencia antes, durante y después de la lectura, valorando y respetando los aportes de sus compañeros. A través de las tertulias, se logró crear pequeñas comunidades de aprendizaje en torno a la oralidad, con el fin de obtener un dialogo igualitario entre los estudiantes. De este modo, se facilitó la lectura crítica y otros procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que se despertó el interés de los estudiantes por el proceso lector.

Teniendo en cuenta lo anterior, para alcanzar los objetivos propuestos, fue necesario que los estudiantes y los docentes se comprometieran con la evaluación constante de sus prácticas pedagógicas y desarrollaran la tutoría correspondiente en las sesiones de trabajo, con buen ánimo y disposición, de tal manera que los estudiantes sintieran un ambiente agradable en el que pudieran participar libremente. El reto de los docentes consistió en mantener en el grupo la motivación y el interés por las sesiones de trabajo, conseguir en ellos disciplina y hábitos que permitieran realizar a cabalidad las acciones planeadas.

Conflicto de intereses

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

Referencias

Aguilar, T., Cohen, P. y Alvarado, S. (2017). Comprensión lectora en la educación colombiana: una visión del aprendizaje en la educación básica. *Gestión, Competitividad e Innovación*, 5(2), 245-258. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/119>

- Anastasio, J. (2017). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de textos narrativos de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa "Jorge Basadre" Cañafiesto-Chota, 2017* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo]. Repositorio institucional UNPRGG. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/2255>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (3.ª ed.). Editorial Hipatia.
- Cárdenas, J. (2019). *Concepciones de maestras/os de matemáticas sobre el aprendizaje dialógico en la Institución Educativa Loma Linda* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4757>
- Carroll, L. (1995). *Alicia en el país de las maravillas*. Ediciones del Sur.
- Català, G., Català, M., Molina, E. y Moclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º-6.º de primaria)* (3.ª ed.). Editorial Graó.
- Defoe, D. (1981). *Robinson Crusoe*. Susaeta Ediciones.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2015). Informe por colegio 2015. Resultados Pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º Institución Educativa Las Flores Agustín Codazzi.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2016). Informe por colegio 2016. Resultados Pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º Institución Educativa Las Flores Agustín Codazzi.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017). Informe por colegio 2017. Resultados Pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º Institución Educativa Las Flores Agustín Codazzi.
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de pedagogía*, (341), 66–69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037108>
- Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos. (2016, 30 de diciembre). *Revista Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-en-universidades-de-colombia/506165/>
- Mejía, F. A. (2020). *Lectura dialógica como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto del centro educativo San José de Pivijay Magdalena* [Trabajo de pregrado, Universidad Iberoamericana]. Ibero. <https://repositorio.iberro.edu.co/handle/001/1121>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos(OCDE). (2016). *Programme for international studnet assessment (PISA). Results from PISA 2015*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Colombia.pdf>
- Reca, M. (2013). *La biblioteca tutorizada: una experiencia de aprendizaje dialógico desde una comunidad de aprendizaje*. [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Uvadoc. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/3899>
- Salamanca, O. P. (2016). *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, Aula Inclusiva, Del Colegio Villamar, Sede a, Jornada Tarde* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Repositorio institucional Unilibre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9584>
- Shakespeare, W. (1998). *Romero y Julieta*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Tovar, A. (2017). *Didáctica de la lectura, metacognición y estilo cognitivo* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7814>

Twain, M. (1999). *Las Aventuras de Tom Sawyer*. Biblioteca Virtual Universal.

Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11–15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180001>

Verne, J. (1994). *Viaje al Centro de la Tierra*. La Biblioteca de El Trauko

Zambrano, R., Ávila, R. y Cedeño, J. (2020). *Modelo pedagógico virtual sustentado en el aprendizaje dialógico interactivo. Una implementación necesaria*. *Polo del Conocimiento*, 5(5), 188–211. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1411>

Contribución

Luis Eduardo Arias Tovar: organizador, participó en la elaboración de la introducción, la metodología, los resultados y las conclusiones.

María Cristina Pumarejo Araujo: organizadora, participó en la elaboración de la introducción, la metodología, los resultados y las conclusiones.

Lisbeth Tatiana Pumarejo Araujo: organizadora, participó en la elaboración de la introducción, la metodología, los resultados y las conclusiones.

Yenis María Castilla Sierra: asesora.

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

Diseño de una estrategia didáctica en educación ambiental desde la caracterización de las ideas previas

Marmel Velandia Cequera¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Velandia-Cequera, M. (2023). Diseño de una estrategia didáctica en educación ambiental desde la caracterización de las ideas previas. *Revista UNIMAR*, 41(2). 117-144. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art7>

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2022

Fecha de revisión: 23 de enero de 2023

Fecha de aprobación: 17 de marzo de 2023

Resumen

En el artículo se presentan algunos resultados de la investigación desarrollada en la Institución Educativa Técnico Comercial de Tocancipá, con el objetivo de explorar las ideas previas de los niños, las niñas, los padres y las madres de familia, y adultos mayores como punto de partida para elaborar una estrategia didáctica que conlleve la construcción de un saber ambiental con relación al humedal Taboima y su protección. Para ello, primero, se caracterizaron las ideas previas; luego, se analizaron las posibles relaciones existentes entre dichas ideas y, a partir de los resultados, se diseñó e implementó la estrategia didáctica: Programa Guía de Actividades (PGA), y así establecer sus alcances y limitaciones. En la investigación participaron 40 niñas y niños, 16 madres y padres de familia y 4 adultos mayores. El estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo con la metodología de investigación acción. Entre los resultados, se destaca la identificación de distintas ideas recurrentes del grupo objetivo, que son la base para la creación de dos categorías de análisis: aprendizaje situado y ético-político. Desde estas categorías, se diseñó e implementó un PGA que favorece la construcción de un saber ambiental, desde las interacciones políticas, éticas, culturales y ecológicas de los niños y las niñas. Entre los hallazgos, se destaca el fomento en la participación, la motivación y la reflexión en los estudiantes con relación a las problemáticas asociadas al humedal, de tal manera que los lleve a proponer planes de acción.

Palabras clave: estrategia educativa; zona húmeda; educación ambiental; educación formal; saber; ideas previas; Programa Guía de Actividades (PGA).



Este artículo es el resultado de la investigación titulada: *Estrategia didáctica en educación ambiental: un estudio a partir de las ideas previas de los niños, las niñas, las madres y los padres de familia y los adultos mayores con relación a los ecosistemas de humedal*, desarrollada desde el día 25 de enero del 2020 hasta 28 de enero de 2022, en el municipio de Tocancipá, departamento de Cundinamarca, Colombia.

¹ Candidata a doctora en Educación y Sociedad, Universidad de la Salle. Docente de básica secundaria, Institución Educativa Técnico Comercial, Tocancipá. Correo electrónico: marmel2005@gmail.com

Design of a didactic strategy in environmental education from the characterization of previous ideas

Abstract

This article presents some of the results of the research carried out at the Institución Educativa Técnico Comercial de Tocancipá, intending to explore the previous ideas of children, parents, and older adults, as a starting point to elaborate a didactic strategy that leads to the construction of an environmental knowledge about the Taboima wetland and its protection. For this purpose, first, the characterization of the previous ideas was made, then the analysis of the possible relationships between them, and based on the results, the didactic strategy: Activity Guide Program was designed and implemented to determine its scope and limitations. Forty children, sixteen parents, and four older adults participated in the research. The study was framed in the qualitative approach with the action research methodology. Among the results, the identification of different recurring ideas of the target group stands out, which is the basis for the creation of two categories of analysis: situated learning and ethical-political. From these categories, the program was designed and implemented to favor the construction of knowledge, from the political, ethical, cultural, and ecological interactions of the children. Among the results, we highlight the promotion of participation, motivation, and reflection in the students on the problems related to the wetland, leading them to propose action plans.

Keywords: Didactic strategy; wetland; environmental education; formal education; knowledge; previous ideas; Activity Guide Program.

Elaboração de uma estratégia didática em educação ambiental a partir da caracterização de ideias anteriores

Resumo

Este artigo apresenta alguns dos resultados da pesquisa realizada na Institución Educativa Técnico Comercial de Tocancipá, com a intenção de explorar as ideias prévias de crianças, pais e adultos mais velhos, como ponto de partida para a elaboração de uma estratégia didática que leve à construção de um conhecimento ambiental sobre a área úmida de Taboima e sua proteção. Para isso, foi feita a caracterização das ideias anteriores, depois a análise das possíveis relações entre elas e, com base nos resultados, a estratégia didática: O Programa Guia de Atividades, elaborado e implementado para determinar seu escopo e suas limitações. 40 crianças, 16 pais e quatro adultos mais velhos participaram da pesquisa. O estudo foi enquadrado na abordagem qualitativa com a metodologia de pesquisa-ação. Entre os resultados, destaca-se a identificação de diferentes ideias recorrentes do grupo-alvo, que é a base para a criação de duas categorias de análise: aprendizagem situada e ético-política. A partir dessas categorias, foi elaborado e implementado o programa que favorece a construção do conhecimento ambiental, a partir das interações políticas, éticas, culturais e ecológicas das crianças. Entre os

resultados, destaca-se a promoção da participação, motivação e reflexão dos alunos sobre os problemas relacionados à zona úmida, levando-os a propor planos de ação.

Palavras-chave: estratégia didática; zona úmida; educação ambiental; educação formal; conhecimento; ideias anteriores; Programa Guia de Atividades.

Introducción

La educación ambiental intermedia entre la comprensión de las dinámicas del territorio y la importancia de las acciones y toma de decisiones de las comunidades frente a su propio entorno. A su vez, se presenta como una oportunidad para reconocer que existen mejores procedimientos y mecanismos de desarrollo económico, cultural, político y social, que conllevan forjar acuerdos para que el ser humano conviva de manera amigable con la naturaleza. En este sentido, el tratado intergubernamental Convención Ramsar (1971), de importancia internacional, promueve acciones nacionales para la conservación y el uso racional de los humedales. Así mismo, los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), apuntan a la resolución de los desafíos ambientales mundiales, teniendo en cuenta las problemáticas ambientales y los contextos locales, regionales y nacionales para la conservación del medio ambiente (Cancillería de Colombia, s.f.).

De esta manera, la educación ambiental es relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la preservación y la recuperación de los ecosistemas, al aportar elementos y condiciones para analizar, identificar y transformar problemáticas locales que afectan la vida de las personas. En este artículo, se vincula la relación entre la comunidad de la Institución Educativa Técnico Comercial de Tocancipá (estudiantes, padres, madres de familia y adultos mayores) de grado sexto y el humedal Taboima.

Cabe señalar que, se tuvo en cuenta a toda la comunidad, no solo a las niñas y los niños, puesto que era preciso conocer las ideas previas y las prácticas que tenían con el Humedal, con el fin de proyectar a las futuras generaciones el cuidado, la conservación y la protección de la

naturaleza, en particular del humedal Taboima. En este contexto, es necesario que la sociedad en general se vincule de manera propositiva y activa con los procesos de educación ambiental responsablemente, para el reconocimiento, protección y conservación de los ecosistemas en general y de los humedales en particular, en pro de la transformación de los imaginarios y las representaciones sociales, políticas, económicas y culturales existentes que los determinan.

Por otra parte, la interacción de las niñas y los niños con el ambiente puede fortalecer el equilibrio que debe existir con su hábitat, ya que las ideas previas sobre el entorno ambiental permiten orientar, o por lo menos identificar, el modo de actuar para preservar la naturaleza. Al respecto, Evans et al. (2007) manifestaron:

Los análisis del desarrollo sugieren un cambio del razonamiento antropocéntrico entre los niños de 6 a 8 años a una apreciación del potencial impacto humano adverso de maltrato al medio ambiente y conciencia de daños al medio ambiente a los 11 años. (p. 637)

Además, algunas teorías pedagógicas –como la pedagogía Wardorf, propuesta por Steiner (1991)– exponen que los niños entre 7 y 14 años demuestran un mayor interés por su entorno, aprenden sintiendo, desarrollan sus emociones y necesitan disfrutar de la belleza del mundo natural. En esa relación con la naturaleza, Torres (2007) expuso varios nudos críticos frente a las acciones educativas denominadas ecológicas o ambientales, entre ellos se resalta:

La tendencia a trabajar el tema ambiental, casi exclusivamente, desde los problemas, vistos como crisis agudas de los sistemas naturales; esta situación ha permitido que se promueva una visión catastrófica del futuro del país y del planeta y rara vez, se han trabajado las potencialidades de los recursos existentes en las regiones. (p. 19)

Justamente, a raíz de lo anterior, se considera relevante que la comunidad educativa de la Institución Técnico Comercial de Tocancipá participe en esta investigación, teniendo en cuenta sus ideas previas y su relación con el ecosistema del humedal Taboima. Es importante destacar que, se consideraron dos variables para abordar las problemáticas del humedal: 1. las costumbres de la comunidad adyacente al humedal, y 2. la industrialización del municipio. Desde el análisis de dichas variables, se elaboró un Programa Guía de Actividades (PGA) como estrategia didáctica, con el fin de generar un cambio positivo frente a la convivencia y conservación del humedal.

De esta manera, en esta investigación, se buscó explorar las ideas previas de los niños, las niñas, los padres, las madres y adultos mayores para, a partir de ellas, elaborar una estrategia didáctica que conlleve la construcción de un saber ambiental con relación al humedal Taboima y su protección. Para alcanzar este objetivo, se utilizó un enfoque cualitativo con la metodología de investigación acción, basada en el ciclo de Carr y Kemmis (1988), a través de los siguientes instrumentos de recolección de información: entrevista semiestructurada y cartografía social con mapa de tipo ecosistémico poblacional. Esta información se analizó según el modelo propuesto por Miles y Huberman (1994); los productos del Programa Guía de Actividades (PGA) se analizaron siguiendo el *Modelo de círculo hermenéutico* propuesto por Gadamer (1998).

Fundamentación teórica

Educación ambiental

La educación ambiental para la sostenibilidad contribuye al cambio de comportamiento en torno a los servicios y beneficios que brinda la naturaleza, promoviendo el desarrollo del "conocimiento, las habilidades, las perspectivas y los valores que contribuyan al empoderamiento de personas de todas las edades para asumir sus responsabilidades para crear y disfrutar de un futuro sostenible" (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, la Ciencia y la Educación [UNESCO], 2009, s.p.). Por lo tanto, busca la participación en el proceso de construcción de

nuevas formas de interactuar y convivir con el medio ambiente, desde el rol de cada una de las entidades y grupos, a saber: gobiernos nacionales y regionales, locales, instituciones educativas, medios de comunicación y población en general, de tal forma que confluyan conocimientos, prácticas y políticas acordes al contexto.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2005),

en la escuela, la educación ambiental para el desarrollo sostenible promueve una dinámica a partir de proyectos, en los que la participación y la gestión permiten a los alumnos desarrollar conocimientos, valores y actitudes acordes con las necesidades de su comunidad. (párr. 7)

La anterior consideración conlleva ciudadanas y ciudadanos reflexivos, capaces de analizar las situaciones ambientales en un contexto determinado, con el fin de promover la participación y la acción, fortaleciendo el vínculo entre las comunidades y el entorno urbano, de manera que todo permita avanzar en la formación del saber ambiental.

El saber ambiental es relevante en los procesos pedagógicos, ya que "se reencuentran el pensamiento y el mundo, la sociedad y la naturaleza, la biología y la tecnología, la vida y el lenguaje (...) [que] se va construyendo en un diálogo de saberes, en un intercambio interdisciplinario de conocimientos" (Leff, 2004, pp.12/14). Desde esta perspectiva, la UNESCO (2009) reconoce tres tipos de saberes: 1. saber, que se refiere a entender lo que pasa; 2. Saber-ser, que es sentirse parte de la sociedad en la que se vive, y 3. saber-hacer, comprender cómo se puede participar en los procesos de desarrollo.

Como lo refiere Martín (2007), "educar no solo para conocer, sino principalmente para pensar. Pensar comunicativamente las finalidades de la acción humana y las mediaciones a través de las cuales se busca alcanzarlas" (p. 44). En este sentido, para enriquecer el proceso educativo frente a la complejidad de las problemáticas ambientales, se debe proporcionar estrategias para reforzar la conciencia sobre las decisiones que se toman y que de algún modo repercuten en el bienestar de la sociedad, con la idea de

intervenir para transformar, esto ayudaría a generar un cambio en la forma de concebir el medio y entender el vínculo y cómo se percibe las relaciones con los ecosistemas, en este caso, los humedales.

Humedales. Son ecosistemas que poseen un alto potencial recreativo, como espacios para descansar, disfrutar de las diferentes formas de vida, además de ser importantes para mitigar el cambio climático, ya que son controladores de las emisiones de gases de efecto invernadero. En la primera convención sobre los humedales, que se llevó a cabo en Ramsar, Irán, en 1971, se define los humedales así:

Las extensiones de marismas, pantanos y turberas, o superficies cubiertas de aguas, sean éstas de régimen natural o artificial, permanentes o temporales, estancadas o corrientes, dulces, salobres o saladas, incluida las extensiones de agua marina cuya profundidad en marea baja no exceda de seis metros. (Ramsar, 2016, p. 2)

“Los beneficios de los humedales comprenden una gran variedad de bienes, servicios, usos y funciones de valor para la sociedad, la flora y la fauna silvestre y para el mantenimiento de sistemas y procesos naturales” (Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca, 2011, p. 19). Dicho beneficio puede ser tangible y directo (provisiones, agua o alimento, como servicios ecosistémicos para mejorar la calidad de vida) o intangible e indirecto (procesos dentro del mismo ecosistema, fotosíntesis) (Vilardy et al., 2014).

La relación existente entre los componentes de los ecosistemas ha permitido múltiples estudios, pues el ser humano se ve inmerso en ellos. Para fortalecer dicha relación, desde la educación, se promueve el diseño de estrategias didácticas que buscan abordarla a partir de diferentes contextos mundiales, metodológicos, grupos de intervención, entre otros, aunando esfuerzos que lleven a una mejor relación con el medio ambiente.

De acuerdo con Sukhontapatipak y Srikosamatara (2012), la estrategia didáctica experiencial conlleva motivar significativamente a los estudiantes en el cuidado y preocupación

por la naturaleza. De la misma manera, lo expone Bogotá (2018), la estrategia didáctica debe orientarse a desarrollar la solución de los problemas para el bienestar humano y de la comunidad, de manera activa y, por lo mismo, participativa. Por su parte, Cánchica y Moncada (2013) reconocen la necesidad de que la escuela se forme como una comunidad de aprendizaje, centrada en la reflexión y en el tratamiento de los problemas ambientales y sociales del mundo, a partir de la construcción de un conocimiento social y culturalmente pertinente.

Ideas previas

En el Proyecto de Ideas Previas, realizado por el Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico, antes Centro de Instrumentos, y la Universidad Nacional Autónoma de México (CCADET y UNAM, 2014), se define las ideas previas como “las concepciones de los estudiantes por ser un término que [...] se refiere a una concepción que no ha sido transformada [...] y porque es un término fácilmente identificable por los profesores” (s.p.). De esta manera, las ideas previas representan un punto de partida para una investigación y permiten fortalecer las relaciones entre una comunidad y su entorno ambiental, a partir de la experiencia que puede posibilitar acciones de conservación con relación con el medio ambiente, desde la escuela, siendo este un lugar “para integrar o reinterpretar esas diversas fuentes, permitiendo un uso más discriminativo o reflexivo de las mismas” (Pozo, 1996, p. 3).

Así, las ideas previas son una forma de interpretar la realidad y se abordan desde diferentes perspectivas y contextos, aportando de manera significativa a la transformación o resignificación de prácticas. Es así como Rodríguez y Reyes (2017) identifican de qué manera, a partir de las ideas previas, los estudiantes relacionan las dimensiones espaciales a través de representaciones de la naturaleza. Además, para Gómez y Cifuentes (2017), la incidencia de la zona de desarrollo próximo (ZDP) a partir de las ideas previas promueve un cambio frente a la percepción de diferentes conceptos. Por su parte, Gracia et al. (2013) manifestaron que las personas mayores asocian la idea de calidad de

vida y medio ambiente como deseo y aspiración, pues se espera la garantía de condiciones de vida y de envejecimiento a futuro.

Metodología

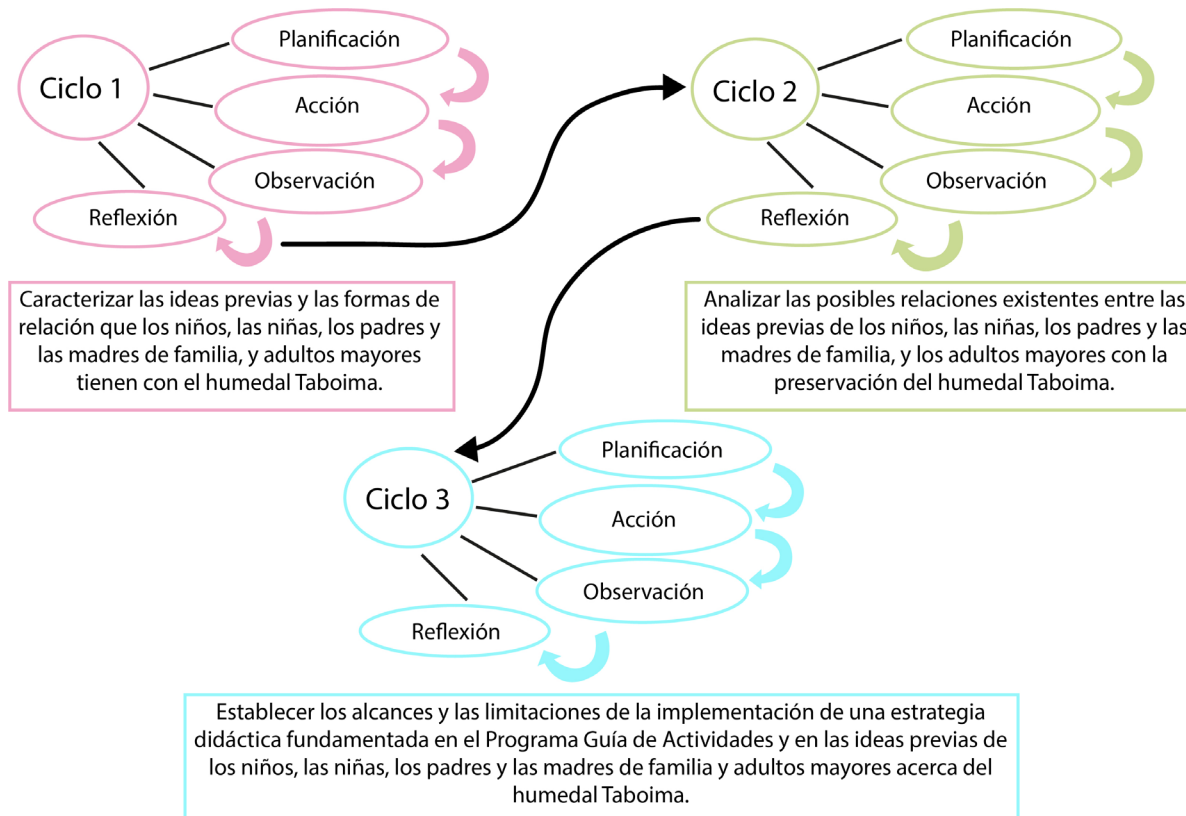
En esta investigación, se optó por un enfoque cualitativo, ya que se pretende comprender fenómenos humanos y entender a profundidad la realidad, interpretándola a través de diferentes instrumentos. El diseño de la investigación se realizó siguiendo la espiral de ciclos de Carr y Kemmis (1988), que presenta cuatro aspectos fundamentales: (1) planificación, (2) acción, (3) observación y (4) reflexión. La investigación acción permite orientar la práctica pedagógica fuera del aula de clase e intervenir dentro de la comunidad educativa después de evidenciar realidades que deben orientarse en la escuela. Al respecto Carr y Kemmis (1988) afirmaron que la investigación acción:

Es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de estas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar. (p. 174)

Para Carr y Kemmis (1988), todo proyecto de investigación acción debe presentar tres condiciones necesarias, a saber: (1) un proyecto que se haya planteado como tema una práctica social; (2) que dicho proyecto recorra una espiral de bucles (planificación, acción, observación y reflexión), donde todas las actividades estén implantadas e interrelacionadas de manera sistemática y autocrítica, y 3) mantener un control colaborativo del proceso. Es importante resaltar que un solo ciclo no es suficiente, ya que el plan de acción puede llevar cierto tiempo y así conseguir ciertos cambios en la conducta de los participantes. En la presente investigación, se desarrollaron tres ciclos vinculados con cada uno de los objetivos específicos planteados (ver Figura 1).

Figura 1

Espiral de ciclos (Carr y Kemmis) relacionados con los objetivos de esta investigación



Ciclo 1

Durante este primer ciclo, se consideraron aspectos como el problema o foco de investigación, el diagnóstico del problema o estado de la situación, la acción estrategia, ejecución de lo planeado y recolección de todos los datos para realizar la caracterización de las ideas previas y prácticas. Se utilizó la cartografía de tipo social con mapa ecosistémico poblacional y la entrevista semiestructurada.

Desarrollo ciclo 1

Primero, se identificó el grupo objetivo; conformado por 16 padres y madres de familia, 4 adultos mayores y 40 niñas y niños de grado sexto con edades entre 10 y 12 años. Luego, se consultó, elaboró e implementó la entrevista semiestructurada dirigida al grupo objetivo, con el fin profundizar en las ideas previas de la comunidad. Se realizaron las cartografías sociales con los estudiantes para fortalecer la construcción del conocimiento del territorio humedal Taboima. La información recolectada se organizó. A partir de lo anterior, se hicieron evidentes las ideas recurrentes del grupo objetivo.

La entrevista semiestructura constó de 8 preguntas e imágenes que permitieron identificar las ideas previas del grupo objetivo con relación al humedal (ver Figura 2).

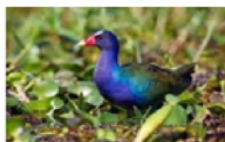
Figura 2

Entrevista semiestructurada aplicada al grupo objetivo

Objetivo: identificar las ideas previas y el grado de relación que tiene el colectivo con el humedal Taboima.

Dirigido: a estudiantes de grado sexto (grupos de estudio), algunos adultos mayores y padres de familia.

1. ¿Ha escuchado hablar del humedal Taboima y del río Bogotá? Cuénteme.
2. Escriba, en el círculo, cinco palabras acerca de lo que usted cree que es o existe en el humedal.
3. De las palabras que escribió, ¿cuál o cuáles considera las más importantes y por qué?
4. ¿Qué relación cree usted que tiene el humedal con las siguientes imágenes?



5. Considera importante conocer acerca del entorno ambiental. ¿Por qué?
6. ¿Qué tipo de naturaleza le gustaría tener en Tocancipá?
7. ¿Cómo podemos dar un mejor reconocimiento al humedal? Redacte un párrafo corto.
8. Le gustaría proponer actividades para ayudar a cuidar y conservar el humedal Taboima ¿Cuáles?

Por otro lado, se consultó, diseñó e implementó la cartografía social con relación al componente ambiental por medio de la elaboración colectiva de mapas ecosistémicos poblacionales. Estos mapas son instrumentos que posibilitan plasmar el territorio y las vivencias de cada uno de los actores a través de espacios de reflexión, que responden a las necesidades de su contexto y, por lo tanto, contribuyen a construir conocimiento a partir de sus realidades.

Para la realización de los mapas, se siguió la propuesta de Barragán (2016, como se citó en Betancurth et al. 2020), quien define, en la cartografía social, "el mapa ecosistémico-poblacional, [cuyo] propósito es hacer emerger las relaciones territoriales partiendo de los vínculos y rupturas entre población y naturaleza, más allá de las delimitaciones político-administrativas" (p. 140). La

cartografía se entiende, entonces, como una forma de investigar la relación existente entre los seres humanos y su entorno ambiental; tiene como objetivo ampliar la comprensión del mundo natural. Según Barragán y Amador (2014), la elaboración de los mapas, en términos generales, se describe así: (a) selección del tipo de problemática, (b) selección del tipo de mapa, (c) motivación de los participantes, (d) grupos de trabajo, (e) acuerdo de convenciones, (f) elaboración del mapa, (g) explicación del mapa, (h) acuerdos de transformación, (i) análisis de los mapas y realización de las memorias de la cartografía social.

Para esta investigación, se propuso el desarrollo de 3 cartografías con las niñas y los niños (ver Figura 3), de las cuales se obtuvieron 3 mapas de tipo ecosistémico poblacional, a saber:

1. Mapa de ideas previas de los estudiantes referente al humedal Taboima y sus alrededores.
2. Mapa de flora y fauna del humedal.
3. Mapa de identificación de lugares de valor ambiental en el municipio.

Figura 3

Muestra de estudiantes de grado sexto elaborando mapas de tipo ecosistémico poblacional



Ciclo 2

Analizar las posibles relaciones existentes entre las ideas previas de los niños y las niñas de grado sexto, padres y madres de familia y adultos mayores y la preservación del humedal Taboima.

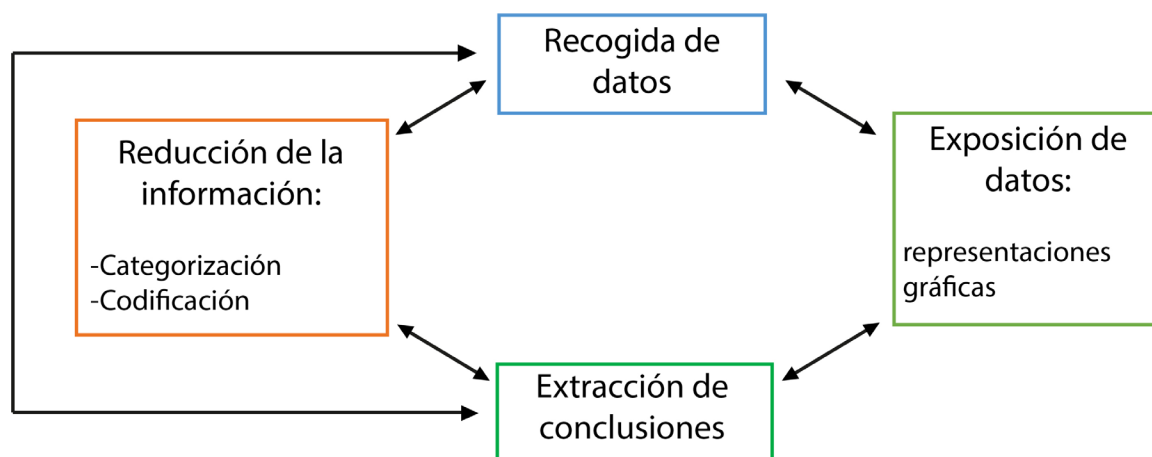
Durante este segundo momento se analizó la información recolectada en el ciclo 1 y se determinaron las categorías de análisis y sus subcategorías.

Desarrollo ciclo 2

La información obtenida en el ciclo 1 se analizó según el modelo propuesto por Miles y Huberman (1994), expuesto en el trabajo *Estrategias de recogida y análisis* de Massot et al. (2004) (ver Figura 4).

Figura 4

Fases del proceso de análisis de datos propuesto por Miles y Huberman (1994)



Inicialmente, los datos recolectados fueron transcritos, organizados y codificados para identificar las recurrencias en las ideas previas del grupo objetivo. Para su codificación, se le asignó un número con el fin de identificar específicamente a cuál sesión (cartografía o entrevista) correspondía cada intervención. Asimismo, se utilizó la letra E para indicar que la intervención correspondía a una entrevista y la letra M para indicar la respuesta a una pregunta de la entrevista semiestructurada; para las cartografías, se usó la letra C, relacionada con cada mapa elaborado; la letra I se utilizó para identificar las ideas relevantes. Junto con las letras se ubicaron números según correspondía a la intervención de dónde se tomó la información, por ejemplo, E3M7, (E3) entrevista 3, (M7) respuesta a la pregunta 7; o C2I23 se lee: (C2) mapa 2, (I23) idea 23. Finalmente, la información codificada fue sistematizada con transcripciones textuales de las entrevistas y las cartografías (ver Tabla 1).

Tabla 1

Ejemplo de codificación elaborada a partir de la información suministrada por los estudiantes

E3M4: "Uummm que del sol hace crecer la.... Hace crecer las plantas y el agua las ayuda... Las ayuda a tener bonitas y que no se lleguen a dañar... y las personas son las que vienen a mantenerlo y a cuidarlo".	aE17M3: "El agua porque si no tenemos agua no estuviéramos viviendo".	E3M8: "Emmm... que los niños del departamental viniéramos un día ammmmm conocer o a cuidar el humedal... Taboima, para regarles agüita ooooo... tener una experiencia un día cuidándolo al humedal.
C1I6: "El humedal nos da el oxígeno, los peces, la paz y la tranquilidad, hacer picnics y hay agua".	C1I1: "Un humedal es un desbordamiento de un río, una laguna creada por las lluvias".	C1I22: "El humedal es una fuente de vida para nuestra sociedad, por eso lo debemos cuidar y no maltratar".

A partir del análisis de las ideas recurrentes, se realizaron 5 acciones para determinar las categorías de análisis. Primero, los elementos recurrentes se agruparon en 3 subcategorías: (1) el humedal como espacio de conexión con la ciudad; (2) el humedal como medio de relación agua-vida, y (3) el humedal como medio para involucrar a la comunidad en procesos de apropiación del ecosistema (ver Tabla 2).

Tabla 2

Subcategorías del análisis de datos recolectados a partir de la agrupación de recurrencias

Subcategoría	Agrupación de recurrencias
El humedal como medio de relación agua-vida	Importancia del agua en la vida
	El humedal está lleno de agua
	Recibe agua de la lluvia
El humedal como espacio de conexión con la ciudad	Importancia desde la función biológica
	Homogeneización de la flora y fauna
	Relación plantas y el oxígeno
	El humedal y sus relaciones
	Valores naturales (necesidades básicas)
	El humedal como un lugar lleno de vida
	Las relaciones biológicas en el humedal
	Existe curiosidad
	Asociación con lo que ven o escuchan
	Desconocimiento del territorio
El humedal como medio para involucrar a la comunidad en procesos de apropiación del ecosistema	Humedal como un lugar agradable
	Se evidencia asombro por el entorno
	Participación en acciones de protección
	Relación cuidar-contaminar
	Relación conocer-cuidar
	Ser humano como destructor-cuidador
	Participación de entidades (alcaldía)
	La conservación no solamente de lo biofísico, también se incluyen elementos de corresponsabilidad
	Demanda como medio (acudiente)
	Los diferentes medios para reconocer la importancia del humedal (influencia del medio en el comportamiento)
	El estudiante identifica las necesidades del humedal
	Protagonistas de su aprendizaje

Segundo, se seleccionaron, focalizaron y desglosaron los datos en unidades de significado para hallar 2 categorías que contenían las subcategorías correspondientes: (1) ético-político y (2) aprendizaje situado (ver Tabla 3).

Tercero, se definieron los conceptos que designaban fielmente la pertinencia para cada categoría y subcategoría; se realizó un proceso de validación de las categorías con expertos en el tema, así como la búsqueda de referentes teóricos que dieran cuenta del abordaje de dichas categorías emergentes.

Tabla 3

Consolidación de las categorías y agrupación de las subcategorías de análisis

Categoría	
Aprendizaje situado	Ético-político
Conjunción entre la labor académica y el entorno natural de los niños y las niñas a partir del reconocimiento de una dependencia con el ecosistema, así como las recurrencias sobre la importancia del agua para la vida.	Las acciones que pueden realizarse para participar e intervenir en el reconocimiento y protección del humedal.
Subcategorías	
El humedal como medio de relación agua-vida. El agua se asocia directamente con el humedal. Su pérdida o alteración modifica la composición y estructura de las comunidades bióticas y las contribuciones que da a la sociedad. El humedal como espacio de conexión con la ciudad. Un lugar donde se manifiestan diferentes formas de vida y que provee contribuciones de regulación y culturales.	El humedal como medio para involucrar a la comunidad en procesos de apropiación del ecosistema. Espacio vivo y necesario para la calidad de vida de los habitantes. En educación, es concebido como un lugar propicio para transformar la relación de la comunidad con el ecosistema, fortalecer el saber ambiental² y reconocer que existen otros espacios de aprendizaje fuera de la institución.

Ciclo 3

Establecer los alcances y las limitaciones de la implementación de una estrategia didáctica, fundamentada en el Programa Guía de Actividades, y las ideas previas de los niños, las niñas, padres y madres de familia, y adultos mayores acerca del humedal Taboima.

Durante este tercer momento, en función de las categorías encontradas en el ciclo 2, se elaboró una estrategia didáctica que conllevó un reconocimiento, respeto, cuidado y protección del humedal. La estrategia didáctica seleccionada fue el Programa Guía de Actividades (PGA), propuesto por Gil y Martínez (1987), el cual se realiza a través de 3 bloques: (1) actividades de iniciación, (2) actividades de desarrollo y (3) actividades de acabado; incluye la evaluación (ver Figura 5).

² Según Leff (2004), el saber ambiental se relaciona con aquellas prácticas que permiten la construcción del saber, a partir de una acción participativa de la comunidad para con el ecosistema, donde la comunidad y el conocimiento confluyen para generar una serie de principios y valores para la conservación y preservación de dicho ecosistema.

Figura 5*Estructura del Programa Guía de Actividades (PGA)*

UNIDAD	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Unidad 1. Actividades de Iniciación	Aprendizaje situado	El humedal como medio de relación agua-vida. <i>Eje conceptual: El agua y los ecosistemas, el agua y la ciudad, el agua y la participación.</i>
Unidad 2. Actividades de desarrollo	Aprendizaje situado	El humedal como espacio de conexión con la ciudad. <i>Comunidades biológicas (fauna-flora), flujo de energía, servicios ecosistémicos, consumo responsable.</i>
Unidad 3. Actividades de Acabado	Ético-política	El humedal como medio para involucrar a la comunidad en procesos de apropiación del ecosistema. <i>Siembra de especies nativas. Mi humedal es un cuento de verdad.</i>
Evaluación	Relato de experiencia en torno al aprendizaje.	

Desarrollo ciclo 3

En el PGA, fue preciso considerar las categorías y subcategorías de análisis planteadas como eje vinculante a situaciones problemáticas relacionadas con el contexto, lo cual permitió propiciar el análisis de la realidad y proponer, a partir de las ideas del grupo objetivo, acciones encaminadas a la participación ambiental. Se diseñaron 3 bloques de trabajo secuenciales asociados a cada subcategoría de análisis, desarrolladas con los estudiantes.

Unidad 1. Actividades de iniciación. Estas actividades se enfocan en introducir y motivar al estudiante a la identificación y el reconocimiento de los humedales a partir del agua, pues resulta ser un punto de partida en común, que conecta los distintos espacios que conocen los estudiantes y su realidad, tales como su hogar, el colegio y el humedal (ver Tabla 4).

Tabla 4*Descripción de actividades de iniciación*

Nombre de la actividad	Actividad	Propósito
Aves en origami y logo ambiental	Participación y elaboración desde el PRAE	Sensibilización por el "Día de los Humedales" Ingreso de actividades: https://padlet.com/marmel205/dglgz2jmpqc53gwr
El ciclo del agua	Rompecabezas	Relacionar el ciclo del agua con el humedal y la importancia de este recurso para la comunidad tocancipeña

	¿De dónde proviene el agua que sale por el grifo de tu casa?	Foro	Reconocer la importancia de los humedales en el ciclo del agua Ingreso de actividades: https://padlet.com/marmel2005/5api9uzrbyrc0ndo
	Agua y acciones	Galería	Promover la participación acerca de la dependencia del agua para la alimentación, el saneamiento, los ecosistemas y la industria, y su relación con nuestras acciones Ingreso de actividades: https://padlet.com/marmel2005/bo032guz1dsqr3w1
	Lectura fragmento de la ONU	Lectura fragmento del libro: <i>Afrontar la escasez del agua. Un marco de acción para la agricultura y la seguridad alimentaria</i>	Sensibilizar sobre la importancia del agua, cuidado, uso eficiente y consumo responsable
	Importancia de los humedales y avistamiento de aves	Recorrido virtual	Promover el reconocimiento de las especies de aves en el municipio de Tocancipá y su relación con los ecosistemas de humedal
	Siembra de semillas	Siembra con el apoyo de la Secretaría de Medio Ambiente Tocancipá	Promover el respeto y la responsabilidad por la vida
	¿Por qué es indispensable el agua para la vida?	Preguntas	Conocer la perspectiva de los estudiantes frente al agua como sostenimiento de la vida

Unidad 2. Actividades de desarrollo. Se realiza actividades con la finalidad de poner al estudiante en situaciones en contexto; construir y manejar los conceptos adquiridos, así como aplicar sus conocimientos entre la conexión del humedal con la ciudad, desde los servicios ecosistémicos, la biodiversidad, fauna y flora, principalmente, especies de aves, flujo de energía y cadenas, y redes alimenticias (ver Tabla 5).

Tabla 5*Descripción de actividades de desarrollo*

Nombre de la actividad	Actividad	Propósito
Motivación a la participación	Preguntas abiertas	Generar un espacio de seguimiento frente al proceso del estudiante sobre su entendimiento del humedal
Especies de aves y plantas de Tocancipá	Cartelera	Promover el reconocimiento de las especies de aves y plantas presentes en los ecosistemas del humedal de Tocancipá, y apreciar su importancia. Ingreso de actividades: https://padlet.com/marmel2005/Bookmarks
Servicios ecosistémicos-humedales	Mapa mental	Elaborar un mapa mental como medio para conectar los conceptos de agua, el suelo o sustrato, las comunidades biológicas y los servicios ecosistémicos de los humedales
Nuestra huella de carbono	Taller con la Secretaría de Medio Ambiente	Medir el impacto de las actividades que realiza cada estudiante desde la casa y promover acciones que permitan disminuir la huella de carbono hacia una vida sostenible
Jugando entre todos	Crucigrama y criptogramas	Estimular el aprendizaje colaborativo a través del uso de herramientas virtuales para descubrir las relaciones existentes entre las palabras asociadas a la biodiversidad, ecosistemas de humedal y la sociedad
Sensibilización de separación en la fuente	Taller	Conocer la importancia de la separación en la fuente asociada a la prevención y control de la contaminación de los ecosistemas
Consumo responsable	Taller con la Secretaría de Medio Ambiente	Sensibilizar sobre la economía circular
Tu aporte a la educación ambiental: acciones desde casa	Galería	Fomentar alternativas de separación en la fuente desde el hogar para mejorar la separación de residuos que permitan fortalecer hábitos y actitudes
¿Cómo reduzco mi huella de carbono?	Palabras revueltas	Reconocer las acciones que conllevan calentamiento global y las posibles formas de disminuir la huella de carbono.

Unidad 3. Actividades de acabado. Se espera que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos; logren identificar nuevas problemáticas, y tengan mayor interés por trabajar y participar en el cuidado del ecosistema, de manera que manifiesten un cambio en su actitud frente al humedal, la biodiversidad y los servicios ecosistémicos (ver Tabla 6).

Tabla 6*Descripción de actividades de acabado*

Nombre de la actividad	Actividad	Propósito
Siembra de plántulas en familia	Siembra de especies nativas Ecoparque Sabana Jaime Duque	Entender la importancia de las plantas para la vida y su relación con los servicios ecosistémicos
Mi humedal es un cuento de verdad	Creación narrativa orientada por Lengua Castellana y Biología	Conocer el reconocimiento y protección de los humedales de Tocancipá por parte de los estudiantes

Evaluación. La evaluación busca, a través del relato de experiencia en torno al aprendizaje, determinar si se logra la construcción de un saber ambiental y así identificar si el proceso realizado en el PGA es pertinente (ver Tabla 7).

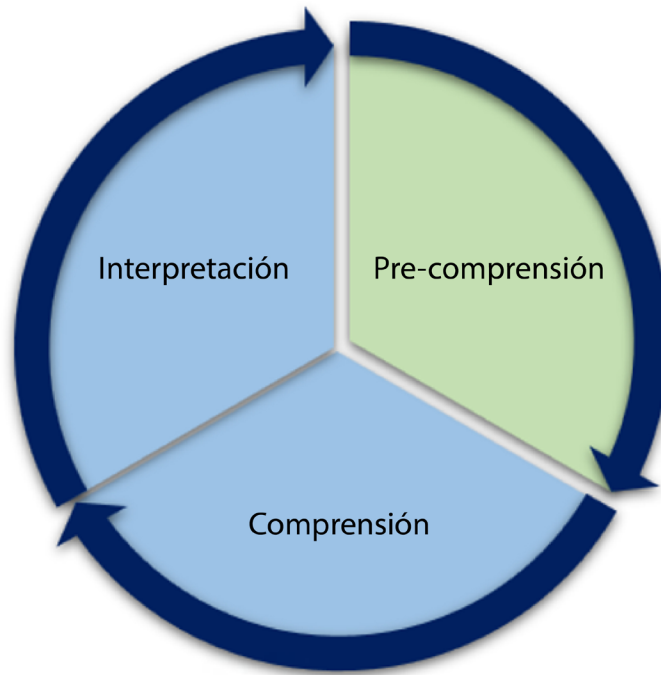
Tabla 7*Descripción de la evaluación de las actividades de relato sobre experiencias en torno al aprendizaje*

Nombre de la actividad	Actividad	Propósito
<i>Mi experiencia de aprendizaje</i>	Relato de la experiencia con la orientación de Lengua castellana y Biología	Conocer la experiencia durante el proceso del PGA, relacionado con el reconocimiento y protección de los humedales, así mismo se identifica la transformación de las ideas previas.

Una vez implementados los bloques de actividades del PGA, se procedió al análisis, según el modelo de círculo hermenéutico propuesto por Gadamer (1998). Para abordar este modelo, fue preciso tener en cuenta la hermenéutica, la cual se define como “ciencia general de la comprensión” (Santiago, 2012, p. 149). Asimismo, la hermenéutica, según Ricoeur (2003), sirve como preparación para comprender aquello que se ha dicho, intentando recuperar el sentido para acortar la distancia entre la intención del autor del texto y el intérprete. También debe contemplarse el hecho de que el texto tiene un sentido múltiple por causa de la diversidad de factores contextuales y desde lo literal; por lo tanto, se debe evitar añadir exceso de sentido. El problema del sentido múltiple se puede evitar al reducir y sintetizar las ideas principales del texto.

De esta manera, el modelo de círculo hermenéutico propuesto por Gadamer (1998) permitió el análisis de los productos del PGA, tales como mapas conceptuales, carteleros y creaciones narrativas, los cuales fueron revisados cuidadosamente mediante la interpretación de la docente.

El modelo de círculo hermenéutico se dividió en 3 etapas para llegar a una interpretación cercana a la intención del autor del texto (ver Figura 6). Estas etapas fueron las siguientes: precomprensión, comprensión e interpretación. “Por un lado, la precomprensión consiste en los prejuicios, presupuestos, cuestionamientos y dudas que surgen en el lector antes de la comprensión. Por otro lado, la comprensión es la relación entre lo individual y lo global” (Gadamer, 1998, p. 67). El conocimiento común entre el autor del texto y el lector-interpretador que no se puede desligar del contenido textual. Por último, la interpretación considera las respuestas a las inquietudes que nacen en la etapa inicial del círculo hermenéutico.

Figura 6*El círculo hermenéutico*

Fuente: Adaptado de Gadamer (1998).

El análisis de la información obtenida como resultado de la implementación del PGA se organizó en matrices que relacionan las ideas previas de los niños y las niñas sobre el humedal Taboima con su interpretación, el resultado de cada unidad del PGA, la interpretación correspondiente y, finalmente, la transformación de las ideas previas (ver Tablas 8 y 9).

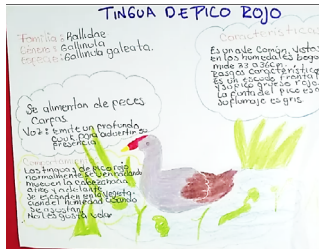
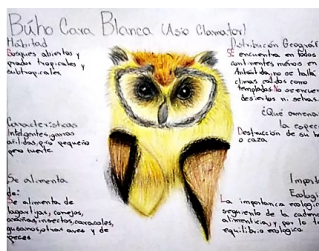
Tabla 8*Muestra de la estructura del análisis de los resultados del PGA*

Ideas previas de los estudiantes	Interpretación de las ideas previas	Muestra de los resultados del PGA	Interpretación de los resultados	Transformación de las ideas previas
En esta columna, se citan algunos extractos de las transcripciones de las entrevistas y cartografías	Aquí se reduce la información de las transcripciones a sus ideas principales	Aquí se muestran algunos resultados del PGA (carteles, mapas conceptuales, relatos, escritos)	Aquí se interpretan los resultados y se los reduce a la idea principal	En esta columna, se muestra cómo se transformó la idea inicial

Análisis de la actividad de desarrollo de la Unidad 2: especies de aves y plantas de Tocancipá

Categoría: aprendizaje situado.

Subcategoría: el humedal como espacio de conexión con la ciudad

Ideas previas de los estudiantes	Interpretación de las ideas previas	Muestra de los resultados del PGA	Interpretación de los resultados	Transformación de las ideas previas
C2.I53. <i>Schoenoplectus californicus</i>: aporta semillas y las aves comen de ellas, hacen que el paisaje se vea bonito o con mejor imagen. C2.I46. <i>Cyperus papyrus</i>: Habita fuera de los humedales, y sirve para darle mejor imagen al humedal.	Las especies de plantas sirven de alimento para otros seres vivos. Las especies de plantas embellecen el ecosistema del humedal.		En el humedal habitan variedad de especies de aves que cumplen un papel importante en la cadena alimenticia y en la dispersión de semillas.	Los estudiantes participan en el reconocimiento de la fauna local. Realizan una aproximación conceptual para identificar su importancia ecológica, las necesidades del hábitat, su protección y las amenazas a las que está expuesta.
E17M5. En el humedal podemos encontrar peces, eehh, tiburones, etc. Hay pájaros, vacas, perros... lo más que hay son perros y gatos.	En el humedal habitan variedad de especies de animales.		Estas especies se han visto amenazadas a causa de la reducción de su hábitat y por su captura para ponerlas en cautiverio.	Los y las estudiantes buscan inspirar a otros compañeros a conocer las especies locales asociadas a los humedales, específicamente, al humedal Taboima y a proteger la fauna y flora local.
C1.I28. El humedal también recibe agua. También hay ranas, colibrí, topos, etc.			Está prohibido capturar y alimentar a estas especies.	

Resultados

El desarrollo de la metodología descrita permite reflexionar en torno a las problemáticas ambientales presentes en una comunidad, esto con el fin de confrontar problemas y generar conocimiento para la transformación de la realidad, en este caso, del humedal Taboima, aledaño al Colegio Técnico Comercial de Tocancipá. A continuación, se presenta los resultados de esta investigación, que se divide en 2 partes: (1) las categorías de análisis y (2) el Programa Guía de Actividades (PGA)

Categorías de análisis (aprendizaje situado y ético-político)

Por un lado, desde la categoría aprendizaje situado, se abordan las subcategorías el humedal como medio de relación agua-vida y el humedal como espacio de conexión con la ciudad. En estas, los estudiantes logran reconocer el humedal, su funcionamiento, relaciones y contribuciones como un ecosistema, tanto por las relaciones que se establecen internamente como con el medio. Por otro lado, desde la categoría ético-político, que se compone por la subcategoría el humedal como medio para involucrar a la comunidad en procesos de apropiación del ecosistema, se encontró que los niños y las niñas se involucraron en la protección del humedal a través de los mecanismos concretos de participación, iniciativas y acciones, a nivel individual y colectivo, conllevando la construcción de un saber ambiental. En las Tablas 10 y 11, se presenta el análisis de ideas previas realizado por cada categoría y subcategoría correspondiente.

Tabla 10

Análisis de ideas previas desde la categoría de aprendizaje situado

Categoría: aprendizaje situado			
Subcategoría	Grupo objetivo	Ideas previas	Análisis
	Niños y niñas	//E22M3: "Cualquiera puede venir a tomar agua cuando tenga sed" // E5M3: "Sin el agua no habría plantas y no sería un humedal" // E16M3: "Los animales, porque ellos viven del agua, algunos como las ranas viven en un lugar donde hay mucha agua"	Para la mayoría de los estudiantes, el agua es vista desde una función biológica. Como sustancia es necesaria para los procesos biológicos de cualquier especie
El humedal como medio de relación agua-vida	Padres y madres	// E47M2: "Un humedal es lo más sagrado a nivel del planeta tierra, porque... tiene agua... son como reservas para cuando todo empieza a escasear en el planeta" // E42M2: "Un humedal es importante porque nos estamos quedando sin agua por la contaminación y es importante ver [...] en qué condiciones es útil a las personas para poder depender de este"	El agua se representa como un valor espiritual y el humedal se manifiesta como una fuente de esperanza ante la posible escasez del recurso hídrico El agua es un valor de uso para la persona y se relaciona directamente con el nivel de contaminación de esta; si el agua no está contaminada es "útil para depender de ella" (E42M2), pero si está contaminada se dificulta su utilidad

El humedal como espacio de conexión con la ciudad	Adultos mayores	// E58M3: "Yo diría que el agua, porque sirve de alimento para la vida" // E59M8: "Pues el agua cada vez es más contaminada y las quebradas se están secando y es importante que siembren árboles"	Se reconoce que el agua es necesaria para la vida y que la vida depende de ella. Se reconoce la interacción entre los árboles o la reforestación, y el agua como primordial para su existencia
	Niños y niñas	// E20M1: "[...] el humedal es algo importante porque tiene muchas plantas que nos ayudan a tener oxígeno"	Los niños y las niñas asocian el humedal como un sistema viviente en el cual existe un intercambio de materia y energía con el entorno, en este caso, lo relacionan como si fuera productor de oxígeno o purificador del aire
	Padres y madres	// E56M3: "Los animales viven allí, es su hábitat y las personas afectan al humedal porque lo contaminan y le hacen daño"	Reconocen el impacto de las acciones humanas frente a su conservación o deterioro, es decir, se reconoce que existe una responsabilidad social frente a su conservación
	Adultos mayores	// E58M4: "Las plantas son comida, los animales comen de esas plantas y las personas también... pues nosotros debemos cuidar"	Reconocen que este ecosistema es fundamental para la producción de alimentos de las diferentes formas de vida existentes allí y externamente

Tabla 11

Análisis de ideas previas desde la categoría de ético-político

Categoría: ético-político			
Subcategoría	Grupo objetivo	Ideas previas	Análisis
El humedal como medio para involucrar a la comunidad en procesos de apropiación del ecosistema	Niños y niñas	//E1M6: "[...] que hagan... que planten". E1M8: "[...] hacer una jornada que las personas o los niños vayan". E4M8: "[...] incentivar a la gente". E9M7: "Haciendo campañas [...]"	Los niños y las niñas reconocen parte del espectro de acciones necesarias para la protección del humedal. Sin embargo, se mantienen en una intencionalidad, en un querer hacer, mas no en un reconocimiento de espacios para una transformación real

Padres y madres	// E44M7: “[...] el reconocimiento lo podemos dar donde el colegio y la alcaldía propongan maneras para cuidarlo. Uno se compromete a cuidar las cosas, pero [...] ellos deberían de comprometerse para dar las herramientas y uno pueda colaborar”	Para los padres de familia, el reconocimiento y la protección del humedal se plantea desde una perspectiva de corresponsabilidad social entre las instituciones educativas, los entes gubernamentales y la reflexión desde el hogar
Adultos mayores	// E58M8: “Entre los niños con profesores haciendo brigadas de aseo y también sembrar”	Los adultos mayores consideran que el cuidado y preservación del ecosistema no se encuentra entre sus responsabilidades sociales, sino que es responsabilidad directa de las nuevas generaciones

Programa Guía de Actividades (PGA)

Actividades de iniciación

Estas actividades se relacionan con la categoría aprendizaje situado y, en especial, con la subcategoría el humedal como medio de relación agua-vida, ya que, para los niños y las niñas, el concepto de humedal involucra directamente al agua, por lo tanto, para ellos, el agua es vida. También, se evidenciaron acciones básicas encaminadas al cuidado del agua desde el hogar, por medio de la profundización sobre la importancia del recurso hídrico, el derecho a este y la relación entre agua-ecosistema y agua-ser humano, que contribuye a construir un saber ambiental.

En la actividad *Agua y acciones*, cada uno de los participantes, desde casa, tiene un compromiso con relación al uso eficiente y el consumo responsable del agua, pues los estudiantes reconocen los problemas asociados al entorno de los humedales y el agua (ver Figura 7). De esta manera, el compromiso de la transformación de la realidad cercana busca aportar de manera responsable al cuidado del agua; tal como se evidencia en una respuesta de un estudiante durante el desarrollo de la actividad: “Yo ahorro el agua para proteger las plantas porque son las que nos brindan comida y medicamentos, y los animales porque

ellos son los que ayudan a mantener bien los humedales” (comunicación personal) y “esta actividad sirve para reutilizar el agua de la lavadora y de aguas lluvias, para uso del baño y de los pisos” (comunicación personal).

Figura 7

Muestra de la actividad agua y acciones



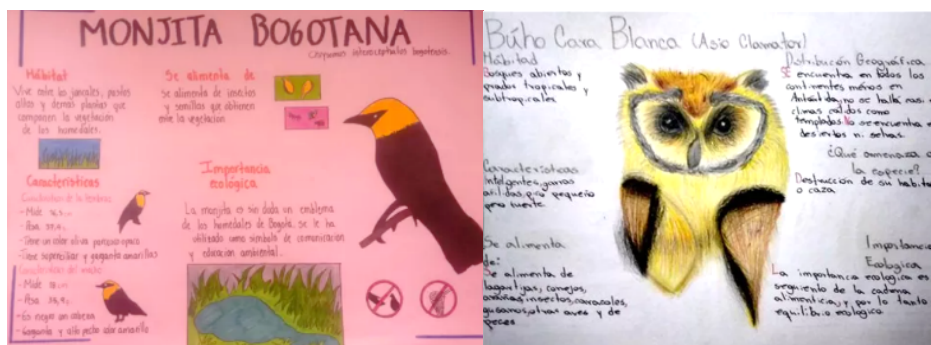
Actividades de desarrollo

El desarrollo de las distintas actividades permitió motivar, reafirmar conceptos, estructurar nuevos conocimientos, abordar vacíos conceptuales, aclarar dudas e inquietudes, diversificar los ejercicios, con el objetivo de comprender la relación ser humano-naturaleza, entendiendo el humedal como espacio de conexión con la ciudad.

En primer lugar, en la actividad *Especies de aves y plantas de Tocancipá*, los estudiantes participaron en el reconocimiento de la fauna local con la construcción de carteleras (ver Figura 8). Inicialmente, se hizo una aproximación conceptual acerca de la manera cómo se identifica la importancia ecológica de cada especie, las necesidades del hábitat, su protección y las amenazas a las que está expuestas. Dos estudiantes plasmaron lo siguiente en sus carteleras: “el sirirí migrante lo amenaza la destrucción del hábitat, el comercio de su especie, la explotación de recursos, la introducción de especies invasoras, la contaminación y el cambio climático” y “el jilguero andino está amenazado por el tráfico ilegal, aunque se piensa que el uso de pesticidas es un serio problema para ellos”. Los estudiantes reconocen que cumplen funciones importantes tales como el control biológico y son agentes de dispersión, porque propagan polen y semillas, por ejemplo, “la monjita cabeciamarilla ayudan a fomentar la flora con la polinización y, si hay alguna plaga, ayudan a controlarla” (cartelera de un estudiante) y “el búho cara blanca aporta al seguimiento de la cadena alimenticia y al equilibrio ecológico” (cartelera de un estudiante). Estos son indicadores de la riqueza biológica y de las condiciones ambientales del humedal Taboima.

Figura 8

Muestra de las carteleras realizadas por los estudiantes en la actividad *Servicios ecosistémicos-humedales*



En segundo lugar, en la actividad *Tu aporte a la educación ambiental: acciones desde casa*, a través de un registro fotográfico, se observó que los educandos emprenden acciones para promover, desde sus casas, la separación en la fuente de residuos aprovechables que pueden ingresar en la cadena de reciclaje, inspirando el consumo más responsable (ver Figura 9). También, durante la actividad, los estudiantes demostraron su interés por la mitigación de su impacto en el planeta, a través de la participación, la creatividad y la promoción de estas acciones, además de reflejarlas en los diferentes espacios donde interactúan.

Figura 9

Muestra de las acciones realizadas por los estudiantes en la actividad *Tu aporte a la educación ambiental: acciones desde casa*

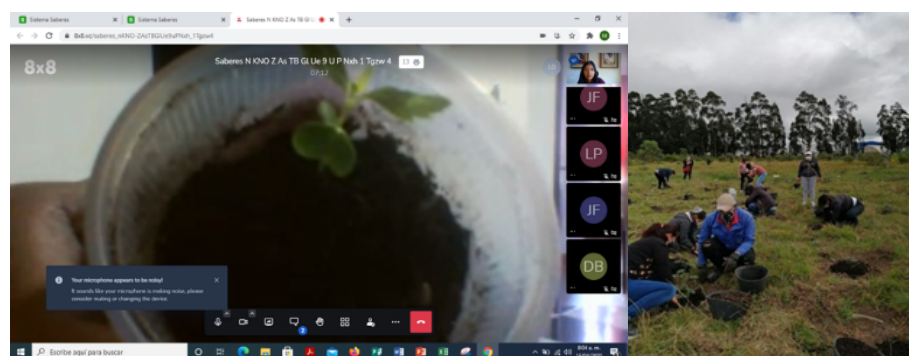


Actividades de acabado

En la actividad *Siembra de plántulas en familia*, después de cuatro meses de proceso formativo, se gestionaron los espacios de participación, aprendizaje y reflexión para los estudiantes y sus familias. Primero, en la actividad de iniciación *Siembra de semillas*, se realizó el proceso de germinación de semillas de plantas nativas desde casa. Durante todo el proceso, la docente con el apoyo de la Secretaría del Medio Ambiente de Tocancipá, llevó a cabo un seguimiento virtual del crecimiento de las semillas, con el propósito de llevarlas al Ecoparque Sabana-Fundación Parque Jaime Duque. En el Ecoparque, se cuenta con el acompañamiento de un gestor social, con quien se realizó la actividad y se reflexionó sobre aquello que se tiene que mejorar y proteger en el medio ambiente (ver Figura 10). Además, los estudiantes tienen la posibilidad de visitar las plantas que han venido cuidando y atendiendo en una demostración de respeto por la vida, la responsabilidad y el compromiso.

Figura 10

Muestra de la actividad Siembra de plántulas en familia



Evaluación

Los relatos realizados permitieron a los estudiantes comunicar su experiencia en torno al aprendizaje que conlleva el reconocimiento y protección de los humedales; así mismo, representan una realidad y un mundo en el cual su participación y la de los otros son fundamentales. Adicional, la docente vislumbró la pertinencia de la estrategia didáctica y logró establecer una transformación de las ideas previas de los niños y las niñas, así como identificar la construcción de un saber ambiental en los educandos con relación a los humedales y su protección.

Sobre el concepto de humedal, en primer lugar, es preciso mencionar algunos comentarios de los estudiantes acerca de lo que pensaban o consideraban que era dicho ecosistema: "Un charco o un pozo con agua", "no sabía qué era", "algo húmedo"; sin embargo, después de las actividades expresaron: "Un humedal no es solamente agua, es más que eso; un humedal se encarga de depositar agua para luego ser

consumida..." y "la profesora me hizo saber que era y ahora sé que es algo que nos brinda muchos beneficios no solo a mí, también a todas esas personas que hay en este pequeño pueblo".

En segundo lugar, con respecto a la categoría de análisis aprendizaje situado, fue posible identificar que los educandos aprendieron cómo funciona este ecosistema, pues cambian la relación simple entre agua y planta o planta oxígeno al expresar las siguientes relaciones: "Este (el humedal) nos brinda un servicio muy importante, pues purifica el aire y el agua que son fundamentales para nuestra existencia" o "un humedal es un gran ecosistema, donde viven muchos animales y también tienen filtros naturales de agua gracias a sus tejidos". Así, se estableció ese funcionamiento a partir de las 2 subcategorías: el humedal como medio de relación agua-vida y el humedal como espacio de conexión con la ciudad.

Por un lado, la primera subcategoría hizo referencia a la comprensión de la importancia

del ciclo del agua, como lo relata una estudiante: "los humedales son reservorios de agua dulce del planeta, también acumulan agua durante época de lluvias y, cuando deja de llover, liberan el agua acumulada". También, los niños y las niñas expusieron la relevancia del recurso hídrico para la vida, pues manifestaron:

Cuando mantenemos limpio sus aguas, cuando no dejamos que animales domésticos vivan en ellos, cuando no permitimos que las empresas hagan uso de estos y cuando invertimos en su protección, los humedales son para beneficio de todos, por ello debemos cuidarlos. (Comunicación personal)

Por otro lado, la segunda subcategoría corresponde a los humedales como un lugar lleno de vida para disfrutar, pues:

Representan uno de los ecosistemas más valiosos de la Tierra, indispensables para los seres humanos y la naturaleza por su valor intrínseco y por los beneficios y servicios que proporcionan, incluidas sus contribuciones ambientales, climáticas, ecológicas, sociales, económicas, científicas, educativas, culturales, recreativas y estéticas al desarrollo sostenible y el bienestar de la humanidad. (Periódico El Páramo, 2022, párr. 2)

Se identificó en los relatos la importancia de la conexión del humedal y la ciudad. Al respecto, una estudiante escribió: "El ecosistema nos conecta a todos, no importa donde estemos ubicados, ya sea la ciudad o el campo, pues todos somos actores del mismo". Así mismo, los estudiantes entienden que, desde sus hogares y con acciones sencillas, tienen la posibilidad de cuidar y proteger los humedales y, en general, los ecosistemas, al reconocer que la naturaleza no es una fuente inagotable.

En tercer lugar, en la categoría de ético-político, la cual aborda la subcategoría el humedal como medio para involucrar a la comunidad en procesos de apropiación del ecosistema, se consideran las acciones que se pueden llevar a cabo en torno al humedal para su reconocimiento y conservación, con el propósito de promover la participación ciudadana. En los relatos, los estudiantes se incluyeron como actores activos e informados: "Aprendí que nosotros también

podemos idear nuestras propias historias que puede llegar a otra gente, que nos va a ayudar, porque después de todo ellos también se verían afectados si los humedales no existieran".

Incluso, los educandos identificaron la existencia de una política de protección ambiental, de la cual ellos también son parte fundamental. Por ejemplo, un estudiante afirmó: "Ahora que se dé la importancia de los humedales y la biodiversidad y que existen unas políticas ambientales que las protegen, generaré conciencia" (comunicación personal). Otro estudiante:

Les diría a todos que la tarea de cuidar el medio ambiente es para todos, se solicita urgentemente leyes a nivel mundial para proteger los recursos naturales como el agua, la fauna y la flora, la limpieza del aire, para que podamos extender la vida de nuestro planeta y del ser humano. (Comunicación personal)

Además, los estudiantes manifestaron responsabilidad, compromiso de participación y apropiación, en especial, junto con sus familias, así como promoción del bienestar social.

En cuarto lugar, la experiencia de los educandos en la implementación del PGA fue positiva y amena, a pesar de que gran parte se llevó a cabo de manera virtual; incluso expresan manejo y apropiación de los conocimientos adquiridos y la construcción de un saber ambiental. Al respecto, un estudiante mencionó:

La guía me pareció muy divertida, ya que pude disfrutar recordando mi experiencia y preocuparme también por el medio ambiente y en cómo protegerlo para evitar la contaminación en las aguas o el peligro de la contaminación para algunos animales y poder ver cómo se podrían prevenir los daños. (Comunicación personal)

Sobre las actividades y los contenidos abordados, se debe destacar que se realizaron de manera didáctica, interesante, pertinente y acorde con la realidad de cada uno de ellos. Por último, la familia cumplió un papel fundamental en el PGA, puesto que los niños y las niñas contaron con su acompañamiento y apoyo constante, como se muestra a continuación: "Me gustó mucho

poder realizar algunos contenedores con ayuda de mi familia" (comunicación personal).

Finalmente, en los relatos, se identificó que, los estudiantes se consideran capaces de promover sus aprendizajes para involucrar a otros, pues ellos manifestaron: "En Tocancipá falta educación ambiental, por eso es muy importante que nosotros como jóvenes, dentro de nuestras instituciones, busquemos capacitarnos y brindar de alguna manera la capacitación correspondiente a los demás habitantes" (comunicación personal). Así mismo, en los relatos, los niños y las niñas reflexionaron sobre la importancia del humedal y su experiencia en torno al aprendizaje; además, llegaron a las siguientes conclusiones: "El futuro de los ecosistemas está en la enseñanza desde los hogares y las instituciones educativas" (comunicación personal).

Discusión

De acuerdo con los resultados, primero, se caracterizaron las ideas previas de la comunidad educativa, de lo cual se identificaron 2 categorías y 3 subcategorías como punto de partida para la elaboración de la estrategia didáctica (PGA). Tal como lo expone Cubero (1994), "las ideas previas o preinstruccionales parten de reconocer que los niños tienen ideas, que saben cosas, aunque no se les haya enseñado en la escuela" (p. 36), de manera que son fundamentales y son un punto de partida para orientar y guiar el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, según el capítulo de Cordero y Dumrauf (2017), cuando se hace referencia a las ideas previas no se habla de conceptos o definiciones, sino de la construcción del intelecto propio, en la medida en la que el ser humano va interactuado con la naturaleza.

Por otra parte, se identifica la importancia del humedal Taboima para los estudiantes, en cuanto al concepto de agua, pues consideran que existe una relación entre la geosfera, atmósfera y biosfera, que permite que, por precipitación, el agua esté disponible para las diferentes formas de vida, incluyendo la especie humana, que luego tiene la responsabilidad de hacer un uso eficiente del recurso y generar medidas de protección de los ecosistemas. Para Martín (2007), "educar no solo para conocer,

sino principalmente para pensar. Pensar comunicativamente las finalidades de la acción humana y las mediaciones a través de las cuales se busca alcanzarlas" (p. 44).

De esta manera, para enriquecer el proceso educativo frente a la complejidad de las problemáticas ambientales, se debe proporcionar estrategias para reforzar la conciencia sobre las decisiones que se toman y que, de alguna manera, repercuten en el bienestar de la sociedad, con la idea de intervenir para transformar. Esto ayudaría a generar un cambio en la forma de concebir el medio y entender el vínculo y el cómo se perciben las relaciones con la naturaleza.

Los estudiantes conciben el humedal como un sistema donde se relacionan sus diferentes niveles tróficos que son interdependientes, por lo tanto, tal como lo expone Rojero (1999), no se debe realizar la "disección" del ecosistema. Por ello, en la investigación, se relacionan los aspectos organizativos del ciclo del agua, su relación con el humedal y con la biodiversidad. Esto lleva a identificar y reconocer el impacto de las problemáticas ambientales que el mundo actual demanda y contribuye a la construcción de un saber ambiental. Además, Franco et al. (2013) consideran que mantener de manera balanceada los atributos ecológicos y sociales que dan cuenta de la funcionalidad de los humedales es un objetivo crítico para conservar la capacidad de respuesta al cambio climático. Para ello, es necesario involucrar diversos actores sociales que dependen de múltiples servicios ecosistémicos del humedal.

Los educandos demostraron su interés por la mitigación de su impacto en el planeta a través de la participación, la creatividad y la promoción de acciones de separación en la fuente. En este sentido, Acosta (2012) indica: "si queremos que la capacidad de absorción y resiliencia de la Tierra no colapse, debemos dejar de ver a los recursos naturales como una condición para el crecimiento. Y por cierto debemos aceptar que lo humano se realiza en comunidad, con y en función de otros seres humanos, como parte integrante de la Naturaleza, sin pretender dominarla" (p. 3).

En este sentido, convivir en armonía con la naturaleza implica el desarrollo de las comunidades, sin que afecte el medio ambiente, repensando la relación con las contribuciones de la naturaleza; siendo esta última un sistema que necesita mantener un equilibrio y una interacción con el entorno físico, biológico y químico.

Por último, con relación a los alcances a partir de los escritos finales de los estudiantes, se contemplaron elementos democráticos, trabajo individual y colectivo, y responsabilidad política, que se pueden precisar desde la cultura cívica que, según Santisteban y Pagès (2009), "se basa en la racionalidad y en la responsabilidad, y nos exige la aceptación de los derechos humanos, como base del compromiso social. Para la solución de problemas sociales, debemos formar el pensamiento crítico y creativo" (p. 21). Esta cultura se evidencia a través de los valores, los comportamientos y el cumplimiento de normas, reglas y deberes que como ciudadanos permiten una buena convivencia con los demás y el medio ambiente. De hecho, una institución educativa funciona como un reflejo de los ajetreos de la sociedad, de manera que los estudiantes se forman como ciudadanos y puedan participar como actores sociales.

Conclusiones

Las ideas previas son relevantes y fundamentales, porque estas permiten potenciar las conductas y prácticas que lleven a los y las estudiantes a identificar su responsabilidad, participación y compromiso para el reconocimiento y la protección del humedal, desde la intervención y la promoción de la acción colectiva.

Las categorías emergentes de la investigación, denominadas aprendizaje situado y ético-político, posibilitan la comprensión de la realidad del humedal, la necesidad de convivir de manera armónica con la naturaleza y la importancia de la construcción de un saber ambiental como medio para obtener herramientas que permitan la participación de la comunidad con acciones concretas que se pueden realizar en diferentes contextos.

La experiencia promueve el trabajo colectivo, el compromiso, la participación y la acción por

parte de los estudiantes de la institución. De esta manera, se construye un saber ambiental con relación a los humedales, su reconocimiento y protección, el cual se entiende, a partir de los resultados, como la relación entre reconocer el entorno (ser parte de él), su dinámica y sus problemáticas. Así, la relación con el medio ambiente engloba una forma de comportarse que se asocia con la reafirmación de valores y la generación de acciones que permiten, de manera individual y colectiva, participar en la construcción de nuevos significados y sentidos en torno al reconocimiento y protección de los humedales.

Desde el proceso formativo, se impulsa el uso eficiente y el consumo responsable del agua, mediante el planteamiento de acciones que promueven la gestión del agua desde el hogar. De esta manera, los educandos entienden la importancia de este recurso no solo enmarcado en lo biológico, sino también como un bien común asociado a un derecho, al bienestar, a la estética de los paisajes, al funcionamiento del ecosistema y a su carácter conflictivo.

Asimismo, ellos logran identificar, interpretar y explicar las posibles causas que generan la pérdida de los servicios ecosistémicos, que pueden ser consecuencia de las mismas acciones desde casa. A partir de esto, son conscientes de sus capacidades, compromiso, autonomía e iniciativa para planear una estrategia y concretarla en acciones que involucren a la comunidad, en especial a su familia, con el propósito de garantizar el derecho a favor de la naturaleza.

Por último, es posible visibilizar cambios en la interacción ser humano-humedal desde la relación ciudad, agua y vida. Esto es evidente a través de las manifestaciones verbales y escritas de los estudiantes, pues dan cuenta de los valores éticos necesarios, los derechos del ambiente y las formas de participación y gestión de acciones individuales y colectivas.

En cuanto a los alcances del PGA, se establece que los estudiantes logran dar cuenta del valor educativo de los humedales, unir ideas, conocimientos, problemáticas y acciones, con el fin de transformar la relación ser humano-ecosistema del humedal, identificar problemáticas y plantear soluciones, generar compromisos hacia un cambio en el actuar, de manera que

se tomen decisiones pertinentes asociadas con las problemáticas ambientales y así promover la convivencia responsable y en armonía.

Agradecimientos

Gracias a la comunidad del Colegio Técnico Comercial de Tocancipá, al gestor ambiental del Parque Jaime Duque-Ecoparque Sabana, Secretaría de Medio Ambiente de Tocancipá y al doctor Fidel Antonio Cárdenas Salgado.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Acosta, A. (2012). La naturaleza con derechos. Una propuesta para un cambio civilizatorio. https://www.garn.org/wp-content/uploads/2021/09/Acosta_DDN_2012.pdf
- Barragán, D. y Amador, J. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario educativo*, (64), 127-141. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Betancurth, D., Vélez, C. y Sánchez, N. (2020). Cartografía social: construyendo territorio a partir de los activos comunitarios en salud. *Entramado*, 16(1), 138-151. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6081>
- Bogotá, L. I. (2018). *Estrategia para aprender sobre los humedales y fomentar el desarrollo de competencias científicas con estudiantes de grado 7* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63958>
- Cánchica, A. y Moncada, J. (2013). La reina en la escuela. Unidad Didáctica sobre humedales costeros a partir del análisis de dibujos infantiles. *Revista de Investigación*, 37(78), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140393002.pdf>
- Cancillería de Colombia. (s.f.). Convención Ramsar sobre humedales de importancia internacional. <https://www.cancilleria.gov.co/convencion-ramsar-sobre-humedales-importancia-internacional>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico antes Centro de Instrumentos y Universidad Autónoma de México (CCADET y UNAM). (2014, 11 de junio). *Ideas previas*. UNAM. <http://www.ideasprevias.ccaDET.unam.mx:8080/ideasprevias/preconceptos.htm#caracteristicas>
- Cordero, S. y Dumrauf, A. (2017). Innovaciones en la enseñanza de la Física y la Físico-química. En A. Dumrauf y S. Cordero (coord.), *Tramas entre escuela y universidad: formación docente, innovación e investigación colaborativa*. EDULP.
- Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca. (2011). *Humedales del territorio CAR. Consolidación del Sistema de Humedales de la Jurisdicción CAR*. Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca.
- Cubero, R. (1994). Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales... ¿distinta terminología y un mismo significado? *Revista Investigación en la Escuela*, (23), 33-42. <https://idus.us.es/handle/11441/59603>
- Evans, G., Brauchle, G., Haq, A., Stecker, R., Wong, K., & Shapiro, E. (2007). Young children's environmental attitudes and behaviors. *Environment and Behavior*, 39(5), 635-659. <https://doi.org/10.1177/0013916506294252>
- Franco, L., Delgado, J. y Andrade, G. (2013). Factores de la vulnerabilidad de los humedales altoandinos de Colombia al cambio climático global. *Revista Colombiana de Geografía*, 22(2), 69-85. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v22n2.37018>

- Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme. http://medicinayarte.com/img/gadamer-verdad_y_metodo_ii.pdf
- Gil, D. y Martínez, J. (1987). Los programas-guía de actividades: una concreción del modelo constructivista de aprendizaje de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, (3), 3-12. <https://idus.us.es/handle/11441/59096>
- Gómez, L. y Cifuentes, C. (2017). Ideas previas e incidencia de la zona de desarrollo próximo (ZDP) para el concepto de ecosistema en estudiantes de séptimo grado. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas* (extra), 4041-4046. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337597>
- Gracia, J., Castillo, R. y Lar, A. (2013). *Guías Didácticas de Educación Ambiental. Educación ambiental y personas mayores* (Vol. 2). Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio Junta de Andalucía
- Leff, E. (2004). *Saber Ambiental. Sustentabilidad racionalidad, complejidad, poder* (4.ª ed.). Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Los humedales son indispensables para los seres humanos y la naturaleza. (2022, 2 de febrero). *Periódico El Páramo*. <https://www.periodicoelparamo.com/los-humedales-son-indispensables-para-los-seres-humanos-y-la-naturaleza/>
- Martín, V. R. (2007). Ética, educación y construcción de convivencia. *Revista Educación en Valores*, 2(8), 44-49. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n8/art5.pdf>
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005, agosto-septiembre). Educar para el desarrollo sostenible. *Altablero*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la agricultura y la alimentación (FAO). (2013). Afrontar la escasez de agua: un marco de acción para la agricultura y la seguridad alimentaria. FAO. <https://www.fao.org/documents/card/en/c/I3015S/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (2013). *Afrontar la escasez de agua. Un marco de acción para la agricultura y la seguridad alimentaria* (Informe sobre temas hídricos 38). FAO. <https://www.fao.org/3/i3015s/i3015s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, la Ciencia y la Educación (UNESCO). (2009). *Manual de educación para la sostenibilidad*. Centro UNESCO Euskadi. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/manual-sostenibilidad.html>
- Pozo, J. (1996). Las ideas del alumnado sobre la ciencia: de dónde vienen, a dónde van... y mientras tanto qué hacemos con ellas. *Alambique*, (7), 1-5. <http://hdl.handle.net/10486/669405>
- Ramsar. (2016). *Manual de la Convención de Ramsar* (5.ª ed.). Secretaría a la Convención sobre los humedales.
- Ricœur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones, ensayos de hermenéutica*. Fondo de la Cultura Económica.
- Rodríguez, P. A. y Reyes, H. S. (2017). Ideas previas de estudiantes de décimo grado respecto al concepto de ecosistemas. *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, (extra), 4157-4162. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337604>

- Rojero, F. (1999). Entender la organización: aspectos didácticos del estudio de los ecosistemas. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales* (20), 55-64.
- Santiago, L. E. (2012). La hermenéutica metódica de Friedrich Schleiermacher. *Revista Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, (3), 148-173. <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revista.php?num=2012>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 15-31.
- Steiner, R. (1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía*. Editorial Rudolf Steiner.
- Sukhontapatipak, C., & Srikosamatara, S. (2012). The role of field exercises in ecological learning and values education: action research on the use of campus wetlands. *Journal of Biological Education*, 46(1), 36-44. <https://doi.org/10.1080/00219266.2011.554574>
- Torres, M. (2004). *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. <https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=viewpdf&id=22605>
- Vilardy, S., Jaramillo, Ú., Flórez, C., Cortés, J., Estupiñán, L., Rodríguez, J. y Acevedo, O. (2014). *Principios y criterios para la delimitación de humedales continentales. Una herramienta para fortalecer la resiliencia y la adaptación al cambio climático en Colombia*. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.

Contribución

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

Creación de contenido audiovisual por parte del alumnado de pregrado para fortalecer su aprendizaje

Rodrigo Urcid Puga¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Urcid-Puga, R. (2023). Creación de contenido audiovisual por parte del alumnado de pregrado para fortalecer su aprendizaje. *Revista UNIMAR*, 41(2), 145-157. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art8>

Fecha de recepción: 26 de septiembre de 2022

Fecha de revisión: 01 de marzo de 2023

Fecha de aprobación: 04 de abril de 2023

Resumen

La educación superior se encuentra en constante transformación. La forma en la que el estudiantado adquiere conocimientos es cada vez más diversa; esto se debe al constante uso de las tecnologías de información y comunicación – TIC–. Por otro lado, las técnicas pedagógicas que utiliza el profesorado para el proceso de enseñanza se transforman; una de ellas se basa en que el alumnado desarrolle su autoaprendizaje y autogestión. Este estudio se deriva de las nuevas didácticas educativas que están presentes fuera y dentro del aula y cómo los estudiantes pueden involucrarse en el proceso de enseñanza. El objetivo de este artículo es mostrar el rol activo que tiene el alumnado en su propio aprendizaje cuando desarrolla contenidos audiovisuales que le ayudan a reforzar su conocimiento. Lo anterior se basa en la tutoría del cuerpo docente. El análisis tuvo una metodología cuantitativa; se realizó un cuestionario con 10 reactivos, y se aplicó a 100 estudiantes de diferentes programas académicos a nivel de licenciatura. Los resultados evidenciaron que los sujetos de estudio refuerzan sus conocimientos a partir de los materiales de video que desarrollan; además, crean vínculos más flexibles a partir del uso de plataformas y dispositivos que utilizan todos los días, de hecho, tienen un uso lúdico y no solo de entretenimiento. En conclusión, incentivar a los alumnos a crear sus propios contenidos audiovisuales refuerza la técnica de aprendizaje conocida como aula invertida y, por supuesto, fortalece la innovación educativa.

Palabras clave: aprendizaje; contenido audiovisual; innovación educativa; aula invertida; profesorado; estudiantado.



Artículo Resultado de Investigación. Este artículo se derivó de una investigación a partir de la práctica docente diaria y que de forma personal se ha implementado en algunos cursos impartidos durante el 2021 y 2022. El proyecto nace como una inquietud personal derivada de los resultados positivos entre el alumnado; además, es una práctica que puede replicarse siempre y cuando se tengan las herramientas necesarias

¹ Dr. Planeación Estratégica y Dirección de Tecnologías (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla). Profesor de tiempo completo en el Departamento de Medios y Cultura Digital en el Tecnológico de Monterrey, Escuela de Humanidades y Educación. Correo: rurcid@tec.mx 

Creation of audiovisual content by students to reinforce their learning

Abstract

Higher education is constantly changing. The ways in which students acquire knowledge are becoming increasingly diverse due to the constant use of information and communication technologies. On the other hand, the pedagogical techniques used by teachers in the teaching process are also changing; one of them is based on the development of students' self-learning and self-management. This study is derived from the new educational didactics that are present inside and outside the classroom and how students can be involved in the teaching process. The objective of this article is to show the active role they play in their learning by developing audiovisual content that helps them reinforce their knowledge, based on faculty mentoring. The analysis had a quantitative methodology; a ten-item questionnaire was administered to one hundred students from different academic programs at the undergraduate level. The results show that the subjects of the study deepen their knowledge through the video materials they develop; in addition, they create more flexible connections by the use of platforms and devices that they use every day; in fact, they have a playful use and not only for entertainment. In conclusion, encouraging students to create their own audiovisual content strengthens the learning technique known as the inverted classroom and, of course, reinforces educational innovation.

Keywords: Learning; audiovisual content; educational innovation; inverted classroom; teaching staff; student population.

Criação de conteúdo audiovisual pelos alunos para reforçar seu aprendizado

Resumo

O ensino superior está em constante mudança. As maneiras pelas quais os alunos adquirem conhecimento estão se tornando cada vez mais diversificadas devido ao uso constante das tecnologias de informação e comunicação. Por outro lado, as técnicas pedagógicas usadas pelos professores no processo de ensino também estão mudando; uma delas se baseia no desenvolvimento da autoaprendizagem e da autogestão dos alunos. Este estudo é derivado da nova didática educacional que está presente dentro e fora da sala de aula e de como os alunos podem se envolver no processo de ensino. O objetivo deste artigo é mostrar o papel ativo que eles desempenham em seu aprendizado por meio do desenvolvimento de conteúdo audiovisual que os ajuda a reforçar seus conhecimentos, com base na orientação do corpo docente. A análise teve uma metodologia quantitativa; um questionário de dez itens foi aplicado a cem alunos de diferentes programas acadêmicos em nível de graduação. Os resultados mostram que os sujeitos do estudo aprofundam seus conhecimentos por meio dos materiais de vídeo que desenvolvem; além disso, eles criam conexões mais flexíveis com o uso de plataformas e dispositivos que usam todos os dias; de facto, eles têm um uso lúdico e não apenas para

entretenimiento. Concluyendo, incentivar os alunos a criar seu próprio conteúdo audiovisual fortalece a técnica de aprendizado conhecida como sala de aula invertida e, certamente, fortalece a inovação educacional.

Palavras-chave: aprendizagem; conteúdo audiovisual; inovação educacional; aula invertida; professores; estudantes.

Introducción

Actualmente, las instituciones de educación superior (IES) están en un momento de transición, sobre todo, en materia de modelos educativos. Particularmente, el profesorado busca metodologías innovadoras en los procesos de enseñanza, las cuales deben fomentar el desarrollo de capacidades y que permitan que el estudiantado haga frente a los imprevistos, tomar iniciativas, movilizar recursos, comunicarse y relacionarse (García et al., 2019).

La innovación de los institutos educativos ayuda al desarrollo y formación de competencias, fomenta la realización de proyectos académicos y de investigación, como elemento significativo para la construcción y transferencia del conocimiento en los espacios de aplicación; en este sentido, se debe trabajar con currículos multi, trans e interdisciplinarios, cercanos a la realidad y que posibiliten la adaptación a las transformaciones (Medina y Guzmán, 2011).

Uno de los elementos en el cual las IES han encontrado un apoyo sustancial es en las tecnologías de información y comunicación (TIC), ya que ayudan a lograr una enseñanza abierta y flexible, que no se centra en el aula y fomenta la participación del alumnado, impulsando las capacidades tecnológicas, la autocrítica y la investigación (González et al., 2012).

Por ello, la incorporación de la imagen y lo audiovisual en la educación se ha convertido en un factor decisivo en el proceso de aprendizaje, por ende, lleva al cambio de la metodología educativa. Cuando se incorporan estos elementos en la enseñanza, el análisis y el proceso de estudio de las teorías, la práctica y diversos elementos que se tocan en el aula cambian (Esteban et al., 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se centró en mostrar la forma como el alumnado se involucra con su aprendizaje cuando diseña

y desarrolla su propio contenido audiovisual. Concretamente, se muestran los resultados de un estudio de corte cuantitativo que se realizó con estudiantes de pregrado de distintos programas de estudio. La idea de este análisis es demostrar que el uso de los dispositivos móviles –tabletas y teléfonos inteligentes– pueden tener un uso lúdico y no solo de entretenimiento. Sumado a esto, se pretende proponer el uso de las TIC como herramienta pedagógica en la técnica de enseñanza conocida como *flipped classroom*.

Marco teórico

Para fortalecer la idea acerca de que el alumnado es el que debe realizar su propio contenido audiovisual para mejorar el entendimiento, comprensión de conceptos y aprendizaje de lo analizado en el aula, se muestran los elementos teóricos pertinentes en los cuales se basa esta idea. La elaboración y producción de contenidos audiovisuales y la subsecuente proyección en las sesiones deben tener un sustento fundado en elementos funcionales, pedagógicos y técnicos; por lo tanto, se recomienda que la evaluación del producto la realice el alumnado y el profesorado (Sánchez, 2012). Así, uno de los elementos característicos de esta dinámica fue el fomento del pensamiento crítico, ya que es el propio estudiantado quien utiliza su propio conocimiento para analizar y valorar el trabajo de sus colegas.

Desde un punto de vista académico, los institutos educativos se encuentran en una época donde el modelo tradicional de clases no cumple con las expectativas para que el estudiantado obtenga los resultados esperados; ante esto, la innovación y la flexibilidad se hacen presentes; independientemente, claro, del cambio en el diseño de los planes de estudio.

A partir del uso de las TIC, se instauran metodologías que les dan un vuelco a los procesos educativos; se caracterizan por crear

un vínculo entre lo que se estudia en las aulas y lo que el alumnado puede seguir aprendiendo fuera de ella, a través de los dispositivos móviles que ayudan a emplearla en diferentes escenarios (González y Huerta, 2019).

El cambio en el diseño y ejecución de los planes de estudio obedece no solo a la innovación, sino a la flexibilidad que el sistema académico ha logrado encontrar; cabe anotar que, a dicha apertura se la puede considerar como un proceso de redimensionamiento de la sinergia existente entre diversas formas de conocimiento. Esta flexibilidad afecta la organización y práctica tradicional de los grupos de interés de los institutos académicos (Pedroza y García, 2015).

Educación multi, trans e interdisciplinaria

Si lo que se busca es que el alumnado tenga un mejor proceso de aprendizaje a través de la creación de contenidos audiovisuales, es necesario abordar la interacción que debe existir entre las disciplinas; en este caso, se hace referencia a la transdisciplinariedad, misma que persigue una dinámica generada de la acción simultánea de varios niveles de realidad. También, se le conoce como una mezcla que no integra disciplinas; cada una conserva sus métodos y suposiciones, sin cambio o desarrollo de otras disciplinas.

Esta modalidad puede ser comprendida como el trabajo indagatorio de diferentes disciplinas hacia el encuentro de un mismo problema (Sotolongo y Delgado, 2016); concretamente, la diferencia con la interdisciplinariedad radica en una relación multidisciplinaria (Augsburg, 2015). En este sentido, la interdisciplinariedad puede verse como una herramienta pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas para lograr la meta de un nuevo conocimiento (Van del Linde, 2007).

También, se la puede entender como el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales; es decir, reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo (Ventura y Humberstone, 2018). A través de la transdisciplinariedad, se llega a la construcción de sistemas teóricos sin

límite entre las disciplinas, se fundamentan en objetivos comunes y en la unificación epistemológica y cultural, además de facilitar la articulación al proceso de conocimiento específico de una disciplina. La convergencia de las multidisciplinas a la interdisciplinariedad requiere desarrollar trabajo en equipo e integración entre diferentes ciencias (Max-Neef, 2005).

Recursos que promueven el proceso de aprendizaje

A partir de la multi, trans e interdisciplinariedad se deben crear nuevas perspectivas para que la creación de contenidos audiovisuales sea más lúdica; en este sentido, es necesario tener el espacio físico adecuado, entendiéndose que el aula debe contar con las características adecuadas para que la visualización de los productos sea idónea. Por ello, como parte de una estrategia, se debe evaluar el campus como un sistema conectado de espacios innovadores que trabajan para ayudar al alumnado a que logre tener los productos deseados.

Con el afán de promover el fomento del aprendizaje, es vital considerar que la información transmitida entre alumnado y profesorado debe ser de calidad, comprobada y contrastada con diferentes fuentes, para que gocen del rigor científico necesario y sea un material de calidad, sobre todo, si se considera que el estudiantado es quien desarrollará su aprendizaje. Por ello, cuando se diseñan o valoran los materiales educativos, se debe verificar que la presentación, la calidad, la veracidad, la precisión y la actualidad deben estar presentes.

La construcción del conocimiento es un fenómeno que impulsa los procesos de aprendizaje de forma distribuida, es decir, es compartido entre diferentes grupos sociales o en una comunidad en particular (Hyvönen y Järvelä, 2019). Al considerar lo descrito, los grupos de interés de una IES deben participar en el desarrollo de diversas competencias vinculadas a la gestión del conocimiento, a través del potenciamiento de la innovación (Sánchez et al., 2014).

El uso de las TIC de forma integrada y optimizada para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje es otro elemento que, de igual

forma, incentiva el aprendizaje y la enseñanza. A través de los dispositivos móviles y la amplia gama de recursos que actualmente se tienen, la creación de contenidos por parte del alumnado es una actividad que puede desarrollarse casi de manera inmediata y de forma autónoma. Esta dinámica, conlleva tener un pensamiento flexible, lo cual desarrolla una actitud activa en el alumnado (Fortanet et al., 2013).

Educación flexible

La flexibilidad conlleva que el estudiantado realice sus propios contenidos para fortalecer este proceso; por eso, la enseñanza en el aula es una construcción que considera al individuo, su formación y su interacción con el medio. Por lo tanto, la flexibilidad puede ser el principio inseparable de la transformación de las posiciones rígidas, pues, presupone variaciones en distribuciones de poder, en principios de control, transición en la formación de identidades y en sus cambios (Collis y Moonen, 2006). La flexibilidad lleva a un cambio necesario en las nuevas formas de acceder a la información y de aprender de las generaciones actuales; concretamente, requiere que el profesorado tenga y desarrolle mecanismos de creatividad, aperture un cambio en su rol y ofrezca contenidos y/o recursos que colaboren en esta misión, y con principio a la interpretación e ideas del estudiantado (Ruíz y Parrilli, 2015).

En este sentido, la flexibilidad educativa abarca una serie de puntos que apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje desde distintas aristas; si bien las técnicas dentro y fuera del aula se han ido adaptando a los cambios educativos, hay otras que, a partir de lo antes señalado, es importante revisar. A continuación, se mencionarán las características esenciales del aula invertida, técnica pedagógica que se ve envuelta de forma directa con el estudio que se realiza.

Aula invertida

Al continuar con el tema de la flexibilidad e innovación, una de las propuestas que han surgido ante estos tópicos es la forma en que el alumnado concibe su aprendizaje, el ejemplo más claro es el aula invertida. El aula invertida es una propuesta pedagógica que ayuda al

abordaje de contenidos de forma autónoma por parte del alumnado, además, ayuda al aprovechamiento del tiempo de clase para reforzar los conceptos de manera activa a través de actividades apoyadas en el uso de las TIC que involucran el trabajo colaborativo y la resolución de problemas (Van-Veen, 2013).

Esta metodología se convierte en una práctica cotidiana en diversas IES, como opción para que el profesorado se convierta en guía que integra aprendizajes, aclara dudas, relaciona, compara y refuerza conceptos. Sumado a lo expuesto, es indispensable entender que las TIC modifican la forma de enseñar y aprender, y una forma de reforzarlo es a través del aula invertida (González y Huerta, 2019). Además, permiten que las universidades adopten el aula invertida para lograr un cambio radical en los procesos de enseñanza-aprendizaje y así empoderar más al alumnado. La lista de actividades para fomentar el éxito del estudiantado incluye la inclusión de diversos elementos y dispositivos en las aulas. Para Rivera y García (2018), el aula invertida tiene como pilar fundamental las tecnologías; en la medida en que se utilicen, se abre la posibilidad de lograr que cualquier entorno se convierta en un espacio de aprendizaje. Al utilizar las TIC, se incorpora experiencias de construcción y reconstrucción del conocimiento, además, se enfoca en la elaboración de escenarios de enseñanza que garantizan expectativas; suma experiencias del alumnado en las temáticas analizadas en clase para que puedan integrarse en el proceso de formación, que, a la vez, propician condiciones orientadas al desarrollo integral. Para que el aula invertida tenga un proceso exitoso, se debe reconocer que el compromiso activo y el trabajo permanente, tanto del alumnado como del profesorado y la propia institución, deben ser constantes.

Innovación educativa y creación audiovisual

La innovación no puede ser impuesta, se debe tener una cultura para el cambio, mente alerta, crítica y disruptiva. Así, y como proceso cultural, esta se sustenta en la búsqueda de cambios que se adapten a la especificidad del momento político, económico, social, cultural y ecológico (Medina y Guzmán, 2011).

Si esta innovación en el aprendizaje se traslada a una actividad como es la elaboración de contenidos audiovisuales a partir de lo analizado en las aulas, es necesario entender que esta dinámica propiciará que el estudiantado ajuste la forma en que adquiere conocimiento y lo transmite a sus colegas, solucione problemas y desarrolle pensamiento crítico (González y Huerta, 2019).

La elaboración de contenidos audiovisuales por parte del alumnado y su evaluación entre pares fomenta la creatividad y la calidad. Por ello, el lenguaje audiovisual ayuda a la expresión e influye en el público consumidor, que tiene como resultado el enriquecimiento de la comunicación. Estas características explican por qué los audiovisuales permiten que el mensaje audiovisual incida en el espectador (alumnado), afecte tanto el discurso verbal como la percepción teórica analizadas en clases.

Ante ello, surge la siguiente pregunta: ¿por qué es crucial considerar el uso de audiovisuales en el aula? La respuesta radica en que este espacio es el adecuado para la introducción de este tipo de contenidos, pues pueden extenderse a la investigación, el estudio, la reproducción, la comunicación, etc. Sin embargo, la idea es que inicie como una actividad expositiva en el aula; es decir, que el contenido transmitido por el profesorado tenga un nuevo lenguaje (Esteban et al., 2015).

En materia de creación de contenidos audiovisuales, actualmente estos tienen nuevas formas de realizarse-producirse, ya que el uso de las distintas tecnologías lo permite; por ello, este tipo de metodologías en el aula -y fuera de ésta- facilita el entendimiento teórico.

Otro aspecto que legitima la necesidad de la creación de productos audiovisuales por parte del alumnado es que son ellos quienes consumen los contenidos que personas de su mismo rango de edad desarrollan; ejemplo de ello son los llamados *influencer*, *youtuber*, *instagramer*, y demás calificativos con los que se le denomina a la gente que crea contenido desde sus perfiles de redes sociales.

En este contexto, es imperante mencionar a la generación *millennial*, dicho grupo social se caracteriza por su independencia, apertura en lo intelectual y emocional; son innovadores, inclusivos, investigadores por naturaleza, expresan sus opiniones libremente y, por supuesto, necesitan inmediatez. Esta generación usa de manera activa los medios digitales, utilizan Internet para buscar información; son más visuales, por ello, les atrae más las imágenes que el texto, privilegian las multitareas, tienen gran inclinación por los juegos, las recompensas y las satisfacciones inmediatas (Noguera, 2013).

Quienes actualmente estudian programas de pregrado están acostumbrados a recibir información de forma inmediata; tienen un desarrollo hipertextual, es decir, tienen la habilidad de leer imágenes visuales, desarrollar competencias espaciales y visuales, aprender por descubrimiento, realizar varias tareas y responder rápidamente en el tiempo (Arrieta y Montes, 2011). Para finalizar, un factor importante a considerar en la producción de materiales educativos es la característica de la audiencia a la que se pretende llegar, con el fin de que el aprovechamiento del contenido sea mejor. Además, se debe entender que dichos productos, si bien son creados por el estudiantado, deben contener ciertos aspectos de calidad y propuestas que signifiquen un aumento de conocimiento entre colegas (Rojas, 2011).

Metodología

Este proyecto tuvo un enfoque metodológico cuantitativo. Se realizó un cuestionario con 10 interrogantes, el cual se aplicó a la población total con la cual se trabajó durante el periodo agosto-diciembre de 2022. La población se organizó en cinco grupos, en promedio 20 personas por cada uno; o sea, se contó con 100 alumnos de distintos programas de pregrado.

El análisis de campo se realizó durante la última semana de clases, es decir, cuando se entregó los distintos proyectos y se podía tener la evaluación de la percepción de los estudiantes. Cabe señalar que, desde el primer día de clases, se explicó la dinámica y se enfatizó que durante los últimos días se realizaría un cuestionario que buscaba evaluar el éxito o fracaso de la técnica

pedagógica empleada; es decir, si la creación de audiovisuales para fortalecer su conocimiento había sido de utilidad o no.

Previo a la aplicación final del cuestionario, se realizaron 3 pruebas piloto. Primero, se contó con 20 preguntas, después 16 y, finalmente, quedaron solo 10 preguntas. El cuestionario se basó en la escala Likert: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo, totalmente de acuerdo. A continuación, se exponen las preguntas del cuestionario:

1. El manejo de TIC me permite tener un aprendizaje más rápido.
2. Usar el teléfono o la tableta para aspectos didácticos es algo que no había utilizado en clases.
3. Puedo usar los dispositivos tecnológicos para fortalecer mi aprendizaje.
4. Crear audiovisuales a partir de lo visto en clase me ayuda a entender el tema.
5. El método de *flipped classroom* apoyado en las TIC lo considero algo innovador.
6. Desarrollar mi propio material audiovisual lo considero como innovación educativa.
7. La creación de mis propios audiovisuales robustece mi comprensión sobre la teoría.
8. Con esta dinámica educativa tengo mejores vínculos con el profesor.
9. Cuando un estudiante desarrolla su propio contenido, la educación se flexibiliza.
10. Recomendaría este tipo dinámicas pedagógicas a otros profesores.

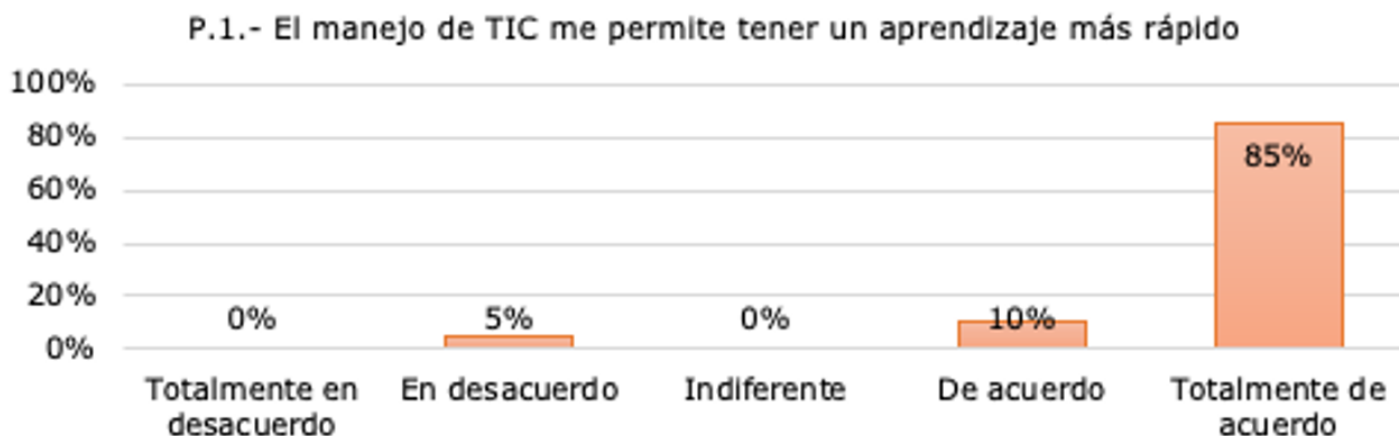
Como se puede observar, el cuestionario está compuesto por diez reactivos con escala Likert, y si bien todas las preguntas fueron graficadas e interpretadas, por cuestiones de espacio se presentan cinco gráficas, que, en este caso, dan una idea general de la opinión que se tiene en torno a que el alumnado desarrolle sus propios audiovisuales.

Resultados

Una vez realizado el trabajo de campo –encuestas–, se graficó el reactivo y después se interpretó y analizó. Cabe señalar que, la selección de las preguntas/gráficas se realizó a partir de las respuestas obtenidas y del vínculo existente entre los objetivos planteados y los datos derivados.

Figura 1

Pregunta número uno del cuestionario aplicado



Con este ítem se buscó conocer la relación entre el uso de las TIC por parte de los alumnos con la rapidez con la que pueden vincularla en sus procesos de aprendizaje. En este sentido, casi la mayoría (85 %) de las personas encuestadas aseguró estar totalmente de acuerdo, pues considera que el uso de las herramientas digitales le permite potencializar su aprendizaje; mientras que, el 5 % de los estudiantes aseguró estar en desacuerdo. Lo anterior se deriva de ideas más convencionales sobre el uso de los dispositivos digitales como métodos de entretenimiento.

Figura 2

Pregunta número cuatro del cuestionario aplicado

P.4.- Crear audiovisuales a partir de lo visto en clase me ayuda a entender el tema

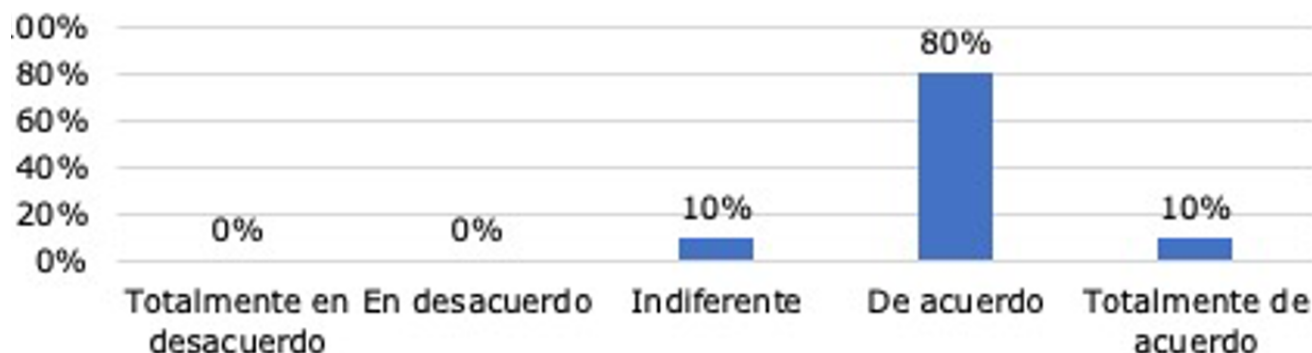


Con esta pregunta se indagó acerca de si al desarrollar sus propios contenidos audiovisuales, los alumnos pueden entender de mejor manera los temas que se estudian en clase. Al respecto, las respuestas fueron unánimes, el 90 % aseguró estar totalmente de acuerdo; mientras que, el 10 % restante aseguró estar de acuerdo. Lo anterior denota que el experimento realizado fue eficiente, pues este grupo de interés puede reforzar su entendimiento a partir de ejercicios basados en material que ellos pueden crear, por ende, su aprendizaje será mejor.

Figura 3

Pregunta número cinco del cuestionario aplicado

P.5.- El método de flipped classroom apoyado en las TIC lo considero algo innovador

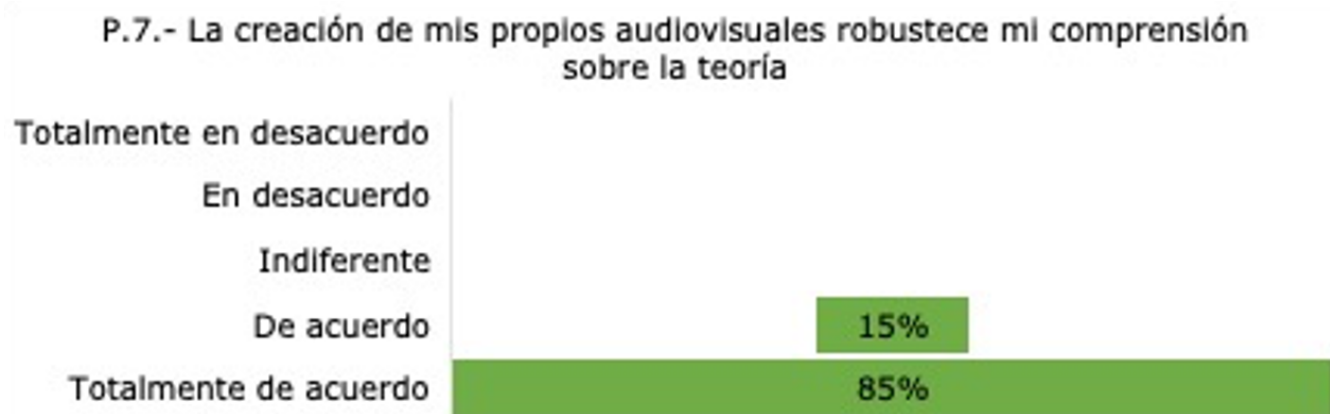


La quinta pregunta permitió conocer si el método de aula invertida a partir del uso de herramientas tecnológicas es apropiado y, por consiguiente, el efecto qué tiene en los alumnos. En este sentido,

el experimento realizado tuvo buenos resultados, ya que el 80 % de los alumnos aseguró que la técnica *flipped classroom* con apoyo en la tecnología ayuda a la comprensión de los temas; además, la consideraron como algo innovador, pues no sólo se trata de llevarse una lectura a casa y explicarla en clase en la siguiente sesión. Sin embargo, un 10 % estuvo indiferente, pues aseguró que el método aplicado se aleja de lo que la mayoría del profesorado suele solicitar, por lo tanto, aún les causa desconfianza.

Figura 4

Pregunta número siete del cuestionario aplicado



El séptimo reactivo de este experimento se basó en estudiar la correlación entre teoría y práctica. Concretamente, analizar cómo el alumnado puede comprender los postulados y teoría vista en clase de forma práctica. Por ello, que los estudiantes puedan crear audiovisuales para explicar nuevos conceptos es una parte fundamental, no solo de la técnica de *flipped classroom*, sino que también ayuda a fortalecer el entendimiento de los temas que se estudian en clase. El estudio evidenció que el 85 % estuvo totalmente de acuerdo, y el otro 15 %, de acuerdo, es decir, se puede afirmar que al alumnado le gusta investigar los temas que el profesorado le asigna y después plasmarlos en un clip audiovisual, lo que les ayuda a comprenderlos de mejor forma.

Figura 5

Pregunta número diez del cuestionario aplicado

P.10.- Recomendaría este tipo dinámicas pedagógicas a otros profesores



En la última pregunta se indagó sobre la aceptación que tiene o no la metodología *flipped classroom* basada en el uso de herramientas digitales. En este sentido, se quiso conocer si la técnica empleada con los alumnos funcionó. Como se evidencia, las respuestas fueron unánimes, ya que el 80 % aseguró estar totalmente de acuerdo y el otro 20 % estuvo de acuerdo. Por lo tanto, se puede afirmar que la creación de audiovisuales para reforzar el conocimiento es una técnica pedagógica que los alumnos recomendarían tanto a sus compañeros como a otros profesores, pues esto implica un mejor proceso de aprendizaje y enseñanza.

Así, de acuerdo con lo analizado, la educación universitaria requiere de una serie de cambios e innovaciones. No solo se trata de que el estudiantado grabe videos con el teléfono o cualquier dispositivo móvil; evidentemente, se trata de un trabajo colaborativo tanto del alumnado como del profesorado; aunque esto requiere mayor inversión de tiempo, lo anterior permite un proceso educativo más sólido.

Como nota adicional, el alumnado se involucra más con su aprendizaje, pues dedica su tiempo a fortalecer su conocimiento mediante el uso de equipos y tecnología de su interés; además, el profesorado desarrolla nuevos estilos de enseñanza.

Los resultados demuestran que los alumnos son capaces de desarrollar diversos contenidos con cualquier dispositivo, lo cual genera distintas formas de realización audiovisual. No se debe olvidar que este contenido puede tener diversas vertientes; si bien la mayoría de lo que se consume es puro entretenimiento, en este estudio se plantea que el estudiantado desarrolle material audiovisual a partir de lo que se analiza en clase o se desarrolle trabajo previo de lo que se estudiará en las sesiones; es decir, la idea es utilizar la metodología *flipped classroom* para reforzar el aprendizaje, esto, claro, bajo una guía y seguimiento. Además, se puede hacer uso de los nuevos recursos y medios para fomentar el proceso de aprendizaje y enseñanza; así, las apps, las plataformas, el acercamiento a las TIC significan un gran aliado para el profesorado, ya que les permite proponer-desarrollar metodologías pedagógicas innovadoras.

Los resultados muestran la posibilidad de potencializar y promover la flexibilidad educativa, eliminar la rigidez en las universidades y fortalecer el nuevo rol del profesorado. No obstante, al optar por esta técnica de enseñanza, se debe considerar una visión multi, trans e interdisciplinaria, donde distintos ejes del conocimiento estén inmersos, en aras de lograr una mejora educativa. Finalmente, la creación de contenido por parte del alumnado incluye una serie de factores que, de ser considerados, pueden tener efectos positivos para la ampliación de conocimiento, además de suscitar mayor involucramiento por parte de los estudiantes, en cuanto a lo que se presenta en las sesiones presenciales y lo que el estudiantado es capaz de captar de forma independiente.

Discusión

La creación de audiovisuales con fines lúdicos puede convertirse en una herramienta de aprendizaje bastante interesante si se desarrolla con la seriedad que se requiere; sin embargo, esto implica compromiso por parte del alumnado y del profesorado. Esta actividad no debe entenderse como una sesión destinada a la creación de clips de aprendizaje, tampoco se debe pensar que la clase se convierte en una sesión destinada al aprendizaje de técnicas audiovisuales; todo lo contrario, la idea de tener audiovisuales creados por el estudiantado es para que precisamente este grupo de interés refuerce y sea parte activa del ambiente educativo.

De acuerdo con lo descrito, el uso activo –y casi natural– de teléfonos inteligentes y/o tabletas es algo cotidiano para la generación que actualmente cursa estudios de pregrado, por ello, en este estudio se pretende integrar los dispositivos móviles con la educación y así robustecer la enseñanza. Así las cosas, el profesorado debe tener una nueva visión y considerar que el alumnado puede enriquecer su conocimiento a partir del material audiovisual que pueda crear. Cabe señalar que esto puede traer algunos aspectos negativos, entre ellos, la pérdida de tiempo, poca claridad en el tema, tareas/ trabajos con baja calidad; sin embargo, esto puede mitigarse al establecer la dinámica de la clase desde el inicio.

Por otro lado, es innegable que las distintas dinámicas pedagógicas pasan por diversas transformaciones y muchas de ellas se derivan del uso de las TIC; el aula invertida no es la excepción, pues, a partir de lo analizado, se evidencia que el alumnado puede fortalecer su aprendizaje si se le da la libertad de crear sus propios audiovisuales con los recursos que este grupo considera pertinente, incluso con cierta libertad en el lenguaje y expresiones. Lo anterior refuerza su creatividad, trabajo en equipo, ya que buscan apoyo en sus pares, y con el paso de los audiovisuales, se obtiene mayor calidad en dichos productos.

Finalmente, son distintas las teorías y postulados que señalan la importancia de los nuevos roles tanto del alumnado como del profesorado dentro y fuera del aula. Además, la técnica de aula invertida tiene una serie de características que, para llevarse a cabo, necesita algunas disposiciones por parte de ambos grupos de interés. Por lo tanto, este estudio evidencia que hay nuevos roles y técnicas didácticas que mejoran el aprendizaje. Un aspecto esencial para poder desarrollar este tipo de estrategias es que las partes que interactúan en el salón de clases tengan una idea clara de lo que se solicita y de lo que se espera.

Conclusiones

Actualmente, el ambiente educativo se encuentra en un proceso de transición, sobre todo, si se considera el auge de las TIC; por ello, la idea de que el alumnado sea quien realice su propio contenido audiovisual para que refuerce lo estudiado en el aula se plantea como una de las diversas opciones para fortalecer el proceso de aprendizaje. En este caso, se apela al empoderamiento del alumnado para que, a través de los dispositivos móviles que constantemente usa, se apropie de su aprendizaje y sea capaz de crear contenido para tener un mejor entendimiento.

Por otro lado, la elaboración de contenidos audiovisuales por parte del alumnado no sólo es una propuesta innovadora, sino que permite un proceso de enseñanza más ameno e interactivo, fomenta los procesos cognitivos de forma creativa, incrementa la participación entre

profesorado y alumnado, y es parte esencial de la innovación educativa, esto gracias a utilizar las TIC en el campo pedagógico.

La técnica pedagógica denominada aula invertida no es nueva, de hecho, que el estudiantado desarrolle un conocimiento previo a partir de la lectura o investigación del tema a estudiar en clase es una práctica que lleva muchos años desarrollándose; sin embargo, en este estudio se propone vincular dicha metodología con el uso de los dispositivos móviles para facilitar la autogestión y autoaprendizaje del alumnado, para que, a partir de estos, sean capaces de tener un rol más activo en el desarrollo de conocimiento. Cabe señalar que, con esta técnica se fortalecen competencias como el trabajo en equipo, la comunicación y el uso de las TIC.

Finalmente, se debe señalar que el objetivo planteado al inicio de esta investigación se alcanzó, pues el alumnado logró mayor integración con el proceso de enseñanza, tuvo un papel más activo en su aprendizaje, logró crear contenido a partir de lo estudiado en clase e investigó sobre nuevos tópicos para trasladarlos a un audiovisual que le permite comprender mejor los temas para estudiar.

Así, con esta investigación se puede atestiguar que los modelos de aprendizaje y enseñanza están en constante cambio y que, si bien existen "viejas" metodologías pedagógicas dentro de las aulas, el profesorado debe aprovechar las diversas tecnologías para que dichas técnicas sigan vigentes. Por ello, hablar de aula invertida apoyada las TIC se convierte en un proceso innovador a nivel educativo, pues, de acuerdo con lo observado, el alumnado tiene un mejor proceso de aprendizaje cuando se apropia de su proceso de enseñanza, en este caso, por medio de las TIC para la creación de audiovisuales.

Conflicto de interés

El autor declara que no hay ningún tipo de conflicto de interés.

Responsabilidades éticas

La investigación cuenta con todas las responsabilidades éticas.

Referencias

- Arrieta, A.C. y Montes, D.V. (2011). Alfabetización digital: uso de las TIC más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 3(1) 180-197. <https://doi.org/10.24188/recia.v3.n1.2011.360>
- Augsburg, T. (2015). *Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies*.
- Collis, B. y Moonen, J. (2006). Information technology in higher education: emergent paradigms. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v2i2.254>
- Esteban, A., Tejedor, S., Pérez, J., Portalés, M., Calle, J., Durán, T. y Pi, M. (2015). *El uso del audiovisual en las aulas*. Grupo Planeta.
- Fortanet, C., Díaz, C. G., Pastor, E. M. y Ramón, J. L. (2013). Aprendizaje cooperativo y flipped classroom. Ensayos y resultados de la metodología docente. En M. Tortosa, J. Álvarez y N. Pellín (coord.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 1151-1162). Universidad de Alicante.
- García, M. L., Porto, M. y Hernández, F. J. (2019). El aula invertida con alumnos de primero de magisterio: fortalezas y debilidades. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 89-106. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11076>
- González, C., Estévez, C. G., Cabrera, D. y China, P. (2012). Contenidos audiovisuales en la docencia universitaria: de su producción a la validación de su eficacia como material educativo. En J. Santos (ed.), *TUCAI 2012: Tic para el aprendizaje de la Ingeniería*, (pp. 39-46). IEEE Sociedad de Educación.
- González, M. O. y Huerta, P. (2019). Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 245-263. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23065>
- Hyvönen, P., & Järvelä, S. (2016). Interaction forms in successful collaborative learning in virtual learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 17, 25-38. <https://doi.org/10.1177/1469787415616730>
- Max-Neef, M. (2005). Foundations of transdisciplinary. *Ecological Economics*, 53(1), 5-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2005.01.014>
- Medina, L. y Guzmán, L. (2011). *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*. ANUIES.
- Noguera, I. (2013). *Technology-enhanced education for Millennials: how the Information Society is changing the way of learning*. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/49169/1/Noguera%2C%20I._Technology-enhanced%20education%20for%20Millennials.pdf
- Pedroza, R. y García, B. (comp.) (2015). *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. Miguel Ángel Porrúa.
- Rivera, F. y García, A. (2018). Aula invertida con tecnologías emergentes en ambientes virtuales en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 108-123. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n1/rces08118.pdf>
- Rojas, M. (2011). Guía para la producción de material audiovisual de carácter educativo. centro de medios audio-visuales. CEMAV. https://canal.uned.es/uploads/serialmaterial/Serie/1192/Gu__a_para_la_producci__n_de_material_audiovisual_educativo..pdf
- Ruiz, F. y Parrilli, M. L. (2015). Sobre flexibilidad educativa. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12(19), 1-4.

- Sánchez, E. (2012). Creaciones de contenidos audiovisuales producidos por los estudiantes como nuevo instrumento en el proceso de la enseñanza y aprendizaje: metodología y resultados. *Actas de las XVIII Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática*, 10(13), 223-230. https://aenui.org/actas/pdf/JENUI_2012_040.pdf
- Sánchez, G., Pérez, J. J. y Picco, L. L. (2014). Redes de Conocimiento basadas en la gestión del conocimiento: creación y organización para docencia e investigación universitaria. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 37(3), 215-225. <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v37n3/v37n3a2.pdf>
- Sotolongo, P. L. y Delgado, S. J. (2016). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. *Trans-pasando Fronteras*, (10), 11-24. <https://www.readcube.com/articles/10.18046%2Fretf.i10.2631>
- Van del Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 4(8), 11-13. <https://doi.org/10.29197/cpu.v4i8.68>
- Van-Veen, B. (2013). Flipping signal-processing instruction. *IEEE Signal Processing Magazine*, 30(6), 145-150. <https://doi.org/10.1109/MSP.2013.2276650>
- Ventura, J. y Humberstone, J. (2018). Enfoque multidisciplinario para mejorar los ambientes de aprendizaje. *Revista Ciencia, Cultura y Sociedad*, 5(1) 30-39. <https://doi.org/10.5377/ccs.v5i1.8197>

Contribución

Rodrigo Urcid Puga. Investigador principal, procesamiento y análisis estadístico de datos, escritura total del documento y obtención de los resultados.

El autor participó en la elaboración del manuscrito, lo leyó y aprobó.

El currículo y la evaluación. Perspectivas analíticas sobre los resultados de aprendizaje

Mónica Gabriela Portilla Portilla¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Portilla-Portilla, M. G. (2023). El currículo y la evaluación. Perspectivas analíticas sobre los resultados de aprendizaje. *Revista UNIMAR*, 41(2), 158-166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art9>

Fecha de recepción: 11 de abril de 2023
Fecha de revisión: 29 de mayo de 2023
Fecha de aprobación: 13 de julio de 2023

Resumen

El propósito de este ensayo es reflexionar acerca de los sentidos y significados del concepto y dispositivo del aprendizaje y, en particular, los resultados de aprendizaje como una estrategia nacional e internacional, con el fin de transformar los sistemas evaluativos en la educación superior. Esta reflexión se plantea desde tres momentos: 1. La ubicación de los resultados de aprendizaje y su relación con el currículo, la evaluación y la educación basada en competencias (EBC). 2. Diferencias entre tres modelos, estrategias o dispositivos: objetivos, competencias y resultados de aprendizaje, así como la divergencia entre proceso y resultado de aprendizaje. 3. Los desafíos de la educación superior para deconstruir esta estrategia y proponer otras alternativas sobre la evaluación y los aprendizajes, a partir de cuatro aspectos: el aula, los contenidos disciplinares, el dispositivo de enseñanza-aprendizaje y los conceptos del aprendizaje.

Palabras clave: currículo; evaluación; resultados de aprendizaje; educación superior; pedagogía.

Curriculum and assessment. Analytical perspectives on learning outcomes

Abstract

The aim of this paper is to reflect on the meaning and implications of the concept and instrument of learning and, in particular, of learning outcomes as a national and international strategy for the transformation of evaluation systems in higher education. The reflection is approached from three points of view: 1. The location of learning results and their relationship with curriculum, assessment, and competency-based education; 2. The differences between



Artículo de Reflexión.

¹ Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Cuyo, Argentina. Profesora de la Facultad de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, Colombia. Correo electrónico: monica.portilla@correounivalle.edu.co 

three models, strategies, or devices: objectives, competencies, and learning outcomes, as well as the divergence between process and learning outcome; 3. The challenges for higher education to deconstruct this strategy and propose other alternatives for assessment and learning from four aspects: the classroom, the disciplinary content, the teaching-learning device, and the concepts of learning.

Keywords: curriculum; assessment; learning outcomes; higher education; pedagogy.

Currículo e avaliação. Perspectivas analíticas sobre os resultados da aprendizagem

Resumo

O objetivo deste documento é refletir sobre o significado e as implicações do conceito e do instrumento de aprendizagem e, em particular, dos resultados da aprendizagem como uma estratégia nacional e internacional para a transformação dos sistemas de avaliação no ensino superior. A reflexão é abordada a partir de três pontos de vista: 1. A localização dos resultados da aprendizagem e sua relação com o currículo, a avaliação e a educação baseada em competências; 2. As diferenças entre três modelos, estratégias ou dispositivos: objetivos, competências e resultados da aprendizagem, bem como a divergência entre processo e resultado da aprendizagem; 3. Os desafios do ensino superior para desconstruir essa estratégia e propor outras alternativas para a avaliação e a aprendizagem desde quatro aspectos: a sala de aula, o conteúdo disciplinar, o dispositivo de ensino-aprendizagem e os conceitos de aprendizagem.

Palavras-chave: currículo; avaliação; resultados de aprendizagem; ensino superior; pedagogia.

Introducción

Las últimas problematizaciones sobre el currículo y la evaluación tradicional han posibilitado mirar críticamente lo que ha sido la política internacional y nacional sobre los resultados de aprendizaje. Este tipo de discusiones provenientes de estos dos campos académicos han producido en Colombia diferentes tipos de manifestaciones sobre los aprendizajes, que ha llevado a replantear los conceptos de evaluación, aprendizaje y, en general, la formación que se describe en los planes de estudio en la educación superior. Por lo tanto, este ensayo tiene su punto de partida en este debate que se inicia en Colombia y se conecta con reflexiones para darle un sentido a lo que ha sido la entrada de las políticas internacionales sobre los resultados de aprendizaje.

El propósito de este ensayo abarca cuatro aspectos, en primer lugar, hacer una reflexión de cómo se gestaron los resultados de aprendizaje desde la política educativa supranacional. En segundo lugar, la conversión o transformación de estas propuestas en políticas públicas a nivel nacional y, en particular, sus efectos en la educación superior. En tercer lugar, precisar cómo esta política se concreta en tres modelos, estrategias o dispositivos: objetivos, competencias y resultados de aprendizaje. Por ello, la hipótesis del presente escrito consistió en plantear que, a partir de

principios de siglo XXI, las competencias se incorporaron a la educación superior en Colombia por la evaluación de aprendizajes. Por último, se pretende definir otras propuestas o alternativas a modo de posibilidades en el futuro, para transformar esta política pública, dotándola de otros sentidos y significados sobre el aprendizaje; en este sentido, se resaltan cuatro aspectos: el aula, los contenidos disciplinares, el dispositivo de enseñanza-aprendizaje y los conceptos de aprendizaje.

Las competencias, la evaluación y los resultados de aprendizaje

Con el fin de analizar la relación entre competencias, evaluación y resultados de aprendizaje, es necesario ubicarlos desde el campo de la internacionalización de la educación superior, en particular la internacionalización del currículo (Miranda, 2008; Perrotta, 2015, 2016). Cabe mencionar que, la internacionalización es un campo de análisis que surge después de la Segunda Guerra Mundial y se institucionaliza en forma legal, normal e institucional para los países de América Latina a finales del siglo XX.

Este nuevo ordenamiento supranacional se consolidó desde la creación de la Organización de Naciones Unidas –ONU– en 1945, y encontró diferentes alianzas para gestar un proyecto mayor de internacionalización con agencias como la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación –Unesco–, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE–², a la par con otros hechos suscitados entre las décadas de los 80 y 90, en particular, la consolidación de nuevos poderes internacionales donde se producen nuevas formas de gobernar, y la economía se constituye en el referente para pensar los procesos sociales, culturales y educativos, entre ellos, el inicio de las reformas promercado con la denominada “perestroika”, la caída del Muro de Berlín, el Consenso de Washington, la intervención del Fondo Monetario Internacional –FMI–, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos

(Portilla, 2020). Estos hechos produjeron en los Estados nacionales de América Latina, de alguna manera, un cambio en las políticas autónomas de los respectivos países que tenían que construir sus sistemas educativos en consonancia con estas políticas, máxime si se ven condicionados por ayudas económicas para desarrollar proyectos en sus respectivos países. Esta nueva política es evidente en la introducción de nuevos objetos educativos, como aquellos planteados por Delors (1996), que en la actualidad se pueden identificar como resultados de aprendizaje, calidad de la educación, competencias, créditos académicos, diseños curriculares, inclusión educativa, primera infancia, diversidad, entre otros, en el marco de la política educativa supranacional y los procesos de internacionalización.

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI se instalaron los principales propósitos educativos en América latina, a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y las tres Conferencias Internacionales y Regionales de Educación Superior (Unesco, 1998, 2008 y 2018), así como los proyectos para las competencias en la educación superior: *Tuning educational structures in Europe* (Universidad de Deusto, 2003), el Proyecto Tuning para América Latina 2004-2007 (Beneitone et al., 2007) y el Proyecto 6x4 (ASCUN, 2008), donde las competencias adquirieron vigencia y cuya existencia no ha desaparecido con el surgimiento de los resultados de aprendizaje. En este contexto de inserción de las competencias se produjo una primera discusión en la educación superior sobre las conceptualizaciones del aprendizaje y cómo este nuevo campo podía afectar la calidad de la educación; las preguntas que se planteaban eran acerca de la instrumentalización, tecnología, pragmatismo y separación de la institución, la clase, la sociedad y la cultura.

La educación basada en competencias es una noción que se ubica en el currículo, aunque no nace como un enfoque curricular, sino como parte del análisis del concepto de competencia lingüística, cognitiva y laboral. Posteriormente, pasó a convertirse en una herramienta para comprender el aprendizaje de los estudiantes con los modelos de aprendizaje de la psicología cognitiva. Desde finales del siglo XX, la Unesco

² Cabe citar el libro *Great teacher*, publicado en el 2015 por el Banco Mundial, dado que refiere acerca de los maestros y los aprendizajes para América Latina y el Caribe.

promueve las competencias como un enfoque curricular que sobrepasa los procesos de enseñanza y aprendizaje; pensar la conexión entre institución, sociedad, empresa y sistema educativo, que aporte a los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, surge como una política mundial que se promueve en los países de América Latina.

Así las cosas, toma relevancia la definición de metodologías para incorporar la EBC, que lleva a una serie de transformaciones en los diseños curriculares, conectando lo educativo con la empresa, con lo social, con lo cultural y con lo laboral, a partir de competencias generales, competencias específicas, créditos académicos, perfiles y resultados de aprendizaje. El resultado de estos procesos llevó a una nueva configuración del profesor, del directivo, del estudiante y de las prácticas pedagógicas y curriculares, articulados a los objetivos de los programas académicos, perfiles profesionales y ocupacionales, que se derivan en objetivos, desempeños y resultados de aprendizaje, centrados en el estudiante, que son respuestas racionales a las nuevas exigencias internacionales.

De esta manera, la nueva situación educativa creó un contexto complejo, por una parte, la intromisión de políticas extranjeras que intentaban cambiar la educación superior, sin tener en cuenta los desarrollos particulares de las regiones y países. Por otra parte, el rechazo y la crítica a estas imposiciones, puesto que entraban en contradicción con desarrollos locales avanzados o consolidados, en el marco de un concepto de aprendizaje que se apoyaba en contenidos, habilidades, destrezas, saberes, más que en competencias.

En estos años se establece una primera conexión entre las competencias y los resultados de aprendizaje. El informe del *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe*, presentado en el año 2003, planteó que las competencias, al igual que los resultados del aprendizaje, habilidades y destrezas, son consideradas como puntos de referencia sin carácter normativo. Entonces, los resultados de aprendizaje son el conjunto de competencias que incluyen conocimientos, comprensión y habilidades

que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Más adelante, se desarrolla una política pública que llega al extremo de diseñar un sistema de conocimientos, capacitaciones, instituciones, grupos, experiencias y modalidades enfocadas a la formulación y escritura de competencias y resultados de aprendizaje, a partir de taxonomías fabricadas para tal fin (Biggs y Collis, 1982; Bloom, 1956; Camperos, 1992), con leves discusiones y restricciones en la divulgación para potencializar el diseño operacional y su adopción.

Dicho sistema ha generado, como lo sostiene Díaz (1993), un grupo de tecnólogos que, lejos de suscitar discusión y creación conceptual sobre lo que son las competencias, los resultados de aprendizaje y los diseños curriculares, se limitan a implementar, tal y como se tiene establecido desde una política educativa nacional y supranacional, así como se dio en Colombia con la implementación de los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje y las mallas curriculares.

El discurso presente en la educación superior sobre las competencias, el aprendizaje y sus resultados está articulado con diferentes elementos que lo sustentan, entre ellos, la estructura del plan de estudios, los contenidos curriculares, las orientaciones y lineamientos exigidos por el Ministerio de Educación con respecto a las formas evaluativas, y la configuración de las formas de titulación de los profesionales. En este contexto se aplican los resultados de aprendizaje que dependen de dos componentes: uno, atender a la eficacia productiva de los conocimientos, tal como se definen en los planes de estudio; dos, garantizar que estos conocimientos sean evidenciados en forma cuantitativa, estadística y formalizada, en un sistema que garantice su acreditación institucional y de programas académicos. Esta concepción de los resultados busca que los aprendizajes se concreten en comprender y demostrar los productos y desempeños alcanzados por los estudiantes, como consecuencia del aprendizaje observado y evidenciado.

Objetivos, competencias y resultados

En el apartado anterior se construyó el nacimiento, evolución y aplicación de las competencias y los resultados de aprendizaje en el campo internacional y la forma como llegó a Colombia y fue recibida con las discusiones propias de la academia. A continuación, se analizará la conexión que se ha establecido entre evaluación, competencias y currículo. La hipótesis consiste en plantear que, a partir de principios de siglo XXI, las competencias entran a la educación superior en Colombia por la evaluación de aprendizajes.

Desde 1968, con la instalación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –Icfes–, como un organismo evaluador, el MEN ha procurado vigilar los resultados de aprendizajes de los estudiantes; en el año 2000, el diseño de la prueba Saber 11 cambió de un enfoque de contenidos a un enfoque por competencias. En el caso de la prueba Saber Pro, en el año 2009 cambió la estructura a competencias genéricas y específicas; para el año 2011, se definen cinco competencias genéricas y se cambia la prueba de competencias específicas a competencias por grupos de referencia. A partir de 2016, el Icfes homogeniza las competencias genéricas evaluadas tanto en la prueba Saber 11 como en la prueba Saber Pro, con el ánimo de medir el aporte relativo de cada institución en cada competencia durante el proceso de formación. Actualmente, el Icfes usa esta información para construir *rankings* de universidades, evaluar la calidad de la educación superior y definir criterios de acreditación.

El concepto de competencia y resultado de aprendizaje, desde este modelo evaluativo, se concretó como política educativa a nivel estructural en la educación superior. En el año 2015 hubo un cambio total de la aplicación de los resultados de aprendizaje desde la evaluación hasta el currículo. En el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 se planteó el enfoque por competencias, el sistema de créditos y los resultados de aprendizaje como condiciones de calidad para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de licenciatura; con el Decreto 1330 de 2019, el Acuerdo 02 de 2020 y la Resolución 021795

de 2020 se hicieron explícitos sus significados y su operacionalización. Específicamente, en el Acuerdo 02 se mencionan los principales referentes académicos: resultados de aprendizaje y competencias.

Cabe mencionar el concepto de estos referentes académicos:

Resultados de aprendizaje. Son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su Programa Académico. Se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual el estudiante se acerca a obtener los resultados definidos por el Programa Académico. A partir de ellos se llevan a cabo ajustes en los aspectos curriculares para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo. Los resultados de aprendizaje serán establecidos teniendo en cuenta las tendencias disciplinares que configuran la profesión; el perfil de formación que se espera desarrollar, la naturaleza, nivel de formación y modalidad académica; y los estándares internacionales. Los resultados de aprendizaje se definirán para un programa académico específico. (Acuerdo 02, 2020, p. 7)

Competencias. Son conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos. Son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje y se pueden materializar en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales, profesionales y metodológicas en situaciones de trabajo y en el desarrollo profesional y personal. Las competencias pertenecen al individuo y este continúa desarrollando por medio de su ejercicio profesional y su aprendizaje a lo largo de la vida. (p. 7)

Una de las mayores operacionalizaciones de los resultados de aprendizajes se evidencia en la Resolución 021795, divulgada el 19 de noviembre de 2020 para los programas de educación superior, donde se plantea la

necesidad de estructurarlos a partir de aspectos como procesos de enseñanza y aprendizaje, tipos y niveles de aprendizaje, descripción de conocimientos, habilidades y competencias, así como su clasificación o taxonomía para una definición clara, concreta, verificable y divulgada de los resultados que se definan en articulación con el plan de estudios y los respectivos perfiles. En Colombia se encuentra diseñada una ruta para la educación superior, cuyos apoyos jurídicos y legales son la acreditación institucional y de programas académicos, o al menos para la creación y renovación de estos últimos.

Ante estas transformaciones, es necesario precisar que estamos ante una sociedad del aprendizaje y desde ahí la instalación de tres modelos, sistemas o dispositivos mundiales para los diseños curriculares: objetivos, competencias y resultados de aprendizaje. Esto se promueve en los diferentes países como una política educativa supranacional; la diferencia radica en la forma cómo son asumidos e incorporados en cada uno, dada la configuración de sus sistemas educativos, económicos, sociales y políticos. Entonces, la pregunta que cabe plantearse es la siguiente: ¿cómo se piensa cada uno de estos modelos? Para responder esta pregunta, es necesario ubicarse a mediados del siglo XX, en los primeros desarrollos del currículo y la instalación de los objetivos de aprendizaje que corresponden a un currículo pensado como tecnología racional, técnica y conductual (Bobbitt, 1918; Tyler, 1973), donde el profesor organiza los objetivos, previamente diseñados por expertos, oficinas y modelos tecnológicos de las políticas educativas nacionales e internacionales. A finales del siglo XX se instalan las competencias, que son otro periodo de cambio en el aprendizaje; estas son producidas por el profesor y el alumno, también por la empresa, la sociedad civil, la descentralización estatal, la técnica y la tecnología; competencias que privilegian los desempeños en el mercado laboral y el aprendizaje a lo largo de la vida. Los resultados de aprendizaje emergen con las competencias y es en el siglo XXI que toman una identidad particular, se describen como aspectos relevantes en la formación; en su elaboración se proyecta que el estudiante hace de maestro, experto, planificador, diseñador y ejecutor, en él se centra todo. De ahí que el

diseño de ambientes de aprendizaje, así como la definición de tipos y niveles de aprendizaje por parte del profesor sean fundamentales para que el estudiante pueda evidenciar sus competencias y sus resultados de aprendizaje.

Esta política de los resultados de aprendizaje en algunos países está acompañada del estudio de los procesos de aprendizaje, como en Francia, Alemania y Argentina. Para algunos autores (Bauman, 2007; Latour, 2008; Quiceno, 2021), la política es local, regional y hasta nacional, pero el poder es global, diferente a otros países, donde los propósitos de formación no los determina la política, sino los colectivos de maestros y, por supuesto, las universidades. Esto quiere decir que, para estos países, el proceso de aprendizaje es más importante que el resultado, lo que implica pensar qué es lo que define el aprendizaje, cuál es su naturaleza y una posible conceptualización.

Como proceso, el aprendizaje es un fenómeno complejo, compuesto de muchos factores, fuerzas, procedimientos: biológicos, sociales, psíquicos, emocionales, personales, afectivos, que se involucran entre ellos, que se forman a través de fases sucesivas en tiempo y espacios específicos. Este proceso es explicado por la cognición, la pedagogía y la didáctica, que se interesan en cómo se transforman los aprendizajes, cómo se plantean las secuencias, las mediaciones y las conquistas en cada momento preciso, sobre todo el estudiante se da cuenta del proceso mismo y no solo del resultado. Estas fuerzas progresivamente se van desarrollando y van adquiriendo distintas formas que en momentos determinados llegan a unos resultados concretos. En este sentido, en el proceso de aprendizaje, los resultados son la parte final del proceso y no solo se habla de un resultado, sino que son varios, según sus fases o niveles.

Por lo tanto, es importante definir cuáles son las fases por las que pasan los procesos de aprendizaje, que es mucho más complejo, pero, a la vez, hace del aprendizaje un fenómeno más importante. Si se piensa solo en los resultados de aprendizaje como una acción a realizar en el futuro, se debe verificar y constatar lo que se va a hacer, tienen un orden lógico, racional y

deductivo, porque dan cuenta de lo que sabe y sabe hacer, se termina en una lógica que olvida el proceso y sus implicaciones, ya que se le da prioridad al estado final o llegar a un término.

A manera de cierre

Una vez analizados los conceptos, significados y controversias sobre los resultados de aprendizaje, se plantean algunas proposiciones alternativas sobre el estado actual de este tema. La política educativa nacional e internacional sobre los resultados de aprendizaje ha sido útil en muchos sentidos: sirvió para analizar, por parte de los países de América Latina, el sentido de estos conceptos, tal y como fueron diseñados a nivel internacional; se vinculó a las realidades nacionales y a los campos de conocimiento, no solo como política, sino como saberes disciplinares; posibilitó analizar cuáles han sido los efectos de esta política en las comunidades locales. Estas problematizaciones han llevado al diseño de nuevas alternativas que den un cambio a la calidad de la educación y al aprendizaje y que tenga en cuenta las propias realidades. Se trataría, entonces, de encontrar nuevos contextos, teorías, estudios, experiencias, para darle otro sentido a los resultados de aprendizaje más allá del aula, de los contenidos disciplinarios y del dispositivo de la enseñanza-aprendizaje.

En esta dirección de hacer proposiciones que permitan una salida a esta situación planteo cuatro aspectos a tener en cuenta: el aula, los contenidos disciplinares, el dispositivo de enseñanza-aprendizaje y los conceptos del aprendizaje. Con respecto al aula, que sea más conectada con espacios sociales, culturales y regionales, lo que conlleva a llevar elementos fuera del aula al aula misma y se consideren como objetos de pensamiento. En este punto, es importante revisar algunas experiencias: *Las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategias de praxis pedagógica en educación intercultural bilingüe* (Calle y Washima, 2020); *Los proyectos educativos en torno del pasado local y el patrimonio cultural en Argentina* (Conforti y Lencina, 2020); *Puentes entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales: un estudio de aula en la comunidad wayuu* (Melo, 2020).

En relación con los contenidos disciplinares, es necesario transformarlos y pensarlos en campos

interdisciplinarios, nuevos conocimientos y saberes relacionados con la tecnología y la innovación. En esta perspectiva, cabe citar las siguientes experiencias, innovaciones y propuestas: *La integración curricular escolar y la interdisciplinariedad en la producción de conocimiento* (Peñuela, 2021); *Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y educación inclusiva* (Bell et al., 2022); *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa* (Aguilar, 2020).

En cuanto a la discusión del dispositivo de enseñanza-aprendizaje, se pueden citar los aportes de Portilla y Quiceno (2021), quienes plantean que este dispositivo es una tecnología que cierra el aprendizaje a aspectos conductuales y comportamentales, por lo cual se hace necesario construir un nuevo concepto de aprendizaje, es decir, transformaciones por parte de los actores y de las instituciones. En esta perspectiva, Saldarriaga (2023), en su texto *Refundar el oficio del maestro*, hace una crítica al concepto de aprendizaje y al dispositivo de enseñanza-aprendizaje, además, se apoya en el pedagogo holandés Biesta (2016) en su texto *Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro* y en el texto *Redescubrir la enseñanza* (2022).

A nivel del aprendizaje, es importante el aporte y la creatividad de los profesores y estudiantes, en el sentido de incorporar a la enseñanza y al aprendizaje experiencias, culturas, actitudes y conceptualizaciones que hagan contraste con aprendizajes técnicos y pragmáticos. Aquí cabe citar las investigaciones de Hernández y Ghilardelli (2022) sobre los paisajes digitales de aprendizaje en la universidad; González (2021), quien hace un estudio sobre los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza desde la subjetividad; Poveda et al. (2021) con su análisis sobre las percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum.

Aprender es producir, innovar y transformar, por tanto, las competencias, los procesos, los niveles y los resultados de aprendizaje tienen que ser pensados para la productividad y la creación, y no solo para la enseñanza-aprendizaje. Esto permite formarse y formar al otro como un sujeto con mayoría de edad (un adulto), un ser racional, que también investigue y sea capaz de analizar y pensar por sí mismo; para esto es necesario crear un aprendizaje que conlleve

la apropiación de competencias estructurales, como transformar el cambio climático, analizar la sociedad contemporánea, plantear nuevos conceptos de juventud, infancia, hacer un mundo mejor, es decir, el aprendizaje como una práctica pedagógica (Mialaret, 1972; Meirieu, 2009, 2020; Serres, 2012; Hernández y Portilla, 2021a, 2021b).

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Acuerdo 02 de 2020. (2020). Consejo Nacional de Educación Superior –CESU–. https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848_documento.pdf
- Aguilar, F. (coord.). (2020). *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina: Informe final del Proyecto 6x4 UEALC*. ASCUN.
- Bauman, Z. (2007). *Retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bell, R., Orozco, I. y Lema, B. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Episteme*, 9(1), 101-116. UNIANDES.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina (2004-2007)*. Universidad de Deusto.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. (C. E. Noguera, Trad.). *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza* (B. Thoilliez, Trad.). Morata/MinEducación de España.
- Biggs, J., & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Academic Press.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook. I: Cognitive Domain*. Mackay Company.
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. The Riverside Press.
- Calle, M. y Washima, M. (2020). Las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategias de praxis pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe. *REEA*, 5(2), 122-132.
- Camperos, M. (1992). *Delos fines educativos a los objetivos educacionales: una taxonomía para la planificación y evaluación del aprendizaje*. Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Conforti, M. y Lencina, R. (2020). *Proyectos educativos en torno del pasado local y el patrimonio cultural en Argentina. Un caso de estudio en el centro de la provincia de Buenos Aires. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(3). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v36i1.2317>
- Decreto 1075 de 2015. (2015m 26 de mayo). Presidencia de la República de Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=77913
- Decreto 1330 de 2019. (2019, 25 de julio). Presidencia de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, UNESCO.
- Díaz, M. (1993). *Campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle.
- González, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 313-328. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042gonzalez18>
- Hernández, D. y Ghilardelli, M. (2022). Paisajes digitales de aprendizaje en la universidad huellas vivenciales e inserción comunitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 135-151. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2727>

- Hernández, J. y Portilla, M. (2021a). El aprendizaje: experiencia sensorial práctica y entendimiento. En M. Portilla Portilla y G. Zamudio Tobar (eds.), *Rutas de investigación en educación, pedagogía, cultura y tecnología* (pp. 21-47). Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Hernández, J. y Portilla, M. (2021b). *Variaciones epistemológicas y cognitivas sobre el aprender en Philippe Meirieu* [Manuscrito inédito]. Facultad de Educación, Universidad Santiago de Cali.
- Latour, B. (2008). *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Octaedro.
- Meirieu, P. (2020). "La escuela después"... ¿Con la pedagogía de antes? <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-Escuela-despues-Con-la-Pedagogia-de-antes-Philippe-Meirieu.pdf>
- Melo, N. (2020). *Puentes entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales: un estudio de aula en la comunidad wayuu* [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. RIUD. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/24851>
- Mialaret, G. (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Evohé.
- Miranda, X. (2008). Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. Gazzola, y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 179-240). IESALC-UNESCO.
- Peñuela, D. (2021). Dinámicas de integración curricular escolar: interdisciplinariedad en la producción de conocimiento. *Praxis & Saber*, 12(30), e11437. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11437>
- Perrotta, D. (2015). La región sudamericana como arena política para la internacionalización de la universidad. En J. M. Araya (Comp.), *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur* (pp. 21-49). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. IEC, Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios.
- Portilla, M. (2020). Las políticas de mundialización de la Educación en Argentina y Colombia. En M. C. Cano Quintero y L. C. Granja Escobar (eds.), *Políticas públicas: reflexiones y experiencias latinoamericanas* (pp. 77-93). Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Portilla, M. y Quiceno, H. (2021). *La escuela pública y la enseñanza-aprendizaje* (Documento inédito). Facultad de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle.
- Poveda, B., Barceló, M., Rodríguez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53. <https://doi.org/10.5209/rced.67953>
- Quiceno, H. (2021). *Pedagogía y saber local* [Documento inédito]. Facultad de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle.
- Resolución 021795 de 2020. (2020, 19 de noviembre). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-402045_pdf.pdf
- Saldarriaga, O. (2023). Refundar el oficio de maestro. *Revista Escuela y Pedagogía*, (17). <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/pensar/refundar-el-oficio-de-maestro>
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Gedisa.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- Universidad de Deusto (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final*. Universidad de Deusto.

Contribución

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

Perspectivas y tensiones de la responsabilidad social de la universidad

Jairo Rodrigo Velásquez Moreno¹
Ruth Amanda Cortés Salcedo²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Velásquez-Moreno, J. R. y Cortés-Salcedo, R. A. (2023). Perspectivas y tensiones de la responsabilidad social de la universidad. *Revista UNIMAR*, 41(2), 167-183. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art10>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2023

Fecha de revisión: 30 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 20 de julio de 2023

Resumen

En el presente artículo de reflexión se analiza crítica y propositivamente la emergencia de la responsabilidad social universitaria (en adelante RSU) como problema de investigación que tensiona desde dos puntos el enfoque de relacionamiento de la universidad con la sociedad, visto, por un lado, desde perspectivas constructivas sentidas y situadas y, por otro lado, desde prácticas asociadas a racionalidades políticas propias del liberalismo avanzado que hace presencia actualmente en la educación superior. El método de investigación se centró en los estudios de la gubernamentalidad, siendo relevante la triangulación del análisis tanto de las prácticas discursivas como no discursivas; se revisó la racionalidad política, el sentido y los fines de lo que se evidencia en ellas. Como resultados relevantes se pueden mencionar aspectos en dos líneas, aquellos que justifican tanto la importancia de la RSU en el contexto del relacionamiento con la sociedad, como la crítica y la lógica, que buscan utilizar como variables económicas, entre otros, los valores de la responsabilidad y la autonomía. Se concluye de esta manera que los discursos de la RSU tienen un contenido y un sentido que deja ver importantes apuestas para el fortalecimiento de la relación con la sociedad; de igual manera, se evidencia lógicas de gestión que se deben cuestionar y controlar, con el fin de evitar que un elemento misional sea usado con fines asociados al poder del mercado en la educación superior.

Palabras clave: responsabilidad de la educación; responsabilidad social; universidad; educación superior.



Artículo de Reflexión sobre la tesis doctoral denominada: Universidad y Sociedad: Responsabilidad social en tiempos contemporáneos, realizada en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – CEANYJ–, La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE– y la Universidad de Manizales.

¹ Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, –Cinde–, Universidad de Manizales; magíster en Desarrollo Educativo y Social del Convenio –Cinde– Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Profesor Asistente de la Escuela de Pedagogía e Innovación; coordinador del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Pedagogía para la Innovación y el Desarrollo, Fundación Universitaria Cafam. Correo electrónico: jairo.velasquez@unicafam.edu.co  

² Doctora en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia); magíster en Desarrollo Educativo y Social del Convenio –Cinde–, Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Asistente de Dirección del Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –IDEP–, Universidad de Manizales. Correo electrónico: amandacortes2006@yahoo.es  

Perspectives and tensions in university social responsibility

Abstract

This paper analyzes, critically and propositionally, the emergence of University Social Responsibility (hereinafter RSU), as a research problem that tensions from two points the approach to the relationship of the university with society, seen, on the one hand, from constructive perspectives felt and situated and, on the other hand, from practices associated with political rationalities of advanced liberalism currently present in higher education. The research method focused on governmentality studies, being relevant the triangulation of the analysis of both discursive and non-discursive practices; the political rationality, the sense and the purposes of what is evidenced in them were reviewed. As relevant results, aspects in two lines can be mentioned: those that justify both the importance of the USR in the context of the relationship with society, and the criticism and logic that seek to use as economic variables, among others, the values of responsibility and autonomy. This paper concludes that the content and the meaning of the USR's discourse reveal significant bets for the strengthening of social relations, as well as signs of managerial logic that need to be challenged and monitored to prevent the use of a missionary element for ends related to the power of the market in the university sector.

Keywords: responsibility for education; social responsibility; university; higher education.

Perspectivas e tensões da responsabilidade social universitária

Resumo

Este artigo analisa, de forma crítica e propositiva, a emergência da Responsabilidade Social Universitária (doravante RSU), como um problema de pesquisa que tensiona, a partir de dois pontos, a abordagem da relação da universidade com a sociedade, vista, por um lado, a partir de perspectivas construtivas sentidas e situadas e, por outro, a partir de práticas associadas a racionalidades políticas do liberalismo avançado atualmente presentes no ensino superior. O método de pesquisa centrou-se nos estudos do governamental, sendo relevante a triangulação da análise das práticas discursivas e não discursivas; foram revisados a racionalidade política, o sentido e os propósitos do que nelas se evidencia. Como resultados relevantes, podem ser mencionados aspectos em duas linhas: os que justificam tanto a importância da RSU no contexto da relação com a sociedade, quanto as críticas e lógicas que buscam utilizar como variáveis econômicas, entre outros, os valores de responsabilidade e autonomia. Este artigo conclui que o conteúdo e o significado do discurso da USR revelam apostas significativas para o fortalecimento das relações sociais, bem como sinais de lógica gerencial que precisam ser desafiados e monitorados para evitar o uso de um elemento missionário para fins relacionados ao poder do mercado no setor universitário.

Palavras-chave: responsabilidade da educação; responsabilidade social; universidade; educação superior.

Introducción

Pensar la relación entre universidad y sociedad, sus prácticas y discursos, y lo que ha caracterizado esta simbiosis es lo que se ha trabajado esta investigación y sobre la cual se exponen algunas ideas de reflexión. De manera particular, llama la atención la denominación que se le da a la tercera función sustantiva de la universidad, conocida como proyección o extensión social, que, en tiempos contemporáneos, se relaciona, entre otros, con la responsabilidad social de la universidad, la cual, en teoría, se complementa con las otras dos funciones: la docencia y la investigación.

De acuerdo con Tunnerman (como se citó en Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011),

en Latinoamérica, sitúa la aparición del concepto de extensión en 1918 en lo que se denominó el Movimiento o la Reforma de Córdoba, la clase media presionaba para lograr el acceso a la universidad, hasta entonces controlada por la oligarquía y el clero, con la idea de que era esta la que iba a permitir su ascenso político y social. De esta manera, la Reforma incluyó una serie de planteamientos políticos y sociales, dentro de los cuales aparece el fortalecimiento de la función social de la universidad.

‘De esta suerte, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la Universidad un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciendo a este partícipe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social’. Acorde con esta aspiración, la Reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales.

Afirma el autor que la vinculación de la extensión y la difusión cultural a las tareas de la universidad forma parte de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la universidad. (p. 351)

En este artículo de reflexión se analiza la emergencia de la RSU en el contexto universitario, sus perspectivas y aspectos más importante, al igual que las tensiones que derivan de su implementación, asociadas a la función de relacionamiento con el sector externo en las instituciones de educación superior (en adelante IES).

Con relación a las perspectivas, se evidencian importantes apuestas que reivindican a la universidad como “faro social”³, desde apuestas interactuantes y colaborativas; por otro lado, también demuestran una serie de relaciones de la RSU con apuestas propias del liberalismo avanzado, que se camuflan en estas acciones y que resultan funcionales para un sistema de mercado, asunto que no es contraproducente, pero que sí es deber controlarlo y cuestionarlo críticamente.

En el estudio se plantearon las siguientes preguntas y objetivos: la proyección social de las universidades es un elemento misional que se circunscribe en la relación universidad y sociedad, la cual, en tiempos contemporáneos, hace parte de discursos de gestión relacionados con la responsabilidad social universitaria. De acuerdo con los anteriores elementos, ¿cuáles son los efectos del enfoque de la responsabilidad social en la relación universidad-sociedad?, ¿cuál es la racionalidad política que subyace a la relación universidad-sociedad desde la RSU?, ¿cuáles son los fines de la RSU que se evidencian en las prácticas de relacionamiento universidad-sociedad?, ¿qué procesos de subjetivación se evidencian en las prácticas de RSU?

El propósito general de la investigación está orientado a comprender la producción de subjetividad en el marco de las acciones de relación entre la universidad y la sociedad, articuladas con el enfoque de la responsabilidad social en la educación superior, desde la perspectiva de los estudios de la gubernamentalidad.

³ La Universidad como “faro” retoma elementos de la UNESCO-IESALC (2018), que invitan a que haya una universidad que, según su misión, sea la respuesta para lo que está sucediendo en el contexto latinoamericano; comprometida socialmente con las causas y las demandas de una sociedad multdiversa, pluricultural latinoamericana, con múltiples problemas y necesidades, interesada en seguir avanzando y donde la investigación, la docencia y la proyección social están para lograr avanzar en la comprensión y en la democratización de la información autónoma, transformadora y crítica.

Como objetivos específicos se propuso identificar la racionalidad política que subyace a la relación universidad y sociedad desde la RSU; identificar la forma como funciona la RSU en diferentes propuestas de proyección social; por último, analizar los modos de subjetivación que se dan en las prácticas de RSU.

Se empleó como método de investigación los estudios de la gubernamentalidad, desde los cuales fue posible identificar aquello que se establece como tecnologías de gobierno y de formación, que buscan ejercer un gobierno de la conducta, en este caso, de los sujetos implicados en los procesos de relacionamiento de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de la RSU. Para esto fue clave analizar tres elementos: la racionalidad política, el sentido y los fines que los orientan.

El estudio arrojó importantes puntos de reflexión que sirven para generar, en el contexto de la universidad, cavilaciones para pensar en la misión de la universidad en lo referente al trabajo de extensión y/o proyección social; igualmente, se evidencian alertas sobre las cuales es importante analizar, debatir y responsabilizarse de su implementación o no.

Con relación a las perspectivas, de acuerdo con De Sousa (2006), se habla de una RSU densificada y pensada desde la "ecología de los saberes". Este concepto está asociado a una sociología de la insurgencia:

No se trata de "descredibilizar" las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista "anti-ciencia"; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Esto no significa que todo vale lo mismo. Lo discutiremos con el tiempo. Estamos en contra de las jerarquías abstractas de conocimientos, de las monoculturas que dicen, por principio, 'la ciencia es la única, no

hay otros saberes'. Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que produce un determinado conocimiento". (De Sousa, 2006, p. 26)

Enfoques interactuantes que buscan que la universidad deje de ser esa torre de marfil inalcanzable, y vea, en el relacionamiento con el sector externo, oportunidades para apoyar y crecer junto con la sociedad, dejándose interpelar y desafiar. En esta línea se identificaron enfoques de la responsabilidad de la universidad con efecto territorial y comunitario.

Pensando en las tensiones y como resultado del análisis se evidencia que las prácticas de RSU estudiadas se asocian con enfoques neopastorales, entendidos como:

una nueva forma pastoral de la moral, que se sitúa más allá de la disputa de una educación religiosa o de una educación laica, tratando de superar esta tensión que fue constitutiva del régimen de moralidad heredado de la Constitución "regeneradora" de 1886, haciendo énfasis en el conocimiento de sí, en esos modos de mejorar las condiciones emocionales. (Cortés, 2012, p. 507)

Las tensiones también se relacionan con enfoques asistencialistas, mediados por las disciplinas "psi", estas disciplinas estudian 'la psique' que, según Rose (como se citó en Cortés, 2012), se ubican en los discursos que se materializan en prácticas de gobierno de sí, las cuales hacen parte de tecnologías de gobierno, interesadas en control de la conducta con fines económicos, y han logrado diseñar modelos del yo, así como el desarrollo de recetas de acción tendientes al gobierno de las personas, acciones que son desarrolladas por diversos profesionales. Es tal su potencia que "se ha hecho imposible concebir a la persona, experimentar el carácter personal propio o de otros, o gobernarse o gobernar a otros sin la *psi*" (Cortés, 2012, p. 453).

Los enfoques asistencialistas se centran en la acción estratégica que se ejerce para el control de la conducta, unido a discursos que llevan al sujeto a asumir, de manera voluntaria, procesos de hipercorresponsabilidad frente a lo que

acontece, lo cual aligera y disminuye la acción del Estado y sus entidades frente a sus múltiples responsabilidades, propósitos muy afines con el liberalismo avanzado que hace presencia en la educación superior.

Este liberalismo representa un neoliberalismo que mantiene la voluntad de gobernar, el cual superó el antiguo Estado de bienestar que fue criticado, entre las dos guerras mundiales, porque no logró sus objetivos, y reinventó nuevas estrategias de gobierno. Al respecto, Rose (1997) afirma:

Estos regímenes se sirven de técnicas de gobierno que crean una distancia entre las decisiones de las instituciones políticas formales y otros actores sociales, conciben a esos actores de forma nueva como sujetos de responsabilidad, autonomía y elección, y tratan de actuar sobre ellos sirviéndose de su libertad. (pp. 53-54)

Aquí, adquieren relevancia los discursos sobre la responsabilidad social, donde otros actores apoyan los objetivos de gobierno, y descargan al Estado de sus responsabilidades

Visto así, no se busca detener estas incursiones en las lógicas de la gestión universitaria, se trata de estar atentos, asumir posturas, seguir creciendo como IES, para que desde su misión aporte al desarrollo, a la investigación, a la docencia y a la proyección social, actuando consciente y pertinentemente en el análisis y solución de problemáticas que actualmente vive la sociedad.

Método

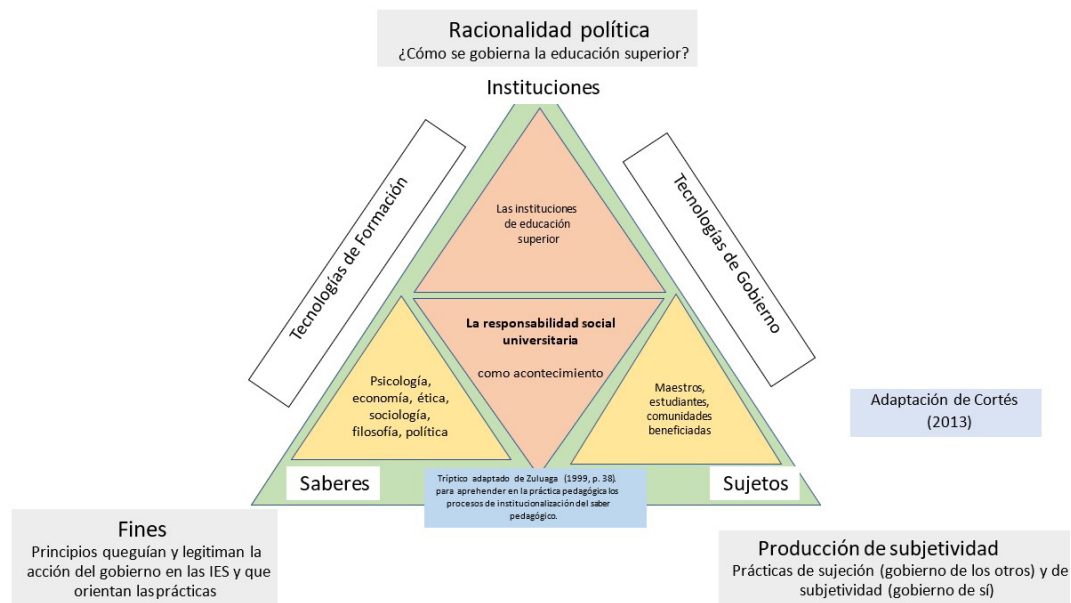
El enfoque teórico y metodológico de este trabajo de tipo sociológico con enfoque posestructuralista se basó en los estudios de la gubernamentalidad, entendidos como análisis posfoucaultianos, centrados en el gobierno de la conducta; al respecto, cuando se quiere utilizar como instrumento en una investigación, la gubernamentalidad permite analizar lo que se evidencia en las prácticas discursivas y no discursivas, como ejercicios de saber-poder, los cuales operan y controlan el saber, el ser y hacer de las cosas, en este caso de la universidad. Cabe señalar que,

la noción de práctica se refiere a lo efectivamente dicho y lo efectivamente hecho, en cuanto formas de racionalidad que organizan esas maneras de hacer y a la libertad con la que se actúa. Entonces, es necesario reconocer desde esta postura, que las prácticas discursivas (la episteme), abordadas por la arqueología, y las prácticas no discursivas (el dispositivo) abordadas por la genealogía, están en relación con juegos de saber/poder, reglas que delimitan lo que es lo verdadero y que es lo falso de lo que se dice y que ello, asumido como evidencia generalizable y naturalizable, debe romperse es decir eventualizarse y problematizarse. (Cortés, 2012, p. 27)

Con este marco se establece como método de investigación el cruce analítico de la racionalidad política, sentidos y fines que tienen estos discursos, representados en la Figura 1.

Figura 1

Enfoque metodológico de la noción de la gubernamentalidad



Nota: la figura explica la triangulación a la que se sometieron los enunciados discursivos y no discursivos de las prácticas de RSU. Fuente: Velásquez y Cortés, 2023.

El procedimiento de análisis se hizo con elementos arqueológicos y genealógicos, que sirvieron para analizar las prácticas. El trabajo se estructuró a partir de un archivo, de acuerdo con Zuluaga (1999), es aquel que, a partir de la organización documental, rige la aparición de los enunciados, los cuales se entienden como lo extraño en el discurso y que particularmente llaman la atención para ser analizados (Castro, 2010).

El archivo no contiene lo dicho superpuesto a los documentos, ya sabemos que el discurso lo encontramos en los registros, pero lo reconocemos según criterios que no aparecen en los textos y que son a la vez reglas de producción del discurso y de individualización del mismo en las formaciones discursivas. (Zuluaga, 1999, p. 36)

Dicho archivo se construyó a partir de la documentación proveniente de diversas IES, entidades gubernamentales y entidades cooperantes. Para este estudio, se analizaron particularmente cinco universidades, las cuales se eligieron de forma intencional; por lo tanto,

se tuvo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: ser instituciones que utilicen la RSU como enfoque de relacionamiento con el sector externo, una internacional, tres nacionales y una IES de carácter especial indígena con un enfoque particular de trabajo con la comunidad, con el fin de enriquecer esta discusión. Vale la pena señalar que esta información se analizó bajo acuerdos éticos de confidencialidad.

Para poder organizar el conjunto de documentos, se consideró lo propuesto por Zuluaga (1999) en relación con lo siguiente:

Conceptos propios que dominan la RSU; normas que institucionalizan las prácticas de RSU; la adecuación social a que es sometido el discurso para efectos del poder político o económico; la difusión llevada a cabo por los organismos del Estado; la producción de saber por los sujetos de saber y los registros propios de las instituciones. Adaptación realizada a partir de (Zuluaga, 1999, pp. 39-40)

El archivo que se estructuró en este trabajo tiene como momento histórico clave la década de los 90 del siglo XX, siendo relevante el año 1998, cuando, en el marco de la Conferencia Mundial de Educación Superior, organizada por la Unesco, se estableció una carta de navegación para las instituciones educativas, donde se hizo un llamado a reforzar la cooperación con el

mundo del trabajo, es decir, se invitó a los profesionales a desarrollar un sentido de responsabilidad social en el contexto de su formación y práctica; análisis que llega hasta la actualidad.

En la organización de la información, de acuerdo con los elementos clave del estudio anteriormente señalados, se agrupó el conjunto de enunciados alrededor de unas formaciones discursivas; cabe señalar que dichas formaciones, según Foucault (1970), son grupos de enunciados.

Es decir, conjuntos de actuaciones verbales que no están ligadas entre sí al nivel de las frases por lazos gramaticales (sintácticos o semánticos); que no están ligadas entre sí, al nivel de las proposiciones por lazos lógicos (de coherencia formal o de encadenamientos conceptuales) ; que no están ligadas tampoco al nivel de las formulaciones por lazos psicológicos (ya sea la identidad de las formas de conciencia, la constancia de las mentalidades, o la repetición de un proyecto); pero que están ligadas al nivel de los enunciados. (pp. 194-195).

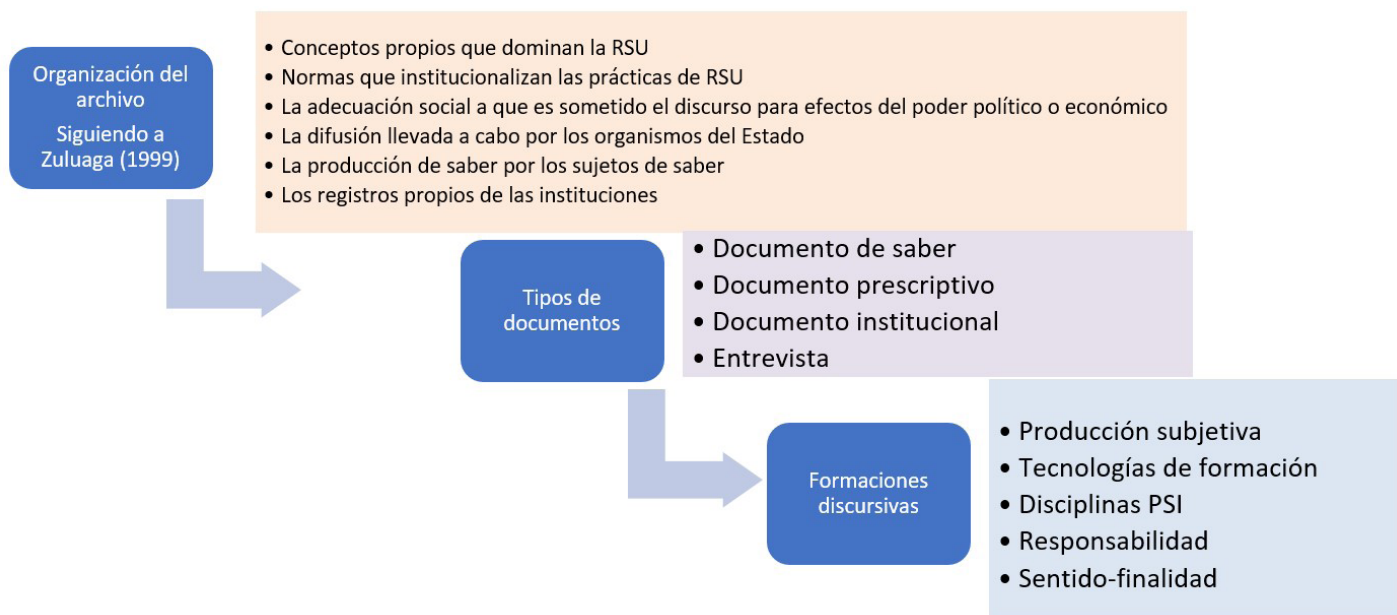
Lo anterior permitió categorizar los elementos dispersos a lo largo de lo que se dice y se hace en las instituciones, y que se evidencia en el conjunto del archivo, a saber:

- Producción de subjetivación (tecnologías de formación, prácticas de sí y de los otros).
- Disciplinas PSI.
- Responsabilidad y racionalidad política.
- Tecnologías neopastorales.
- Prácticas de contraconducta.

Como ruta analítica se tuvo en cuenta la organización del archivo, de los diversos tipos de documentos y las formaciones discursivas, tal como se aprecia en la Figura 2.

Figura 2

Proceso metodológico del análisis del archivo



Nota. La figura explica el proceso metodológico que llevó al análisis del archivo.

Resultados

Las perspectivas de la RSU que aportan valor a la gestión institucional y específicamente al desarrollo de la tercera función sustantiva son tres: el enfoque ecológico e interaccionista; una perspectiva territorial, y el trabajo centrado en lo comunitario. Posterior a esta exposición, se dejan ver tres posturas que demarcan tensiones, las cuales son importantes analizar, controlar y cuestionar; la primera es una relación de la RSU con discursos pastorales y asistenciales; la segunda es la incursión de las disciplinas "Psi" en el marco de estas prácticas, y la tercera es la hiperresponsabilidad y la co-culpa a la que invitan estas acciones.

RSU y en el enfoque ecológico

Se fundamenta en la interacción. Es un concepto que acuña De Sousa (como se citó en Santacruz, 2021), relacionado con la "ecología de saberes", que propone una perspectiva alternativa ante un poder hegemónico que no ve lo que existe y que reivindica una función de relación entre universidad y sociedad, desde propuestas centradas en una investigación-acción participativa que se articule con las comunidades. A propósito de la universidad, se destaca:

[Se debe] traer otros conocimientos hacia adentro de la universidad, una nueva forma de investigación-acción, donde la sociología latinoamericana tiene tradiciones muy fuertes que infelizmente han sido bastante descartadas por las nuevas generaciones de científicos sociales de este continente. (p. 48)

De acuerdo con Santacruz (2021), es una forma de posicionarse respecto a lo que sucede en el entorno, donde la institución se deja interpelar por lo que acontece, y evoluciona hacia un enfoque que asume su misión social. Aquí se señala un nuevo concepto de extensión, de acuerdo con las conclusiones de la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural realizada en México (como se citó en Santacruz, 2021):

La interacción entre la Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de

la cual asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional. (p.50)

Este enfoque ecológico de la relación universidad-sociedad es visto como una respuesta que va más allá de acciones aisladas, que han caracterizado, según Santacruz (2021), el ejercicio asistencialista, centrado en una reducida capacidad institucional:

El papel activo de las universidades por fuera de su accionar propio al interior de las aulas comenzó a hacerse evidente en Colombia a partir de la Ley 30 de 1992, por medio de actividades que podríamos denominar como "asistencialistas", las cuales eran lideradas por un docente que, con el fin de acercarse a una comunidad y así ayudar a solucionar problemáticas de tipo social, coordinaba un grupo de estudiante y transmitía conocimiento mediante talleres o intervenciones menores. Se buscaba traer algún alivio a una población que, en la mayoría de los casos, se reconocía como vulnerable. Así mismo, se ofrecían cursos de capacitación y conferencias abiertas al público. Posteriormente, la Corte Constitucional reconoce la extensión como una función propia de las universidades que puede contribuir a la construcción y consolidación de la cultura. (p. 50)

Lo anterior deja ver una importante manera de denominar la tercera función sustantiva, la cual, es estratégica y de gran importancia en la respuesta que demanda el contexto social actual nacional y latinoamericano.

RSU con perspectiva territorial

La finalidad de la tercera función sustantiva de la universidad se refiere al territorio, donde se tejen relaciones que permiten responder a los retos y a las necesidades con una actitud de reconocimiento por el otro; se espera que se separe del tradicional enfoque de gestión, el cual, desde un escritorio y con unos fríos indicadores, decide lo que se debe hacer, olvidando la interpelación que provoca el encuentro con el otro.

En este contexto, De Sousa (2007) propone densificar la responsabilidad social de la universidad desde una perspectiva territorial, de modo que la universidad conozca la realidad social a partir del testimonio y la carencia, y plantee una relación tejida colaborativamente sobre las soluciones en beneficio de las comunidades, lo que suma a una concepción de RSU diferente, es decir, una conducta⁴ que aporta al desarrollo de la relación universidad-sociedad situado y trascendente.

La anterior reflexión pone sobre la mesa cuestionamientos dirigidos a las universidades, y sobre los cuales es necesario actuar, sobre todo en lo relacionado con el uso del conocimiento que proviene de la investigación, entonces, ¿hasta dónde hace la diferencia y sienta precedentes de cambio y transformación? y ¿hasta dónde se convierten en colecciones de conocimiento intrascendente y descontextualizado?, en la lógica del capitalismo cognitivo que hoy sostiene las instituciones.

A propósito del capitalismo cognitivo, Blondeau (como se citó en Galceran, 2007) manifestó:

El desarrollo de una economía basada en la difusión del saber y en la que la producción de conocimiento pasa a ser la principal apuesta de la valorización del capital. En esta transición, la parte del capital inmaterial e intelectual, definida por la proporción de trabajadores del conocimiento –knowledge workers– y de las actividades de alta intensidad de saberes –servicios informáticos, I+D, enseñanza, formación, sanidad, multimedia, software– se afirma en lo sucesivo, como la variable clave del crecimiento y la competitividad de las naciones. (p. 89)

De manera especial se reflexiona sobre este concepto en el marco de la investigación, ya que se presente en la educación superior, en el contexto de lo que representa lo propuesto por la Reforma de Bolonia en Europa, y que

⁴ La conducta es una actitud que se manifiesta en un comportamiento que se da en el marco de lo que expusiera Foucault (2009) como la crítica, la cual se enfrenta a la perspectiva de la pastoral cristiana, propia de la Edad Media y, en palabras del autor, muy arraigada en la Europa occidental del siglo XVI, la cual, en su momento, afirmaba: "cada individuo cualquiera que fuera su edad, su estatuto, y esto de un extremo al otro de su vida, y hasta en el detalle de sus acciones, debía ser gobernado y debía dejarse gobernar, es decir, dirigirse hacia su salvación" (p. 6).

incide directamente en la universidad global, especialmente latinoamericana; sobre la reforma, Galcerán (2007) manifestó:

'Se podría invitar a las empresas a que financien o cofinancien equipos, escuelas, becas, actividades de renovación curricular, cátedras o departamentos universitarios, unidades de investigación, cursos de formación para atraer a estudiantes y personas en formación hacia los ámbitos que adolecen de carencias de trabajadores cualificados, etc.' (Comisión Europea, 2003: 17). En ningún momento surge la sospecha de que estas actividades, financiadas directamente por las empresas, podrían provocar conflictos con la necesaria autonomía de la Universidad y el principio crítico que debe (o al menos puede) informar su práctica investigadora y docente, lo que implica que para los promotores del proyecto, el principio de rentabilidad económica es socialmente constitutivo y no vislumbra conflictos entre intereses en el campo social

Estas características delatan que el proyecto forma parte de la reacción neoliberal que está propiciando en los últimos decenios la desestructuración del Estado de Bienestar y su sustitución por la mercantilización del espacio público. En particular, esta orientación se revela en el esfuerzo por centrar la formación en la cualificación de la fuerza de trabajo. Tal idea es coherente con el principio de atender las demandas del mercado de trabajo y de implicar a las empresas en la financiación de los estudios, y lo es también con la política de vincular a los beneficiarios en el coste de una formación que les permitirá mejores oportunidades laborales, pero choca con el objetivo de redistribución social de la riqueza que suponía la formación pública y con sus efectos de movilidad social. A la vez tiende a convertir todo el espacio formativo en un nicho de valorización del capital que en la investigación ligada al capital financiero –proyectos de investigación financiados con fondos de capital riesgo como ocurre, por ejemplo, en biotecnología y medicina– alcanza su máxima expresión. (p.93)

Al respecto, las universidades actuales están insertas en un mercado del conocimiento,

propio de políticas neoliberales de la economía, la productividad y el desarrollo, lo que puede ser el punto de partida para replantear una nueva relación de la educación con la sociedad y con el mundo productivo, que enfrente lo que plantea Díaz (2013) en relación con la tendencia de que el conocimiento sea concebido como una mercancía capaz de producir plusvalía.

Por su parte, Díaz (2013) sostiene que el capitalismo cognitivo opera mediante una estrategia jerárquica que ya no corresponde a la primera etapa del capitalismo, de tipo fordista de producción, pues, se asiste a una configuración en red, con una multitud de participantes, organizados por proyectos, con el fin de satisfacer al consumidor. La clave ahora es la mano de obra calificada, en el marco de lo que se denomina una maquina difusa, donde el trabajo es descentralizado y tiene formas tercerizadas, modalidades precarias y flexibles de contratación, de modo que es una producción que se desterritorializa en el proceso de producción. "En este contexto, la investigación se convierte en estratégica, y la educación superior se constituye en una industria del conocimiento a nivel global" (Díaz, 2013, p. 67).

En este marco del capitalismo, la responsabilidad social plantea una reflexión diferencial centrada en el conocimiento y en función del humanismo, que posiciona la responsabilidad social de la universidad en un lugar donde la relación con la sociedad debe ser más existencial que asistencial.

Al respecto, y acudiendo a enunciados del archivo, como marco que antecede la práctica social, se invita a los estudiantes a pensar en temas sobre la desigualdad, por ejemplo, la tenencia y el uso de la tierra en el país, donde la realidad del campesino no es escuchada. En este contexto, los campesinos manifiestan que "la universidad no solo nos ha ayudado a encontrar respuestas a nuestros problemas, también nos acompaña en el proceso para que nos sintamos parte de la solución" (IES2DS1, 2007); esto es interesante resaltar por el valor que se le da a las personas y a las comunidades, y a lo que ellos mismos piensan de la solución que se puede adelantar.

De igual manera, Hoyos (2011) sostuvo que la relación de la RSU con el *ethos* institucional tiene convergencias con lo que se plantea en

la responsabilidad social territorial. Cuando se refiere al *ethos*, el autor piensa en el deber ser de la universidad, centrado en una formación guiada por un nuevo humanismo, frente a una universidad que responde a las prácticas del mercado, en un contexto donde se evidencian las políticas neoliberales. Por eso, Hoyos expresó que la universidad debe pensar en sus orígenes, de tal forma que comprenda el sentido de responsabilidad social articulado a la educación:

Pero si la universidad y la educación en general, urgidas por la economía de mercado, pierden gradualmente la sensibilidad moral que les permitiría percatarse de los males de la sociedad, especialmente de las desigualdades e injusticias causadas por el mismo mercado, no podrán entonces ni siquiera justificarse a sí mismas. (Hoyos, 2011, p. 1)

Respecto a las prácticas, se tienden puentes de relación entre lo que propone la responsabilidad social territorial con lo propuesto en una práctica social, según el enfoque de la responsabilidad social universitaria, en la cual se invita a los estudiantes a que la desarrollen una perspectiva que incluya la comprensión del territorio, sus problemas y sus necesidades.

RSU con perspectiva comunitaria

Una propuesta diferente de ser y hacer universidad y que se sustenta en una relación orgánica y viva con la comunidad es lo que propone la Universidad Indígena, la cual tiene una función misional directa de relación con la sociedad, debido a que esta universidad es el resultado de apuestas sociales y comunitarias de los pueblos indígenas, que surge de sus intereses y necesidades, por lo tanto, no promueve un saber contemplativo, como la universidad occidental (denominación que se le da a la universidad tradicional), de modo que se propone desarrollar la función social de proyección en las comunidades a las que se debe.

Este enfoque de universidad proviene de la necesidad de un trabajo institucional, orientado al beneficio de la comunidad y del territorio, que busca el fortalecimiento, la potenciación, el crecimiento, la sostenibilidad económica, política y organizativa y sustenta los planes y proyectos

de vida de los pueblos. La máxima que orienta su trabajo institucional es la construcción de conocimiento con las comunidades y el acompañamiento en el proceso. Según Palechor (2017), el sentido que tienen los programas académicos se origina en los mismos intereses y necesidades de la población. Entonces, el estudiante, desde que ingresa a la universidad, encuentra programas de formación (carreras) que tienen la característica relacionadas con:

la cotidianidad de las comunidades, por responder a disciplinas que están orientadas al fortalecimiento de los Planes de Vida, que están orientados a mejorar nuestras condiciones de vida en el contexto cultural de cada pueblo, sin perder la identidad como indígena, dirigidos a valorar lo nuestro. (p. 175)

Dicha institución indica un camino para que la acción universitaria tenga un sentido vinculado al territorio, puesto que no hay que olvidar el contexto local y regional. Para esta universidad, es preciso intervenir propositivamente en la construcción de planes de desarrollo; para los indígenas, representan los planes y los proyectos de vida.

Acudiendo al archivo y con respecto a lo anterior, se manifestó:

Los proyectos educativos comunitarios (PEC) tienen como propósito generar procesos comunitarios para el conocimiento y reconocimiento de las realidades, la sensibilización, conceptualización, investigación, construcción e implementación de estrategias educativas en función del fortalecimiento y transformación de los planes de vida. Esta dinámica de construcción colectiva mediante la investigación va sistematizando las experiencias adquiridas y a través de un documento se convierte en guía para las comunidades y en soporte legal para la administración del SEIP. (5AN2018-1, 2018)

Es una apuesta de las IES para asumir la relación con la sociedad desde otro punto de vista, la cual parte del conocimiento de la realidad, el diálogo con los actores, la sintonización con sus proyectos y planes de vida; asunto que reviste una total importancia en estos tiempos que vive la denominada "universidad occidental".

Por otro lado, a manera de alerta, la RSU tiene connotaciones por analizar y, en su momento, cuestionar, para frenar la avanzada de políticas neoliberales que quieren gobernar la educación superior, al respecto se evidencian tres perspectivas que se deben vigilar.

RSU y la racionalidad neopastoral

Los proyectos de responsabilidad social universitaria responden a un trabajo que se hace con la sociedad, como respuesta al clamor de los pobres, de las personas vulnerables, de los excluidos y de los marginados. Son discursos que tienen implícitos enfoques propios de tecnologías neopastorales, donde se evidencia la funcionalidad de estos trabajos respecto a los intereses que se dan según la razón de Estado y el neoliberalismo, alrededor de un gobierno de la pobreza, señalado por Castro (2015), donde se busca que el trabajo en beneficio de los pobres permita que la situación de las personas no pase la línea de la pobreza extrema.

Todo eso se enmarca en un poder estatal disminuido, como lo observa Foucault (2003), frente a lo cual, una opción es acudir a la buena voluntad de las personas y de las instituciones (la universidad), ya que pueden agenciar procesos que permitan salvar, ayudar y, en cierta medida, mitigar los factores que pueden convertirse en detonadores de la pobreza.

Al respecto, y acudiendo al archivo, se evidencian prácticas que buscan llenar espacios:

Si todos creyéramos en que hay posibilidades de salir adelante y que podemos ayudar a personas en condiciones de vulnerabilidad, en estado de pobreza absoluta, porque la política pública no alcanza, el mundo sería mucho mejor. Creo que es desde la academia y las ONG es por donde podemos hacer nuestro aporte. (IES2DS1, 2007)

Entonces, en las instituciones se analiza sus acciones de relación con la sociedad, y se plantean interrogantes sobre el poder que ejerce la universidad cuando trabaja por la población que necesita ayuda; si se les devuelve el poder a las personas, lo que se conoce como "empoderar"; si se le asiste para que vuelvan

al sistema en una clara acción de contención de la pobreza, asunto que, como se ha venido manifestando, resulta funcional en tiempos de liberalismo avanzado.

Cabe señalar que el concepto empoderar, considerando el trabajo con comunidades vulnerables como las que se agencian en los procesos de RSU en su componente de relación de la universidad con la sociedad, representa:

Un instrumento para incrementar 'la capacidad individual para ser más autónomos y autosuficientes, depender menos de la provisión estatal de servicios o empleo y tener espíritu emprendedor para crear microempresas y empujarse uno mismo en la escala social' (Soler et al., 2014, p. 53). Desde este enfoque, empoderar implica ser emprendedor y dominar los recursos y medios que el sistema pone a nuestro alcance, sin necesidad de cuestionar el orden social establecido. Habría que preguntarse, entonces, si con este cambio de nomenclatura y de orientación la pedagogía dejaría de ser crítica para legitimar nuevas prácticas de regulación social. (Ayuste y Trilla, 2020, p. 30)

RSU y las disciplinas PSI

Otro hallazgo que responde al sentido y a las finalidades que se trazan con el discurso de la RSU se ubica en el marco de las disciplinas PSI, en este sentido, para el presente estudio, se identifican las PSI como tecnologías de manejo de la conducta de los sujetos, que obedecen a intereses sobre los cuales los discursos como el de la responsabilidad social universitaria tienen vigencia, debido a sus pretensiones de formación de futuros profesionales, capaces de asumir una actitud y un comportamiento socialmente responsable, entendido como un ejercicio real de la responsabilidad social, que se basa en una formación de valores y actitudes, los cuales adquieren forma, entre otros lugares, en los currículos universitarios (Navarro et al., 2012; Martí, 2011; Martínez, 2017).

Este comportamiento se entiende como un ejercicio real de la persona donde es capaz de autogestionar procesos de autoevaluación de sus impactos, de su influencia en el medio

social, ambiental, cultural y económico, y la planeación y ejecución de acciones que permitan mejorar la realidad, en el plano individual, profesional y organizacional.

Frente a los procesos formativos con estudiantes, todo lo que se haga en la línea de formar sujetos responsables, empáticos y prosociales es valioso; sin embargo, es importante tomar distancia y ver la funcionalidad que tienen estas prácticas en el sistema actual. Con relación a esto, en el archivo se identificaron enunciados que evidencian un trabajo alrededor de lo que se denomina el comportamiento empático, donde "la inclusión de las emociones con la moral está íntimamente ligada con la compasión" (1CA2020-2, 2020). Esos son algunos de los fines de la RSU, aportar en la formación de habilidades y competencias en los futuros profesionales.

Entre las habilidades se encuentran las no cognitivas o socioemocionales. Estas habilidades son:

Las que facilitan la interacción y la colaboración con otras personas. 'Son los atributos o características de una persona que le permiten interactuar con otras de manera efectiva' (Ortega, 2017, p. 5). Se desarrollan desde la infancia y a lo largo de la vida, son relevantes para aprender a leer los contextos y actuar en ellos de manera satisfactoria. (Fundación Sadarriaga Concha, 2019, p. 17)

Para Bassi et al, (2012), «habilidades socioemocionales se entenderán aquellas que pertenecen al área del comportamiento o que surgen de los rasgos de la personalidad y que usualmente se consideran "blandas"» (p. 80). Para estos autores, el sector productivo solicita que estas habilidades sean formadas en las universidades; sin embargo, a partir del análisis que realizaron sobre el campo educativo en Estados Unidos, evidenciaron la desconexión que existe entre el sector educativo y el sector productivo, al respecto afirmaron:

El mercado laboral de Estados Unidos parece demandar en mayor medida habilidades interpersonales, de comportamiento y de trabajo en equipo que aquellas relacionadas con los conocimientos académicos básicos.

Lo anterior tiene una importancia particular para el diseño de políticas públicas orientadas a aumentar la pertinencia de la escuela, en especial en la secundaria. Las habilidades socioemocionales son identificadas cada vez más por los empleadores como fundamentales en el desempeño laboral de sus trabajadores. (p. 89)

Una habilidad socioemocional es la empatía, que se define como un sentimiento de identificación con alguien; se comparte un sentimiento al colocarse en el lugar de otro (Real Academia Española [RAE], 2014). La empatía es clave en las acciones con las comunidades que necesitan el aporte de la universidad, de acuerdo con los conocimientos del estudiante y la capacidad institucional.

RSU, la hiperresponsabilidad y la culpa

Sobre esto resulta pertinente pensar acerca de lo que pretende llamarse una acción sustantiva de la universidad, como la proyección social, unida al concepto de responsabilidad social de la universidad, lo cual sugiere posibles relaciones con esta avanzada neoliberal, donde la RSU representa un concepto propio del sistema económico y productivo neoliberal que opera en la hiperindividualización de la responsabilidad; en este contexto, ya no depende de lo que haga el Estado, la familia o la universidad, depende del sujeto mismo. Cabe resaltar que, en estos estudios, Castro-Gómez (2010) define los valores así:

La autoestima, la responsabilidad y la autonomía empiezan a jugar como variables económicas, pues son ellos la fuente de "recursos" o "activos inmateriales" que permiten a un individuo cualquiera ser "empresario de sí mismo", sin depender para ello de los subsidios del Estado. (p. 247)

Diversos estudios plantean distintas reflexiones sobre las tecnologías de gobierno, que históricamente se han ejercido en el marco del ejercicio del poder y del gobierno de la conducta, donde adquieren un lugar importante los procesos de autogobierno y el autocontrol de la persona.

Por lo tanto, y como referente para pensar la responsabilidad social, es necesario lograr la consolidación de diversas tecnologías de gobierno que controlen a los sujetos y, en cierta medida, los empoderen y los hagan responsables de su suerte, asunto que libera la política de Estado de responsabilidades y genera, cada vez más, una tendencia en la que lo más importante y lo que debe buscarse, a toda costa, es que el mismo sujeto sea cada vez más responsable de sí mismo y, por lo tanto, socialmente responsable de la convivencia con otros.

Este tema expone un punto central en el marco del presente estudio, donde se aprecia la racionalidad política que opera en la implementación de las diversas tecnologías de gobierno y de formación de la conducta como la RSU, las cuales se enmarcan en un contexto neoliberal y se materializan en el devenir de las universidades.

Por lo tanto, se debe analizar de qué manera elementos como los anteriormente expuestos son tenidos en cuenta en las definiciones del perfil de egreso de los programas académicos, por ejemplo, la formación de competencias socioemocionales, ya que son importantes y claves para lograr una exitosa articulación al mundo productivo, pero que, igualmente, no dejan de ser funcionales para un modelo económico y productivo como el que opera actualmente y frente al cual las IES están llamadas, desde su autonomía y espíritu crítico, a estar vigilantes y analíticas.

Discusión y Conclusiones

El apartado retoma algunas ideas que pueden servir para pensar la función de relacionamiento de la universidad con la sociedad, desde la reflexión misma de la denominación y el enfoque, en la línea de poder superar contradicciones semánticas. Por otro lado, la incursión de discursos movilizadores de una RSU, pensada, situada y de impacto. Por último, unas tensiones teleológicas del concepto que se deben analizar para situar la discusión y la crítica.

Contradicciones en la tercera función de la universidad

La relación universidad-sociedad se ha llamado proyección o extensión social y, en su enfoque, la RSU opera como concepto que engloba. Aquí, el análisis se centra en lo que significa y lo que promulga la universidad, como lo expone Santacruz (2021) cuando afirma que proyectar es unidireccional, extender es ampliar el servicio, y hay que ir más allá, hacia una interacción mutuamente transformadora.

El trabajo de una universidad por la sociedad es extensión, cuya acción parece traída del Medioevo por estar encerrada la educación en una torre de marfil, donde construye el conocimiento, y lo extiende como palabra de Dios.

La proyección es una palabra que tiene un sentido presuntuoso, porque supone que el monopolio del conocimiento y las soluciones a los problemas son investigadas en las universidades, lo que se cuestiona en el enfoque de una responsabilidad social territorial.

El otro concepto es la responsabilidad social universitaria, cuyo significado se relaciona con la empresa, que se declara socialmente responsable porque está comprometida con los objetivos de desarrollo sostenible. En una lógica de mercado, esto es llamativo para ganar clientes, lo que se inscribe en una ética empresarial, sobre la cual hay que sospechar si se acepta este significado para concebir el enfoque de relación con la sociedad. Estas definiciones, en la práctica, se usan de manera oportunista, pensando en la competencia de las organizaciones para sostenerse en el mercado.

Los discursos movilizadores y contemporáneos

Un punto que resalta como conclusión es que la tercera función de la universidad es un eje estratégico, que merece una atención especial porque es importante que derive en un trabajo interdisciplinario para que articule las áreas funcionales de la institución, de modo que no puede ser supeditada a las otras dos funciones: la docencia y la investigación.

En este sentido, la relación de la universidad y la sociedad se debe concebir como la

capacidad institucional al servicio de proyectos y programas que respondan de una manera integral en colaboración con los otros para atender las necesidades sociales. El concepto que subyace en esta función es la "interacción social universitaria", la permite construir siempre desde la perspectiva de que las soluciones provienen de múltiples saberes que deben entrar en la universidad.

Un discurso movilizador, trascendente y contemporáneo es la tercera función sustantiva de la universidad, desde la ecología de los saberes con perspectiva territorial. A esta conclusión se llegó después de recorrer un camino por el sistema enunciativo asociado al archivo, que tuvo como referente este estudio.

Aquí es posible bajar el volumen a los discursos que se han venido apoderando de la educación superior y que desvían su naturaleza misional: la formación, la producción de conocimiento, la interacción con la realidad, la construcción colectiva, el trabajo interdisciplinario, en busca de una mejor sociedad, con oportunidades para todos, según los principios de equidad, justicia y libertad.

Por último, alrededor del concepto de "ecología de saberes", aplicado a la universidad y a sus acciones de relación con la sociedad, junto con los conceptos de una responsabilidad social territorial, un enfoque heurístico y una perspectiva orgánica de la relación universidad y sociedad, surge un conjunto de conceptos expuestos como elementos de análisis para pensar en acciones transformadoras, movilizadoras, que impacten esa relación, a saber:

Humanización: es una acción coherente entre lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace, que, en la universidad, alude a un profundo sentido humano por lo que ocurre en la sociedad en el territorio. En la humanización se rescata el diálogo, la escucha y la identificación de necesidades, intereses y problemas, con el fin de sustentar acciones realizadas en colaboración con otros y que permiten avanzar y superar.

Autodeterminación: es la capacidad para ser y estar en este mundo, y alude a la libre toma de decisiones, donde la influencia externa se convierte en referente para que la persona elija

de manera autónoma. Este es un concepto que se opone al empoderamiento, que se encuentra presente en los discursos sobre la relación universidad-sociedad, cuyo enfoque parte de la idea de que el otro carece de poder, y es alguien externo quien le devuelve esa facultad.

Planes y proyectos de vida: son las apuestas que las personas, las comunidades y los territorios elaboran para desarrollar la vida en la sociedad; se debe analizar de acuerdo con lo que expresan las personas, para construir una relación que aporte, con base en el respeto y la aceptación mutua.

Creación colaborativa: es la acción de crear con el otro, siempre atento a las mutuas ideas y motivaciones, en una relación armónica e inclusiva, clave para los programas y proyectos que se creen en el marco de la "ISU".

Interacción: es el concepto que incluye una relación con el otro, con el interés por saber lo que piensa, siente y necesita, en el marco de una relación de iguales que avanzan en la vida juntos.

Interdisciplinario: permite la integración de las disciplinas en los programas y proyectos de la ISU, por lo tanto, las acciones que se inician comprometen la capacidad institucional y crea sinergias en beneficio de las metas.

Transversalización: acción de hacer llegar el trabajo conjunto de toda la universidad, para que no sea una tarea fragmentada que solo algunas áreas conocen, sino que se llegue a todas las áreas funcionales para que se comprometan con dicho trabajo.

Territorio: es el contexto en el cual se encuentra anclada la institución, incluye elementos geográficos, sociales, culturales y políticos, de modo que es un factor clave para pensar en la dimensión y el alcance de las acciones que se emprendan.

Comunidad: es el grupo de personas con el cual se construyen relaciones y se interactúa. Estos grupos tienden a crecer y a sostenerse como espacio de acogida y de acción.

Los anteriores conceptos son una apuesta por repensar la relación universidad-sociedad, con

el fin de fortalecer la responsabilidad de la universidad, según lo establecido en el contrato social que tiene con el contexto, en el cual influye y se suscitan procesos de subjetivación, que permitan estar en continuo movimiento, leyendo lo que acontece, revisando los resultados del trabajo y evaluando la trascendencia de las decisiones, en un contexto heterogéneo y diverso de la vida.

Tensión teleológica y ética de la universidad en la RSU

La misión de la universidad tiene tres niveles, en primer lugar, la investigación que demarca el nuevo conocimiento permite comprender y avanzar en un mundo que espera que la academia le proporcione un norte para enfrentar los problemas. En segundo lugar, la misión de formación, que es el eje central que ha caracterizado la universidad desde sus inicios y que aún se sigue privilegiando en las instituciones actuales. Por último, la proyección social, que es la acción conjunta de todas las áreas de la institución para vincularse al contexto social.

Estas misiones de la universidad siempre han informado las acciones institucionales, ahora se trata de que se articulen; por ello, se propone que esa articulación se haga en torno a la tercera función: la proyección social, porque es la que les da sentido a las otras dos funciones, porque ubica la institución de una manera orgánica en el contexto.

Esta concepción entra en tensión con las perspectivas economicistas, propias de una racionalidad política neoliberal, que pone a la universidad en el mismo registro de las empresas que compiten en el mercado, lo que invita a que la institución en su conjunto piense en su quehacer, en su gestión, en su nivel de responsabilidad con lo que acontece en el mundo. Este es un punto de partida que se requiere ampliar y robustecer, para densificar el concepto, haciéndolo permeable a lo que acontece en el contexto.

Lo discursos y prácticas que se advierten respecto a la RSU indican un enfoque alineado con perspectivas desarrollistas unidireccionales, en busca del desarrollo, de acuerdo con la manifestado por las Naciones Unidas, que

promueven una universidad a favor de lo que se concibe como desarrollo, desde un punto de vista que no logra integrar otras perspectivas, elaboradas por la cosmovisión latinoamericana, a la cual le interesa un desarrollo armónico entre la humanidad y la naturaleza.

Esta perspectiva desarrollista es enfrentada por una concepción de la relación universidad-sociedad, considerando enfoques críticos, en la línea de lo que De Sousa (2006) expone como sociología de la insurgencia, centrada en una universidad que actúa con la sociedad, en la que el conocimiento habla con otros actores y se deja manipular por otras interpretaciones de la sociedad, con una actitud humilde.

En este desplazamiento, la universidad habla de una ética del profesional, de una deontología relacionada con el deber ser de las profesiones, lo que exige un trabajo de formación axiológica y actitudinal, que permita reflexionar sobre el sentido y la responsabilidad de ser profesional en todas las áreas del conocimiento.

La RSU ha sido un movimiento de la educación superior latinoamericana, que ha posicionado un discurso que responde a la misión y a la ética de la universidad y al compromiso con el contexto. Esta concepción indica la aceptación de la universidad, de un discurso de la responsabilidad social que orienta su *ethos* social y resignifica su misión formativa ética y actitudinal de los profesionales en formación.

La interiorización del *ethos* misional y social de la universidad reclama recuperar el sentido, como se puede advertir en el siguiente discurso: "¿de qué sirve ser asistencialista, dar un poco de comida si no puedo donar mi tiempo y mi saber? [...] es muy importante una formación con compromiso en la cual yo tengo que devolverle a la sociedad algo" (IES1E1, 2020).

Que ese sea el mensaje final, de modo que la máxima institucional se materialice en un currículo que se vive a lo largo del proceso, un enfoque que siempre tiene en mente el sentido social de la profesión.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Ayuste, A. y Trilla, J. (2020). Un sexto principio para el manifiesto por una pedagogía post-crítica. *Teoría de la educación: Revista internuniversitaria*, 32(2), 25-36. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22384>
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. Fondo de Cultura Económica. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Desconectados-Habilidades-educacion-y-empleo-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad*. Siglo del hombre Editores.
- Cortés, R. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2004* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12999>
- De Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>
- Díaz, O. (2013). *Las competencias como tecnología de gobierno neoliberal: consentimientos y contraconductas en la educación superior* [Tesis doctoral inédita]. Colombia.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI editores.

- Foucault, M. (2003). *Historia de la Sexualidad 2: El uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2019). Habilidades socio-emocionales para la empleabilidad. <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Guia-Instituciones-y-agencias-de-empleo.pdf>
- Galceran, M. (2007). Reflexiones sobre la reforma de la universidad en el capitalismo cognitivo. *Nómadas*, (27), 86-97. <https://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/22-universidad-y-produccion-de-conocimiento-tensiones-y-debates-nomadas-27/280-reflexiones-sobre-la-reforma-de-la-universidad-en-el-capitalismo-cognitivo>
- Hoyos, G. (2011). Educación para un nuevo humanismo en tiempos de globalización. *Cuestiones de Filosofía*, (12), 1-23. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n12.2010.661>
- Martí, J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de Universidades iberoamericanas* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Roderic. <https://roderic.uv.es/handle/10550/49997>
- Martínez, A. (2017). *La formación de los estudiantes y la responsabilidad social. Sistema de indicadores en un modelo de gestión de la calidad en educación superior*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. TDX. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/402105>
- Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A. y Espina, Á. (2012). Valores y actitudes socialmente responsables en universitarios chilenos. *Calidad en la Educación*, (36), 123-147. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100004>
- Ortiz-Riaga, M. y Morales-Rubiano, M. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2), 349-366. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404008.pdf>
- Palechor, L. (2017). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. *Educación Superior y Sociedad*, 20(25), 157-181. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/23/23>
- Real Academia Española (RAE). (2014). Empatía. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/empat%C3%ADa>
- Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales 'avanzadas': del liberalismo al neoliberalismo. *Cuadernos de Crítica de la Cultura*, (29), 25-40.
- Santacruz, G. (2021). Hacia dónde va la extensión universitaria. En S. Valenzuela y R. del Campo (comp.), *Los caminos de la extensión en Colombia* (pp. 48-65). ASCUN. https://ascun.org.co/pdfviewer/los-caminos-de-la-extension-en-colombia/?auto_viewer=true#page=&zoom=auto&pagemode=none
- Velásquez, J. y Cortés, A. (2023). Universidad y sociedad: tránsitos y trayectorias de la responsabilidad en clave de gubernamentalidad. *Emerging Trends in Education*, 6(11), 62-74. <https://doi.org/10.19136/etie.a6n11.5586>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Universidad de Antioquia.

Contribución

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

Desafíos actuales de la planificación educativa en Colombia

Liliana Esther Molina-Isaza¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Molina-Isaza, L. E. (2023). Desafíos actuales de la planificación educativa en Colombia. *Revista UNIMAR*, 41(2), 184-202. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art11>

Fecha de recepción: 11 de enero de 2023

Fecha de revisión: 29 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 12 de agosto de 2023

Resumen

En este artículo se presenta de manera sistematizada la incidencia de la planificación en el ámbito educativo colombiano. El objetivo se centró en analizar aspectos relacionados con la planificación educativa en Colombia y sus principales desafíos, con el fin de reflexionar hacia dónde dirigir los esfuerzos. Para esto, se desarrolló una revisión documental mediante la técnica de análisis de contenido a la producción científica a través de preguntas orientadoras. El principal problema de investigación es que actualmente la planificación educativa no responde a las realidades de las instituciones educativas ni a sus contextos sociales; en muchos casos, la planificación solo es un requisito legal para presentar ante los entes territoriales, pero no tiene eco en la gestión educativa, hecho que incide directamente en la consecución de los logros, que se refleja en la calidad educativa y la formación de un individuo que satisfaga las necesidades de la sociedad colombiana. Dentro de los resultados se resalta que, en Colombia, la planificación responde a los intereses colectivos para el desarrollo humano y social, siempre y cuando cumpla con ciertos elementos a nivel político, reformas legales y organizacionales del sistema educativo; no obstante, aunque se trazan políticas educativas en torno a la planificación, éstas no tienen el efecto que deberían. Por lo tanto, se concluye que la planificación direcciona la gestión educativa al garantizar los recursos económicos, humanos, tecnológicos y administrativos, que conllevan visionar situaciones futuras, la atención de problemas acorde a la realidad educativa, la oportunidad de mejorar la calidad y la satisfacción de las necesidades de la comunidad educativa. Entre sus desafíos se encuentran los siguientes: la resignificación del Proyecto Educativo Institucional, integración de la comunidad educativa y la aplicación adecuada de la normatividad vigente al momento de planificar.

Palabras clave: planificación educativa; enfoques de planeación educativa; desafíos de la planificación.



Artículo de Revisión.

¹ Dra. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencias y Tecnología, ciudad de Panamá. Correo electrónico: lilianamolina.est@umecit.edu.pa 

Current challenges of educational planning in Colombia

Abstract

This article presents in a systematized way the incidence of planning in the Colombian educational environment. The objective was focused on analyzing aspects related to educational planning in Colombia and its main challenges, to reflect on where to direct efforts. For that purpose, a documentary review was carried out using the scientific production content analysis technique through guiding questions. The main research problem is that, at present, educational planning does not respond to the realities of educational institutions or their social contexts; in many cases, planning is only a legal requirement to be presented to the territorial entities, but it has no echo in educational management, a fact that directly affects the achievement of results, which is reflected in educational quality and the formation of an individual that satisfies the needs of Colombian society. The results show that, in Colombia, planning responds to collective interests for human and social development, as long as it complies with certain elements at the political level, legal and organizational reforms of the educational system; however, although educational policies are drawn around planning, they do not have the effect they should. Therefore, it is concluded that planning leads to educational management by guaranteeing economic, human, technological, and administrative resources, which entails visioning future situations, addressing problems according to the educational reality, and the opportunity to improve the quality and satisfaction of the needs of the educational community. Among its challenges are the following: the resignification of the Institutional Educational Project, the integration of the educational community, and the adequate application of current regulations at the time of planning.

Keywords: educational planning; educational planning approaches; planning challenges.

Desafios atuais do planejamento educacional na Colômbia

Resumo

Este artigo apresenta de forma sistematizada a incidência do planejamento no ambiente educacional colombiano. O objetivo foi focado na análise de aspectos relacionados ao planejamento educacional na Colômbia e seus principais desafios, para refletir sobre onde direcionar esforços. Para isso, foi realizada uma revisão documental utilizando a técnica de análise de conteúdo da produção científica por meio de perguntas orientadoras. O principal problema da pesquisa é que, atualmente, o planejamento educacional não responde às realidades das instituições de ensino ou de seus contextos sociais; em muitos casos, o planejamento é apenas um requisito legal a ser apresentado às entidades territoriais, mas não tem eco na gestão educacional, fato que afeta diretamente a obtenção de resultados, o que se reflete na qualidade

educacional e na formação de um indivíduo que satisfaça as necessidades da sociedade colombiana. Os resultados mostram que, na Colômbia, o planejamento responde aos interesses coletivos para o desenvolvimento humano e social, desde que cumpra certos elementos no nível político, reformas legais e organizacionais do sistema educacional; no entanto, embora as políticas educacionais sejam elaboradas em torno do planejamento, elas não têm o efeito que deveriam. Portanto, conclui-se que o planejamento leva à gestão educacional, garantindo recursos econômicos, humanos, tecnológicos e administrativos, o que implica a visão de situações futuras, a abordagem de problemas de acordo com a realidade educacional e a oportunidade de melhorar a qualidade e a satisfação das necessidades da comunidade educacional. Entre seus desafios estão: a resignificação do Projeto Pedagógico Institucional, a integração da comunidade educacional e a aplicação adequada das normas vigentes no momento do planejamento.

Palavras-chave: planejamento educacional; abordagens de planejamento educacional; desafios de planejamento.

Introducción

Planear es una cualidad del ser humano, sin embargo, muchos de esos planes no se concluyen; para ello es necesario saber cómo definir y desarrollar una planificación estructurada, que realmente conduzca al logro de objetivos. Este ejercicio de planear es aplicable a cualquier dimensión de la vida: económica, política, social, familiar y personal, pues permite, como afirma Münch (2008), prever escenarios futuros y determinar los resultados esperados. Además, al organizar acciones tendientes a la eficiencia y eficacia de las instituciones, la planificación abre caminos para atender las necesidades y características de los contextos regionales, permitiendo la construcción de proyectos con pertinencia, tal como afirman Villacis et al. (2018). Así, para una buena planificación, se ha de tener claro todos los elementos, procedimientos y actitudes necesarios para alcanzar los logros propuestos. Esto implica, además de un saber conocer y saber hacer, la voluntad, la motivación y la pasión al momento de ejecutar las acciones requeridas.

Salazar y Romero (2006) aseguran que la planificación es la primera etapa del proceso administrativo, donde se determinan los rasgos fundamentales de la organización (la misión y los objetivos, generalmente) y puede trazar los riesgos y sus respectivos planes de contingencia; se toma en cuenta factores internos y externos, capaces de incidir en el logro de metas,

elementos de la situación actual y los valores de la organización durante la actividad productiva.

Por su parte, Jiménez (2012) afirmó que la planificación implica tomar decisiones para lograr un futuro deseado, partiendo de la situación actual y de los elementos internos y externos que inciden para alcanzar los objetivos propuestos; por eso, desde la gestión educativa, la planificación se convierte en una herramienta para afrontar las situaciones que se puedan presentar, ya que se han previsto antes, esto disminuye los riesgos y permite oportunidades de mejora. Asimismo, se puede alcanzar una educación de mejor calidad (García et al., 2018; Tedesco, 1996), lo que resulta importante para construir una sociedad futura que supere los problemas actuales.

En este artículo se presenta una metodología de revisión documental; se estudia los resultados de un análisis de contenido de la literatura producida desde 1976 hasta hoy. Este estudio se realiza con la finalidad de dar respuesta a interrogantes formulados para direccionar la búsqueda, que permitieron conocer aspectos relacionados con la planificación educativa colombiana en sus distintos niveles. El problema de investigación fue que la planificación educativa no responde a las realidades de las instituciones educativas, según los contextos sociales en las que están inmersas; en muchos casos, se convierte en un requisito legal para presentar ante los entes gubernamentales, pero no tienen

eco en la gestión educativa, lo que incide con la consecución de los objetivos misionales, que se refleja en la calidad educativa y en la formación de un individuo que no responde a las exigencias de la sociedad colombiana.

Los referentes teóricos que sustentan este estudio son investigaciones acerca de la planificación educativa y su relación con las políticas educativas y planeación institucional, que conlleva oportunidades de mejora en la calidad educativa. Es importante considerar la postura de Carriazo et al. (2020) cuando afirmó que, “educar sin planificar es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador. El arte de educar requiere esfuerzo, análisis racional, pensamiento crítico y creatividad” (p. 88), vislumbrando su importancia para la gestión escolar y, por ende, en todo lo concerniente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir de estos aspectos, con esta revisión se pretende analizar aspectos relacionados con la planificación en Colombia, sus principales limitantes y desafíos en la educación, para reflexionar hacia dónde dirigir los esfuerzos de los entes que intervienen y que son responsables de esta en los distintos niveles; resaltar la importancia de la planificación en la gestión educativa para la toma de decisiones, la previsión de situaciones, alcance de objetivos misionales y mejoramiento continuo en la calidad educativa. Cabe resaltar que este estudio es un referente para futuras investigaciones.

Metodología

Este artículo se desarrolló mediante un procedimiento de revisión documental para el análisis de los alcances logrados por otros autores sobre la planificación educativa, su relación con las políticas educativas y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, principales limitaciones y desafíos. Para ello, se plantearon cuatro etapas, adaptadas de la propuesta de Guirao-Goris et al. (2008): 1) plantear preguntas, 2) definir criterios de selección, 3) sistematizar información, 4) describir análisis. En la primera etapa se plantearon tres preguntas orientadoras, las cuales direccionaron la búsqueda del conocimiento, a saber:

1. ¿Cuáles son las características de la planificación y su incidencia en los procesos educativos?
2. ¿Cuáles han sido los aspectos determinantes en la planificación educativa en Colombia?
3. ¿Cuáles son los principales desafíos de la planificación educativa en Colombia?

En la etapa dos se definieron aspectos de búsqueda, entre ellos las publicaciones científicas, artículos; además, tesis o resultados de investigaciones de maestría o doctorado, referentes a la temática expuesta. Los criterios de indagación fueron los siguientes: 1) publicaciones de bases de datos Scielo, Redalyc y Dialnet, las cuales permiten hacer búsquedas a partir de palabras clave relacionadas con las categorías de análisis de revistas científicas y tesis, publicadas entre los años 2010 y 2023; 2) libros con teorías relacionadas, de los últimos 30 años, teniendo en cuenta que la planificación educativa en Colombia se inició en los años cincuenta; pero en 1995, con la Ley 115, Ley General de Educación y el Plan Decenal de Educación, se determinaron los principios para su ejecución; 3) normatividad, planes y políticas que regulan la educación en Colombia.

En la etapa tres se analizó el contenido de manera sistemática, con el fin de categorizar la información y obtener resultados útiles para futuros estudios. Krippendorff (1990) sugiere que esta técnica de investigación presenta un método para tratar datos científicos con el fin de ofrecer nuevas lecturas de un conocimiento o nuevas representaciones de los hechos. En relación con lo anterior, se analizaron 64 documentos en total, para dar respuesta a los interrogantes planeados. Se continuó con el método de Bardín (2002) para el análisis: descomposición, reglas de recuento y clasificación y agregación, lo que se conoce como categorización.

Para la descomposición, se definieron unidades de registro, las proposiciones relacionadas con las respuestas a la pregunta, sin perder la perspectiva del contexto, que se representa reconociendo la idea completa que le da sentido a la unidad de registro. Respecto a las reglas de recuento, se establecieron los enunciados de los autores comunes, complementarios y

asociados. Por último, la clasificación que permitió registrar y organizar los hallazgos, a partir de lo cual se determinaron las categorías emergentes. El proceso de análisis se realizó mediante tablas en Excel, las cuales se presentarán en la sección de Resultados.

En la etapa cuatro, a partir de la información sistematizada, se hizo un análisis cualitativo con la unidad de contexto, para establecer una descripción de lo manifestado por cada autor consultado, de tal forma que las matrices se acompañaran de una representación detallada de los aportes al conocimiento. Estos hallazgos se presentan a continuación.

Resultados

Los resultados se organizan en secciones tituladas de acuerdo con las preguntas planteadas, con ello, la revisión agrupa los autores que estudian un mismo fenómeno. A continuación, se presentan las matrices y las descripciones.

Características de la planificación y su incidencia en los procesos educativos

La planificación hace parte de la vida del hombre, sobre todo cuando se propone tomar decisiones a futuro; la educación no es la excepción, más cuando se necesita formar integralmente a un individuo. En este aparte se da respuesta a la pregunta: ¿cuáles son las características de la planificación y su incidencia en los procesos educativos? De la cual surgen las categorías que se describen en la Tabla 1.

Tabla 1

Características de la planeación educativa e incidencia en los procesos educativos

Categorías emergentes de planeación educativa	Unidades de registro	Autores
Clasificación	Estratégica, táctica y operativa;	Hitt et al. (2006), Nova (2016), Agudelo (2011), Vallejo et al. (2019)
	proceso de proyección a nivel macro, meso, micro.	
Estructura conceptual	Proceso sistemático, continuo y abierto	Fuentes (1986)
	Se fundamenta en el análisis de situaciones	Avolio (2006)
	Análisis racional y sistémico	Coombs (1976)
	Instrumento o herramienta para la educación	Carriazo et al. (2020), Nova-Herrera y Ardila-Muñoz (2021), Carrillo (2018)
	La selección y organización de actividades curriculares	Carriazo et al. (2020)
Objetivo que persigue	Formación del hombre del mañana	Carillo (2018)
	Responder a objetivos y necesidades de los estudiantes y de la sociedad	Coombs (1975)
	Alcanzar el logro de objetivos misionales	Nova-Herrera y Ardila-Muñoz (2021)

Resultados o consecuencias	El desarrollo integral y una eficiente transmisión del aprendizaje del estudiante	Carriazo et al. (2020)
	Formación integral	Nova-Herrera y Ardila-Muñoz (2021)
	Calidad educativa	Carriazo et al. (2020)
	Satisfacción personal de los docentes	Rueda (2011)
Incidencia en los procesos educativos	Visiona el futuro	Nova (2016)
	Toma de decisiones	Sánchez (2009)
	Genera contextos deseables	Nova (2016)
	Reduce el grado de incertidumbre y predice lo que puede suceder en el desarrollo de la clase	Carriazo et al. (2020)
	Elimina o suprime la improvisación	Nova-Herrera y Ardila-Muñoz (2021)
Método o pasos	1) Diagnostico situación actual	
	2) Previsión de necesidades	
	3) Racionalización de recursos	
	4) Toma de decisiones con relación a la definición de metas, las acciones a emprender y establecer el tiempo	Odreman (2011)
	5) Construcción del plan	
	6) Ejecución del plan	
	7) Evaluación del plan	
Principios	1) Analizar las actuales condiciones del sector educativo	
	2) Desarrollar planes del sector educativo	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2022)
	3) El seguimiento de la implementación de estos planes	
Fases	1. Elaboración o diseño de la intervención educativa	
	2. Implementación o ejecución	Colombia aprende (s.f.)
	3. Evaluación	

Si bien es cierto, la educación actualmente está sujeta a muchos cambios e innovaciones, por un lado, se encuentran las Tic, las Tac y la inteligencia artificial, que inciden en todas las estructuras educativas; por otro lado, se encuentran los aspectos económicos, sociales y políticos, que la regulan y normatizan. Cabe mencionar los efectos recientes de la pandemia originada por el COVID-19, pandemia que causó estragos en todos los ámbitos incluido el de la educación, y que ahondó aún más en sus deficiencias y limitantes; por tanto, hoy "la planificación es un componente

imprescindible en el proceso educativo" (España y Vigueras, 2021, p. 2), pero presenta desafíos frente a este panorama.

La planificación, según Avolio (2006), en aspectos de educación se refiere al proceso que se fundamenta en el análisis de situaciones, así como en la prevención de necesidades educativas, con el fin de exponer objetivos en concordancia con los principios y políticas nacionales, y así determinar las orientaciones, acciones, herramientas y recursos que estos implican. De tal manera que la educación no se puede concebir sin una adecuada planificación, ya que en el ejercicio de la gestión educativa diariamente se presenta situaciones que deben ser atendidas, además, que aspectos globales, sociales, políticos, económicos y del entorno inciden en ella.

Sin embargo, los esfuerzos de la planificación se ven reflejados en las dinámicas escolares de las instituciones educativas, todos estos tipos de planificación convergen en un solo punto de aplicabilidad: la gestión escolar; para desarrollarlas se deben seguir los siguientes pasos, de acuerdo con Odreman (2011):

- 1) Diagnostico situación actual. 2) Previsión de necesidades. 3) Racionalización de recursos. 4) Toma de decisiones en relación a la definición de metas, las acciones a emprender y establecer el tiempo. 5) Construcción del plan. 6) Ejecución del plan. 7) Evaluación del plan. (p. 15).

Vale la pena resaltar que, mediante la educación los seres humanos pueden conocer, reflexionar y criticar su realidad, para proponer soluciones y poder transformarla (Molina, 2022), en consecuencia, para responder a esta necesidad, la planificación educativa se constituye como "un proceso sistemático, continuo y abierto, que sirve para disponer formas de actuación aplicables a la educación" (Fuentes, 1986, p. 100). Estas acciones deben centrarse en la formación integral de los estudiantes (Carriazo et al., 2020; Nova-Herrera y Ardila-Muñoz, 2021) y desarrollarse con calidad, teniendo en cuenta la diversidad, la igualdad y la participación democrática.

Al respecto, cuando se trata de calidad educativa –cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS)–

, la Unesco (2022) afirmó que existen tres principios de la planificación que la mejoran, a saber: 1) analizar las actuales condiciones del sector educativo, 2) desarrollar planes del sector educativo y 3) el seguimiento de la implementación de estos planes. En este sentido, la planificación es relevante para alcanzar este objetivo en la educación, considerando que, a través de este, se pretende disminuir la desigualdad y brindar una mejor calidad de vida a las personas a nivel internacional.

Por otra parte, en Colombia aprende (s.f.), se asegura que la planificación educativa sigue las siguientes fases:

- **Elaboración o diseño de la intervención educativa:** establecimiento de objetivos y metas con base en las necesidades identificadas y prioridades.
- **Desarrollo, implementación o ejecución:** aplicaciones sistemáticas de lo planeado, siguiendo estrategias intencionadas y previstas.
- **Evaluación:** revisión y valoración permanente de lo planeado para reajuste de las acciones y formulación de líneas de actuación futuras (planes futuros) (párr.9)

En este orden de ideas, la planificación educativa evoluciona como un proceso de proyección a nivel macro, meso y micro, que se direcciona desde las políticas públicas hasta el tratamiento en el salón de clases, y de acuerdo con los distintos puntos de vista pedagógicos empleados para planificar, se pueden diseñar métodos que facilitan el aprendizaje (Vallejo et al., 2019).

Ahora bien, la planificación debe estar presente en los procesos educativos de conformidad con las necesidades organizativas. Esta se clasifica, según Agudelo (2011), en planificación estratégica de largo plazo, planificación operacional a mediano plazo y planificación curricular a corto plazo. En Colombia, la planificación estratégica está dada en el Plan Decenal Nacional de educación; la operacional, por los planes de desarrollo de la educación a nivel departamental o regional, y la curricular, desde instituciones educativas como los planes de área, plan de clase y planes de mejora (Ministerio de Educación Nacional [MEN],

2019), que se estructuran para el tiempo de duración del año escolar.

Pero, en el ámbito institucional, se puede vislumbrar la planificación estratégica, que, según Sánchez (2009), es un proceso colectivo centrado en lo pedagógico, que fija pautas para una actuación integrada con la mirada puesta en el largo plazo, estableciendo un sistema continuo de toma de decisiones, identificando programas, proyectos y cursos de acción, formulando indicadores de seguimiento y evaluación de los resultados, e involucrando a actores internos y externos, direccionándolo hacia la acción futura; la planificación táctica, que convierte los planes estratégicos en metas específicas para áreas definidas de la organización educativa, y la planificación operativa, que centra su atención en el corto plazo y convierten los planes tácticos en logros y acciones particulares (Hitt et al., 2006).

Así, en cabeza de los gestores escolares y directivos docentes recae la planeación educativa, que es fundamental para sistematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los direcciona con las bases administrativas para garantizar la excelencia en la misión principal de la educación: la formación del hombre del mañana (Carrillo, 2018). Además, permite visionar el futuro, alineando el camino que se debe seguir para generar contextos deseables (Nova, 2016). Esto trasciende socialmente, pues las acciones que se realicen influyen directamente sobre la educabilidad del individuo. Lo anterior no es una tarea simple, es compleja; por tanto, implica que la planeación de la educación se estructure en la aplicación de un estudio racional y sistémico a los procesos de desarrollo en educación, con la finalidad de propender acciones efectivas y eficientes que respondan a objetivos y necesidades de los estudiantes y de la sociedad (Combs y Ruscoe 1975).

Desde el punto de vista de los docentes, la planificación educativa es un instrumento útil en el que hacer pedagógico, debido a que ayuda a plantear los objetivos que se quieren alcanzar mediante cada una de las actividades que se proponen en el salón de clase (Carriazo et al., 2020), el producto final lo conforma el desarrollo integral y una eficiente transmisión del aprendizaje por parte del estudiante, lo cual permitirá que se enfrente a los retos de la

sociedad actual. Además, según Nova-Herrera y Ardila-Muñoz (2021), la planeación en las instituciones educativas se debe realizar con el fin de alcanzar el logro de objetivos misionales, esto tiene que ver con lo contemplado en el PEI, para tal caso, se planean acciones que se hacen realidad a través de la actividad docente y el ambiente formativo que desarrolla la institución.

Por eso, la planificación educativa se la entiende así:

La previa selección y organización de todas las actividades curriculares de la institución, en función de objetivos y con base en los recursos humanos, económicos y materiales, el interés y las necesidades de la comunidad educativa, el tiempo disponible y la correlación de fallas de años anteriores. (Carriazo et al., 2020, p. 88)

En consecuencia, la planificación educativa permite concatenar lo pedagógico con los recursos de una institución educativa; pero también se refiere a descubrir las falencias y dificultades de años anteriores, lo que facilita vislumbrar aquello que se está haciendo mal y las oportunidades de mejora.

De la misma manera, Rueda (2011) explicó el porqué de la planificación en los docentes; esta se ve vinculada a la satisfacción inmediata de necesidades personales, como la reducción de la incertidumbre o el incremento de la confianza, que posibilita el acceso a la enseñanza, entender el material u ordenar la secuencia de las actividades del grupo; o bien, determinar una función directa, como la puesta en marcha de una actividad o presentar un escenario para la enseñanza y la evaluación.

De tal manera que la planeación educativa debe abordar todos los procedimientos, estrategias, actividades para la formación integral; esto incluye, además de lo cognitivo, el desarrollo de la inteligencia emocional para la resolución de conflictos escolares (Molina-Isaza y Nova-Herrera 2023), para la construcción de un ser humano más equitativo y solidario, con la "capacidad de generar propuestas y acciones para la solución de problemas que enfrentará como individuo en mundo cambiante y los problemas del entorno" (Guerrero, 2004, p. 348).

Uno de los resultados de una buena planificación es la calidad en todos los procesos de gestión, esto no solo se evidencia en los resultados de evaluaciones internas y externas, sino que también se refleja en el ambiente escolar y en la satisfacción del estudiante al momento de aprender. Para Carriazo et al. (2020), un buen proceso de planificación educativa debe responder a los siguientes interrogantes: ¿qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a hacer?, ¿para quién lo voy a hacer?, ¿dónde lo voy a hacer? y ¿con qué recursos? Estas preguntas favorecen la efectividad, eficiencia y al mejoramiento continuo.

Aspectos determinantes de la planeación educativa en Colombia

Para hablar de la planeación educativa en general, se debe contextualizar en el ámbito latinoamericano, la planeación tuvo sus orígenes a finales de la década de los 50 y principio de los 60. Según Fernández (1984), la planificación educativa no se dio por una decisión específica de algunos países, sino, por el contrario, fue impuesta por organizaciones internacionales, las cuales de cierto modo exigían los planes de desarrollo educativo con fines crediticios, para ayudas económicas, a partir de las recomendaciones de la Conferencia de Punta del Este (1961). Desde esta visión global se responde el siguiente interrogante: ¿cuáles han sido los aspectos determinantes en la planeación educativa en Colombia? De lo cual surgieron las categorías que se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2

Aspectos que determinan la planeación educativa

Categorías emergentes	Unidades de registro	Autores	
Enfoques de planeación educativa	Normativa	Lopera-Medina (2014)	
	Situacional	Aguerrondo (2014)	
	Compleja	Aguerrondo (2014)	
	Estratégica	MEN (2009) Sánchez (2009)	
Objetivos de la planeación educativa nacional y regional	Mejorar el nivel de vida	Ochoa (2007)	
	Ampliar cobertura de niveles educativos	Ochoa (2007)	
	Mejorar la calidad educativa	Presidencia de la República y Departamento Nacional de Planeación (1991)	
Desafíos del sistema educativo	Altos niveles de desigualdad	Nova-Herrera y Ardila-Muñoz (2021)	
	Bajo nivel de calidad educativa	Nova-Herrera y Ardila-Muñoz (2021)	
	Mayor competitividad	Choo (2007)	
	Velocidad de los cambios tecnológicos	Hernández (2017) Unesco (2014)	
	Docentes con liderazgo efectivo	Hernández (2017)	
Criterios para alcanzar la calidad educativa	Cumplimiento de las cuatro claves:		
	1) Un maestro motivado y bien calificado		
	2. Materiales de apoyo	Gómez (1998)	
	3. Una jornada escolar más asidua		
	4. Una organización escolar creativa y autónoma		
	Infraestructura adecuada para el aprendizaje	Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2015)	

Principales limitaciones y obstáculos	El PEI es un requisito legal	Mosquera y Rodríguez (2018)
	Incongruencia entre los objetivos del PEI y la práctica	Villegas et al. (2016)
	La planeación curricular se fundamenta en alcanzar la calidad, no en transformar sociedad	Amadio et al. (2014)
	Deficiente investigación y reflexión en la planificación educativa	(Fernández, 1984)
	Planificación educativa tecnocrática	(Fernández, 1984)
	Prevalencia consciente o inconsciente de los esquemas tradicionales	(Gómez, 2008)

En muchos países de Latinoamérica existen dificultades en la articulación entre la planificación, política y administración educativa, y se visualizan dos enfoques de planeación educativa con diferencias marcadas. La planeación normativa de tradición positivista se da básicamente dentro del contexto político, como lo afirmó Aguerrondo (2014); además, Lopera-Medina (2014) explicó que este tipo de planeación “fija normas de carácter racional en los aspectos del sistema económico-social y cuantifica las metas” (p. 39). Aunque este punto de vista en el tiempo ha cambiado, Aguerrondo (2014) aseguró que cuando se busca la transformación de la sociedad a futuro como principal objetivo de la educación, se habla de una planeación con enfoque situacional; asimismo, propone que, para avanzar, se debe fundamentar la planeación dentro del marco de lo “complejo”, pues es necesario volver a visualizar el lugar del sujeto, quien, a la larga, actúa y decide en el ámbito educativo y no solo enfatizar en la reconceptualización de cuáles deberían ser las características del diseño del plan, sino también estudiar las especificaciones en el proceso de toma de decisiones.

Como ya se mencionó, en Colombia se empezó hablar de planificación educativa a principio del año 1950, en donde se formuló “un plan para elevar el nivel de vida del pueblo colombiano” (Molano y Vera, 1984, p. 135). La educación se caracterizó como “la formación de la capacidad de eficiencia de los trabajadores que hace parte de la productividad per cápita” (Molano y Vera, 1984, p. 135). Según Martínez et al. (1988), la planificación se dio “gracias a las posibilidades de concertación cooperación y financiación que brindó la Unesco” (p. 13). Entonces, la planeación en América Latina se presenta con el proyecto

principal de la Unesco (1956), en Asia mediante el Plan Karachi (1959-1960) y África a través del Plan Addis Abeba, que desarrollaron procesos de crecimiento de la educación primaria con el fin de que toda la población como mínimo la hubiese cursado completa en 1980 (Ochoa, 2007).

En Colombia, se desarrollaron reformas educativas según las necesidades sociales, políticas y económicas, establecidas mediante la planificación educativa; por ejemplo, en 1975, según Ochoa (2007), el MEN formuló el primer plan quinquenal de la educación, que además de buscar transformar la primaria, buscaba mejorar la calidad normalista. En 1991, se lanzó el Plan de Apertura Educativa 1991-1994, el cual tenía varios propósitos, entre ellos implementar el grado cero en todas las escuelas públicas, ampliar la cobertura de primaria en zonas rurales y marginales, permanencia y calidad educativa, e implementar un sistema de becas para posgrados (maestrías y doctorados). De acuerdo con la Presidencia de la República y DNP (1991), en el periodo comprendido entre 1975 y 1990 no se potenció internacionalmente en términos económicos el capital humano ni se cumplieron los objetivos educacionales.

Desde la reforma de la Constitución Política en 1991, y con la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se establecieron nuevas directrices para la educación, es decir, el sector educativo se organizó. Según el MEN (2019), la prestación del servicio educativo se estructura por parte del gobierno en dos segmentos: nacional y regional (departamental, territorial, municipal y local). Nacionalmente se estipulan las políticas que se van consolidando a través de los planes decenales de educación, la regulación del servicio, la asignación de recursos del Sistema General de

Participaciones (SGP), la asistencia técnica, el seguimiento y control, la evaluación de resultados y la inspección y vigilancia; regionalmente se dirige, planifica, administra y se presta el servicio educativo, según directivas centrales del Plan Estratégico Institucional 2019-2022.

Lo anterior supone que la planificación educativa en Colombia se presenta en tres niveles: nacional, regional o sectorial e institucional. Nacionalmente, el MEN en 2002 estableció modelos de planeación estratégica y gestión, orientados a resultados en función de mejorar la gestión y la gerencia pública (MEN, 2009). Aunque se ha avanzado en este tema, las distintas políticas y, por ende, los planes de educación nacional no han cumplido a cabalidad con sus objetivos, principalmente cuando se habla de educación con calidad, ya que existe un concepto errado (Gómez, 2004); en primer lugar, porque la calidad educativa no se reduce al puntaje obtenido en una prueba y, en segundo lugar, un examen estandarizado no mide las cualidades y competencias de los estudiantes. Estos resultados no pueden definir la calidad educativa.

De manera práctica y de acuerdo con lo descrito anteriormente, se puede establecer que, a nivel global y nacional, la planificación educativa responde a los intereses colectivos para el desarrollo humano y social, siempre y cuando cumpla con ciertos elementos políticos y organizacionales del sistema educativo en la cual se encuentre inmersa; además de la concientización de las personas que están a cargo para efectuarla efectiva y eficazmente. De forma ilustrativa se sintetiza la clasificación de la planificación de conformidad con la sectorización de la educación (ver Figura 1).

Figura 1

Niveles de planeación de acuerdo con la sectorización de la educación



Asimismo, el sistema educativo colombiano actualmente se enfrenta a dos desafíos: altos niveles de desigualdad desde los primeros años de educación y un bajo nivel de calidad (Herrera, 2020). Entendiéndose que una educación con calidad "busca formar ciudadanos capaces de comprender las complejas interrelaciones existentes entre ciencia, tecnología y los ámbitos social, económico, político y cultural" (García et al., 2018, p. 215). En Colombia, los índices de reprobación escolar se evidencian

en 643 mil estudiantes, lo que genera gastos alrededor de 2.8 billones de pesos, preocupante para la educación, para solucionar esta problemática, se pretende establecer acuerdos con organizaciones nacionales y extranjeras que provean recursos económicos y desde el gobierno garantizar que se trabaje en pro de calidad educativa (Chacón, 2023).

Para Gómez (1998), existen cuatro claves para la educación de calidad: 1. un maestro

motivado y bien calificado, 2. materiales de apoyo que faciliten y enriquezcan el proceso, 3. una jornada escolar más asidua y 4. una organización escolar creativa y autónoma donde los procesos se subordinen deliberadamente al aprendizaje. Estos aspectos en el territorio nacional pueden ser una limitante, por las condiciones sociodemográficas y económicas de cada región y la cosmovisión de quienes lideran y ejecutan la planificación, ya que esta es descentralizada.

La Unesco (2014) afirmó que la calidad educativa no busca transformación de la sociedad y que el currículo se planifica para obtener resultados, lo cual se convierte en una de las dificultades actuales en el área educativa; entonces, se necesita un currículo constante, bien definido, organizado, estructurado y bien diseñado; prácticas de evaluación y seguimiento continuo; de tal manera que se puedan observar los puntos urgentes que ayuden a la toma de decisiones (Aguerrondo, 1993). Esto solo es posible mediante una planificación bien definida.

Además, hay otro elemento crítico relacionado con la calidad educativa en Colombia: los bajos resultados en las evaluaciones internas y externas, que indican que los esfuerzos no han sido suficientes para alcanzar los estándares (Ayala-García, 2015). Esto demanda transformaciones intensas en el entorno educativo, lo cual requiere mayor velocidad de cambios tecnológicos, relacionando a las TIC y las innovaciones en el contexto de la planificación y formación educativa, en todo lo relacionado con la gestión del conocimiento (Krüger, como se citó en Hernández, 2017); Por otra parte, Choo (2007) afirmó que, con el fin de propender los elementos para el mejoramiento continuo y educación con calidad, es necesario el liderazgo efectivo; este es una ventaja competitiva fundamental para las instituciones públicas y privadas, y está en cabeza de los directivos docentes y docentes.

Asimismo, Gómez (2008) aseguró que la prevalencia consciente o inconsciente de los esquemas tradicionales en relación con el modo en que se ejecuta y operacionaliza la planificación educativa para garantizar un proceso formativo de calidad se ha convertido

en un obstáculo. Lo anterior supone una mayor responsabilidad de los entes, en cabeza del Estado para visionar el futuro, hacer cumplir la norma y facilitar todos los recursos para que la planificación educativa en sus diferentes niveles se realice adecuadamente y fortalezca el fin de la educación: la formación de un ser integral, que pueda convivir con los demás y transformar su entorno sosteniblemente, y llegar a ser un ciudadano global.

Además, se evidencian fallas en la implementación del PEI en las instituciones educativas colombianas. Para Mosquera y Rodríguez (2018), el PEI es un instrumento mediante el cual las IE tienen libertades para pensar y planear la educación; sin embargo, se ha convertido en una colcha de retazos, por el "corte y pegue" que hacen algunas instituciones educativas cuando tratan de construir o actualizarlo solo para dar cumplimiento a un requisito legal. El PEI se focaliza en observar una serie de incongruencias entre los objetivos que se plantean y las prácticas que se realizan, la falta de un proyecto elaborado colectivamente, explícito y comunicado es uno de los impedimentos para habilitar los procesos de autoevaluación y el análisis crítico de la vida cotidiana (Villegas, 2016).

A veces la elaboración de los planes educativos es tecnocrática, es decir, poca o nula participación de los actores sociales involucrados en el proceso educativo; además, existe una mala investigación y reflexión en la planificación educativa, creando una brecha entre los planes de desarrollo y la realidad social existente, (Fernández, 1984). Por tanto, la planificación no responde a los objetivos misionales institucionales, regionales y nacionales; más bien, está sujeta a concepciones erradas facilistas para cumplir un requisito determinado.

Desafíos de la planificación de la educación en Colombia

Los problemas sociales de la realidad educativa plantean desafíos para la planificación educativa, que desde los distintos sectores de la educación deben determinar acciones que visionen el futuro próximo, para propender una educación con calidad y mejoras en la vida de las personas, transformando la educación para este tiempo.

Por tanto, en este apartado se responderá el siguiente interrogante: ¿cuáles son los principales desafíos de la planificación educativa en Colombia? Los hallazgos de presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Desafíos de la planificación de la educación en Colombia

Categorías emergentes	Unidades de registro	Autores
Integración de la comunidad educativa	Sentido de pertenencia por un proyecto común	MEN (2008)
Resignificación del Proyecto Educativo Institucional	Diversidad epistemológica	Mosquera y Rodríguez (2018)
	(diálogo de saberes)	
Ejecución de la planeación (Según la Ley 715 de 2001)	Problematizar la realidad escolar y social	Mosquera y Rodríguez (2018)
	Competencia de la nación en la planificación	Ley 715 de 2001
	Competencia del departamento en la planificación	Ley 715 de 2001
	Competencia del distrito o municipio en la planificación	Ley 715 de 2001
Concientización de los que lideran el sistema educativo a nivel nacional, regional e institucional	Funcionalidad de la planificación de los rectores y directores de la IE	Ley 715 de 2001
	Planear de acuerdo con las realidades del entorno	Nova-Herrera y Ardila-Muñoz (2021)
	Visualizar el futuro y ser críticos al momento de fijar objetivos y metas	
La planificación con base en una educación como derecho social	Formación en administración educativa, investigación y manejo de las TIC	Castro-Bungacho et al. (2017)
	Estándares de calidad y desarrollo profesional	Delgado (2017)

En la actualidad, la educación está permeada por procesos globalizados, que conlleva cambios en la sociedad. Las tecnologías de información y comunicación son tendencias mundiales. Por lo tanto, la educación debe estar a la vanguardia con estas innovaciones; lo que implica la responsabilidad de la educación en la solución de problemas sociales y bienestar de la sociedad, evidenciándose en el desarrollo sostenible para las futuras generaciones (Cortés, 2011; Raich y Dolan, 2009; Múnera, 2010; Ramírez y García, 2010; González y Alarcón, 2013); la formación integral de individuos (Nova, 2016), el desarrollo humano sostenible, fundamentado en principios éticos-morales, de justicia, paz y convivencia ciudadana (Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN], 2010), la investigación, la adquisición de nuevos conocimientos, que

mejoren la calidad de vida del individuo, promuevan el desarrollo económico, social y político, y transformen la sociedad (Ramírez y García 2010; Hernández, 2009), aspectos desafiantes para la educación, que busca una sociedad más crítica, reflexiva y consciente de sus propias problemáticas y necesidades. Para alcanzar esta meta, es necesario una oportuna planificación de la educación.

No obstante, en muchos escenarios educativos no se tiene en cuenta los procesos de planificación como se conciben hoy en día, porque a pesar de que una institución educativa demanda procedimientos de gestión en sus cuatro componentes, directivo, administrativo, pedagógico, y de la comunidad, la planeación está en segundo lugar, mediando el día según

las problemáticas planteadas. De acuerdo con el MEN (2008), "la planeación, el seguimiento y la evaluación se convierten en herramientas básicas para garantizar que lo que haga cada integrante de la institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto común" (p. 15), lo cual le da un valor a la planificación, ya que es una herramienta que garantiza que toda la comunidad educativa persiga los mismos objetivos. Cada institución es autónoma, por eso no existe una regla clara o metodología que estipule la ruta de quienes dirigen o lideran estas organizaciones educativas en sus diferentes contextos y se requiere experiencia y conocimiento en el tema, por lo que se presenta como un desafío para la planificación educativa.

Otro desafío de planificación educativa es que en Colombia se dé una resignificación del Proyecto Educativo Institucional, para esto, las prácticas pedagógicas de los docentes deben reconocer la diversidad epistemológica, que muchos teóricos llaman "diálogo de saberes"; asimismo, tales prácticas deben pensarse en el marco de los cuatro componentes del PEI, directivo, administrativo, pedagógico y proyección a la comunidad; de tal manera que puedan leer y problematizar la realidad escolar y social (Mosquera y Rodríguez, 2018); desde esta perspectiva, toda actividad, proceso y estrategia educativa debe ser planificada para alcanzar los logros esperados, en especial el mejoramiento continuo, para alcanzar la calidad de la educación.

De acuerdo con el artículo 5, en su numeral 3 de la Ley 715 de 2001, dentro de las competencias de la nación está "impulsar, coordinar, financiar, cofinanciar y evaluar programas, planes y proyectos de inversión de orden nacional en materia de educación, con recursos diferentes de los del Sistema General de Participaciones". Realizar estos planes, proyectos y programas y la destinación de recursos es relevante para el sistema educativo colombiano, pero se deben sumar esfuerzos para que se desarrollen según las realidades sociales y suplan las necesidades educacionales, y que estos recursos económicos no pasen a manos de terceros, como ha sucedido en repetidas ocasiones. Esto es también un desafío para la planificación educativa.

A nivel departamental o municipal, en la Ley 715, artículo 6, en su agregado 2, se le atribuye la función de "dirigir, planificar; y prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica, media en sus distintas modalidades, en condiciones de equidad, eficiencia y calidad"; en lo referente al nivel distrital o municipal, en su artículo 7, apartado 1, se presenta la función de "dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, en condiciones" de los que gestionan la educación en los entes territoriales. A nivel institucional, de acuerdo con el artículo 10, numeral 4, entre las funciones de los rectores o directores está "formular planes anuales de acción y de mejoramiento de calidad, y dirigir su ejecución". En todos estos niveles de organización educativa, la planificación es fundamental. Realizar esta tarea por todos los entes educativos, como lo expresa la ley, es complejo, sobre todo cuando se trata de salvaguardar el derecho fundamental de los niños, niñas y adolescentes. Esto es todo un desafío para la planificación en Colombia.

Por último, la planificación de la educación en Colombia se convierte en un desafío cuando se trata de concientizar a los que lideran el sistema educativo a nivel nacional, regional e institucional. En las instituciones educativas, por ejemplo, los docentes, directivos docentes y administrativos deben apoyar los procesos de planeación y enmarcarlo dentro de las realidades del entorno, tener presente las amenazas, limitaciones y oportunidades de mejora al momento de construir su proyecto educativo (MEN, 2008), visualizar el futuro, ser críticos para establecer las metas y objetivos que desean alcanzar cada año (Nova-Herrera y Ardila-Muñoz, 2021); sin embargo, existe poca o nula formación en administración educativa, investigación y manejo de las TIC, como lo exponen Castro et al. (2017), hecho que incide en la planificación. En el siglo XXI, según Delgado (2017), las políticas educativas deben estar dirigidas a mantener la educación como un derecho social, lo cual demanda estándares de calidad, que garanticen la formación profesional y que lleven al crecimiento económico en Colombia. La planeación educativa es el camino para conseguirlo.

Discusión

Al realizar la revisión documental, que permitió un análisis de la producción teórica que se enmarca en la planificación educativa, se encontraron distintos puntos de vista de los autores frente a los desafíos actuales. Según Carriazo et al. (2020), los esfuerzos de la planificación educativa se deben centrar en la búsqueda de la calidad; sin embargo, esto se ha convertido un reto para la educación, aunque se han vistos muchos avances, no se ha podido establecer la equidad e igualdad en Colombia, como lo explica el MEN (2010). Por su parte, autores como Aguerrondo (2014) critican la forma de concebir la planificación educativa, la cual está sujeta a políticas estatales o gubernamentales y no a situaciones contextuales regionales, donde están constituidas las instituciones educativas, perdiendo continuidad en los avances para el mejoramiento progresivo en la gestión. Asimismo, Fernández (1984) explica que es deficiente la investigación y reflexión al momento de planificar por parte de los gestores educativos, de tal forma que no se alcanzan los resultados esperados y, además, en algunos casos, la planeación se da de forma tecnocrática.

Lo anterior supone grandes desafíos para la planificación educativa, que es una tesis que algunos autores comparten, ya que tanto la educación como la planificación son recíprocas. Teniendo en cuenta que la educación busca la formación del hombre del mañana (Carillo, 2018), responder a los cambios de la sociedad (Coombs y Ruscoe, 1975) y alcanzar el logro de objetivos misionales (Nova-Herrera y Ardila-Muñoz, 2021); entonces, el proceso de la planificación permite alcanzar el fin de la educación. Una buena educación se fundamenta en las bases de una adecuada planificación.

Conclusiones

En el estudio de la planificación educativa y sus principales limitantes y desafíos en Colombia, para el cual se realizó la revisión documental, surgieron varias categorías de análisis relacionadas con las preguntas orientadoras que estructuraron el artículo. Por ende, se puede asegurar que la planificación direcciona la gestión educativa al garantizar los recursos económicos,

humanos, tecnológicos y administrativos, que conlleven: 1) visionar situaciones futuras, 2) atención de situaciones o problemas acordes con la realidad educativa, 3) oportunidad de mejora en la calidad educativa, 4) satisfacción de las necesidades de la comunidad educativa.

En los aspectos determinantes de la planificación educativa se encuentra el enfoque de la planificación, los objetivos que se deseen alcanzar según el contexto social (ya sea a nivel nacional, regional o institucional), los desafíos del sistema educativo, los criterios para alcanzar la calidad educativa y las limitaciones u obstáculos al planificar, todo ello vinculado al engranaje de la educación; orientado por los gestores en sus distintos niveles, el MEN, Secretaría de Educación en los entes territoriales y directivos docentes de las instituciones educativas, para educar al individuo integralmente y responder a los cambios de la sociedad colombiana.

La planificación educativa en Colombia presenta desafíos a los que debe responder, entre ellos, la integración de la comunidad educativa, permitir que los planes establecidos respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes según los referentes del MEN, las estrategias docentes para transmitir el conocimiento, el acompañamiento de los padres de familia y la gestión de los recursos y seguimiento por parte de los directivos docentes, para alcanzar los objetivos propuestos. La resignificación del Proyecto Educativo Institucional es otro de los desafíos actuales de la planificación, debido a que este es un referente del contexto social donde está inmersa la institución educativa, ya que es un instrumento que se fundamenta sobre cuatro pilares: gestión pedagógica, directiva, administrativa y de la comunidad.

La ejecución de la planificación, según la Ley 715 de 2001, se suma a los desafíos, y aunque existe la normativa, a veces no se cumple a cabalidad, precisamente por la proyección, consecución y manejo de los recursos para invertir en los procesos educativos, en los cuales se presenta corrupción de los entes que la gestionan, ya sea a nivel nacional, regional y, en muchos casos, hasta institucional. Lo anterior va de la mano con el desafío de la planeación educativa, para concientizar a los que lideran el sistema educativo

para planear eficaz y eficientemente. Por último, desafiar a la planificación con base en una educación como derecho social, lo que permite estándares de calidad y la proyección para transitar de la escuela al desarrollo profesional.

Por otra parte, la planificación educativa ha tenido grandes avances, ya que, en cuanto a normas, se propende cumplirlas; además, desde el Ministerio de Educación se busca, mediante planes, el mejoramiento continuo de las instituciones educativas. Sin embargo, aunque se tracen políticas educativas en torno a la planificación educativa, no están surtiendo el efecto esperado, ya que se observa brechas distintivas entre instituciones, regiones, municipios y departamentos, lo cual se evidencia en infraestructura, equipamientos, tecnologías y comunicación en las escuelas, que conlleva mejores resultados académicos. Por supuesto, esto se debe a muchos factores que van desde un mal liderazgo hasta la ineficiente implementación de los recursos económicos, humanos y administrativos en los procesos educativos.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Agudelo, A. (2011). *La Planificación Estratégica en la Educación Bolivariana*. Editorial Planeta.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación, La educación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, III(116). http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo4/index.aspx
- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cuadernos de Pesquisa*, 44(153), 548-578. <https://www.scielo.br/j/cp/a/zTB3rMKgzBDNGkhFN6bb9CC/>

- Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. (2014). Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. *Investigación y Prospectiva en Educación, Contribuciones Temáticas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229458_spa

- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). (2010). Políticas para la educación superior en Colombia 2010-2014: Hacia una nueva dinámica de la educación superior. *Pensamiento Universitario*, (19), 34-38. https://ascun.org.co/pdfviewer/politicas-para-la-educacion-superior-en-colombia-2010-2014/?auto_=true#page=&zoom=auto&pagemode=none

- Avolio, S. (2006). *La tarea docente*. Ediciones Morata.

- Ayala-García, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de trabajo sobre Economía Regional*, (217). https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_217.pdf

- Bardín, L. (2002). *El análisis de contenido* (C. Suarez, Trad.; 3.ª ed.). Akal. (Trabajo original publicado en 1977)

- Carriazo, C., Pérez, M. y Gaviria, K. (2020) Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32643>

- Carrillo, M. (2018). *Planificación Educativa, dimensiones y componentes*. Limbhart Editores.

- Castro-Bungacho, S., Romero-García, V. y Venegas-Álvarez, G. (2017). El uso de la tecnología de la información y la comunicación en el diseño curricular, una discusión necesaria. *Dominio de las Ciencias*, 4(3), 72-88. <https://doi.org/10.23857/dc.v4i3%20Especial.550>

- Chacón, M. (2023, 23 de mayo). Esta es la nueva estrategia de Mineducación para fortalecer el aprendizaje en el país. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/esta-es-la-nueva-estrategia-de-mineducacion-para-fortalecer-el-aprendizaje-en-el-pais-770997>
- Choo, H. (2007). Leadership and the workforce in Singapore: evaluations by the Singapore Human Resources Institute. *Research and Practice in Human Resource Management*, 15(2), 104-114
- Colombia aprende. (s.f.). Planeación educativa, integración curricular y enfoque STEM+. <https://www.colombiaaprende.edu.co/comunidad-de-aprendizaje-evaluar-para-avanzar/planeacion-educativa-integracion-curricular-y-enfoque>
- Coombs, P. H. y Ruscoe, G. C. (1975). *El planteamiento educacional: Sus condiciones*. Paidós.
- Cortés, M. (2011). *La responsabilidad social empresarial en el ámbito de la discapacidad (RSE-D). Dimensión, contenido y tendencias en época de crisis*. CERMI BARCLAYS.
- Delgado, W. (2017). Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista. *Revista Redipe Diversidad, Innovación y Política Educativa*, 6(2), 67-80. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/197>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (Tomo I). https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Colombia_Plan_Nacional_de Desarrallo_2014_2018.pdf
- España, Y. y Vigueras, J. (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), 1-17. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1955>
- Fernández, N. (1984). La planificación de la educación frente a los desafíos del desarrollo educativo en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XIV(4), 9-42. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1984_4_02.pdf
- Fuentes, P. (1986). Hacia un concepto de planificación de la educación. *Anales de pedagogía*, (4), 89-102. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/288241>
- García, F., Juárez, S. y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n2/rces16218.pdf>
- Gómez, G. (2008). El uso de la tecnología de la información y la comunicación y el diseño curricular. *Revista Educación*, 32(1), 77-97.
- Gómez, H. (1998). *Educación: La Agenda del siglo XXI: Hacia un desarrollo humano*. T/M Editores.
- Gómez, R. (2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7274>
- González, S. y Alarcón, G. (2013). *Esencia, sentido y deber-ser de la universidad*. Ediciones Paloma.
- Guerrero, G. (2004). La educación en el contexto de la globalización. *Rhela, Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 343-354. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/2396
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo, A. y Ferrer, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, (1), 1-25. https://www.uv.es/joguigo/valencia/Recerca_files/el_articulo_de_revision.pdf

- Hernández, I. (2009). El docente investigador como creador de conocimiento. *Revista Tumbaga*, 1(4), 185-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632268>
- Hernández, R. M. (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 J. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 125-144. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.08>
- Hitt, M., Black, J. y Porter, L. (2006). *Administración* (M. Pérez y J. Enríquez, Trad.). Pearson.
- Jiménez, H. (2012). *Manifestaciones sociales de la educación*. Ediciones Océano.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 715 de 2001. (2001, 21 de diciembre). Congreso de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Lopera-Medina, M. (2014). Aspectos históricos y epistemológicos de la planificación para el desarrollo. *Revista Gerencia, Política, Salud*, 13(26), 28-43. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.RGYPS13-26.ahep>
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1988). Reformas de enseñanza en Colombia: 1960-1980. *Revista Educación y Cultura*, (15), 12-21. http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Reformas_de_la_ensenanza_en_Colombia_1960-1980.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación Al plan de mejoramiento* (Guía 34). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Evolución del proceso de planeación en el Ministerio de Educación Nacional desde la implementación de los modelos de planeación estratégica y de gestión orientado a resultados. Periodo 2002 – 2009. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-230168_archivo_pdf_exaltado1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). El reto es consolidar el sistema de calidad educativa. *Altablero*, (56). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-242097.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). Plan Estratégico Institucional 2019-2022. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362792_recurso_113.pdf
- Molano, A. y Vera, C. (1984). Evolución de la Política Educativa en el Siglo XX. Primera Parte: 1900-1957. *Revista Colombiana de Educación*, (13). <https://doi.org/10.17227/01203916.5105>
- Molina, L. (2022). *Modelo de gestión de la convivencia escolar basado en la inteligencia emocional para la resolución de conflictos en instituciones educativas públicas de Montería* [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT]. REDI-UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/5396>
- Molina-Isaza, L., y Nova-Herrera, A. J. (2023). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, 18(1), 15-32. <https://doi.org/10.21676/23897856.3878>
- Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), 255-267. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771>
- Münch, L. (2008). *Planeación estratégica: el rumbo hacia el éxito* (2.ª ed.). Editorial Trillas.

- Múnera, A. (2010). Algunos referentes para delinear la relación universidad-sociedad. *Pensamiento Universitario*, (20), 13-38. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10279>
- Nova, A. (2016). El trasfondo de la planeación en las instituciones educativas. *Itinerario Educativo*, 30(68), 115-130. <https://doi.org/10.21500/01212753.2951>
- Nova-Herrera, A. y Ardila-Muñoz, J. (2021). Formación integral en la planeación educativa. Estudio de caso en instituciones educativas de Tunja. En *Experiencias de investigación educativa: Escenarios para la formación y la enseñanza* (pp. 15-38). Fundación universitaria Juan De Castellanos.
- Ochoa, L. (2007). Hacia una comprensión de las políticas educativas de Colombia de 1950 a 1990. *Magisterio*, 1(1), 135-150. <https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2007.0001.10>
- Odreman, N. (2011). Educación Bolivariana. *Revista CENDIE-UPEL*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2022). Planificar el aprendizaje. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/planificar-el-aprendizaje>
- Presidencia de la República y Departamento Nacional de Planeación (DNP). (1991). La revolución pacífica. Plan de Desarrollo Económico y Social 1990-1994. https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/gaviria_prologo.pdf
- Raich, M. y Dolan, S. (2009). *Más allá. Claves para entender el futuro. Empresa y sociedad en un mundo en transformación*. Profit.
- Ramírez, M. y García M. (2010). La alianza Universidad-Empresa-Estado: una estrategia para promover innovación. *Revista EAN*, 68, 112-133. <https://doi.org/10.21158/01208160.n68.2010.500>
- Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles educativos*, 33(131), 3-6. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2011.131.24097>
- Salazar, D. y Romero, G. (2006). Planificación. ¿Éxito Gerencial? *Multiciencias*, 6(1), 1-17. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/16616>
- Sánchez, E. (2009). *Para un planeamiento estratégico de la educación. Elementos conceptuales y metodológicos* (2.ª ed.). Editorial Brujas.
- Tedesco J. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Revista Nueva Sociedad*, (146), 74-89. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2548_1.pdf
- Vallejo, P., Zambrano, G., Vallejo, P. y Bravo, G. (2019). Modelos de planificación educativa y diversidad en aulas de clases. *CIENCIAMATRIA*, 5(9), 302-315. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.149>
- Villacis, A., Prado, S., Cedeño, J. y Morales, L. (2018). Administración, una herramienta de planificación. *RECIMUNDO Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(1), 737-751. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/158>
- Villegas, P., Reinoso, M. y Zubimendi, E. (2016). El proyecto educativo institucional de la escuela como analizador y organizador del funcionamiento institucional. *Informes Científicos Técnicos UNPA*, 8(3), 195-214. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v8i3.228>

Contribución

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

Systematic review on stress, insomnia, and burnout syndrome in secondary school teachers

Valentina Lobo-Ortiz¹

Yuliana Valentina Castañeda-Bustos²

Diego Rivera-Porras³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Lobo-Ortiz, V., Castañeda-Bustos Y. V., & Rivera-Porras, D. (2023). Systematic Review on Stress, Insomnia, and Burnout Syndrome in Secondary School Teachers. *Revista UNIMAR*, 41(2), 203-226 <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art12>

Fecha de recepción: 22 de noviembre de 2022

Fecha de revisión: 14 de abril de 2023

Fecha de aprobación: 28 de mayo de 2023

Abstract

This systemic review article aimed to analyze the symptoms of stress, insomnia, and burnout syndrome in secondary school teachers. The PICO methodology was adapted for the research question and the PRISMA methodology for the article review and selection process. As a result, it was found that professional stress occurs when there is dissatisfaction or restrictions in the environment in which it is exercised; when the preparation of the person has ceased before an elaboration of organizations, as well as the deterioration of the teacher's vitality because of the stress produced. Burnout syndrome is a reaction to chronic professional stress; the amplitudes that stand out in burnout syndrome are related to stress levels and insomnia. In conclusion, burnout syndrome tends to be more pronounced in teachers because they have direct contact with people; also, the current economic and political factors directly influence the development of their daily activity; in this way, when all these factors come together, it is possible to suffer from burnout.

Keywords: stress; burnout; teachers.

Revisión sistemática sobre el estrés, el insomnio y el síndrome de burnout en profesores de secundaria

Resumen

El propósito de este artículo de revisión sistémica fue analizar los síntomas de estrés e insomnio y el síndrome de burnout en profesores de secundaria. Se



Review article.

¹ E-mail: V_lobo@unisimon.edu.co

² E-Mail: Y_castaneda1@unisimon.edu.co

³ Professor at Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia. E-mail: diego.rivera@unisimon.edu.co

utilizó la metodología PICO para la pregunta de investigación y, la metodología PRISMA para el proceso de revisión y selección de artículos. Como resultado, se obtuvo que el estrés profesional se presenta cuando existe insatisfacción o restricciones en el medio donde se ejerce; cuando la preparación de la persona ha cesado ante una elaboración de organizaciones, así como el deterioro de la vitalidad del docente. Como consecuencia, el estrés produce el síndrome de burnout, que es una respuesta al estrés profesional crónico. Las amplitudes que destacan en el síndrome de burnout están relacionadas con los niveles de estrés e insomnio. Como conclusión, el síndrome de Burnout tiende a ser más evidente en los docentes, ya que tienen un contacto directo con las personas y, además, los factores económicos y políticos actuales influyen directamente en el desarrollo de su actividad diaria; de esta manera, cuando se juntan todos estos factores, es posible padecer burnout.

Palabras clave: estrés, burnout, profesores.

Revisão sistemática sobre estresse, insônia e síndrome de burnout em professores do ensino médio

Resumo

O objetivo deste artigo de revisão sistêmica foi analisar os sintomas de estresse, insônia e síndrome de burnout em professores do ensino médio. A metodologia PICO foi adaptada para a pergunta de pesquisa e a metodologia PRISMA para o processo de revisão e seleção de artigos. Como resultado, obteve-se que o estresse profissional ocorre quando há insatisfação ou restrições no ambiente em que ele é exercido; quando a preparação da pessoa cessou frente a uma elaboração das organizações, bem como a deterioração da vitalidade do professor devido ao estresse produzido. A síndrome de burnout é uma resposta ao estresse profissional crônico; as amplitudes que se destacam na síndrome de burnout estão relacionadas aos níveis de estresse e à insônia. Concluindo, a síndrome de burnout tende a ser mais evidente nos professores, pois eles têm contato direto com as pessoas; além disso, os fatores econômicos e políticos atuais influenciam diretamente o desenvolvimento de sua atividade diária; dessa forma, quando todos esses fatores se unem, é possível sofrer de burnout.

Palavras-chave: estresse, burnout, professores.

Introduction

Work-related stress is associated with overwhelming events in the work environment, with obligations that exceed the worker's capabilities, means, and needs. This syndrome can be caused by various situations, such as pressure to increase productivity or lack of training. In this sense, it can be said that the work environment is one of the main sources of work-related stress risks. Many surveys have emphasized that work can be a source of satisfaction for various human needs, such as self-realization, maintaining interpersonal relationships or making decisions, and an indispensable resource for workers (Seijas, 2019).

It is important to note that among the most frequent mental illnesses in the educational group is work stress; this is the imbalance between the demands of a job and the human intellect for its performance, where this precision leads to a basic point, activated by professional stress and related functions of cognitive effects (Párraga and Escobar, 2020).

The burnout syndrome is a response to professional stress; it is an ability made up of cognitions, sensations, and attitudes that deny the duty and the people with whom they are related through their work (Rivera-Porras et al., 2019). This condition has been identified as a threat to tasks related to working with individuals, such as education, vitality, and human interests. Teaching is recognized as a task that is prone to triggering this phenomenon, as it involves carrying out different actions inside and outside the classroom, such as going with classmates and students, transforming curriculum planning and evaluation, and participating in organizational activities (Rodríguez, 2017).

Various variables have been identified that may be involved in the individual's protective mechanisms against stressors. In the risk of burnout syndrome, the cause is considered multifactorial, given the dimension of antecedents that are directly or indirectly related to coping with work or teacher stress; however, the factors could be classified into personal and social variables. Personal variables are catalogued as those that determine a type of attitude to stress: gender, family organization, previous optimism before work and perhaps the predominant type of personality (Sabio et al., 2019).

Insomnia is the most common sleep disorder in general and one of the most pressing reasons for seeing a therapist during a psychiatric consultation. The assessment and treatment of insomnia are very challenging; the arousal often goes unnoticed or unheard, which contributes to the aggravation of the therapeutic and psychological levels of those who suffer from it (Martínez, 2019).

It is estimated that about one third of the population suffers from insomnia (difficulty falling asleep or staying asleep). If only nocturnal symptoms are considered, this figure drops to 10% when daytime consequences are considered, so that the clinical syndrome can be considered complete. Chronic insomnia affects between 6% and 10% of the population (Martínez, 2019).

The inefficiency in the development and/or maintenance of sleep, as well as the aid to recovery or photo stimulation, has a significant

impact on the subsequent sexual abstinence of the patient and can be the cause of various damages in the physical and partial state. This disorder is associated with mild cognitive impairment, particularly in attention to complex tasks, consolidation of sleep memory, and some aspects of executive function (Martínez, 2019).

Stress and anxiety are the body's natural response or awareness of imminent danger. They can create the alerts and triggers needed to deal with these risks or threats and find solutions (Ramos-Narváez et al., 2020). However, it becomes a problem when it is too intense or disproportionate to the stimulus, for too long (when the danger or challenge has passed or is no longer manageable), or too often. Arousal and the stimuli it triggers whose main purpose is to mobilize resources for survival, are incompatible with sleep. Therefore, when these feelings persist over time, they cause psychophysiological problems such as insomnia (Colorado Sleep Institute, n.d.).

To sleep well, you need good sleep hygiene and the right psychology. Stress or anxiety, even in its mildest form, can make it difficult to sleep. There is a physiological explanation for this: during periods of stress and anxiety, various hormones are produced to prepare the body to respond to the threat. Among other things, this altered state alters our circadian rhythms, which control various aspects of our daily metabolism. Lack of melatonin production, lack of adrenaline, and a busy mental state combine to make it impossible for our bodies and minds to relax (Campillo, 2020).

Similarly, sleep deprivation can lead to increased fatigue the next day, which leads to a deterioration in mood and attitude; over time, this leads to a variety of physiological problems that exacerbate these problems, so that insomnia can worsen and lead to more severe episodes of anxiety (Rivera-Porras et al., 2018).

Method

It is important to note that there are several research methods, but for this systematic review article the qualitative method was chosen because it is used to study how people

observe, understand, and analyze a particular issue. In this sense, it is known that qualitative research is the science and art of describing a group or culture, that it is a particularly valuable approach because it problematizes how citizens constitute and interpret societies. In the same way, it is a means that facilitates the learning of cultures because it provides the researcher with forms of organizing knowledge, behavior, and skills, also using and interpreting their experiences (Hernández et al., 2014), in terms of sources of information. A selection of key DECS (Descriptors in Health Sciences) and MESH (Medical Subject Titles) terms was made (see Table 1).

Table 1

DECS and MESH descriptors

Source	Keyword	Related terms
DECS	Burnout, Psychological	Emotional exhaustion, Psychic exhaustion, Burnout
MESH	Burnout, Psychological	Psychological burnout, Burnout, Student, School burnout
DECS	Stress, Psychological	Life stress, Mental suffering, Psychological stress
MESH	Stress, Psychological	No records found.
DECS	Fatigue	Mental fatigue
MESH	Fatigue	No logs found
DECS	Initiation to sleep	No records found.
MESH	Initiation to sleep	No records found.
DECS	Insomnia	No records found.
MESH	Insomnia	No records found.
DECS	Tension	No records found.
MESH	Tension	No records found.
DECS	Maintenance Disorders	No records found.
MESH	Maintenance Disorders	No records found.
DECS	Sleep	Lack of sleep, Insomnia, Sleep initiation disorders and maintenance.
MESH	Sleep	No records found.
DECS	Masticatory apparatus	No records found.
MESH	Masticatory apparatus	No records found.
DECS	Psychological Adaptation	No records found.
MESH	Psychological Adaptation	No records found.
DECS	Job Satisfaction	Job satisfaction
MESH	Job Satisfaction	Job satisfaction Satisfaction, Work

Source: authors.

The bibliographical review of the research articles was carried out by searching various academic electronic databases, among which the scientific material search engines Scielo, Scopus, Redalyc, PubMed, and ProQuest are mentioned to carry out the research. The categories established for this research are stress, insomnia, and burnout syndrome, through a systematic review that allows orientation from psychology. It should be noted that to search for this information, a series of keywords mentioned in Table 1 were used, considering the publication base from 2015 to 2021. It should also be added that the languages found were English and Spanish. Some terms were included in the review because they could be translated. On the other hand, it is important to mention that for this review the PRISMA methodology was used, implementing thesauruses in the information search process, where the selection of the different studies was made by applying inclusion and exclusion criteria, which allowed the evaluation of the reliability and quality of the investigation, answering the research question (Beltrán, 2005; González and Balaguer, 2021) (see Table 2).

Table 2

Search terms

Database	Search algorithm
	("Stress Disorders, Post-Traumatic" OR "Tension" OR "Anxiety" OR "Anguish" OR "Fatigue" OR "Exhaustion")
	("Burnout, Professional") DNA ("Absenteeism")
PubMed	("Insomnia" OR "Wakefulness" OR "Worry" OR "Restlessness" OR "Nervousness") AND ("Sleep Initiation")
Science Direct	("Tiredness" OR "Wasting" OR "Exhaustion" OR "Weakness" OR "Debilitation" OR "Reluctance" OR "Fatigue")
REDALYC	("Mental Fatigue") AND ("Exhaustion")
SCIELO	("Behaviour" OR "Pattern" OR "Proceed" OR "Performance" OR "Tactics" OR "Custom" OR "Habit")
Dialnet	("Conduct") AND ("Adaptation, Psychological")
Proquest	("Antisocial Personality Disorder")
Scopus	("Rejoicing" OR "Complacency" OR "Delight") AND ("Job Satisfaction") AND ("Personal Satisfaction")
	("Solitude" OR "Abandonment" OR "Withdrawal") AND ("Social Isolation")
	("Restlessness" OR "Anxiety" OR "Anguish" OR "Uneasiness" OR "Concern") AND ("Performance Anxiety")
	("Occupation" OR "Position" OR "Exercise" OR "Execution" OR "Practice" OR "Fulfillment" OR "Function") DNA ("Physical Functional Performance")
	("Identity OR "Character" OR "Temperament" OR "Genius" OR "Style")
	("Dissociative Identity Disorder")

Source: authors.

According to what is indicated in Table 2, it is possible to observe the different equations that have been used to obtain the necessary information to carry out this systematic review article, which was oriented in an English language and in Spanish, finding the databases mentioned above and considering the categories selected for the development of this article.

On the other hand, it was necessary to formulate the research question; for this purpose, the PICO tool was added, as it is very useful to improve the specificity and conceptual clarity of the clinical problems to be studied, as well as to improve the quality of the searches and the accuracy, which allows to address adequate and precise data to answer the problem question (Landa-Ramírez and Arredondo-Pantaleón, 2014). Considering the research question posed, the different components that make up the PICO strategy were identified, as can be seen in Table 3, which led to the following research question: What are the symptoms of stress and sleeplessness that influence burnout syndrome in secondary basic education teachers?

Table 3

Question PICO

Component	Description
Q: Patient or problem of interest (<i>Population</i>)	Teachers of secondary basic education
I: <i>Intervention</i>	Stress and insomnia
C: <i>Comparison</i>	N/A
O: Results (<i>Outcome</i>)	Burnout syndrome

Source: authors.

Data extraction process

To this end, an Excel spreadsheet was created by the authors, in which the key elements of each of the selected studies were listed.

Study characteristics

First of all, the behaviours, strategies and situations related to the identified research are associated, considering the characteristics assigned to the variables studied.

Information sources

The information used was obtained from the review of research published in high-impact journals in the following databases: PubMed, Science Direct, REDALYC, SCIELO, Dialnet, Proquest, and Scopus.

Eligibility criteria

Within the criteria of eligibility of information are the scientific evidence in a range of temporality of the last five years, considering the selection of variables related to stress and insomnia and burnout syndrome, sleep disorders, among others.

Search

The entire search was conducted in English and Spanish for SCIELO, REDALY, SCOPUS, PROQUEST, and PUMD, based on the mining of titles and abstracts using the search engines available in the databases used (see Table 4).

Table 4

Search equations according to the database

Databases	Search equations
PUBMED	("Post-Traumatic Stress Disorders" OR "Tension" OR "Anxiety" OR "Anxiety" OR "Fatigue" OR "Exhaustion") AND ("Professional Burnout") AND ("Absenteeism") AND ("Insomnia" OR "Wakefulness" OR "Worry" OR "Restlessness" OR "Nervousness") AND ("Initiation to sleep") AND ("Tiredness" OR "Wearing" OR "Exhaustion" OR "Weakness" OR "Weakness" OR "Reluctance" OR "fatigue") AND ("Mental fatigue") AND ("Exhaustion")
SCIELO	("Post-Traumatic Stress Disorders" OR "Tension" OR "Anxiety" OR "Anxiety" OR "Fatigue" OR "Exhaustion") AND ("Professional Burnout") AND ("Absenteeism") AND ("Insomnia" OR "Wakefulness" OR "Worry" OR "Restlessness" OR "Nervousness") ("Mental fatigue") AND ("Exhaustion") AND ("Behavior" OR "Pattern" OR "Proceed" OR "Performance" OR "Tactics" OR "Custom" OR "Habit") AND ("Behavior) AND ("Adjustment, Psychological")
PROQUEST	("Antisocial Personality Disorder") AND ("Joy" OR "Complacency" OR "Delight") AND ("Job Satisfaction") AND ("Personal Satisfaction") AND ("Loneliness" OR "Abandonment" OR "Withdrawal") AND ("Social isolation") AND ("Anxiety" OR "Anxiety" OR "Distress" OR "Anxiety" OR "Worry") AND ("Performance anxiety")
SCOPUS	("Post-Traumatic Stress Disorders" OR "Tension" OR "Anxiety" OR "Anxiety" OR "Fatigue" OR "Exhaustion") AND ("Professional Burnout") AND ("Absenteeism") AND ("Insomnia" OR "Wakefulness" OR "Worry" OR "Restlessness" OR "Nervousness") AND ("Occupation " OR "Position" OR "Exercise" OR "Execution" OR "Practice" OR "Compliance" OR "Function") AND ("Physical functional performance") AND ("Identity OR "Character" OR "Temperament" OR "Genius") AND ("Dissociative identity disorder").
REDALYC	("Post-Traumatic Stress Disorders" OR "Tension" OR "Anxiety" OR "Anxiety" OR "Fatigue" OR "Exhaustion") AND ("Professional Burnout") AND ("Absenteeism") AND ("Insomnia" OR "Wakefulness" OR "Worry" OR "Restlessness" OR "Nervousness")

Source: Authors.

Selection of studies

The studies were selected by searching the databases using the specific variables of the study, to obtain an overall result of articles of different types of research.

Inclusion criteria

Articles related to the functioning and development of stress insomnia and burnout syndrome guide the characteristics of the bad habit faced by teachers exposed to a period of intensity

that prevents performance, compliance, and satisfaction of daily life, mismanagement of stress viralizes various factors, generating depersonalization, emotional exhaustion, and lack of personal fulfillment both in the mental and physical health of the teacher.

Exclusion criteria

Articles on stress, insomnia, and burnout syndrome; articles that are conducted in contexts other than the intervention process; studies in the population of the health care environment and caregivers; descriptive studies.

Selection and analysis

First, we considered the preliminary selection of studies based on the review by inclusion criteria, population characteristics, study type, and year. Subsequently, an Excel registration table prepared by the authors was independently completed, specifying the key elements of each of the selected studies (see Tables 5, 6, and 7). Finally, the process of identification, screening, eligibility, and inclusion of articles was described in summary form, following the structure suggested by the PRISMA statement (Urrútia and Bonfill, 2010).

Results

Table 5

Filters applied

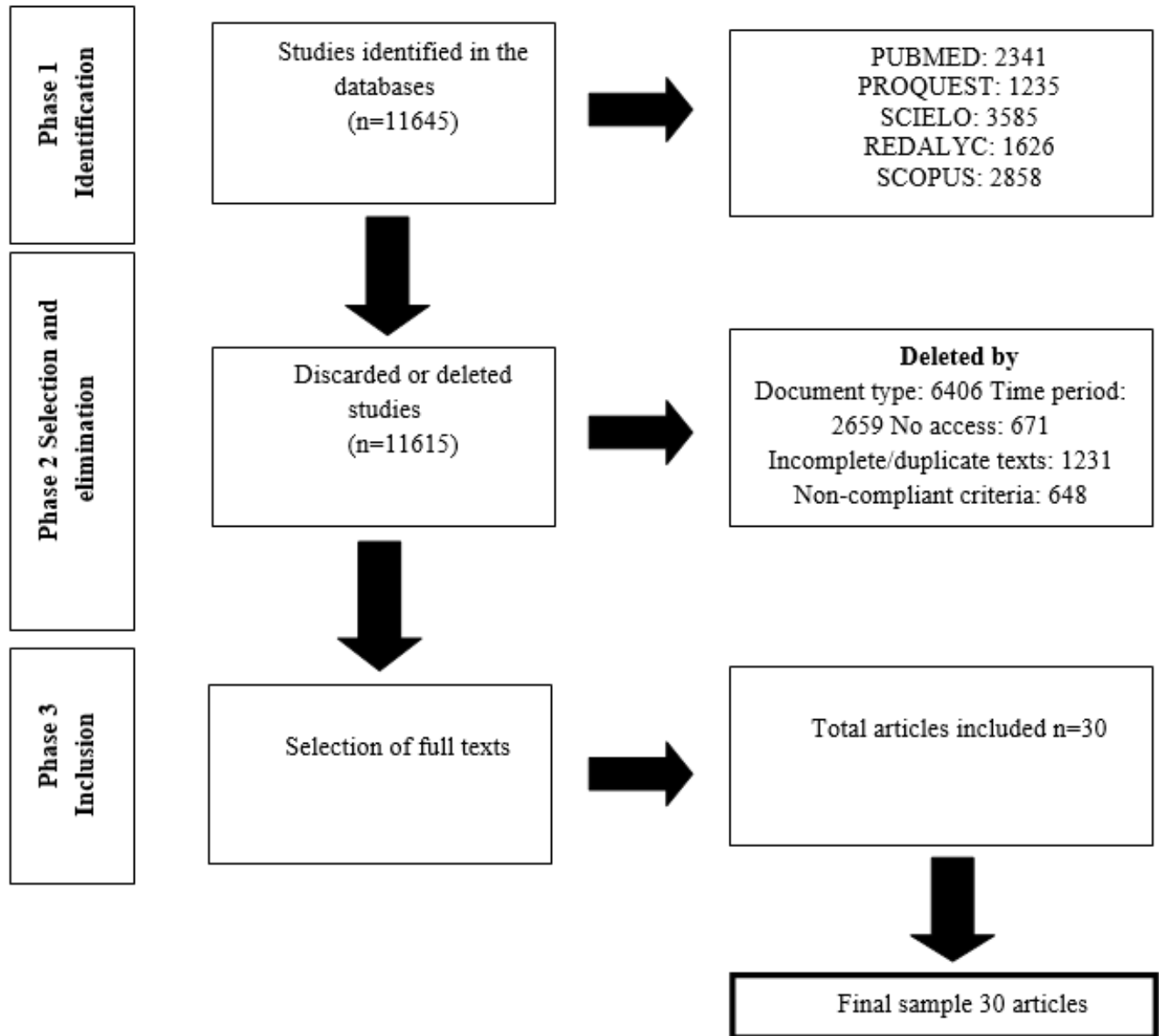
Database	Total articles	Document Type	Time period	Incomplete and/or duplicate texts	No access	Non-compliance with criteria	Selected articles
PUBMED	2341	1237	617	122	109	241	15
PROQUEST	1235	701	133	165	159	74	3
SCIELO	3585	1897	896	448	224	119	1
REDALYC	1626	948	384	198	0	94	2
SCOPUS	2858	1623	629	298	179	120	9
Total	11645	6406	2659	1231	671	648	30

Source: Authors.

Table 5 shows the results obtained in the five databases used, where a total of 11645 documents were found, while in PUBMED the total number of articles found was 2341. These 15 articles were selected by applying the appropriate filter. In addition, PROQUEST yielded data from 1235 articles, from which three documents were selected, and SCIELO yielded 3585 documents. In REDALYC, 1626 manuscripts were found, and only two documents were selected after the filters. Finally, in SCOPUS 2858 manuscripts were found from which nine articles were selected, making a total of 30 documents taken as samples.

Figure 1

Flowchart of the study selection process



Source: Authors.

The selected studies are presented below.

Table 6

Selected studies

Nº	Variables	Title	Database	Authors	Year	Contribution
1	Stress and insomnia, and burnout syndrome.	Density of the network of emotions in burnout.	SCOPUS	(Spiller et al., 2021)	2021	Negative emotions are associated with burnout. This highlights the importance of emotions and emotional exhaustion in responding to work-related distress in healthcare workers.
2	Exhaustion	Research on the correlation between burnout and depression.	SCOPUS	(Schonfeld et al., 2019)	2019	The link between burnout and depression can be viewed in at least two ways. One is that any redundancy between exhaustion and depression is essentially technical, produced by the fact that measures of depression often include symptoms of exhaustion.
3	Burnout syndrome	Prevalence of burnout syndrome in public school teachers in the Brazilian context: A systematic review.	REDALYC	(Montoya et al., 2021)	2021	They exhibit high levels of emotional exhaustion, accompanied by a prevalence of burnout, and regularly exhibit high or moderate levels of depersonalization and indolence.
4	Stress and insomnia, and burnout syndrome.	Insomnia is associated with worry, cognitive avoidance, and low academic engagement in Argentine college students during COVID-19 social isolation.	SCOPUS	(Scotta et al., 2022)	2022	The aim of this study was to analyze the relationship between insomnia, worry, coping strategies, and academic commitment in subjects who are pursuing a university career in Argentina during the first month of social isolation due to COVID-19.

Rev. Unimar e-ISSN: 2216-0116 ISSN-L: 0120-4327 DOI: https://revistas.unimaria.edu.co/index.php/unimar/issue/archive Julio-Diciembre 2023 ISSN: 0120-4327 Revista UNIMAR	5	Insomnia and exhaustion.	The impact of stress on sleep: the pathogenic reactivity of sleep as vulnerability to insomnia and circadian disorders.	PUBMED	(Kalmbach et al., 2018)	2018	Not only is the sensitivity of the sleep system related to cognitive and emotional processes. There is also preliminary evidence that the two forms of stress reactivity may interact to increase the risk of disease.
	6	Mental fatigue and stress.	Objective assessments of mental fatigue during a condition of long-term continuous stress.	SCOPUS	(Zhang et al., 2021)	2021	This study examined changes in mental fatigue during a 5-day intellectually challenging competition. It found that mental fatigue accumulates over time in high-stress situations.
	7	Well-being and behavior.	School-related subjective well-being promotes later adaptability, achievement, and positive behavioral behavior.	SCOPUS	(Putwain et al., 2020)	2020	School-related subjective well-being promotes adaptability, achievement, and positive behavior, and adaptability is also related to positive behavior. There may be educational benefits to students from attempts to promote well-being and adaptability.
	8	Stress and job satisfaction.	Stress and job satisfaction of teachers in urban schools: unraveling influences at the individual, classroom, and organizational levels.	SCOPUS	(Ouellette et al., 2018)	2018	The findings point to organizational climate and teacher connectedness as potential levers for change, supporting previous work on teacher stress and satisfaction in schools. In urban school districts, the importance of focusing on organizational factors may be particularly relevant.

9	Stress and insomnia, and burnout syndrome.	Mindfulness, reinvestment, and rowing under pressure: evidence for moderate moderation of anxiety-performance ratio.	SCOPUS	(Sparks et al., 2021)	2021	This research provides initial support that mindfulness dispositions may benefit performance under pressure and that this may occur through the attenuation of reinvestment processes. Furthermore, the results show that mindfulness and nonjudgmental thinking can affect different reinvestment processes.
10	Exhaustion and associated risks.	Nurse burnout and associated risk factors during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis	PUBMED	(Galanis et al., 2021)	2021	Nurses experience high levels of burnout during the COVID-19 pandemic, with several socio-demographic, social, and occupational factors influencing this burnout.
11	Burnout syndrome.	Prevalence of burnout syndrome in public school teachers in the Brazilian Context: A systematic review.	PUBMED	(Montoya et al., 2021)	2021	There is a critical need to review current research practices and use a standardized measurement tool to assess burnout in these professionals. This will facilitate the comparison and management of data and, most importantly, the implementation of an evidence-based program developed from multiple studies on burnout.

Rev. Unimar e-ISSN: 2216-0116 ISSN-L: 0120-4327 DOI: https://revistas.unimaria.edu.co/index.php/unimar/issue/archive Julio-Diciembre 2023 ISSN: 0120-4327 Revista UNIMAR	12 Depression, insomnia, and burnout syndrome.	Burnout, depression, anxiety, and insomnia of internists and primary care physicians during the COVID-19 pandemic in Japan: a cross-sectional survey.	SCOPUS	(Kuriyama et al., 2022)	2022	About 30% of Japanese internists and primary care physicians who participated in this study had symptoms of exhaustion, anxiety, and insomnia, while 15% were depressed during the COVID-19 pandemic. Interventions are needed to reduce mental disorders among internists and family physicians.
	13 Performance and mood.	Trait energy and fatigue modify caffeine's effects on mood, cognitive and fine motor task performance: a post-hoc study.	REDALYC	(Fuller et al., 2021)	2021	The aim of this study was to determine the influence of physical and mental energy characteristics and fatigue on mood and performance on cognitive and fine motor tasks when participants consumed caffeine in comparison to a placebo today.
	14 Burnout syndrome and associated factors.	Burnout syndrome and associated factors in medical students.	SCIELO	(Merchán-Galvis et al., 2018)	2018	It is considered necessary to provide continuous psychological support throughout the training process, enabling students to face stressful situations and thus avoid the onset of the syndrome and its consequences.

15	Insomnia	Brain mechanisms of insomnia: new perspectives on causes and consequences.	PUBMED	(Van Someren, 2021)	2021	Although insomnia is the second most common mental disorder, progress in understanding the underlying neurobiological mechanisms has been limited. This review addresses the definition and prevalence of insomnia and examines its subjective and objective characteristics throughout the 24-hour day.
16	Job dissatisfaction	Job dissatisfaction, psychosocial aspects, personal satisfaction, and mental health of male and female health workers.	PUBMED	(Sousa et al., 2021)	2021	The aim was to evaluate the relationship between job dissatisfaction and the occurrence of common mental disorders (CMD), considering the psychosocial aspects of job and personal satisfaction. Cross-sectional study, with a sample of 3,084 health workers from five municipalities in Bahia.

17	Job performance	Cognitive reflection, Life satisfaction, Emotional balance, and Work performance.	PUBMED	(Lado et al., 2021)	2021	The validity of individual difference variables in predicting important life phenomena, such as job performance, has been studied for more than a century. However, how some of them are related to one another has remained largely unexplored. This article presents a study of the relationship between cognitive reflection (CR), life satisfaction (SWL), and emotional balance (EB) with job performance.
18	Job satisfaction	Management of happiness, subjective well-being, and job satisfaction.	PUBMED	(Ramírez et al., 2020)	2020	These findings suggest the need to focus more directly on organizational social contextual factors as a way of improving teacher stress and satisfaction, particularly in urban schools serving minority, low-income, and at-risk students.
19	Occupational health	The impact of organizational communication satisfaction on the work commitment of health professionals.	PUBMED	(Abu Dalal et al., 2021)	2021	It can be concluded that it is necessary to design and implement preventive educational interventions for the early detection of possible cases, as well as for the adequate management of episodic stress situations, despite the low level of burnout among the workers in the sample.

 Rev. Unimar e-ISSN: 2216-0116 ISSN-L: 0120-4327 DOI: https://revistas.unimaria.edu.co/index.php/unimar/issue/archive	20	Burnout and job satisfaction	Factors associated with burnout and job satisfaction in Chinese hospital pharmacists.	PUBMED	(Zhao et al., 2020)	2020	This study suggests that personality is a negative 2-dimensional predictor of burnout (emotional exhaustion and depersonalization), while the work environment, particularly work demands, is a predictor of burnout and greater emotional exhaustion.
	21	Mental health in workers.	COVID-19 pandemic: taking care of the mental health of our health workers.	SCOPUS	(Choudhury et al., 2020)	2020	We found that burnout among nurses is a critical issue during the COVID-19 pandemic. There is an urgent need for better preparation of nurses for the COVID-19 pandemic.
	22	Mental fatigue	Mental fatigue affects endurance performance: a physiological explanation.	PROQUEST	(Martin et al., 2018)	2018	Mental fatigue reflects a change in the psychobiological state caused by prolonged periods of demanding cognitive activity. It is well-documented that mental fatigue affects cognitive performance. More recently, however, it has been shown that endurance performance is also affected by mental fatigue.
	23	Job burnout and mental fatigue	Effect of job strain on job burnout, mental fatigue, and chronic illness among civil servants in China's Xinjiang Uygur Autonomous Region.	PROQUEST	(Guan et al., 2017)	2017	Work-related stress refers to a state of physical and mental strain caused by an imbalance between the rigors of the job and an inadequate ability to adapt and cope. Today, different types of workers are exposed to a variety of job stressors.

24	Mental fatigue	Efficiency, workload, occupational health, and safety in the construction industry in the main cities of Ecuador.	PROQUEST	(Gallegos and Castillo, 2022)	2022	The balance between work and rest is important not only for the well-being of the worker but also for creativity, innovation, and efficiency in the task at hand. When this balance is achieved, physical fatigue disappears quickly. Experts explain fatigue as a physiological state of reduced mental and physical performance that can result from sleep deprivation or prolonged wakefulness.
25	Insomnia and performance	Insomnia and Cognitive performance	PUBMED	(Brownlow et al., 2020)	2019	This article updates and summarizes recent literature investigating cognitive impairment in people with insomnia and identifies cognitive domains that are consistently impaired.
26	Sleep and insomnia, and depression	Sleep, insomnia, and depression	PUBMED	(Riemann et al., 2020)	2020	This article links current understanding of sleep regulatory mechanisms with knowledge of physiological changes in depression. The review aims to draw attention to current and future strategies in research and clinical practice regarding the benefits of sleep therapy and depression.

27	Fatigue and exhaustion	Compassion fatigue and exhaustion, the interventions of an institution	PUBMED	(Lee et al., 2019)	2019	Compassion is a complex abstract concept and is usually perceived as an emotional response to the vulnerability and suffering of another person that motivates an individual to want the best for the sufferer. It is seen as a virtuous and inherent quality of nursing. Nurses are exposed to various stressors at work, caused by a myriad of complex professional and organizational challenges.
28	Burnout syndrome and demotivation	Burnout syndrome and demotivation in health personnel. handling stressful situations: the importance of teamwork	PUBMED	(García-Campayo et al., 2016)	2017	Stress is the second leading cause of absenteeism in the European Union. Around 12% of European workers are currently suffering from burnout.
29	Job burnout	Physical, psychological, and occupational consequences of burnout: a systematic review of prospective studies.	PUBMED	(Salvagioni et al., 2017)	2017	Conflicting results have been observed. In conclusion, several prospective, high-quality studies have shown physical, psychological and work-related consequences of burnout.
30	Burnout in the workplace	A systematic review including a meta-analysis of the work environment and symptoms of burnout.	PUBMED	(Aronsson et al., 2017)	2017	It provides systematically graded evidence linking working conditions to the development of burnout symptoms shortly.

Source: authors.

Findings found

Stress and insomnia

A link has been found between stress and insomnia, and as this affects people, sleep reactivation is associated with the disposition to stress that interrupts sleep, which translates into difficulty falling asleep and staying asleep (Spiller et al., 2021; Ouellette et al., 2018). High sleep reactivity is also associated with the risk of shift work disorder, depression, and anxiety. It is important to emphasize that worry and work are related to stress, which can exploit sensitive sleep systems, increasing the pathogenicity of sleep reactivity. Now we can identify those people at risk of insomnia in the future; the aim is to identify a population to intervene and promote this problem caused by overwork and long shifts (Kalmbach et al. 2018).

Stress and burnout

Stress can be defined as an unpleasant experience associated with a particular environment and can include feelings of anger, tension, frustration, and anxiety. Stress can have a negative effect on people's lives in relation to work or the environment in which they live; it develops in excessive work demands with low and little emotional support; job satisfaction has been associated with a high level of stress because the long hours of work and the work and cognitive load that the human being can maintain in his daily life generate excessive stress. Several factors have been identified that influence good job satisfaction and are able to generate personal coping strategies and social support, although most of the identified predictors of stress and satisfaction can be classified as predictors at the individual level (age, experience, self-efficacy) or at the organizational level (culture and work environment, workload, principal's leadership style and role management). Work-related stress and burnout continue to increase as teachers are faced with increasingly difficult student behaviors to manage (Ouellette et al., 2018; Schonfeld et al. 2019; Zhang et al. 2021).

Insomnia and burnout

In recent years there has been an increase in mental health problems related to insomnia,

worry, environmental strategies, and academic engagement due to levels of worry and cognitive avoidance strategies. Job burnout can lead to sleep problems. The prevalence of insomnia is due to the high hours of overwork that a person can observe in his or her job; therefore, insomnia and burnout have a certain relationship; one predicts the other and can cause a loss of sleep due to the work exploitation acquired by the teacher. Insomnia, one of the most common sleep disorders, is the inability to initiate or maintain sleep or to achieve sufficient sleep duration and quality to restore normal energy and alertness (García-Campayo et al., 2016; Matsuyama et al., 2021; Kuriyama et al., 2022). Worry is a cognitive component of the anxiety response that processes and organizes information to cope with future-threatening situations. In addition, insomnia and worry have been associated with reduced work and academic engagement, which is a positive, sustained, emotional, and cognitive state related to a specific task. Stressful situations can affect teachers psychologically, putting their cognitive, emotional, and physical parts at risk (Imran et al., 2020; Campillo, 2020).

Discussion

In this sense, it is known that professional stress occurs when there are dissatisfactions or restrictions in the environment where the person carries out his/her work; his/her preparation faces ineffective situations, with the effect of stress reserve; but the deterioration of the teacher's vitality as a consequence of this produces the burnout syndrome, which is a response to chronic professional stress. The amplitudes that stand out in the burnout syndrome are related to episodes of stress and alertness, which in turn cause emotional exhaustion, depersonalization, and failures in personal performance at work (Putwain et al., 2020; Sousa et al., 2021; Galanis et al., 2021).

People with burnout syndrome have similar cognitions, sensations, and prohibitions, such as feelings of failure, disappointment, nervousness, and work inefficiency, among others. The dysfunctions presented by the syndrome are physical and psychological. A teacher suffering from burnout syndrome

presents at maximum frequency according to his/her official time strength, because of the attention and contributions he/she presents between the students and the educational committee. Depending on the negative actions presented, it will be the level of the developed syndrome. It should be noted that it is important to admit stress to indicate the progress of emotional commitments so that a negative reaction to burnout syndrome does not develop. Educational institutions should organize plans for the promotion and prevention of the vitality of their staff (Torres, 2021).

The concept of burnout has caused much debate due to the confusion it causes when distinguished from other concepts, but Van Someren (2021), Kalmbach et al. (2018), and Salvagioni et al. (2017) state that burnout does not overlap with other psychological constructs.

It is also necessary to mention how burnout differs from other psychological concepts; it can be pointed out that this syndrome is different from general stress, work stress, physical fatigue, depression, sadness, boredom, or depression with job dissatisfaction and significant events and crises in the East. Long life, although some similar symptoms or developmental processes are involved (Lee et al., 2019).

Work stress is understood as the interaction between the high psychological demand, under control (decision) on work, and under social support that the individual receives from other workers and headquarters; that is, an unpleasant, tense environment and conflictive relationships. Stress can infer the relationship between satisfaction and pleasure that the individual has with work and the quality of life of this same; sometimes high levels of stress tend to reduce the quality of life of the individual, creating risk factors it associated with their work environment. The lack of mechanisms to adapt to work situations can become a problem product of chronic wear and tear on the person (Vidotti et al., 2019; Theorell et al., 2015; Brownlow et al., 2020).

Burnout syndrome is characterized by a set of symptoms that indicate the worker's burnout, manifested by a lack of physical and mental energy (mental exhaustion), loss of interest in work (reduced personality), and feelings of

weakness and self-esteem (low professional accomplishment). The consequences of the syndrome are detrimental to individuals and organizations due to reduced psychosocial well-being, absenteeism, and job dissatisfaction, as well as putting the safety of staff and patients at risk (Vidotti et al., 2019; Párraga and Escobar, 2020; Sparks et al., 2021).

Conclusions

Sleep deprivation and insomnia are very common disorders due to a variety of causes, including stress, environmental, and emotional factors. Anxiety, on the other hand, is usually restlessness or agitation associated with an acute illness. Insomnia is the subjective feeling that you can't sleep when you want or as much as you want. It is the most common sleep disorder and has many causes. The duration of insomnia is the most important guide to its assessment and treatment. Temporary insomnia (within a few nights) or short-term insomnia (within three weeks) can be associated with a variety of medical conditions (Lozano, 2020).

Work-related stress has been studied and different explanatory models have been proposed because different social conditions can act as stressors and change people's health (Pereiro and Rodríguez, 2008), as well as the impact of stress triggers, including socio-demographic variables such as age, income level and gender, and other everyday variables in which workers have negative stress-related experiences.

Repeated periods of stress often precede burnout and are interpreted as burnout at work. It results from the interaction of variables in the work and personal environment, involving a variety of symptoms and emotions associated with work stress. These symptoms are characterized by emotional distress, lack of energy, detachment and ridicule, incompetence, poor professional self-image and hostile attitudes towards work, various psychological symptoms such as nervousness, anxiety, sadness, low self-esteem and job dissatisfaction, and physical symptoms such as respiratory diseases and allergies (Aguirre et al., 2018).

Burnout syndrome is a major problem among teachers of formative use, which has become

very popular in our country in recent years. In the course of this study, it was found that professional stress increases the number of events at the physical and psychological level for teachers and workers who are involved in long periods of work. In addition to this, their way of life and the way they carry out their daily tasks are reduced, and there is also a prevalence of disturbed sleep, commonly referred to as wakefulness, which leads to an imbalance in the physical and cognitive functioning of the individual.

In terms of socio-demographic characteristics, we have a young population with an average age of 34.83 years, which varies as 71.1% are men and only 28.9% are women. However, although burnout syndrome is more common in women than in men, due to the double burden of work and family, no relationship was found between the presence of burnout syndrome and gender. Schools should apply the MBI as a strategy to control the possible appearance of the syndrome, periodically and for teachers who have been in the exercise of their work for many years; that is, where you can diagnose and seek solutions if you are suffering, thus improving the quality of life of teachers (Aguirre et al., 2018; Torres, 2021; Merchán-Galvis et al., 2018).

In conclusion, it can be said that burnout syndrome tends to be more pronounced among teachers since they have direct contact with people, and the economic and political factors of today have a direct influence on the development of their daily activities. In this way, when all these factors come together, one can suffer from burnout. For this reason, preventive measures should be taken in educational institutions to avoid more burnt-out and stressed professionals (Torres, 2021).

Conflict of interest

The authors of this article declare that they have no conflict of interest in the work presented.

References

- Abu Dalal, H., Ramoo, V., & Chong, M. D. (2021). The impact of organizational communication satisfaction on the work commitment of health professionals. *Journal of Nursing Management*, 214-225. <https://doi.org/10.1111/jonm.13476>
- Aguirre, C., Gallo, A., Ibarra, A., & Sánchez, J. C. (2018). Relationship between job stress and burnout in a sample of Chilean air traffic controllers. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 239-248. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1688>
- Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., & Hall, C. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC Public Health*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7>
- Beltrán, O. A. (2005). Systematic literature reviews. *Revista Colombiana de Gastroenterología*, 20(1), 60-69.
- Brownlow, J., Miller, K., & Gehrman, P. (2020). Insomnia and Cognitive Performance. *Sleep Medicine Clinics*, 15(1), 71-76. <https://doi.org/10.1016/j.jsmc.2019.10.002>
- Campillo, S. (2020). Stress insomnia: causes, symptoms, and treatment. <https://www.vitonica.com/prevencion/insomnio-estres-como-tratarlo>
- Choudhury, T., Debski, M., Wiper, A., Abdelrahman, A., Wild, S., Chalil, S., & Abdelaziz, H. K. (2020). COVID-19 pandemic: looking after the mental health of our healthcare workers. *Journal of occupational and environmental medicine*, 62(7), e373-e376. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001907>
- Colorado Sleep Institute. (n.d.). Sleep well. Live well. <https://coloradosleep.org/>
- Da Costa, C., De Mattos, C., & Cuce, M. (2007). PICO strategy for the construction of the research question and the search for evidence. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3). <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300023>

- Fuller, D. T., Smith, M. L., & Boolani, A. (2021). Trait energy and fatigue modify the effects of caffeine on mood, cognitive and fine-motor task performance: a post-hoc study. *Nutrients*, 13(2), 412. <https://doi.org/10.3390/nu13020412>
- Galanis, P., Vraika, I., Fragkou, D., Bilali, A., & Kaitelidou, D. (2021). Nurses' burnout and associated risk factors during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of advanced nursing*, 77(8), 3286-3302. <https://doi.org/10.1111/jan.14839>
- Gallegos, M., & Castillo, T. (2022). Efficiency, workload, occupational health and safety in the construction industry in the main cities of Ecuador. *Revista Digital Novasinergia*, 5(1), 150-162. <https://doi.org/10.37135/ns.01.09.09>
- García-Campayo, J., Puebla-Guedea, M., Herrera-Mercadal, P., & Daudén, E. (2016). Burnout syndrome and demotivation among health care personnel. Managing stressful situations: The importance of teamwork. *Actas Dermosifiliográficas*, 107(5), 400-406. <https://doi.org/10.1016/j.adengl.2016.03.003>
- González, J. y Balaguer, A. (2021). Critical appraisal of scientific articles. Part 2: systematic reviews and meta-analysis. *FAPap Monogr*, 6, 14-26.
- Guan, S., Xiaerfuding, X., Ning, L., Lian, Y., Jiang, Y., Liu, J., & Ng, T. B. (2017). Effect of job strain on job burnout, mental fatigue, and chronic diseases among civil servants in the Xinjiang Uygur Autonomous Region of China. *International journal of environmental research and public health*, 14(8), 872. <https://doi.org/10.3390/ijerph14080872>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Research methodology* (6th ed.). Editorial McGraw Hill.
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children and adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan journal of medical sciences*, 36, S67. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>
- Kalmbach, D. A., Anderson, J. R., & Drake, C. L. (2018). The impact of stress on sleep: pathogenic sleep reactivity as a vulnerability to insomnia and circadian disorders. *Journal of sleep research*, 27(6), e12710. <https://doi.org/10.1111/jsr.12710>
- Kuriyama, A., Shikino, K., Moriya, M., Sadohara, M., Nonaka, S., Nagasaki, K., & Makiishi, T. (2022). Burnout, depression, anxiety, and insomnia of internists and primary care physicians during the COVID-19 pandemic in Japan: A cross-sectional survey. *Asian Journal of Psychiatry*, 68, 102956. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102956>
- Lado, M. A., Otero, I., & Salgado, J. F. (2021). Cognitive reflection, life satisfaction, emotional balance and job performance. *Psicothema*, 33(1), 118-124.
- Landa-Ramírez, E. y Arredondo-Pantaleón, A. J. (2014). PICO tool for formulating and searching clinically relevant questions in evidence-based psycho-oncology. *Psicooncología*, 11(2-3), 259-270. https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2014.v11.n2-3.47387
- Lee, E., Daugherty, J., Eskierka, K., & Hamelin, K. (2019). Compassion fatigue and burnout, one institution's interventions. *Journal of PeriAnesthesia Nursing*, 34(4), 767-773. <https://doi.org/10.1016/j.jopan.2018.11.003>
- Lozano, J. A. (2000).). Insomnia and anxiety. Therapeutic measures and pharmacological treatment. *Offarm: Farmacia y Sociedad*, 19(2), 84-92.
- Martin, K., Meeusen, R., Thompson, K. G., Keegan, R., & Rattray, B. (2018). Mental fatigue impairs endurance performance: a physiological explanation. *Sports medicine*, 48(9), 2041-2051. <https://doi.org/10.1007/s40279-018-0946-9>
- Martínez, O. M. (2019). Insomnia disorder. Current considerations. *Revista Médica Electrónica*, 41(2), 483-495.

- Matsuyama, Y., Nakaya, M., Leppink, J., Van der Vleuten, C., Asada, Y., Lebowitz, A. J., & Okazaki, H. (2021). Limited effects from professional identity formation-oriented intervention on self-regulated learning in a preclinical setting: a randomized-controlled study in Japan. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02460-3>
- Merchán-Galvis, Á. M., Matiz, A. Y., Bolaños-López, J. E., Millán, N., & Arias-Pinzón, A. A. (2018). Burnout syndrome and associated factors in medical students. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 32(3), 172-180.
- Montoya, N. P., Glaz, L. C., Pereira, L. A., & Loturco, I. (2021). Prevalence of burnout syndrome for public schoolteachers in the Brazilian context: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1606.
- Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Maríñez-Lora, A., & Atkins, M. S. (2018). Teacher job stress and satisfaction in urban schools: Disentangling individual-, classroom-, and organizational-level influences. *Behavior therapy*, 49(4), 494-508. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.11.011>
- Párraga, K. L. & Escobar, G. (2020). EJob stress in basic education teachers due to the change from face-to-face to virtual mode of study. *Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 4(7), 142-155. <https://doi.org/10.46296/yc.v4i7edesp.0067>
- Pereiro, J. M. & Rodríguez, I. (2008). Work stress, leadership, and organizational health. *Revista Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68-82.
- Putwain, D. W., Loderer, K., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). School-related subjective well-being promotes subsequent adaptability, achievement, and positive behavioural conduct. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 92-108. <https://doi.org/10.1111/bjep.12266>
- Ramírez, A. E., Orozco, D., & Garzón, M. A. (2020). Happiness management, subjective well-being, and job satisfaction. *Dimensión Empresarial*, 18(2), 118-138. <https://doi.org/10.15665/dem.v18i2.2057>
- Ramos-Narváez, A. D., Coral-Bolaños, J. A., Villota-López, K. L., Cabrera-Gómez, C. C., Herrera-Santacruz, J. P., & Rivera-Porras, D. (2020). Occupational health in higher education administrators: Relationship between psychological well-being and job satisfaction. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(2), 237-250.
- Riemann, D., Krone, L. B., Wulff, K., & Nissen, C. (2020). Sleep, insomnia, and depression. *Neuropsychopharmacology*, 45(1), 74-89. <https://doi.org/10.1038/s41386-019-0411-y>
- Rivera-Porras, D. A., Carrillo, S. M., Forgiony, J. O., Nuván, I. L., & Roza, A. C. (2018). COrganizational culture, challenges for healthy organizations. *Revista Espacios*, 39(22).
- Rivera-Porras, D., Bonilla-Cruz, N. J., Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., & Silva-Monsalve, G. (2019). Occupational health education: Theoretical perspectives from intervention. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 540-546.
- Rodríguez, J. A. (2017). Burnout syndrome in teachers. *ie Revista de investigación educativa de la Rediech*, 8(14), 45-67. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i14.39
- Sabio, D. C., Suárez, C., & Vargas, V. (2019). *Burnout syndrome and poor sleep quality*. Universidad El Bosque.
- Salvagioni, D. A., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., Gabani, F. L., & Andrade, S. M. (2017). Physical, psychological, and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PloS one*, 12(10), e0185781. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781>

- Schonfeld, I. S., Verkuilen, J., & Bianchi, R. (2019). Inquiry into the correlation between burnout and depression. *Journal of occupational health psychology*, 24(6), 603.
- Scotta, A. V., Cortez, M. V., & Miranda, A. R. (2022). Insomnia is associated with worry, cognitive avoidance, and low academic engagement in Argentinian university students during the COVID-19 social isolation. *Psychology, Health, & Medicine*, 27(1), 199-214. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1869796>
- Seijas, D. E. (2019). Psychosocial risks, occupational stress, and burnout syndrome in university workers of a bioanalysis school. *Revista de Salud Pública*, 21(1), 102-108. <https://doi.org/10.15446/rsap.v21n1.71907>
- Sousa, C. C., Araújo, T. M., Lua, I., Gomes, M. R., & Freitas, K. S. (2021). Job dissatisfaction, psychosocial aspects, personal satisfaction, and mental health of male and female health workers. *Cadernos de Saúde Pública*, 37. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00246320>
- Sparks, K., Kavussanu, M., Masters, R. S., & Ring, C. (2021). Mindfulness, reinvestment, and rowing under pressure: Evidence for moderated moderation of the anxiety-performance relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 56, 101998. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101998>
- Spiller, T. R., Weilenmann, S., Prakash, K., Schnyder, U., von Känel, R., & Pfaltz, M. C. (2021). Emotion network density in burnout. *BMC psychology*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00670-y>
- Theorell, T., Hammarström, A., Aronsson, G., Träskman Bendz, L., Grape, T., Hogstedt, C., & Hall, C. (2015). A systematic review including meta-analysis of work environment and depressive symptoms. *BMC Public Health*, 15(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1954-4>
- Torres, F. G. (2021). Burnout syndrome in health professionals in Ecuador and associated factors in times of pandemic. *Revista virtual de la Sociedad Paraguaya de Medicina Interna*, 126-136. <https://doi.org/10.18004/rvspmi/2312-3893/2021.08.01.126>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). PRISMA Statement: a proposal to improve the publication of systematic reviews and meta-analyses. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Van Someren, E. J. (2021). Brain mechanisms of insomnia: new perspectives on causes and consequences. *Physiological reviews*, 101(3), 995-1046. <https://doi.org/10.1152/physrev.00046.2019>
- Vidotti, V., Martins, J. T., Galdino, M. J., Ribeiro, R. P., & Robazzi, M. L. (2019). Burnout syndrome, occupational stress, and quality of life among nursing workers. *Enfermería Global*, 18(3), 366-375. <https://doi.org/10.6018/eglobal.18.3.325961>
- Zhang, H., Wang, J., Geng, X., Li, C., & Wang, S. (2021). Objective assessments of mental fatigue during a continuous long-term stress condition. *Frontiers in human neuroscience*, 15. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.733426>
- Zhao, J., Zhang, X., & Du, S. (2020). Factors associated with burnout and job satisfaction in Chinese hospital pharmacists. *Medicine*, 99(35). <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000021919>

Contribution

All authors participated in the preparation of the manuscript, and read and approved it.

Hábitos de estudio: estrategia pedagógica para el éxito académico

Ana María Lilia Chindoy Jajoy¹
Luz Marina Méndez Rojas²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Chindoy-Jajoy, A. M. y Méndez-Rojas, L. M. (2023). Hábitos de estudio: estrategia pedagógica para el éxito académico. *Revista UNIMAR*, 41(2), 227-242. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art13>

Fecha de recepción: 17 de marzo de 2023

Fecha de revisión: 24 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 24 de julio de 2023

Resumen

El objetivo principal del proyecto investigativo fue fortalecer los hábitos de estudio mediante la implementación de una estrategia pedagógica con trabajo autónomo con los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Rural Aborígenes de Colombia, sede Escuela Rural Mixta Yunguillo del municipio de Mocoa, Putumayo. El primer objetivo específico consistió en caracterizar el estado actual de los hábitos de estudio de los estudiantes; el primer acercamiento demostró que los estudiantes no contaban con adecuados hábitos de estudio que les permitiera mejorar sus procesos educativos. Por lo tanto, en el segundo objetivo específico se planteó desarrollar una estrategia pedagógica con trabajo autónomo para el fortalecimiento de los hábitos de estudio; esto ayudó a desarrollar habilidades educativas en los niños. El tercer objetivo específico fue valorar el impacto de la estrategia pedagógica con trabajo autónomo de los hábitos de estudio en los estudiantes; este objetivo permitió potenciar significativamente su aprendizaje. La metodología se fundamentó en un paradigma cualitativo, con un enfoque crítico social e investigación acción; se contó con la participación de 11 estudiantes. De cada objetivo específico se identificaron categorías deductivas (entrevista), de las cuales emergieron subcategorías. Posteriormente, se plantearon preguntas orientadoras, con el fin de obtener información del trabajo de campo; para la recolección de información, se utilizó la entrevista, la observación, el diario de campo y el cuestionario. Se puede concluir que los hábitos de estudio –la planificación del tiempo, la autonomía en los procesos de aprendizaje y la actitud frente al aprendizaje– fortalecen de manera positiva el nivel académico.

Palabras clave: hábitos de estudio; estrategia pedagógica; éxito académico.



Este artículo es el resultado de la investigación titulada: *Hábitos de estudio: estrategia pedagógica para el éxito académico*, desarrollada desde el 20 de febrero de 2021 hasta el 31 de octubre de 2022, en el resguardo de Yunguillo, Mocoa, Putumayo, Colombia.

¹ Magíster en Pedagogía; licenciada en Educación Básica Primaria. Docente Institución Educativa Rural Aborígenes de Colombia sede Escuela Rural Mixta Yunguillo del municipio de Mocoa, Putumayo, Colombia. Correo electrónico: anachindoy27@gmail.com

² Magíster en Pedagogía; licenciada en Educación Básica Primaria. Docente Institución Educativa Municipal Montessori, Pitalito Huila. Correo electrónico: luzmarinamendezrojas@gmail.com 

Study Habits: A Pedagogical Strategy for Academic Success

Abstract

The main objective of the research project was to strengthen study habits through the implementation of a pedagogical strategy of autonomous work with second-grade students of the Institución Educativa Rural Aborígenes de Colombia, Escuela Rural Mixta Yunguillo in the municipality of Mocoa, Putumayo. The first specific objective was to characterize the current state of the students' study habits; the initial approach showed that they did not have adequate study habits that would allow them to improve their educational processes. Therefore, the second specific objective was to develop a pedagogical strategy with autonomous work to strengthen study habits that would effectively contribute to the development of educational skills in children. The third specific objective was to evaluate the impact of the autonomous work pedagogical strategy on the students' study habits, which significantly improved their learning. The methodology was based on a qualitative paradigm, with a critical social approach and action research; eleven students participated. For each specific objective, deductive categories (interview) were identified from which subcategories emerged. Subsequently, guiding questions were asked to obtain information from the fieldwork; for the collection of information, interview, observation, field diary, and questionnaire were used. It can be concluded that study habits - time planning, autonomy in the learning process, and attitude towards learning - positively strengthen the academic level.

Keywords: study habits; pedagogical strategy; academic success.

Hábitos de estudo: uma estratégia pedagógica para o sucesso acadêmico

Resumo

O principal objetivo do projeto de pesquisa foi fortalecer os hábitos de estudo por meio da implementação de uma estratégia pedagógica de trabalho autônomo com alunos do segundo ano da Institución Educativa Rural Aborígenes de Colombia, Escuela Rural Mixta Yunguillo, no município de Mocoa, Putumayo. O primeiro objetivo específico foi caracterizar o estado atual dos hábitos de estudo dos alunos; a abordagem inicial mostrou que eles não tinham hábitos de estudo adequados que lhes permitissem melhorar seus processos educacionais. Portanto, o segundo objetivo específico era desenvolver uma estratégia pedagógica com trabalho autônomo para fortalecer os hábitos de estudo que contribuíssem efetivamente para o desenvolvimento das habilidades educacionais das crianças. O terceiro objetivo específico foi avaliar o impacto da estratégia pedagógica de trabalho autônomo nos hábitos de estudo dos alunos, o que melhorou significativamente seu aprendizado. A

metodología baseou-se em um paradigma qualitativo, com uma abordagem social crítica e pesquisa-ação; onze alunos participaram. Para cada objetivo específico, foram identificadas categorias dedutivas (entrevista), das quais surgiram subcategorias. Posteriormente, foram feitas perguntas orientadoras para obter informações do trabalho de campo; para a coleta de informações, foram usados entrevista, observação, diário de campo e questionário. Pode-se concluir que os hábitos de estudo - planejamento do tempo, autonomia no processo de aprendizagem e atitude em relação à aprendizagem - fortalecem positivamente o nível acadêmico.

Palavras-chave: hábitos de estudo; estratégia pedagógica; sucesso acadêmico.

Introducción

El presente trabajo de investigación aborda una de las palabras más utilizadas en el desarrollo del estudio, a saber: "hábito". Además de su significado, se profundizará tanto en su contenido como en la comprensión en el ámbito académico con mucho detalle. Es bien sabido que, los hábitos son "las acciones repetidas, [que] desarrollan capacidades y habilidades convirtiendo las actividades más rápidas, fáciles y precisas; [...]. Los hábitos conllevan a la agilidad mental pues aumenta la atención consciente cuando se ejecutan los actos" (García et al., 2018, p. 143). Desde luego, los hábitos son el temple en la práctica, y los estudiantes deben adquirirlos; una forma es conocerlos y practicarlos día a día. Lo cual reporta numerosos beneficios en el manejo del tiempo y la distribución de tareas, haciendo de los hábitos de estudio un factor indispensable para el buen desenvolvimiento para la vida en general.

El objetivo principal de la investigación fue el fortalecimiento de los hábitos de estudio en los estudiantes de grado segundo de educación básica primaria de la sede Yunguillo, Mocoa, Putumayo. Se escogió este nivel porque los niños son la base para llegar a un futuro innovador, además, se evidencia la necesidad de mejorar el desempeño académico y los aciertos y falencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto del estudiante como del docente de aula. Podría aseverarse que, aunque los factores causales, como el uso de medios tecnológicos continuos, el ambiente de aprendizaje, la organización del tiempo, los útiles escolares, evidencian, en el medio académico del estudiante, costumbres académicas inadecuadas, los hábitos de estudio coadyuvan a superar barreras y a

evitar resultados poco aceptados. Tal como lo mencionó Piaget (1977/2003), junto con las teorías del aprendizaje de Vygotsky y Montessori acerca de las formas cómo el niño aprende y las actividades lúdicas por explorar y descubrir.

De igual forma, uno de los elementos más importantes en el proceso académico de los educandos es su desempeño académico. Desde esta reflexión, se establece la importancia de identificar aquellos factores que influyen de manera exponencial en el desempeño académico. Según Ortega (2018), el éxito académico de los estudiantes es el desarrollo de sus capacidades y conocimientos como consecuencia de un proceso de formación. A partir de lo afirmado, se establece que los hábitos de estudio son un factor fundamental en la educación, pues, estos posibilitan situarse de manera adecuada en los diferentes contenidos académicos, desarrollando así una serie de habilidades y técnicas cotidianas que ayudan alcanzar los objetivos propuestos a nivel personal, social y, en especial, educativo.

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación aborda objetivos de suma importancia para fortalecer los hábitos de estudio a través de la implementación de una estrategia pedagógica con trabajo autónomo en los estudiantes de grado segundo de la I.E.R. Aborígenes de Colombia, sede Escuela Rural Mixta Yunguillo del municipio de Mocoa, Putumayo, Colombia. A continuación, se enlistan los objetivos específicos:

- Caracterizar el estado actual de los hábitos de estudio en los estudiantes.
- Desarrollar una estrategia pedagógica con trabajo autónomo para el fortalecimiento de los hábitos de estudio en los estudiantes.

- Valorar el impacto de la estrategia pedagógica con trabajo autónomo de los hábitos de estudio en los estudiantes.

Sin lugar a dudas, para poder alcanzar los objetivos planteados en este trabajo de investigación, se estructuraron cuatro capítulos. En el primer capítulo se enmarca el resumen de la propuesta, se describe el problema de investigación, en qué contexto se formó y qué teóricos ayudaron a respaldar la investigación. En este capítulo también se describe el diseño metodológico, que se trabajó con el paradigma cualitativo; a través de este método, se analiza y comprende fenómenos encontrados mediante la recolección de información, cuyo fundamento son las cualidades, el vocabulario de los padres de familia, estudiantes y docentes, ya que habitan en un contexto donde emergen diferentes costumbres ancestrales propias de su entorno. En este sentido, Burbano (2013) manifestó que la investigación cualitativa es una metodología que facilita la recolección sistemática de los datos, junto con la descripción rigurosa, detallada y contextual de los hechos, y que asegure, al mismo tiempo, la máxima intersubjetividad en su análisis y su interpretación.

En el segundo capítulo se encuentra el informe de resultados; después de aplicar los instrumentos y el método seleccionado se explica con detalle las respuestas de los personajes; posterior a ello, se realizó la triangulación para obtener las conclusiones de dicho capítulo. Seguidamente, se describe el proceso de aplicación de la propuesta pedagógica con trabajo autónomo como tal; en la justificación se resalta la importancia que tiene la aplicación de la propuesta para cumplir con el objetivo de fortalecer los hábitos de estudio en los estudiantes de grado segundo. Asimismo, en este capítulo, se detallan los frutos de la propuesta implementada.

En el tercer capítulo se narran las conclusiones. Finalmente, el cuarto capítulo corresponde a las recomendaciones sobre los tres objetivos que se formularon en la investigación.

Una posible continuidad del proyecto en la sede educativa se deja a consideración del grupo investigativo, a fin de determinar los alcances de la presente investigación en los estudiantes, y analizar los aspectos que favorecen la propuesta

pedagógica con trabajo autónomo y su efecto al aplicar los hábitos de estudio en el proceso académico de los niños. Teniendo en cuenta que, a través de este modelo se fortalecen las buenas costumbres y se establece una formación con valores éticos y morales, adquiriendo una personalidad crítica, por ende, se puede concluir que la presente propuesta tuvo un gran impacto en el ámbito de la comunidad educativa, ya que, al aplicar los hábitos de estudio, los estudiantes mejoraron considerablemente tanto en lo académico como en su contexto familiar y social.

Metodología

La metodología es informar acerca de los procedimientos que se utilizan en una investigación; también, se describe el diseño del proyecto que se aplica en el proceso de ejecución de la propuesta; el enfoque, el tipo de investigación, la población y muestra, y las técnicas e instrumentos de recolección de información, a fin de, posteriormente, realizar el análisis (Niño, 2011). Se utilizó la investigación acción; esta investigación refiere que el docente, al interactuar con el estudiante a diario, puede visualizar las necesidades que priman en su contexto y así implementar propuestas novedosas para la comunidad educativa, con el fin de que los estudiantes puedan crecer como seres autónomos y capaces de enfrentar la realidad social.

El enfoque fue el crítico social, ya que permitió comprender y conocer la realidad de la comunidad educativa, además de compartir con ellos. Al respecto, Alvarado y García (2008) afirmaron:

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuesta a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. (p. 190)

Lo anterior compagina con la investigación cualitativa, con el enfoque crítico social; por ello, el tipo de investigación que más se adecuó fue investigación acción. Elliot (1993, como se citó en Bausela, 2004) planteó lo siguiente: "la investigación-acción interpreta lo que ocurre

desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema" (p. 1). De ahí que, la comunidad educativa amerita el diálogo entre profesores, estudiantes y padres de familia. Entonces, la investigación-acción educativa se utiliza para describir una serie de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas, con fines tales como el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo.

Por lo tanto, la presente investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, con análisis y comprensión de fenómenos, cuyo fundamento son las cualidades, el vocabulario de los padres de familia, estudiantes y docentes, ya que habitan en un contexto donde emergen diferentes costumbres ancestrales propias de su entorno. Lo anterior lo ratifica Burbano (2013) cuando afirmó que la investigación cualitativa es una metodología que facilita la recolección sistemática de los datos, junto con la descripción rigurosa, detallada y contextual de los hechos, que asegura, al mismo tiempo, la máxima intersubjetividad en su análisis y su interpretación.

En cuanto a la población estuvo conformada por 11 estudiantes, 9 niñas y 2 niños, con edades que oscilan entre 6 y 8 años de edad; sus padres viven del pancoger y de artesanías, su estrato socioeconómico es cero, hablan inga y español, y aprenden palabras básicas del inglés. La estatura de los niños oscila entre los 88 y 90 centímetros, y el peso, entre 22 y 24 kilos. Se contó con 9 padres de familia, 1 docente titular y la señora rectora de la I.E.R. Aborígenes de Colombia sede Escuela Rural Mixta Yunguillo del municipio de Mocoa.

Para la unidad de trabajo, se contó con un muestreo no probabilístico intencional por conveniencia. Este tipo de muestreo:

Es la técnica que permite seleccionar muestras con una clara intención o por un criterio preestablecido. Las muestras que se seleccionan buscan, desde luego, una representatividad de la población, pero puede tener falencias, según la situación.

- *El muestreo por conveniencia*: se aplica el criterio de qué muestra es la más conveniente para el caso. (Niño, 2011, p. 57).

Por otra parte, las técnicas de investigación son un conjunto de procedimientos y herramientas para recoger, generar, analizar y presentar la información. Los instrumentos son recursos usados por el investigador para registrar datos sobre variables de interés para capturar la realidad que se está investigando. Según Niño (2011), "las técnicas como los procedimientos específicos que, en desarrollo del método científico, se han de aplicar en la investigación para recoger la información o los datos requeridos" (p. 61). Algunos autores mencionan que no hay inconveniente en usar cualquier término "técnica o instrumento". Para Niño (2011), es un método específico que se usa para la recolección de información en una investigación y los instrumentos son los materiales que se necesitan para aplicar cada técnica, por ejemplo, el cuestionario en la encuesta es un instrumento. Entre las técnicas de recolección de información que se utilizaron están, en primer lugar, la observación, que "es un acto mental bien complejo" (p. 62). Esta técnica permite visualizar el problema que tienen los estudiantes, en este caso, frente al tema de hábitos de estudio. Entre los tipos de observación se encuentra la participante; esta "es la más usada en ciencias sociales, se da cuando el investigador hace parte de la comunidad o se sumerge en ella" (Niño, 2011, p. 62). Precisamente, la observación participante se escogió para esta investigación, y se registró en un diario de campo todo lo observado.

La entrevista es otra técnica directa de recolección de datos. Al respecto, Niño (2011) señaló: "la entrevista es una técnica, fundamentalmente de tipo oral, basada en preguntas y respuestas entre investigador y participantes, que permite recoger las opiniones y puntos de vista de dichos participantes" (p. 64). Entonces, con la entrevista se pretendió un diálogo con los padres de familia y docentes, para poder encontrar la razón por la cual los estudiantes no tienen buenos hábitos y técnicas de estudio. La herramienta de registro

estuvo orientada a obtener información de forma oral y personalizada, por medio de la grabación y los apuntes.

Para especificar lo anterior, la presentación del procedimiento de la metodología *grosso modo* se realizó mediante el análisis de la información por categorías, que consta de los hallazgos de cada objetivo. El estudio se basó en las entrevistas a los padres de familia y docente titular, con la ayuda de la observación a once estudiantes de grado segundo. La interpretación y discusión de resultados se realizó por cada objetivo específico. Finalmente, se presenta la propuesta pedagógica con trabajo autónomo, es decir, la realización de una cartilla que contiene 15 sesiones de aprendizaje sobre la aplicabilidad de los hábitos de estudio para el fortalecimiento académico. Todo lo anterior va concatenado para la obtención de resultados cualitativos y verídicos, avalados en el proceso investigativo.

Resultados

Para el análisis de los resultados del primer objetivo, se planteó categorías de los hábitos de estudio y subcategorías de los términos de las características, causas y consecuencias del informe en mención (ver Tabla 1). Seguidamente, se recopiló las técnicas de recolección de información (la entrevista y la observación) para su respectivo análisis. Las fuentes primordiales fueron los padres de familia, docente titular y estudiantes, gracias a su apoyo se pudo realizar una adecuada exploración.

Tabla 1

Categorías y subcategorías establecidas para el primer objetivo

Categoría	Subcategoría	Técnicas de recolección de información	Fuentes
Hábitos de estudio	Características de los hábitos de estudio	- Entrevista - Observación	- Padres de familia
	Causas de los hábitos de estudio		- Docente titular
	Consecuencias de los hábitos de estudio		- Estudiantes

Para la subcategoría “características de los hábitos de estudio”, se seleccionó 4 preguntas del cuestionario, la primera, si el niño o estudiante tiene un horario fijo para estudiar, jugar y descansar; de acuerdo con las respuestas de los padres de familia, en la mayoría de los casos, los padres de familia dejan descansar a los hijos un tiempo determinado por ellos, después de llegar de la escuela, posteriormente, realizan las actividades que el docente haya dejado. Otros padres de familia procuran un horario determinado para que los niños realicen las tareas y otro horario para jugar. En otros casos, los padres de familia no tienen un horario fijo para que sus hijos estudien después de la salida de la

escuela. Otros afirman que la mayoría de veces los estudiantes efectúan quehaceres educativos entre 1 y 3 horas al día; en otro caso, los niños estudian en casa una hora al día. No obstante, en algunos hogares sí cuentan con horarios determinados para realizar estas actividades; mientras que, en otros hogares, los padres de familia no exigen límite de tiempo a sus hijos a la hora de realizar las tareas escolares.

En el caso del docente y en el sitio educativo, se evidenció, a través de la observación, que existe un horario establecido para estudiar y que se da cumplimiento al tiempo designado (7 a. m. - 12:30 m., con intermedio para el receso. En

síntesis, por parte del padre de familia existe flexibilidad en el horario para realizar tareas, jugar y descansar.

La segunda pregunta fue si el niño o estudiante presta atención a la clase y participa en actividades escolares. De acuerdo con las respuestas de los padres de familia, sus hijos sí participan en las actividades escolares y prestan atención a las actividades planteadas en la institución. Las respuestas del docente concuerdan con las de los padres de familia, al afirmar que los estudiantes colocan atención y participan en algunas de las actividades planteadas en la institución. En la observación, se evidenció que algunos estudiantes y padres de familia colaboran en las actividades programadas por el docente, además, los padres que han estudiado bachillerato ayudan a sus hijos con algunas tareas.

La tercera pregunta fue saber si el estudiante anota lo visto en clase en todas las asignaturas. A esta pregunta, los padres de familia comentan que los niños anotan lo visto en clase, pero algunos estudiantes no les gusta tomar apuntes. Algo similar refiere el docente. De acuerdo con lo observado, se puede decir que, en ocasiones, los estudiantes no escriben, pues les da pereza; sin embargo, cuando el niño no realiza los apuntes durante la clase, debe ponerse al día en el transcurso del descanso.

La cuarta pregunta correspondió a saber si el estudiante tiene sus cuadernos al día. Según las respuestas de los padres de familia, sí están pendientes de ese asunto. En síntesis, ellos realizan seguimiento continuo de los apuntes. La información por parte del docente fue similar a las respuestas de los padres de familia, ya que también revisa las notas de sus estudiantes. Según lo anterior, existe seguimiento a los cuadernos de los estudiantes por parte de los padres de familia y el docente.

Con respecto a la subcategoría “causas y consecuencias de los hábitos de estudio”, se formularon 7 preguntas; la primera cuestión fue saber si en casa los estudiantes cuentan con espacios propicios para efectuar las tareas escolares. A este interrogante, la mayoría de los padres de familia manifestó que cuentan con un sitio amplio para que el estudiante realice las tareas en casa y, en algunos casos, es ventilado e iluminado; sin embargo, otros refirieron no contar con espacios amplios o no son adecuados para que su hijo haga las tareas. Para el docente, el espacio es inadecuado para el desarrollo de las tareas escolares; sin embargo, tiene buena ventilación, iluminación, pupitres acordes con la edad de los niños. Según lo observado, algunos hogares cuentan con espacios para el desarrollo de las tareas; en algunos casos, los espacios son amplios, ventilados y amoblados para la realización de las tareas escolares en casa; no obstante, en otros hogares, los espacios son inadecuados, no hay espacio suficiente para que los estudiantes desarrollen las actividades.

El segundo interrogante fue conocer si en el hogar cuenta con material necesario para la realización de tareas escolares. Algunos padres de familia comentan que tienen material necesario para que el estudiante haga las tareas en casa; pero, en la mayoría de los casos, no poseen material pertinente para que sus hijos realicen las tareas escolares. Por su parte, el docente manifestó que la escuela no cuenta con material necesario para efectuar las tareas. De acuerdo con lo observado, se evidenció que, en la mayoría de los casos, no hay material suficiente para la realización de tareas.

En la Figura 1 se puede observar lo concerniente al interrogante número 3.

Figura 1*Entrevista realizada a padres de familia*

Hábitos de estudio: estrategia pedagógica para el éxito académico

3. ¿Su hijo tienen un horario fijo para estudiar, jugar y descansar? ¿Cuál?	R3GFPE: R: si él tiene una hora y media para que descanse y después ya lo pongo a estudiar. I: mi hija tiene un horario para desarrollar las tareas y un horario para jugar. DY: mi hija llega de la escuela primero hace las tareas después ya tiene tiempo de jugar con las amigas. B: mi hija descansa una hora y media después de llegar de la escuela luego se sienta hacer las tareas que dejaron en la escuela. L: mi hija descansa una hora después empieza hacer las tareas que tiene D: Si mi hijo tiene un horario después de llegar de la escuela descansa 40 minutos y luego ya toca revisar las tareas. BT: cuando llega de la escuela descansa una hora y luego revisa los cuadernos después sale a la cancha a jugar. M: bueno en el momento tengo establecido de 3 a 4 a 4 estudio mmm después descansamos, jugamos ahí no más en la casa. S: mi hija cuando llega de la escuela descansa 40 minutos luego empieza a desarrollar las	PR3GFPE1: En la mayoría de los casos los padres de familia dejan descansar a los hijos después de llegar de la escuela, un tiempo determinado y luego les dicen que estudien. PR3GFPE2: Algunos padres de familia les dan a los hijos un horario determinado para hacer tareas y otro para jugar. PR3GFPE3: Algunos padres de familia no tienen un horario fijo para que sus hijos estudien. PR3GFPE4: Otros padres de familia afirman que la mayoría de veces los estudiantes estudian entre una a tres horas al día. PR3GFPE5: En algunos casos los niños	Hay flexibilidad por parte del padre de familia en el horario, para la realización de tareas, jugar y descansar. En algunos hogares cuentan con horario estipulados Los padres de familia no exigen límite de tiempo a sus hijos a la hora de realizar las tareas escolares
--	---	---	--

171

La pregunta número 4 consistió en saber si el estudiante presta atención a la clase y participa en actividades escolares. Los padres de familia afirmaron que sus hijos sí participan en las actividades escolares y prestan atención. Por su parte, el docente manifestó que los estudiantes algunas veces participan en actividades escolares. De acuerdo con lo observado, se evidenció participación y atención de algunos estudiantes en actividades programadas.

El quinto interrogante fue saber si el estudiante anota en todas las asignaturas lo visto en clase. Al respecto, la gran mayoría de los padres de familia expresó que los niños anotan lo visto en clase; sin embargo, algunos estudiantes no les gusta tomar apuntes. El docente manifestó que algunos estudiantes no anotan lo visto en el aula porque no les agrada. De acuerdo con la observación, algunos estudiantes no escriben porque les da pereza; no obstante, cuando el estudiante no toma sus apuntes, debe hacerlo en el descanso.

La sexta pregunta fue si el padre o el docente revisa tareas escolares de los niños, y si lo hace, qué medida toma. Los padres de familia manifestaron, en la mayoría de los casos, que sí realizan revisión de tareas, también, explican a sus hijos cuando no entienden las tareas; algunos padres de familia expresaron que los regañan cuando no hacen las tareas. El docente, por su parte, hace revisión de las actividades, y cuando los estudiantes no las realizan, él escribe anotaciones y llamadas de atención al estudiante. Con respecto a la observación, se pudo deducir que, tanto padres de familia como docente verifican tareas y realizan señales de alarma cuando no realizan las actividades.

La séptima pregunta fue saber cuándo el niño falta a clase, se informa de lo que han enseñado y lo que van a realizar. Los padres de familia manifestaron que su hijo se pone al día cuando no asisten a clase, buscan a los compañeros o llaman al docente. Igualmente, el docente manifestó que algunos estudiantes se cercioran de lo visto en el aula cuando no van a estudiar. En la observación se evidenció que los estudiantes se tratan de nivelar cuando no va a estudiar.

Para el desarrollo del segundo objetivo de investigación, de acuerdo con la Tabla 2, se planteó categorías de la propuesta pedagógica y subcategorías del proceso de conciencia sobre la importancia de los hábitos de estudio, que permitieron llevar a efecto un adecuado estudio de la información recopilada en el presente objetivo.

Tabla 2

Categorías y subcategorías establecidas para el segundo objetivo

Categoría	Subcategoría	Técnicas de recolección de información	Fuentes
Propuesta pedagógica de los hábitos de estudio	Proceso de conciencia sobre la importancia de los hábitos de estudio	Entrevista	Padres de familia Docente
	Realización de la propuesta pedagógica con recursos y acciones para promover hábitos de estudio	Observación	Estudiantes

Frente a la subcategoría del proceso de concienciación sobre la importancia de los hábitos de estudio se planteó la primera pregunta: ¿tiene buena relación con sus hijos y el docente?, ¿por qué? Los padres de familia manifestaron tener una buena relación con sus hijos y el docente, ya que necesitan estar informados sobre el proceso de enseñanza. Por otro lado, el docente mencionó tener buena comunicación con estudiantes y padres de familia, debido a que indispensable la comunicación para informar acerca del proceso de los educandos. De acuerdo con lo observado, se evidenció que hay un buen canal de comunicación entre todos los entes relacionados de la comunidad educativa.

La segunda pregunta fue ¿enseña a los estudiantes hábitos de estudio? Algunos padres de familia manifestaron que enseñan a sus hijos su modo de entender los hábitos de estudio; mientras que otros no saben que son hábitos de estudio. Por su parte, el docente argumentó que sí enseña hábitos de estudio en algunas áreas. Se pudo observar que existe desconocimiento de estos hábitos de estudio por parte de los padres de familia; el docente enseña algunos de estos en clase.

La tercera pregunta fue ¿cuáles son los hábitos de estudio que debe tener un estudiante para mejorar en lo académico? De acuerdo con los padres de familia, ellos acompañan a sus hijos en las labores académicas, los ayudan con explicación y repaso de lo visto en clase. Otros padres de familia dijeron que los hábitos de estudio son la lectura y la escritura. Algo similar respondió el docente al decir que conoce algunos hábitos de estudio como son la lectura y la escritura. De acuerdo con lo observado, en algunas ocasiones, los padres de familia y la docente titular aplican hábitos de estudio como la lectura, la escritura, repaso, resumen y el horario de estudio.

A partir del análisis de los resultados, se pudo establecer que los hábitos de estudio son rutinas que se va adquiriendo en las formas para realizar algo, es decir, en la repetición continua de las actividades que se realizan a diario. De igual forma, los hábitos de estudio son los métodos y estrategias que acostumbran usar los estudiantes para asimilar el aprendizaje y para evitar distractores. Al respecto, Mondragón et al. (2017) afirma que los hábitos son aquellos elementos indispensables en nuestras vidas, dado que se trata de patrones consistentes, a menudo inconsciente, de modo constante y cotidiano, los cuales expresan carácter y generan efectividad o ineffectividad.

Figura 2*Actividades de identificación de hábitos de estudio*

De igual forma, el vínculo de la escuela con su entorno debe impregnar todas las actividades institucionales y abarcar a todos los actores de la comunidad educativa. Cada uno está ligado al contexto por la actividad única que realiza, la cual está determinada por su aporte al quehacer institucional específico. Las formas tangibles de los muchos participantes en la interacción comunitaria dan forma al estilo institucional de esa relación.

Pasando al desarrollo del tercer objetivo específico, el cual fue evaluar el impacto de la estrategia pedagógica con trabajo autónomo de los hábitos de estudio en los estudiantes del grado 2º de la I.E.R. Aborígenes de Colombia Sede escuela Rural Mixta Yunguillo del Municipio de Mocoa, Putumayo. Se estableció las siguientes categorías y subcategorías presentes en la tabla 3, que permiten valorar un adecuado estudio de la información recopilada en el objetivo evaluativo.

Tabla 3*Categorías y subcategorías establecidas para el tercer objetivo*

Categoría	Subcategoría	Técnicas de recolección de información	Fuentes
Valoración de la estrategia con trabajo autónomo de los hábitos de estudio	Aprendizaje y comprensión de los hábitos de estudio	Observación participante	Estudiantes

Para la recolección de información de esta categoría, se realizó una entrevista con las mismas preguntas formuladas para la caracterización del estado actual de los hábitos de estudio en los estudiantes de grado segundo de la I.E.R. Aborígenes de Colombia sede Escuela Rural Mixta Yunguillo del municipio de Mocoa, Putumayo.

De acuerdo con la pregunta: ¿su hijo tiene un horario fijo para estudiar, jugar y descansar?, ¿cuál?, la mayoría de los padres informó que sus hijos tienen un horario fijo para el desarrollo

de las actividades escolares cuando llegan a sus hogares. De igual forma, se logró observar que los educandos se concentraron más en el desarrollo de las actividades escolares, teniendo en cuenta el tiempo establecido por el docente. A partir de lo mencionado anteriormente, se estableció que los estudiantes formaron un hábito de estudio, en base al horario y tiempo para el desarrollo de los procesos y actividades educativas, lo que les permitió mejorar y avanzar de manera positiva en su desempeño académico.

Seguidamente, se preguntó si el estudiante presta atención a la clase y participa en actividades escolares. La mayoría de los padres aclararon que sus hijos participan de manera activa en las actividades escolares, debido a que estos comentan en sus casas las actividades realizadas y desarrolladas en la escuela. De igual forma, se observó que los estudiantes durante el desarrollo de la jornada escolar fueron activos, participativos y atentos en los diferentes ejercicios académicos realizados en el aula de clase.

Otra pregunta se enfocó en saber si el estudiante anota lo visto en clase en todas las asignaturas. Los estudiantes mejoraron en el orden de los apuntes en los cuadernos; además, rara vez algún estudiante se quedó atrasado en clase. Así mismo, los padres afirmaron que ahora los cuadernos de sus hijos son más ordenados y con una caligrafía legible y comprensible. Seguidamente, se quiso conocer cuáles son los hábitos de estudio que debe tener un estudiante para mejorar en cuanto a lo académico. Los padres y estudiantes afirmaron que los hábitos de estudio más importantes para fortalecer el rendimiento académico son establecer un horario específico para el desarrollo de los trabajos escolares, disponer de un lugar apto para realizar las tareas, orden en los apuntes de los cuadernos, la participación, el trabajo en equipo en el aula de clase, entre otros. A partir de lo anterior, se logró establecer que la lectura, la escritura, el repaso, el resumen y un horario son hábitos de estudio fundamentales para los procesos escolares de los estudiantes de grado segundo.

Figura 3

Estudiantes de grado segundo tomando apuntes



Se finalizó con la pregunta: ¿cuenta en casa con espacios propicios para que su hijo realice las tareas escolares? Los padres de familia establecieron que sus hijos hacen las tareas en el comedor; ahí los niños se sientan de manera adecuada y cuentan con un espacio iluminado para su comodidad. De igual forma, se logró observar que los estudiantes mejoraron su actitud y disposición en clase para el desarrollo de las actividades planteadas durante la jornada escolar. Esto permitió que los niños adquirieran un hábito de estudio adecuado para desempeñar las labores escolares, ya que ellos buscan lugares cómodos, adecuados e iluminados para la realización de sus tareas y trabajos académicos.

Discusión

A partir de los resultados de las entrevistas realizadas a los padres de familia y al docente titular de grado segundo, la observación y teniendo en cuenta las dos subcategorías analizadas, se puede establecer que, para adquirir buenos hábitos de estudio, se debe aprender a manejar el tiempo, tener un plan de actividades, prestar atención, participar de las actividades, tomar nota, estudiar a diario o en el mismo horario o usar técnicas para estudiar. Las respuestas de algunos interrogantes coinciden, por ejemplo, los estudiantes tienen algunas horas de estudio después de clase, participan activamente en actividades programadas; se evidencia seguimiento de las tareas o actividades

extracurriculares, algo afirmativo para el teórico Martinic (2015), quien menciona que, al mejorar las jornadas académicas de los estudiantes, se puede mejorar y fortalecer los logros académicos. De igual forma, se establece que los padres de familia son muy flexibles en cuanto al tiempo que destinan los estudiantes a la realización de tareas; esto lo concibe Araque y Montero (2006) "como una actitud o predisposición de la empresa hacia las demandas de la sociedad, o como una adhesión a un conjunto preestablecido de obligaciones" (p. 30), pensamiento primordial en la vida de un educando.

Las respuestas que dan los padres de familia y el docente frente al desconocimiento de los hábitos de estudio generan un vacío de conocimiento que afecta al estudiante y al desempeño académico, por ende, la aplicación de estos es deficiente en el proceso educativo. Así mismo, no realizar las tareas, no llevar lo necesario para la clase, no contar con espacios adecuados para desarrollar las tareas escolares y la falta de acompañamiento adecuado son aspectos que reinciden en la flexibilidad de la aplicación de los hábitos de estudio por parte de los padres de familia, tal como lo establece Gutiérrez (2019), cuando afirma que, antes de comenzar a estudiar, es importante atender las necesidades fundamentales de sueño, alimentación y relajación, para poder concentrarse, así como contar con todos los recursos necesarios para la actividad académica prevista, entornos de estudio apropiados; falencias encontrada en la población objeto de estudio del presente proyecto de investigación.

Así las cosas, se establece que los espacios juegan un papel importante en el desempeño escolar; no contar con dichos espacios en casa o en la escuela puede llegar a ser frustrante para el educando, esto en consonancia con lo expresado por el teórico Aced (2002), "estos espacios se pueden programar dentro de las propias áreas teniendo en cuenta que no tratan específicamente aspectos de área o dentro de los ámbitos que el centro escolar considere más adecuados" (p. 107). Desde esta perspectiva, se ratifica el problema de investigación del presente proyecto, al identificar la falta de hábitos de estudio de los estudiantes de grado segundo de la I.E.R. Aborígenes de Colombia

sede Escuela Rural Mixta Yunguillo del municipio de Mocoa, Putumayo; este hecho ha conllevado un nivel bajo en el rendimiento académico de los educandos, tal como lo encontrado por Erazo (2018), los bajos rendimientos académicos de los estudiantes se encontraban ligados a las prácticas de hábitos escolares negativos.

Por lo tanto, es necesario inculcar buenas prácticas estudiantiles, entre ellos, los hábitos de estudio, para que las nuevas generaciones –niños, jóvenes y adultos– desarrollen costumbres sanas en su diario vivir. En el documento "Plan Integral de Vida del Resguardo Indígena de Yunguillo" se hace mención acerca de implementar el arte en las sedes; uno de los requisitos sobre el tema es contar con buenos espacios, materiales necesarios, a fin de que haya un rico aprendizaje educativo, cultural y económico (Cabildo Mayor de Yunguillo, 2016).

Luego del desarrollo de las diferentes actividades planteadas en esta investigación, se pudo establecer que los estudiantes lograron identificar y comprender los buenos hábitos de estudio: horario específico para realizar tareas y trabajos académicos, importancia de un lugar adecuado para hacer las actividades escolares. Al respecto, Flores (2018) argumentó que uno de los hábitos de estudio es tener un lugar adecuado para estudiar, la planificación del tiempo, la autonomía en los procesos de aprendizaje y la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje.

De la igual forma, se logró la realización de cada una de las sesiones planteadas en la propuesta pedagógica; los estudiantes iban adquiriendo hábitos de estudio que les permitieron avanzar académicamente, dando mejores resultados en los procesos evaluativos de las diferentes áreas de estudio, así como en la autonomía en la realización de sus tareas y trabajos escolares. Cabe mencionar que, en la descripción del problema, se colocó el dato acerca de las notas bajas que los estudiantes tenían, las cuales mejoraron considerablemente después de aplicar la estrategia pedagógica. También, se resalta que los padres de familia y estudiantes estuvieron muy receptivos y dispuestos a recibir la información, esto ayudó en el proceso académico, ya que los estudiantes subieron el promedio del grado y de la institución. Entonces,

la aplicación y desarrollo de hábitos de estudio en los estudiantes permite fortalecer los procesos académicos y mejorar su inteligencia emocional, desarrollando así una actitud más propositiva (Rivadeneira, 2018)

Haciendo un recorrido general, las estadísticas muestran, en las pruebas que realiza el Estado, un déficit consecutivo, año tras año, frente al conocimiento de los estudiantes y los resultados y es más reiterativo en el sector rural. En este contexto, es primordial enseñar a los estudiantes, desde edad temprana, a adquirir hábitos de estudio, para que haya un mejoramiento significativo en la educación. A pesar de que existen diversos factores que influyen en el progreso educativo, se propende mitigar las costumbres dañinas, mediante la aplicación de estrategias pedagógicas, en los estudiantes de educación básica primaria, y de esta forma no perder los buenos hábitos de estudio en el transcurrir de su vida; pues como dice el dicho: "lo que se aprende no se hurta", y las buenas costumbres nunca se olvidan. Inculcar hábitos de estudio en los estudiantes dará buenos resultados en las pruebas Saber.

A partir del análisis de los resultados de las entrevistas realizadas para el primer objetivo específico y el tercer objetivo específico, se pudo establecer que, los estudiantes de grado segundo de la I.E.R. Aborígenes de Colombia sede Escuela Rural Mixta Yunguillo del municipio de Mocoa, Putumayo lograron potenciar su nivel académico, a través de la adquisición de buenos hábitos de estudio. Por tanto, se logró que los educandos establecieran un horario fijo para el desarrollo de sus labores escolares, tanto en la institución como en sus casas, que les ha permitido mejorar su concentración y, por ende, en sus procesos educativos, tal como lo expresó Flores (2018), para este autor, contar con un lugar adecuado y la planificación del tiempo para estudiar mejorans la autonomía en los procesos de aprendizaje y la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje.

Así mismo, los hábitos de estudio facilitaron que los niños fueran más activos y participativos en los procesos académicos; esto está en concordancia con lo manifestado por Finamores (2022), para él, estos hábitos permiten la interpretación y

el uso adecuado de la información al momento de realizar actividades, además, desde las habilidades cognitivas, se logra planificar las estrategias que se llevaran a cabo para que el aprendizaje sea asertivo. De igual manera, se pudo establecer que hábitos de estudio como la planificación del tiempo para estudiar, la autonomía en los procesos de aprendizaje y la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje permiten mejorar de manera positiva todos los aspectos relacionados con el nivel académico. Para Erazo (2018), el rendimiento académico de los estudiantes se encuentra directamente ligado a las prácticas de hábitos escolares.

Todo lo anterior lleva reflexionar sobre los planteamientos de Pantoja y Rúales (2011), acerca de la investigación acción, especialmente, la interpretación de los implicados en la situación problema durante el estudio. Para ser exigentes en este tipo de tarea, se retomó la observación de la estrategia pedagógica autónoma aplicada a los estudiantes. Un ejemplo de ello (entre muchos) se evidenció al momento de presentar trabajos escritos, los estudiantes ya no los realizaban antes de llegar al aula, sino que los hacían en el horario establecido con anterioridad. Asimismo, realizaban tareas extraclase en su momento y así les quedaba tiempo para actividades de esparcimiento o entretenimiento. Lo anterior les permitía llegar tranquilos a clase, con las actividades realizadas, de esta manera demostraron su compromiso y responsabilidad en lo académico, fueron organizados en todo tipo de oficios y, sobre todo, lograron un buen rendimiento académico mediante la aplicación de los hábitos de estudio.

Para Elizalde (2017), los hábitos son importantes en la educación de los estudiantes, puesto que ellos aprenden de manera repetitiva, por tanto, estos hábitos ayudan a conseguir las metas establecidas. Los hábitos de estudio fortalecen la formación de la rutina que está adquiriendo el educando y en la estabilidad en el desarrollo de la costumbre. Por ende, el manejo del tiempo en la aplicación de todas las actividades es de gran ayuda y utilidad para los estudiantes, sobre todo en el día a día, en este sistema que los abrumba con la tecnología; cuando no se tiene disciplina y control del tiempo, no hay avance en el proceso académico, como lo menciona

Martinic (2015), los hábitos de estudio son una variable que tiene un impacto beneficioso en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes. Como resultado, varias naciones han optado por prolongar las horas diarias de los estudiantes en el establecimiento y/o la duración del año escolar, asumiendo que entre más tiempo pasen los alumnos en la escuela, resultará un mejor rendimiento académico.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el objetivo general de la presente propuesta investigativa: fortalecer los hábitos de estudio a través de la implementación de una estrategia pedagógica con trabajo autónomo en los estudiantes de grado segundo de la I.E.R. Aborígenes de Colombia sede Escuela Rural Mixta Yunguillo del municipio de Mocoa, Putumayo, se logró en los educandos fortalecer sus hábitos de estudio, lo que les permitió mejorar sus procesos educativos en el aula de clase, por ende, el aprendizaje se retroalimentó y se construyó a partir de nuevos conocimientos relevantes, para el desarrollo de competencias pertinentes en su contexto educativo y social, tal como lo afirmó Coll y Solé (1989), al referir que el aprendizaje es funcional cuando el estudiante, a partir de lo aprendido, es capaz de resolver situaciones y distinguir nuevas problemáticas, es decir, colocar en práctica el aprendizaje adquirido. De igual forma, De Zubiria (2009) planteó que la escuela debe enfocarse en el desarrollo, es decir, la tarea de la escuela es enseñar a pensar, darle significado al conocimiento, para aplicarlo en su diario vivir. Esto supone que, para llegar a tener una mejor educación, es fundamental la construcción de paz con justicia social, como derecho humano. Igualmente, los docentes, en primera instancia, deben contar con bases en metodologías innovadoras y estrategias de enseñanza acordes con las nuevas tendencias; de esta manera, se puede elevar el sistema educativo que necesita una institución.

En cuanto a la pregunta de investigación: ¿cómo fortalecer los hábitos de estudio implementando una estrategia pedagógica con trabajo autónomo en los estudiantes de grado

segundo de la I.E.R. Aborígenes de Colombia sede Escuela Rural Mixta Yunguillo del Municipio de Mocoa, Putumayo?, se logró dar respuesta mediante una serie de actividades didácticas que permitieron incentivar en los estudiantes la adquisición de los hábitos de estudio necesarios para mejorar el proceso académico, y acceder a un aprendizaje más motivante, lúdico y atrayente para los niños. En concordancia, las actividades didácticas motivan al estudiante en la toma de decisiones y en la búsqueda de los contenidos y conocimientos dictados en clases, con el fin de mejorar su aprendizaje (Barrionuevo, 2015). Además, las estrategias pedagógicas desde la tecnología motivan el aprendizaje significativo desde la responsabilidad que los estudiantes adoptan; la búsqueda de información desde la estrategia y las metas propuestas contribuye en la formación educativa, con el fin de que el estudiante alcance un nivel superior de desempeño. Por ende, la importancia de la labor docente, que desde las estrategias pedagógicas solventa las necesidades e intereses de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y enseñanza, fomentando mayor interacción y comunicación entre el alumno y el profesor en espacios curriculares y extracurriculares.

De acuerdo con el primer objetivo específico del presente proyecto: caracterizar el estado actual de los hábitos de estudio en los estudiantes del grado segundo de la I.E.R. Aborígenes de Colombia sede Escuela Rural Mixta Yunguillo del municipio de Mocoa, Putumayo, se concluyó que los educandos no cuentan con hábitos de estudio adecuados. Los estudiantes mantenían hábitos como falta de un lugar adecuado para la realización de labores escolares, no organización horaria para el desarrollo de sus actividades académicas; por su parte, los padres de familia y docentes desconocían acerca de hábitos y técnicas de estudio. Lo anterior causó un bajo nivel académico de los estudiantes y un nivel de estrés alto al momento de realizar y desarrollar actividades académicas. Los hábitos de estudio de los estudiantes eran deficientes. Este nivel bajo, lo ratifica Erazo (2018) cuando afirmó que los bajos rendimientos académicos de los estudiantes se encuentran ligados a las prácticas de hábitos escolares negativos.

A partir del segundo objetivo específico de la presente investigación se desarrolló la estrategia pedagógica para el fortalecimiento de los hábitos de estudio en los estudiantes de grado segundo de la I.E.R. Aborígenes de Colombia sede Escuela Rural Mixta Yunguillo del municipio de Mocoa, Putumayo. Por lo tanto, se diseñó y aplicó una estrategia pedagógica con trabajo autónomo, en 15 sesiones de aprendizaje, logrando identificar y comprender los buenos hábitos de estudio, tales como un horario específico para la realización de tareas y trabajos académicos, la importancia de tener un lugar adecuado para realizar las actividades escolares y la aplicación de diferentes técnicas de estudio para mejorar y fortalecer los procesos académicos de los educandos; al respecto, Flores (2018) expresó que los hábitos de estudio (tener un lugar adecuado para estudiar, la planificación del tiempo para estudiar, la autonomía en los procesos de aprendizaje y la actitud de los estudiantes frente al conocimiento) son la base de la instrucción de enseñanza-aprendizaje. Cuando un alumno es capaz de asignar significado a cualquier tema, lo ha aprendido e interiorizado.

El tercer objetivo específico fue valorar el impacto de la estrategia pedagógica con trabajo autónomo de los hábitos de estudio en los estudiantes de grado segundo de la I.E.R. Aborígenes de Colombia sede Escuela Rural Mixta Yunguillo del municipio de Mocoa, Putumayo, mediante el cual se logró que los estudiantes mejoraron sus hábitos de estudio, potenciando de manera significativa su aprendizaje. De hecho, los niños adquirieron estrategias educativas, avanzaron de manera significativa en sus procesos educativos de manera autónoma. Para Pineda y Alcántara (2017), la formación y educación autónoma se caracteriza por la disponibilidad del tiempo que el estudiante asigna al desarrollo de actividades, además, establece hábitos de estudio para facilitar sus habilidades educativas y cognitivas. De igual manera, se estableció que hábitos de estudio permiten mejorar de manera positiva en todos los aspectos relacionados con el nivel académico.

Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Aced, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Grao de IRIF.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de su 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/pdf/410/41011837011.pdf>
- Araque, R. y Montero, J. (2006). *La responsabilidad social de la empresa al debate*. Icaria.
- Barrionuevo, M. (2015). *Falta de hábitos de estudio en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas del segundo año de Educación Básica del centro educativo "José Joaquín de Olmedo" de la parroquia Ambatillo* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/12457>
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Burbano, P. (2013). Paradigmas y enfoques de la investigación educativa [Inédito]. Pasto, Nariño.
- Cabildo Mayor de Yunguillo. (2016). Plan Integral de Vida del Resguardo Inga de Yunguillo.
- Coll, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, (168), 16-20.
- De Zubiría, J. (2009). *La inteligencia y el talento se desarrollan. Una experiencia del Instituto Alberto Merani*. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Elizalde, A. (2017). Hábitos de estudio. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/habitos-estudio.html>
- Erazo, O. (2018). Programa de hábitos escolares para mejorar el bajo rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de un colegio público de Popayán-Colombia. *Encuentros*, 16(2), 117-133. <https://doi.org/10.15665/encuent.v16i02.923>
- Finamores, J. (2022). *Habilidades metacognitivas y hábitos de estudio en estudiantes de psicología de Riohacha, descritos desde un enfoque diferencial cultural* [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Nariño]. Repositorio UAN. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/6783>
- Flores, N. (2018). *Hábitos de estudio en los estudiantes del V ciclo de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 70663 "Carlos Dante Nava Silva", Juliaca-2018* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de Tesis. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/1643>
- García, F., Mendoza, J. y Fernández, N. (2018). *Aprender a aprender. Hábitos, métodos, estrategias y técnicas de estudio. Guía para el aprendizaje significativo*. Ediciones de la U.
- Gutiérrez, V. (2019). *Hábitos de estudio en estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en Psicología de la Unidad Académica Profesional Tejupilco* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio institucional. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/99814>
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Mondragón, C., Cardoso, D. y Salvador, B. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 661-685. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.315>
- Niño, R. (2011). *Metodología de la Investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Ortega, V. (2018). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de segundo de secundaria de una institución educativa del Callao* [Tesis de maestría, Escuela de Postgrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional USIL <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/b2f2af80-91d3-4c74-96e5-20ba26d45c41>
- Pantoja, R. y Rúales, R. (2011). *Investigación. Paradigmas y enfoques de la investigación educativa* [Programa académico]. Universidad Mariana.
- Piaget, J. (2003). *El nacimiento en la inteligencia del niño* (P. Bordonaba, Trad.; 2.ª ed.). Crítica. (Obra original publicada en 1977).
- Pineda, O. y Alcántara, N. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Innovare: Revista de Ciencia y Tecnología*, 6(2), 19-34. <https://doi.org/10.5377/innovare.v6i2.5569>
- Rivadeneira, V. (2018). *Guía psicopedagógica, para desarrollar hábitos de estudio en base a la inteligencia emocional y mejorar el rendimiento académico, en las asignaturas básicas de los estudiantes de octavo nivel de educación general básica paralelo "A", de la Unidad Educativa Fisco Misional "Verbo Divino" de la ciudad de Guaranda, provincia Bolívar, durante el período escolar 2012-2013* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Chimborazo]. UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/2104>

Contribución

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

Revista UNIMAR

Rev. Unimar | Julio-Diciembre 2023

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

ISSN-L: 0120-4327

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




Editorial
Unimar

41 Vol.

No. 2

Universidad
Mariana
Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Índice acumulativo por autores

Arias Tovar, Luis Eduardo. Cartilla didáctica desde el aprendizaje dialógico para la comprensión lectora. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 98-116. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art6>

Arzuaga, Mary Elsy. El ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 28-52. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art2>

Bondar, Sandra Alina. Percepción de docentes sobre la formación por competencias en el marco de la integralidad de funciones universitarias. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 13-27. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art1>

Castañeda-Bustos, Yuliana Valentina. Systematic review on stress, insomnia, and burnout syndrome in secondary school teachers. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 203-226. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art12>

Castellanos-León, Mireya. Centro literario para el fortalecimiento del aprendizaje de la literatura colombiana contemporánea. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 53-65. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art3>

Castilla-Sierra, Yenis María. Cartilla didáctica desde el aprendizaje dialógico para la comprensión lectora. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 98-116. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art6>

Chindoy-Jajoy, Ana María Lilia. Hábitos de estudio: estrategia pedagógica para el éxito académico. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 227-242. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art13>

Cortés-Salcedo, Ruth Amanda. Perspectivas y tensiones de la responsabilidad social de la universidad. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 167-183. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art10>

Álvarez, Gabriela del Valle. Percepción de docentes sobre la formación por competencias en el marco de la integralidad de funciones universitarias. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 13-27. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art1>

Gutiérrez, Marisodelis.). El ambiente virtual de aprendizaje Edmodo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del nivel inferencial de comprensión lectora. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 28-52. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art2>

Herrera Cruz, Laura Isabella. Práctica pedagógica de integración de habilidades para la vida y la convivencia para la educación infantil. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 66-79. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art4>

Lobo-Ortiz, Valentina. Systematic review on stress, insomnia, and burnout syndrome in secondary school teachers. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 203-226. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art12>

Méndez-Rojas, Luz Marina. Hábitos de estudio: estrategia pedagógica para el éxito académico. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 227-242. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art13>

Molina-Isaza, Liliana Esther. Desafíos actuales de la planificación educativa en Colombia. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 184-202. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art11>

Portilla Portilla, Mónica Gabriela. El currículo y la evaluación. Perspectivas analíticas sobre los resultados de aprendizaje. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 158-166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art9>

Pumarejo Araujo, Lisbeth Tatiana. Cartilla didáctica desde el aprendizaje dialógico para la comprensión lectora. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 98-116. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art6>

Pumarejo Araujo, María Cristina. Cartilla didáctica desde el aprendizaje dialógico para la comprensión lectora. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 98-116. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art6>

Rivera-Porras, Diego. Systematic review on stress, insomnia, and burnout syndrome in secondary school teachers. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 203-226. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art12>

Rodríguez Ardila, Dora Patricia. Práctica pedagógica de integración de habilidades para la vida y la convivencia para la educación infantil. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 66-79. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art4>

Soto, Zulma Carmen. Percepción de docentes sobre la formación por competencias en el marco de la integralidad de funciones universitarias. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 13-27. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art1>

Urcid-Puga, Rodrigo. Creación de contenido audiovisual por parte del alumnado de pregrado para fortalecer su aprendizaje. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 145-157. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art8>

Velandia-Cequera, Marmel. Diseño de una estrategia didáctica en educación ambiental desde la caracterización de las ideas previas. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 117-144. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art7>

Velásquez-Moreno, Jairo Rodrigo. Perspectivas y tensiones de la responsabilidad social de la universidad. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 167-183. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art10>

Villarreal-Fernández, Jorge Eliécer. Adaptación y validación del cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU) en universitarios colombianos. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 80-97. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art5>

Watts-Rodríguez, Karen Patricia. Centro literario para el fortalecimiento del aprendizaje de la literatura colombiana contemporánea. Vol. 41 No. 2 (Jul. – Dic., 2023), pp. 53-65. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art3>



Índice acumulativo por palabras clave

Ambiente de clase: Gutiérrez y Arzuaga (2023, Vol. 41 No. 2)

Análisis de caminos: Villarreal-Fernández (2023, Vol. 41 No. 2)

Aprendizaje: Arias-Tovar, Pumarejo-Araujo, Pumarejo-Araujo y Castilla-Sierra (2023, Vol. 41 No. 2); Urcid-Puga (2023, Vol. 41 No. 2); Watts-Rodríguez y Castellanos-León (2023, Vol. 41 No. 2)

Aula invertida: Urcid-Puga (2023, Vol. 41 No. 2)

Burnout: Lobo-Ortiz, Castañeda-Bustos & Rivera-Porras (2023, Vol. 41 No. 2)

Centro literario: Watts-Rodríguez y Castellanos-León (2023, Vol. 41 No. 2)

Comprensión de texto: Arias-Tovar, Pumarejo-Araujo, Pumarejo-Araujo y Castilla-Sierra (2023, Vol. 41 No. 2)

Contenido audiovisual: Urcid-Puga (2023, Vol. 41 No. 2)

Cuestionario de evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU): Villarreal-Fernández (2023, Vol. 41 No. 2)

Currículo: Portilla-Portilla (2023, Vol. 41 No. 2)

Desafíos de la planificación: Molina-Isaza (2023, Vol. 41 No. 2)

Dialógica: Arias-Tovar, Pumarejo-Araujo, Pumarejo-Araujo y Castilla-Sierra (2023, Vol. 41 No. 2)

Didáctica: Arias-Tovar, Pumarejo-Araujo, Pumarejo-Araujo y Castilla-Sierra (2023, Vol. 41 No. 2)

Discusión: Arias-Tovar, Pumarejo-Araujo, Pumarejo-Araujo y Castilla-Sierra (2023, Vol. 41 No. 2)

Educación: Rodríguez-Ardila y Herrera-Cruz (2023, Vol. 41 No. 2)

Educación ambiental: Velandia-Cequera (2023, Vol. 41 No. 2)

Educación formal: Velandia-Cequera (2023, Vol. 41 No. 2)

Educación superior: Velásquez-Moreno y Cortés-Salcedo (2023, Vol. 41 No. 2); Portilla-Portilla (2023, Vol. 41 No. 2)

Enfoques de planeación educativa: Molina-Isaza (2023, Vol. 41 No. 2)

Estudiantado: Urcid-Puga (2023, Vol. 41 No. 2)

Estrategia: Rodríguez-Ardila y Herrera-Cruz (2023, Vol. 41 No. 2)

Estrategias de aprendizaje: Villarreal-Fernández (2023, Vol. 41 No. 2)

Estrategia educativa: Gutiérrez y Arzuaga (2023, Vol. 41 No. 2); Velandia-Cequera (2023, Vol. 41 No. 2)

Estrategia pedagógica: Chindoy-Jajoy y Méndez-Rojas (2023, Vol. 41 No. 2)

Evaluación: Portilla-Portilla (2023, Vol. 41 No. 2)

Éxito académico: Chindoy-Jajoy y Méndez-Rojas (2023, Vol. 41 No. 2)

Extensión universitaria: Valle-Álvarez, Bondar y Soto (2023, Vol. 41 No. 2)

Formación por competencias: Valle-Álvarez, Bondar y Soto (2023, Vol. 41 No. 2)

Formación profesional: Valle-Álvarez, Bondar y Soto (2023, Vol. 41 No. 2)

Hábitos de estudio: Chindoy-Jajoy y Méndez-Rojas (2023, Vol. 41 No. 2)

Habilidades para la vida: Rodríguez-Ardila y Herrera-Cruz (2023, Vol. 41 No. 2)

Investigación: Valle-Álvarez, Bondar y Soto (2023, Vol. 41 No. 2)

Innovación educativa: Urcid-Puga (2023, Vol. 41 No. 2)

Ideas previas: Velandia-Cequera (2023, Vol. 41 No. 2)

Infancia: Rodríguez-Ardila y Herrera-Cruz (2023, Vol. 41 No. 2)

Lectura: Gutiérrez y Arzuaga (2023, Vol. 41 No. 2)

Literatura contemporánea: Watts-Rodríguez y Castellanos-León (2023, Vol. 41 No. 2)

Modelo de ecuaciones estructurales: Villarreal-Fernández (2023, Vol. 41 No. 2)

Nivel inferencial: Gutiérrez y Arzuaga (2023, Vol. 41 No. 2)

Pedagogía: Portilla-Portilla (2023, Vol. 41 No. 2)

Práctica pedagógica: Rodríguez-Ardila y Herrera-Cruz (2023, Vol. 41 No. 2)

Planificación educativa: Molina-Isaza (2023, Vol. 41 No. 2)

Profesor de universidad: Valle-Álvarez, Bondar y Soto (2023, Vol. 41 No. 2)

Profesorado: Urcid-Puga (2023, Vol. 41 No. 2)

Programa Guía de Actividades (PGA): Velandia-Cequera (2023, Vol. 41 No. 2)

Psicometría: Villarreal-Fernández (2023, Vol. 41 No. 2)

Resultados de aprendizaje: Portilla-Portilla (2023, Vol. 41 No. 2)

Responsabilidad de la educación: Velásquez-Moreno y Cortés-Salcedo (2023, Vol. 41 No. 2)

Responsabilidad social: Velásquez-Moreno y Cortés-Salcedo (2023, Vol. 41 No. 2)

Saber: Velandia-Cequera (2023, Vol. 41 No. 2)

Stress: Lobo-Ortiz, Castañeda-Bustos & Rivera-Porras (2023, Vol. 41 No. 2)

Teachers: Lobo-Ortiz, Castañeda-Bustos & Rivera-Porras (2023, Vol. 41 No. 2)

Universidad: Velásquez-Moreno y Cortés-Salcedo (2023, Vol. 41 No. 2)

Validación de instrumentos: Villarreal-Fernández (2023, Vol. 41 No. 2)

Zona húmeda: Velandia-Cequera (2023, Vol. 41 No. 2)

Guía para los autores Revista UNIMAR

La *Revista UNIMAR* es una revista científica de acceso abierto, que se enmarca dentro de las Ciencias Sociales y el área de la Educación con énfasis en pedagogía. 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 las siguientes tipologías: 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; incluyen 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, con 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 con el tipo de artículos que requiere la revista; por lo tanto, 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 les compromete a no postularlo parcial, completa, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras.

Asimismo, los autores deberán declarar que los contenidos desarrollados en el manuscrito son 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 <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar>, previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, o vía correo electrónico: editorialunimar@umariana.edu.co, 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 diez días

después del envío y se informará sobre el estado del mismo en un plazo máximo de dos meses.

La revista maneja una convocatoria abierta que recibe artículos permanentemente; es decir, en el momento en que se 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. Declaración de condiciones: carta donde se manifiesta que el artículo es original e inédito y, que no ha sido enviado parcial, completa, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras (debe diligenciarse por cada autor). Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/54>

Formato 2. 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://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/53>

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://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/55>

Aspectos generales: los manuscritos postulantes deberán ser presentados en el programa Microsoft Word (descargar plantilla), a una columna, en hoja tamaño carta con márgenes iguales de 2 cm, empleando los tipos de letras que se especifica en la plantilla, con interlineado sencillo (1,0) y una extensión máxima de 7.500 palabras, incluyendo figuras (imágenes, gráficos y fotografías), tablas y referencias.

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. En esta nota se debe clasificar el tipo de artículo y el título de la investigación de la que se deriva. Indicar el nombre y la 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; de lo contrario, se asumirá que el primer autor se hará cargo de tal función.

Ejemplo: Pepito Alfredo Pérez Rodríguez¹

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: pperezr@umariana.edu.co Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1369-0199>

Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivNOAAAAJ&hl=esp>

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:

Pepito Pérez Buriticá: Investigador principal. Procesamiento estadístico de datos, Escritura de Materiales y métodos y obtención de los resultados.

María Chamorro Solarte: Análisis e interpretación de resultados, escritura de la introducción, métodos, discusión y conclusiones.

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; estas van separadas por punto y coma. Preferiblemente usar descriptores como: Desc, Mesh, Tesauro de la UNESCO, entre otros.

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 su elección, además de la inclusión pertinente y precisa del respaldo bibliográfico que fundamenta teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

Metodología: en esta sección se menciona el diseño, las técnicas y los materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados; se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso; es decir, expresar claramente el tipo de diseño y el tipo de muestreo que se utilizó. De igual forma, es conveniente mencionar las técnicas estadísticas y demás instrumentos empleados para la recolección de la información –esta sección deberá estar escrita con verbos en tiempo pasado–.

Resultados: esta sección presenta los resultados del proceso investigativo, 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 mencionar 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 tanto, tendrán argumentos precisos que justifican y validan cada conclusión.

Figuras y tablas: Para el caso de las figuras (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías e ilustraciones), deben ubicarse en el lugar respectivo dentro del texto; estarán numeradas y descritas con una leyenda en la parte superior izquierda que comience con la palabra “**Figura**”, en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí dispuesto, en cursiva y sin punto final. Para el caso de las tablas, estas deberán contener –preferiblemente– la información cuantitativa que menciona el texto; irán enumeradas y contarán con una leyenda descriptiva ubicada en la parte superior izquierda del elemento, la cual iniciará con la palabra “**Tabla**”; su descripción debe ir en cursiva y sin punto final; no se aceptan tablas como imágenes; deberán estar insertadas en el archivo. Para todas las figuras y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas; por favor, abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor y de los participantes (**adjuntar el consentimiento firmado**), así como la calidad y legibilidad. Emplear las figuras y tablas únicamente cuando sean necesarias; no debe redundar la información que expresan con el contenido textual; asimismo, serán autoexplicativas, sencillas y de fácil comprensión. Las figuras deben ser enviadas en archivos independientes con mínimo 300 dpi en formato JPG o PNG.

Conflicto de interés: los autores deben declarar si tienen conflictos de interés: financieros (ayuda económica: dinero, pagos en especie o cualquier tipo de ayuda), personales (amistad o enemistad), políticos (pertenencia a partidos), intelectuales (no estar de acuerdo con la línea editorial de la revista), racistas, religiosos, entre otros, que pudieran comprometer la confiabilidad de esta publicación.

Responsabilidades éticas: las investigaciones en las que participen seres humanos deben llevarse a cabo de forma ética y deben contar con el consentimiento informado debidamente diligenciado. Se debe incluir una declaración de la aprobación del Comité de Ética o Bioética o quien haga sus veces en la institución y una breve descripción en la que se mencione cómo y de quién se obtuvo el consentimiento.

Citas

Tipo de cita	Formato y ejemplo
	Con énfasis en la cita: “Cita” (Autor, año, página)
Cita textual de menos	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...

de 40 palabras

Con énfasis en el autor:

Autor (año, página) "cita"

Una situación de variación según Acosta (2004, p. 112), es que "tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo" como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada...

Con énfasis en la cita:

"Cita" (Autor, año, página)

Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un piquete 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)

Cita textual de más de 40 palabras

Con énfasis en el autor:

Autor (año, página) "cita"

Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un piquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás, en ese sentido y de acuerdo con Ortiz (1975):

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. (p. 213)

Con énfasis en la cita:

"Cita" (Autor, año, página)

La información va tomando cada vez más relevancia, como activo para las empresas e instituciones, ya sean públicas o privadas; pero, esta no se obtiene ya 'elaborada', sino que se la consigue en forma de datos, los cuales deben ser registrados mediante sistemas transaccionales u hojas de cálculo y, posteriormente, analizados, para poder obtener información útil para la empresa o institución (Vargas, 2016).

Paráfrasis

Con énfasis en el autor:

Autor (año, página) "cita"

En ese sentido, para Vargas (2016), la información va tomando cada vez más relevancia, como activo para las empresas e instituciones, ya sean públicas o privadas; pero, esta no se obtiene ya 'elaborada', sino que se la consigue en forma de datos, los cuales deben ser registrados mediante sistemas transaccionales u hojas de cálculo y, posteriormente, analizados, para poder obtener información útil para la empresa o institución.

Varios autores en una cita

Cuando hay dos autores siempre se citará sus apellidos separados por "y" Rivera y Vera (2017) afirman que...

Cuando hay dos o más autores se cita el apellido del primero seguido de "et al." Hernández et al. (2022) afirman...

Cuando se trata de un autor corporativo, la primera vez se cita el nombre de la organización y la sigla; la segunda solo se usa la sigla. Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), afirma que...

Referencias

Es la última sección del manuscrito. Aquí deberán figurar todas las referencias citadas; su orden se establecerá de manera alfabética y siguiendo las disposiciones del *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* APA 7.ª edición. El 60 % del material citado no debe tener más de cinco años de antigüedad.

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. 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> . 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 del 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), 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), 98-115. http://10.1007/978-3-642-1757
Documentoweb	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 en repositorios institucionales	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> [Tesis de nivel, Universidad o Institución]. Nombre del repositorio. URL de localización. Morán, A. (2011). <i>Competencia argumentativa oral</i> [Tesis de Maestría, Universidad Mariana]. Repositorio Dspace UNIMAR. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html
Tesis en la web	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> [Tesis de nivel, Universidad o Institución]. Archivo digital. URL de localización. Morán, A. (2011). <i>Competencia argumentativa oral</i> [Tesis de Maestría, Universidad Mariana]. Archivo digital. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Proceso de evaluación editorial y pares

Con previa autorización del autor/es, se 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.

Al ser una revista arbitrada, se realiza procesos rigurosos de evaluación y validación de los manuscritos postulantes, por lo que el tiempo estimado para el desarrollo óptimo de estos procesos y procedimientos comprende entre dos y cinco meses, claro está, dependiendo de la cantidad y calidad de los manuscritos postulados.

En primera instancia, el Comité Editorial de la revista decide sobre la aceptación o rechazo de los manuscritos postulados, partiendo del cumplimiento de las políticas, criterios, disposiciones y condiciones que la publicación ha establecido para la aceptación inicial de los aportes escriturales –proceso de evaluación del manuscrito por parte del Comité Editorial y resultados del sometimiento al software de coincidencias 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 será publicado.

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 con 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, este 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 de 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 emitirá un concepto que permita solucionar dicho impase; por otra parte, en el caso de que alguno de los pares evaluadores considere que todavía el manuscrito no está listo para su publicación, el editor enviará las nuevas observaciones y recomendaciones del manuscrito a los autores, hasta que el escrito esté listo.

Es posible que los autores respondan a los comentarios y observaciones realizadas por los pares evaluadores, con el propósito de dar explicación y justificar que algunos ajustes sugeridos no serán tenidos en cuenta, por lo que se establece un diálogo ciego entre autores y pares evaluadores, para debatir sobre la pertinencia y relevancia de las observaciones y ajustes sugeridos, claro está, mediado por el Comité Editorial de la revista.

Además de lo anterior, cabe resaltar que se remitirá a los autores las pruebas galeras de los artículos, previamente a la publicación de la revista, en donde se revisará la disposición del artículo. 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 cuenta con el sistema de Open Journal Systems (OJS) <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar> mediante el cual los autores pueden estar enterados del estado de su manuscrito, ya que posibilita una gestión efectiva y eficiente de los procesos y procedimientos editoriales. Igualmente, 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 <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar> en donde se ubica toda la información concerniente a la revista (e-ISSN – ISSN-L). Es esencial señalar que justamente en las direcciones citadas anteriormente, se puede descargar la “Guía para autores”, la “plantilla”, 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

The *Revista UNIMAR* is an open-access scientific journal, which is framed within the Social Sciences and the Education area with an emphasis on pedagogy. It is published by Editorial UNIMAR of the Universidad Mariana, Nariño, Colombia, and is aimed at researchers, academics, authors, and readers, both national and international. The journal is published every six months; its purpose is the publication and dissemination of articles in Spanish, English, and Portuguese, mainly in the following typologies: 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 journal

The *Revista UNIMAR* focuses its essential function on the publication of original and unpublished articles resulting from research.

Research article: a document that presents original and unpublished scientific, technological, or academic production and, in detail, the original results of research processes. Preferably structured as follows: Introduction, Methodology, Results, Discussion, Conclusions, and References.

Reflection article: a 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 resulting from research, which analyzes, systematizes, and integrates the results of published research on a field of study, to give an account of the advances and tendencies of development. It is characterized by a careful bibliographic review of at least 50 references from primary sources.

Short article: brief documents that present original, preliminary, or partial results of a research that, in general, require prompt dissemination.

Case reports: documents that present the results of a study on a particular situation, to make known the technical and methodological experiences considered in a specific case; includes an annotated systematic review of the literature on analogous cases.

Topic review article: document resulting from 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 that, in the opinion of the Editorial Committee, constitute an important contribution to the discussion of the subject 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 the submission of the manuscript

For the submission of manuscripts, it is necessary to prepare the document according to the type of articles that the journal requires; therefore, those nominations that do not meet the declared conditions will not be considered for publication.

The opinions and affirmations present in the articles are the sole responsibility of the authors, understanding that sending the manuscript to this journal commits them not to submit it partially, 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 bibliographical references section of the text.

All manuscripts that are submitted for publication in the journal must 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 keywords must be presented in Spanish, English, and Portuguese.

Manuscripts to apply must be sent through the Open Journal Systems (OJS), the system of the journal page <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar>, prior user registration -author- on this platform or, via email: editorialunimar@umariana.edu.co, 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 sending it and the status of the article will be reported within a maximum period of two months.

The magazine manages an open call that receives articles permanently; that is, the moment the sending is made, the evaluation process begins. 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(s) must send the following forms duly completed:

Format 1. Declaration of conditions: a letter stating that the article is original and unpublished and that it has not been partially, completely, simultaneously, or successively sent to other journals or publishing entities (it must be completed by each author). <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/65>

Format 2. Identification of author and research: document where the required data is recorded about the authors, typology of the postulated manuscript, and nature of the research or the process for the configuration of the article (must be completed by each author). Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/63>

Format 3. Partial use license: a document authorizing Universidad Mariana, specifically Editorial UNIMAR, to exercise over the postulated manuscripts, attributions aimed at disseminating, facilitating, promoting, and deconstructing knowledge and knowledge, the product of research, review processes, and reflection that the work expresses. Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/67>

General aspects: the applicant manuscripts must be submitted in the Microsoft Word program (download template), one column, on letter size paper with equal margins of 2 cm, using the typefaces specified in the template, with single spacing (1.0) and a maximum length of 7,500 words, including figures (images, graphs, and photographs), tables and references.

Title: it will be clear, concrete, and precise; it will have a footnote where the characteristics of the investigative, review, or reflection process developed for the concretion of the scriptural contribution are specified; in this note, the type of article and the title of the research from which it is derived must be classified; likewise, the name and funding source of the research or project from which the article derives.

Example footer: this article is the result of the investigation entitled: Oral argumentative competence in primary school students, developed from January 15, 2009, to July 31, 2011, in the township of Genoy, department of Nariño, Colombia.

Author(s): the name of the author(s) must be located under the title of the manuscript and, at the bottom of the page, the following data for each case: academic level –the highest degree achieved, with the respective granting institution–, institutional affiliation –full name of the work institution–, contact information –email, personal and institutional, city, department, province, country of residence–, the ORCID code and the link to the Google Scholar profile. It must be taken into account 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; otherwise, it will be assumed that the first author will take over this function.

Example: Pepito Alfredo Pérez Rodríguez¹

¹ PhD Candidate in Education (Universidad de San Buenaventura). Director of the Universidad Mariana Research Center.

Member of the Forma research group. Email: pperezr@umariana.edu.co ORCID code: <https://orcid.org/0000-0002-1369-0199>. Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=esp>

Contribution: the level of writing contribution of the article and the aid of each one of the authors are identified, to establish the order of appearance.

Example:

Pepito Pérez Buriticá: Principal investigator. Statistical data processing, writing of materials and methods, and obtaining the results.

María Chamorro Solarte: Analysis and interpretation of results, writing of the introduction, methods, discussion, and conclusions.

All the authors participated in the preparation of the manuscript, read it, and approved it.

Abstract: it will include the main objectives of the investigation, the scope, the methodology used, the most outstanding results and conclusions; therefore, this section will be clear, coherent, and concise, and will not exceed 250 words.

Keywords: a minimum of five keywords and a maximum of ten will be admitted, which will make it possible to locate the content of the article thematically; they should be relevant and help cross-indexing since, through them, the work will be easily identified by database search engines; they are separated by semicolons. Preferably, use descriptors such as Desc, Mesh, and UNESCO Thesaurus, among others.

In the case of manuscripts resulting from research, these will be structured as follows:

Introduction: where the problem or objectives of the investigative process are mentioned, alluding to the possible background on which the investigative work is based; likewise, the type of methodology used is commented on, a justification for its choice, as well as the pertinent and precise inclusion of the bibliographic support that theoretically supports this first approach to the content of the manuscript.

Methodology: this section mentions the design, techniques, and materials used to obtain the results; it is recommended to develop it descriptively, indicating all the aspects conceived at the time of carrying out the process; that is, clearly expressing the type of design and sampling that were used. It is convenient to refer to the statistical techniques and other instruments used to collect the information – this section must be written with verbs in the past tense.

Results: this section presents the results of the investigative process; specifically, the contribution made to new knowledge, where the coherence between the objectives set at the beginning of the

investigation and the information obtained through the collection instruments are evident. It is advisable to mention all the important results obtained, even those that are in opposition to the hypothesis that supported the research.

Discussion: in this section, there are those relationships, interpretations, and recommendations, that the results obtained indicate, in parallel with other investigations, backgrounds, and theories related to the topic addressed.

Conclusions: they are presented in a clear, concrete, and coherent way with the themes developed in the manuscript; therefore, they will have precise arguments that justify and validate each one of them.

Figures and tables: in the case of figures (graphs, diagrams, maps, drawings, photographs, and illustrations), they must be located in the respective place within the text; they will be numbered and described with a legend at the top left that begins with the word '**Figure**', where the content of the elements arranged therein is briefly stated, in italics and without a final point. In the case of tables, they must contain -preferably- the quantitative information mentioned in the text; they are numbered and will have a descriptive legend located in the upper left part of the element, which will begin with the word '**Table**'; its description must be in italics and without a period. Tables are not accepted as images; they must be inserted in the file. For all figures and tables, the source from which they are taken will be indicated; please, refrain from locating material that does not have the written permission of the author and the participants (**attach the signed consent**), as well as the quality and readability. Use the figures and tables only when necessary, without redounding the information they express with the textual content; likewise, they will be self-explanatory, simple, and easy to understand. The figures must be sent in independent files with a minimum of 300 dpi in JPG or PNG format.

Conflict of interest: the authors must declare if they have financial conflicts (financial aid: money, payments in kind, or any type of aid), personal (friendship or enmity), political (party membership), intellectual (disagree with the editorial line of the magazine), racist, religious, among others, that could compromise the reliability of this publication.

Ethical responsibilities: research involving human beings must be carried out ethically and have duly completed informed consent. A statement of approval from the Ethics or Bioethics Committee or, whoever acts as such in the institution, must be included, as well as a brief description mentioning how and from whom consent was obtained.

Quotations

Quotation Type	Format and example
Quote of fewer than 40 words	With an emphasis on the quote: "Quote" (Author, year, page) A situation of variation is "both a scenario in which the elements on the scene change over time" (Acosta, 2004, p. 112), as well as those circumstances where the change of state is related...
	With an emphasis on the author: Author (year, page) "quote" A situation of variation according to Acosta (2004, p. 112), is "both a scenario in which the elements on the scene change over time" as well as those circumstances where the change of state is related...
Quote of more than 40 words	With an emphasis on the quote: "Quote" (Author, year, page) As the trial took place in the defendant's absence, the judge ordered a picket of soldiers to take Mr. Miño to prison, but he had traveled to Lima a few days before.
	The second jury, when the time came for the classification of the crime, said: the jury of the qualification declares Dr. Domingo Miño guilty of the violation of article 759 of the Penal Code in the first degree. The judge accepted the previous verdict and sentenced Dr. Miño. (Ortiz, 1975, p. 213)

Paraphrase	With an emphasis on the author:	Author (year, page) "quote"
	Since the trial took place in the defendant's absence, the judge ordered a picket of soldiers to take Mr. Miño to prison, but he had traveled to Lima a few days before; in this sense and, according to Ortiz (1975):	
	The second jury, when the time came for the classification of the crime, said: the jury of the qualification declares Dr. Domingo Miño guilty of the violation of article 759 of the Penal Code in the first degree. The judge accepted the previous verdict and sentenced Dr. Miño. (p. 213)	
	With an emphasis on the quote:	"Quote" (Author, year, page)
Multiple authors in one citation	Information is becoming increasingly relevant, as an asset for companies and institutions, whether public or private; but, this is not obtained already 'elaborated', but is obtained in the form of data, which must be registered through transactional systems or spreadsheets and, later, analyzed, to obtain useful information for the company or institution (Vargas, 2016).	
	With an emphasis on the author:	Author (year, page) "quote"
	In this sense, for Vargas (2016), information is becoming increasingly relevant, as an asset for companies and institutions, whether public or private; but, this is not obtained already 'elaborated', but in the form of data, which must be registered through transactional systems or spreadsheets and, later, analyzed, to obtain useful information for the company or institution.	
	When there are two authors, their last names will always be cited separated by "and"	Rivera and Vera (2017) affirm that...
	When there are two or more authors, the lastname of the first is cited followed by "et al."	Hernández et al. (2022) affirm...
	When dealing with a corporate author, the name of the organization and the acronym are cited the first time; the second time, only the acronym is used.	The World Health Organization (WHO, 2022), affirms that...

References

It is the last section of the manuscript. All cited references should appear here; their order will be established alphabetically and following the provisions of the Publications Manual of the American Psychological Association APA 7th edition. 60% of the cited material must not be more than five years old.

Next, the types of sources most used when structuring a scientific manuscript are presented, as well as the format and corresponding example for each case. It is recommended to include the DOI of those articles, books, or book chapters that are available online.

Font Type		Format and example
Single printed book		First last name, Initial of the name. (Date of work). Qualification. Editorial. Mora, J. (2013). <i>Research dilemmas</i> . UNIMAR.
Collaborative print book		First Last Name, First Initial.; First last name, Initial of the name. and First Last Name, FirstName Initial. (Date of work). Qualification. Editorial. Mora, J., Martínez, G., & Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i> . ECOE Ediciones.
Printed chapter	book	First last name, Initial of the name. (Date of work). Chapter title. In Initial of the name, Surname of the editor (Ed.), <i>Title of the book</i> (pp. initial-final). Editorial. Mora, J. (2011). Complex thinking. In L. Castrillón (Ed.), <i>The human machine</i> (pp. 115-152). Ariel.

Print magazine	First last name, Initial of the name. (Date of work). Article title. <i>Journal title</i> , volume (number), pp. initial-final.
	Mora, J. (2011). Theory and Science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), 98-115.
Electronic magazine	First last name, Initial of the name. (Date of work). Article title. <i>Journal title</i> , volume (number), pp. initial-final. DOI
	Mora, J. (2011). Theory and Science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), 98-115. http://10.1007/978-3-642-1757
Web document	First last name, Initial of the name. (Date of work). Title. Web address.
	Mora, J. (2010). Reactions and emotions in games. http://www.reacciones-emocionales.com
Theses in institutional repositories	First last name, Initial of the name. (Date of work). Title [Thesis level, University or Institution]. Repository name. location URL.
	Morán, A. (2011). <i>Oral argumentative competence</i> [Tesis de Maestría, Universidad Mariana]. Repositorio Dspace UNIMAR. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html
Theses on the web	First last name, Initial of the name. (Date of work). Title [Thesis level, University or Institution]. Digital file. location URL.
	Morán, A. (2011). <i>Oral argumentative competence</i> [Master Thesis, Universidad Mariana]. Digital file. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Editorial and peer review process

With the prior authorization of the author(s), the pertinent adjustments to the manuscripts will be made, to give greater precision, clarity, and coherence to the applicant's written proposal, for which all those interested in sending their contributions are requested to write with as rigorously as possible, duly using the spelling and grammar rules of scientific writing, structuring the manuscript in general, through clear, coherent, and objective paragraphs. It is suggested to avoid redundancies, repetitive use of expressions, concepts, and terms "among others" and, similarly, avoid the unnecessary use of acronyms.

Being a refereed journal, rigorous evaluation and validation processes are carried out on the applicant manuscripts, so the estimated time for the optimal development of these processes and procedures is between two and five months, depending, of course, on the quantity and quality of the postulated manuscripts.

In the first instance, the Editorial Committee of the journal decides on their acceptance or rejection, based on compliance with the policies, criteria, provisions, and conditions that the publication has established for the initial acceptance of the written contributions -manuscript evaluation process by the Editorial Committee and results of the submission to the coincidence software implemented by Editorial UNIMAR-. Both affirmative and negative provisions will be communicated to the authors, who will know the reasons why the manuscript was accepted or rejected.

In the second instance, the editor of the journal, together with the Editorial Committee, selects those manuscripts that meet the qualities required by the publication, classifying them later according to their area and theme addressed, to assign two peer reviewers, in coherence with the evaluation system adopted by the journal, -double-blind-, who, through the evaluation format provided for the said procedure, will make the observations and suggestions that may arise, expressing whether it can effectively be published, if certain elements need to be improved for possible publication or, conversely, it is not accepted for publication in the journal. The Editorial Committee receives the concepts of the peer reviewers and makes the arrangements regarding the final publication of the article.

The editor sends each peer reviewer the Guide for peer reviewers of the journal and the review format corresponding to the submitted manuscript (research, review, or reflection article). For the opportune development of the evaluation process, each of them is assigned a period between two and three weeks to prepare and submit the concept. It is worth mentioning that, in the evaluation format, they are asked to indicate whether 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 about 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 it will not be published at all.

Therefore, in the evaluation format provided by the journal, the peers are asked if they are willing to re-evaluate the manuscript if the authors make the adjustments and observations that have been commented on, to continue the process, until the manuscript is an article with all the quality conditions to be published.

Once the editor receives the concepts from the two peer reviewers, he/she prepares a detailed report of the review process to send to the authors; said report compiles the observations and suggestions of the peers, of course, suppressing all information that could reveal and identify them. When the authors already have the evaluation report of their postulated manuscript, they will decide if they present it again with the modifications and adjustments that the peers refer to submitting a new version of their writing or, on the contrary, they definitively withdraw it from the process. If the authors decide to submit the improved version of the text again, the editor assigns a fair date –according to the modifications, corrections, and adjustments– for the delivery of this second version of the manuscript. If the authors decide not to continue with the publication process of the manuscript, it will be removed from the journal's database.

In the case of manuscripts completely rejected by the peer reviewers, the authors will be informed that their manuscript will be withdrawn from the process and the journal's databases; additionally, they will be sent the evaluation report with the concepts that the peers determined for making this decision.

Once the authors have sent the second improved version of the manuscript, taking into account all the observations, adjustments, and other suggestions made by the peer reviewers, the editor sends the latter the second version, to check whether the changes, adjustments, and suggestions were made by the authors, requesting their evaluation and stating to the editor if it is in optimal conditions to be published without any other modification or, 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 from the peer reviewers. If the two peers consider that the manuscript can be published, the editor sends these concepts together with the final version of the manuscript to the Editorial Committee, to verify the rigor and quality of the process and, likewise, determine the acceptance or rejection of the manuscript for publication. It is worth mentioning that, if the concepts of the two evaluators regarding the manuscript are contradictory and controversial, a third evaluator will be appointed to issue a concept that allows for solving 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 new observations and recommendations of the manuscript to the authors, until the manuscript is ready.

The authors may respond to the comments and observations made by the peer reviewers, to give an explanation and justify that some suggested adjustments will not be taken into account, for which a blind dialogue will be established between authors and peer reviewers, to discuss the relevance 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, before publication in the journal, the galley proofs will be sent to the authors, who will review the layout of the article. 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 correcting possible typing errors so that they contribute to the improvement of the final version of the magazine.

The journal has the Open Journal Systems (OJS) system <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar> through which authors can be aware of the status of their manuscript since it enables effective management and efficiency of editorial processes and procedures. Likewise, if they wish, they can request information via email: editorialunimar@umariana.edu.co

Writing calls

At any time of the year, authors can submit their manuscripts for possible publication in the journal.

Considerations

Those authors who publish their articles in the journal will receive notification of the publication and access to the electronic version. In the case of peer reviewers, in addition to receiving a copy of the electronic magazine, they will also have a certificate of their participation as reviewers.

Additional Information

The journal is managed through OJS <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar> where all the information concerning the journal is located (e-ISSN – ISSN-L). It is essential to point out that at these addresses you can download the 'Guide for Authors', the 'Template', the 'Author and research identification form', the 'Declaration of Conditions', and the 'Partial use License', documents and fundamental formats in the process of submitting the manuscript for evaluation.

Guia para os autores

A *Revista UNIMAR* é uma revista científica de acesso aberto, que abrange todas as áreas do conhecimento, devido à sua natureza multidisciplinar. É publicada pela Editorial UNIMAR da Universidad Mariana, Nariño, Colômbia, e é dirigida a pesquisadores, acadêmicos, autores e leitores, tanto nacionais como internacionais. A revista é publicada semestralmente; sua finalidade é a publicação e divulgação de artigos em espanhol, inglês e português, principalmente nas seguintes tipologias: 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 resultantes de pesquisas.

Artigo de pesquisa: documento que apresenta produção original e inédita, científica, tecnológica ou acadêmica e, em detalhe, os resultados originais dos processos de pesquisa. De preferência, estruturado da seguinte forma: Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão, Conclusões e Referências.

Artigo de reflexão: manuscrito que apresenta resultados de pesquisa de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, utilizando fontes originais.

Artigo de revisão: manuscrito resultante de pesquisa, que analisa, sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas sobre um campo de estudo, para dar conta dos avanços e tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por 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 pesquisa que, em geral, exigem rápida divulgação.

Relatórios de casos: documentos que apresentam os resultados de um estudo sobre uma situação particular, a fim de dar a conhecer as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso específico; inclui uma revisão sistemática anotada da literatura sobre casos análogos.

Artigo de revisão de tema: documento resultante da revisão crítica da literatura sobre determinado tema.

Cartas ao editor: posições críticas, analíticas ou interpretativas sobre os documentos publicados na revista que, na opinião do Comitê Editorial, constituem importante contribuição para a discussão do tema pela comunidade científica de referência.

Editorial: documento redigido pelo editor, por qualquer membro do Comitê Editorial ou por uma pessoa convidada pelo editor. O editorial pode estar relacionado a problemas atuais ou a novas descobertas no campo de atuação da revista.

Condições para a submissão do manuscrito

Para a submissão de manuscritos, é necessário preparar o documento de acordo com o tipo de artigos que a revista exige; portanto, as postulações que não cumpram as condições declaradas não serão consideradas para publicação.

As opiniões e afirmações presentes nos artigos são de inteira responsabilidade dos autores. Nesse processo, não podem e não devem submeter seu artigo a outras revistas ou entidades editoriais.

Da mesma forma, os autores devem declarar que os conteúdos desenvolvidos no manuscrito são de sua autoria e que as informações retiradas de outros autores e trabalhos, artigos e documentos publicados estão corretamente citadas e verificáveis na seção de referências bibliográficas do texto.

Todos os manuscritos que são submetidos para publicação na revista devem seguir as diretrizes especificadas neste guia, que, em sua maioria, foram adaptados do Manual de Publicações da American Psychological Association APA 7ª edição. Além disso, o título, resumo e palavras-chave devem ser apresentados em espanhol, inglês e português.

Os manuscritos a candidatar-se devem ser enviados através do sistema Open Journal Systems (OJS) da página da revista <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar>, registro prévio do utilizador -autor- nesta plataforma ou, claro, via e-mail: editorialunimar@umariana.edu.co, uma vez cumpridos todos os requisitos acima e os de composição abaixo apresentados:

Em ambas as opções, o autor será notificado do recebimento do artigo no prazo máximo de dez dias após o envio e o status do artigo será informado no prazo máximo de dois meses.

A revista mantém um convite aberto que recebe artigos permanentemente; ou seja, no momento em que o envio é feito, inicia-se o processo de avaliação. O número e a data de publicação dependerão da ordem de chegada ou entrada dos artigos na revista e da finalização do processo de avaliação.

Para formalizar o recebimento do artigo, o (s) autor (es) deverá (ão) enviar os seguintes formulários devidamente preenchidos:

Formato 1. Declaração de condições: carta declarando que o artigo é original e inédito e que não foi enviado parcial, total, simultânea ou sucessivamente a outras revistas ou entidades editoras (deve ser preenchida por cada autor). Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/66>

Formato 2. Identificação do autor e da pesquisa: documento onde constam os dados solicitados sobre os autores, tipologia do manuscrito postulado e natureza da pesquisa ou o processo de configuração do artigo (deve ser preenchido por cada autor). Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/64>

Formato 3. Licença de uso parcial: documento que autoriza a Universidad Mariana, especificamente a Editorial UNIMAR, a exercer sobre os manuscritos requerentes atribuições destinadas a divulgar, facilitar, promover e desconstruir o saber e o saber, produto dos processos de investigação, revisão, e reflexão que a obra expressa. Link: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/libraryFiles/downloadPublic/68>

Aspectos gerais: os manuscritos candidatos devem ser submetidos no programa Microsoft Word (baixar [Modelo](#)), uma coluna, em papel tamanho carta com margens iguais de 2 cm, utilizando as fontes especificadas no modelo, com espaçamento simples (1,0) e no máximo extensão de 7.500 palavras, incluindo figuras (imagens, gráficos e fotografias), tabelas e referências.

Título: será claro, concreto e preciso; terá nota de rodapé onde as características do processo investigativo, de revisão ou reflexão desenvolvido para a concretização da contribuição escritural serão especificadas; nesta nota deve ser classificado o tipo de artigo e o título da pesquisa da qual é derivado; da mesma forma, o nome e fonte de financiamento da pesquisa ou projeto do qual o artigo deriva.

Exemplo de rodapé: este artigo é o resultado da investigação intitulada: Competência argumentativa oral em alunos do ensino fundamental, desenvolvida de 15 de janeiro de 2009 a 31 de julho de 2011, no município de Genoy, departamento de Nariño, Colômbia.

Autor (es): o (s) autor (es) deve (m) estar localizado abaixo do título do manuscrito e, no final da página, os seguintes dados para cada caso: nível acadêmico – grau máximo obtido, junto à respectiva instituição de origem –, afiliação institucional

– nome completo da instituição de trabalho –, dados de contato – e-mail, pessoal e institucional, cidade, departamento, província, país de residência –, o código ORCID e o link para o perfil do Google Acadêmico. Deve-se levar em conta que o primeiro autor será aquele que se registrará nas bases de dados dos diversos serviços de indexação e resumos. É imprescindível indicar o autor que se encarregará de receber e enviar a correspondência; caso contrário, presumir-se-á que o primeiro autor assumirá essa função.

Exemplo: Pepito Alfredo Pérez Rodríguez¹

¹ Doutorando em Educação (Universidad de San Buenaventura). Diretor do Centro de Pesquisa da Universidad Mariana. Membro do grupo de pesquisa Forma. E-mail: pperezr@umariana.edu.co Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1369-0199>. Link de Google Acadêmico: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAAJ&hl=esp>

Contribuição: identifica-se o nível de contribuição da redação do artigo e o aporte de cada um dos autores, para estabelecer a ordem de aparição.

Exemplo:

Pepito Pérez Buriticá: Pesquisador principal. Processamento de dados estatísticos, redação de materiais e métodos e obtenção dos resultados.

María Chamorro Solarte: Análise e interpretação dos resultados, redação da introdução, métodos, discussão e conclusões. Todos os autores participaram da preparação do manuscrito, leram e aprovaram.

Resumo: incluirá os principais objetivos da investigação, o escopo, a metodologia utilizada, os resultados e as conclusões mais destacadas; portanto, esta seção será clara, coerente e concisa, e não ultrapassará 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; devem ser relevantes e facilitar a indexação cruzada, pois, por meio delas, a obra será facilmente identificada pelos buscadores de bases de dados. Elas são separadas por ponto e vírgula. Preferencialmente, use descritores como Desc, Mesh, Thesaurus da UNESCO, entre outros.

No caso de manuscritos resultantes de pesquisas, estes serão estruturados da seguinte forma:

Introdução: onde se menciona o problema ou os objetivos do processo investigativo, aludindo aos possíveis antecedentes em que se baseia o trabalho investigativo; da mesma forma, comenta-se o tipo de metodologia utilizada, uma justificativa para sua escolha, bem como a inclusão pertinente e precisa do suporte bibliográfico que sustenta teoricamente esta primeira abordagem ao conteúdo do manuscrito.

Metodologia: esta seção menciona o design, técnicas e materiais utilizados para obter os resultados; recomenda-se desenvolvê-la de forma descritiva, indicando todos os aspectos concebidos no momento da realização do processo; isto é, expressando claramente o tipo de desenho e de amostragem que foram usados. É conveniente referir as técnicas estatísticas e outros instrumentos utilizados para recolher a informação – esta seção deve ser escrita com verbos no passado.

Resultados: esta seção apresenta os resultados do processo investigativo; em concreto, o contributo para novos conhecimentos, onde é evidente a coerência entre os objetivos traçados no início da investigação e a informação obtida através dos instrumentos de recolha. Convém mencionar todos os resultados importantes obtidos, mesmo aqueles que se opõem à hipótese que sustentou a pesquisa.

Discussão: nesta seção, encontram-se aquelas relações, interpretações e 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 temas desenvolvidos no manuscrito; portanto, terão argumentos precisos que justifiquem e validem cada uma delas.

Figuras e tabelas: no caso de figuras (gráficos, diagramas, mapas, desenhos, fotografias e ilustrações), devem estar localizadas no respectivo local no texto; serão numeradas e descritas com uma legenda no canto superior esquerdo que começa com a palavra '**Figura**', onde se indica sucintamente, em itálico e sem ponto, o conteúdo dos elementos aí dispostos. No caso de tabelas, devem conter, preferencialmente, as informações quantitativas mencionadas no texto; são numeradas e terão uma legenda descritiva localizada na parte superior esquerda do elemento, que iniciará com a palavra '**Tabela**'; sua descrição deve estar em itálico e sem ponto. Não se aceita tabelas como imagens; elas devem ser inseridas no arquivo. Para todas as figuras e tabelas, será indicada a fonte de onde foram retiradas; por favor, abster-se de localizar material que não tenha a permissão por escrito do autor e dos participantes (**anexar o consentimento assinado**), bem como a qualidade e legibilidade. Use as figuras e tabelas somente quando seja necessário, sem redundância das informações que expressam com o conteúdo textual; da mesma forma, serão autoexplicativas, simples e fáceis de entender. As figuras devem ser enviadas em arquivos independentes com no mínimo 300 dpi no formato JPG ou PNG.

Conflito de interesses: os autores devem declarar se possuem conflitos financeiros (auxílio financeiro: dinheiro, pagamentos em espécie ou qualquer tipo de auxílio), pessoal (amizade ou inimizade), político (filiação partidária), intelectual (discordo da linha editorial da revista), racistas, religiosos, entre outros, que possam comprometer a confiabilidade desta publicação.

Responsabilidades éticas: as pesquisas que envolvam seres humanos devem ser realizadas de forma ética e ter o consentimento informado devidamente preenchido. Deve ser incluída uma declaração de aprovação do Comitê de Ética ou Bioética ou de quem assim atue na instituição, bem como uma breve descrição de como e de quem foi obtido o consentimento.

Citações

Tipo de citação	Formato e exemplo
Citação com menos de 40 palavras	Com ênfase na citação: "Citação" (Autor, ano, página) Uma situação de variação é "tanto um cenário em que os elementos da cena mudam ao longo do tempo" (Acosta, 2004, p. 112), quanto aquelas circunstâncias em que a mudança de estado está relacionada...
	Com ênfase no autor: Autor (ano, página) "citação" Uma situação de variação de acordo com Acosta (2004, p. 112), é "tanto um cenário em que os elementos da cena mudam ao longo do tempo", quanto aquelas circunstâncias onde a mudança de estado está relacionada...
Citação de mais de 40 palavras	Com ênfase na citação: "Citação" (Autor, ano, página) Como o julgamento ocorreu na ausência do réu, o juiz ordenou que um piquete de soldados levasse o senhor Miño à prisão, mas ele havia viajado para Lima alguns dias antes.
	O segundo júri, quando chegou o momento da tipificação do delito, disse: o júri de qualificação declara o Dr. Domingo Miño culpado pela violação do artigo 759 do Código Penal em primeiro grau. O juiz aceitou o veredicto anterior e condenou o Dr. Miño. (Ortiz, 1975, p. 213)

Paráfrase	Com ênfase no autor:	Autor (ano, página) "citação"
	Como o julgamento ocorreu na ausência do réu, o juiz ordenou que um piquete de soldados levasse o senhor Miño à prisão, mas ele havia viajado para Lima alguns dias antes; neste sentido e, segundo Ortiz (1975):	
	O segundo júri, quando chegou o momento da tipificação do delito, disse: o júri de qualificação declara o Dr. Domingo Miño culpado pela violação do artigo 759 do Código Penal em primeiro grau. O juiz aceitou o veredicto anterior e condenou o Dr. Miño. (p. 213)	
	Com ênfase na citação:	"Citação" (Autor, ano, página)
Vários autores em uma citação	A informação é cada vez mais relevante, como um ativo para empresas e instituições, sejam elas públicas ou privadas; mas, isso não é obtido já 'elaborado', mas sim na forma de dados, que devem ser registrados por meio de sistemas transacionais ou planilhas e, posteriormente, analisados, para obtenção de informações úteis para a empresa ou instituição (Vargas, 2016).	
	Com ênfase no autor:	Autor (ano, página) "citação"
	Nesse sentido, para Vargas (2016), a informação torna-se cada vez mais relevante, como um bem para empresas e instituições, sejam elas públicas ou privadas; mas, isso não é obtido já 'elaborado', mas na forma de dados, que devem ser registrados por meio de sistemas transacionais ou planilhas e, posteriormente, analisados, para obtenção de informações úteis para a empresa ou instituição.	
	Quando houver dois autores, seus sobrenomes sempre serão citados separados por "e" Rivera e Vera (2017) afirmam que...	
Vários autores em uma citação	Quando houver dois ou mais autores, cita-se o sobrenome do primeiro seguido de "et al." Hernández et al. (2022) afirmam...	
	Ao se tratar de um autor corporativo, o nome da organização e a sigla são citados pela primeira vez; na segunda vez, apenas a sigla é usada. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), afirma que...	

Referências

É a última seção do manuscrito. Todas as referências citadas devem aparecer aqui; sua ordem será estabelecida de forma alfabética e seguindo as disposições do Manual de Publicações da American Psychological Association APA 7ª edição. 60% do material citado não deve ter mais de cinco anos.

A seguir, são apresentados os tipos de fontes mais utilizadas na estruturação de um manuscrito científico, bem como o formato e o exemplo correspondente para cada caso. Recomenda-se incluir o DOI dos artigos, livros ou capítulos de livros disponíveis online.

Tipo de fonte	Formato e exemplo
Livro impresso único	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). Qualificação. Editorial. Mora, J. (2013). <i>Os dilemas de pesquisa</i> . UNIMAR.
Livro impresso colaborativo	Primeiro sobrenome, primeira inicial.; Primeiro sobrenome, Inicial do nome. e Primeiro Sobrenome, Inicial do Nome. (Data de trabalho). Qualificação. Editorial. Mora, J., Martínez, G. e Fernández, A. (2012). <i>Pensamento criativo</i> . ECOE Ediciones.
Capítulo de livro impresso	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). Título do capítulo. Em Inicial do nome, Sobrenome do editor (Ed.), <i>Título do livro</i> (pp. Inicial – final). Editorial. Mora, J. (2011). Pensamento complexo. Em L. Castrillón (Ed.), <i>A máquina humana</i> (pp. 115-152). Ariel.
Revista Impressa	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i> , volume(número), pp. inicial-última. Mora, J. (2011). Teoria e Ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), 98-115.

Revista eletrônica	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i> , volume(número), pp. Inicial-última. DOI Mora, J. (2011). Teoria e Ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), 98-115. http://10.1007/978-3-642-1757
Documento daweb	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Endereço da web. Mora, J. (2010). Reações e emoções em jogos. http://www.reacciones-emocionales.com
Teses em repositórios institucionais	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). <i>Título</i> [Nível da Tese, Universidade ou Instituição]. Nome do repositório. URL do local. Morán, A. (2011). <i>Competência argumentativa oral</i> [Tese de Mestrado, Universidad Mariana]. Repositório Dspace UNIMAR. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html
Teses na web	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data de trabalho). <i>Título</i> [Nível da Tese, Universidade ou Instituição]. Arquivo digital. URL do local. Morán, A. (2011). <i>Competência argumentativa oral</i> [Tese de Mestrado, Universidad Mariana]. Arquivo digital. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Processo editorial e de revisão por pares

Com a autorização prévia do (s) autor (es) serão feitos os ajustes pertinentes aos manuscritos, com o objetivo de dar maior precisão, clareza e coerência à proposta escrita do requerente, para o que se solicita a todos os interessados em enviar suas contribuições, redigir com o maior rigor possível, utilizando devidamente as regras ortográficas e gramaticais da redação científica, estruturando o manuscrito em geral, por meio de parágrafos claros, coerentes e objetivos. Sugere-se evitar redundâncias, uso repetitivo de expressões, conceitos e termos “entre outros” e, da mesma forma, evitar o uso desnecessário de siglas.

Sendo uma revista arbitrada, são realizados rigorosos processos de avaliação e validação nos manuscritos candidatos, portanto, o tempo estimado para o desenvolvimento ideal desses processos e procedimentos é entre dois e cinco meses, é claro, dependendo da quantidade e qualidade dos manuscritos postulados.

Em primeira instância, o Comitê Editorial da revista decide sobre sua aceitação ou rejeição, com base no cumprimento das políticas, critérios, disposições e condições que a publicação estabeleceu para a aceitação inicial das contribuições escritas

-processo de avaliação do manuscrito pela Comissão Editorial e resultados da submissão ao software de coincidência implementado pela Editorial UNIMAR-. Tanto as disposições afirmativas quanto as negativas serão comunicadas aos autores, que saberão os motivos pelos quais o manuscrito foi aceito ou rejeitado.

Na segunda instância, o editor da revista, juntamente com o Comitê Editorial, seleciona aqueles manuscritos que atendem às qualidades exigidas pela publicação, classificando-os posteriormente de acordo com sua área e tema abordado, para designar dois pares, em coerência com o sistema de avaliação adotado pela revista, -duplo-cego-, que, através do formato de avaliação previsto para o referido procedimento, fará as observações e sugestões que possam surgir, expressando se pode ser publicado efetivamente, se certos elementos precisam ser melhorados para possível publicação ou, ao contrário, não é aceito para publicação na revista. O Comitê Editorial recebe os conceitos dos pares e toma as providências quanto à publicação final do artigo.

O editor envia a cada revisor a Guia para revisores da revista e o formato de revisão correspondente ao manuscrito submetido (artigo de pesquisa, revisão ou reflexão). Para o desenvolvimento oportuno do processo de avaliação, é atribuído a cada um deles um período entre duas e três semanas para preparar e apresentar o conceito. Vale ressaltar que, no formato de avaliação, é solicitado que indiquem se o manuscrito atende às condições e critérios, tanto de forma quanto de conteúdo, exigidos pela revista. Além disso, elaborarão um conceito geral sobre o manuscrito, onde incluirão sugestões, observações e contribuições; posteriormente, podem recomendar a publicação do manuscrito, seja sem nenhuma modificação, com algumas modificações, com modificações profundas, ou não será publicado de forma alguma.

Portanto, no formato de avaliação fornecido pela revista, os pares são questionados se estão dispostos a reavaliar o manuscrito se os autores fizerem os ajustes e observações que foram comentados, para continuar o processo, até que o manuscrito seja um artigo com todas as condições de qualidade para publicação.

Uma vez que o editor recebe os conceitos dos dois revisores, ele prepara um relatório detalhado do processo de revisão para enviar aos autores, o que compila as observações e sugestões dos pares, evidentemente, suprimindo todas as informações que os pudessem revelar e identificar. Quando os autores já tiverem o laudo de avaliação de seu manuscrito postulado, eles decidirão se o reapresentam com as modificações e ajustes que os pares se referem à apresentação de uma nova versão de sua redação ou, pelo contrário, a retiram definitivamente do processo. Se os autores decidirem enviar novamente a versão melhorada do texto, o editor marca uma data justa –de acordo com as modificações, correções e ajustes– para a entrega desta segunda versão do manuscrito. Se os autores decidirem não continuar com o processo de publicação do manuscrito, ele será removido do banco de dados da revista.

No caso de manuscritos totalmente rejeitados pelos pares, os autores serão informados de que seu manuscrito será retirado do processo e das bases de dados da revista; adicionalmente, será enviado o relatório de avaliação com as concepções que os pares determinaram para a tomada desta decisão.

Uma vez que os autores tenham enviado a segunda versão melhorada do manuscrito, levando em consideração todas as observações, ajustes e outras sugestões feitas pelos revisores, o editor envia a estes últimos a segunda versão, para verificar se as alterações, ajustes e sugestões foram feitas pelos autores, solicitando sua avaliação e informando ao editor se está em ótimas condições para ser publicado sem qualquer outra modificação ou, caso contrário, a redação deverá ser novamente ajustada, desde que se deseje sua publicação.

Para a preparação final do manuscrito, o editor recebe os conceitos dos revisores. Se os dois pares considerarem que o manuscrito pode ser publicado, o editor envia esses conceitos juntamente com a versão final do manuscrito ao Comitê Editorial, para verificar o rigor e a qualidade do processo e, da mesma forma, determinar a aceitação ou rejeição do manuscrito para publicação. Vale ressaltar que, caso os conceitos dos dois pares revisores sobre o manuscrito sejam contraditórios e controversos, um terceiro será indicado para emitir um conceito que permita solucionar o referido impasse. Por outro lado, se um dos revisores considera que o manuscrito ainda não está pronto para publicação, o editor enviará novas observações e recomendações do manuscrito aos autores, até que o manuscrito esteja pronto.

Os autores poderão responder aos comentários e observações feitos pelos pares, para dar uma explicação e justificar que alguns ajustes sugeridos não serão levados em consideração, pelo que será estabelecido um diálogo cego entre autores e

pares, para discutir a relevância das observações e sugestões de ajustes, claro, mediadas pelo Comitê Editorial da revista.

Além do exposto, cabe ressaltar que, antes da publicação na revista, as provas tipográficas serão enviadas aos autores, quem revisarão a diagramação do artigo. É necessário esclarecer que nesta etapa não serão aceitos novos parágrafos, frases ou seções a serem acrescentadas, pois o processo se limitará apenas a corrigir possíveis erros de digitação para que contribuam para o aprimoramento da versão final da revista.

A revista possui o sistema Open Journal Systems (OJS) <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar> através do qual os autores podem ter conhecimento do status de seu manuscrito, pois permite uma gestão eficaz e eficiência dos processos editoriais e procedimentos. Da mesma forma, se desejarem, podem solicitar informações através do e-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Convocações de escrita

Em qualquer época do ano, os autores podem submeter seus manuscritos para possível publicação na revista.

Compensação

Os autores que publicarem seus artigos na revista receberão notificação da publicação e acesso à versão eletrônica. No caso dos pares, além de receberem um exemplar da revista eletrônica, terão também um certificado de participação como pares avaliadores.

Informação adicional

A revista é gerida através do OJS <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar> onde se encontram todas as informações relativas à revista (e-ISSN – ISSN-L). É fundamental ressaltar que nesses endereços você pode baixar o 'Guia para Autores', o 'Modelo', o 'Ficha de Identificação do Autor e da Pesquisa', a 'Declaração de Condições' e a 'Licença de Uso Parcial', documentos e formatos fundamentais no processo de submissão do manuscrito para avaliação.

Formato de identificación de autor e investigación¹

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:			

¹ Este formato debe ser diligenciado de forma individual por cada uno de los autores.

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:					
Fecha de vinculación	Desde:		Hasta:		
Tipo de vinculación con la Universidad Mariana:					
Vinculación con otras universidades:					
IV. Información de publicaciones					
(últimos 3 años)					
a.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
b.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		

Número de páginas		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:	No:	Nombre de la institución que avala la investigación:		
¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x)	Sí:	No:	Valor total del proyecto de investigación:		
			Valor ejecutado del proyecto de investigación:		
VI. Certificación					
Firma del autor registrado:					
Nota: Los datos consignados por el autor serán empleados únicamente con fines documentales; de igual manera, estarán resguardados por la Ley de Protección de Datos y, específicamente, por el Artículo 15 – <i>Habeas Data</i>– de la Constitución Política de Colombia.					

Author and research identification format¹

I. Identification			
Full name:			
Date of birth (dd/mm/yy):		Place of birth (municipality/ vereda/ department/country):	
Type of identity document:		Number of identity document:	
E-mail:			
Contact phone number:		Cellular or mobile contact number:	
Google scholar profile address:			
ORCID Code:			
II. Academic training			
Posdoctorate			
Qualification obtained:			
Grantor university:			
Date of qualification obtained:			
Doctorate			
Qualification obtained:			
Grantor university:			
Date of qualification obtained:			
Master's Degree			
Qualification obtained:			
Grantor university:			
Date of qualification obtained:			
Specialization			
Qualification obtained:			

¹ This format must be completed individually by each of the authors.

Grantor university:					
Date of qualification obtained:					
Undergraduate studies					
Qualification obtained:					
Grantor university:					
Date of qualification obtained:					
Diplomas or courses related to your area of knowledge					
Qualification obtained:					
Grantor university:					
Date of qualification obtained:					
III. Employment affiliation					
Name of the institution where you work:					
Job that you performs:					
Date of link:	From:		To:		
Type of link with the Universidad Mariana:					
Link with other universities:					
IV. Publication Information					
(last 3 years)					
a.					
Type of publication: (mark with an x)	Book:	Chapter of the book:	Scientific article:	Note:	Others:
Título of the publication:					
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:			
Number of pages		Year:			
Start page – End page:					
b.					
Type of publication: (mark with an x)	Book:	Chapter of the book:	Scientific article:	Note:	Others:
Título of the publication:					
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:			

Number of pages		Year:	
Start page – End page:			
c.			
Type of publication: (mark with an x)	Book:	Chapter of the book:	Scientific article:
Note:	Others:		
Título of the publication:			
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:	
Number of pages		Year:	
Start page – End page:			
d.			
Type of publication: (mark with an x)	Book:	Chapter of the book:	Scientific article:
Note:	Others:		
Título of the publication:			
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:	
Number of pages		Year:	
Start page – End page:			
e.			
Type of publication: (mark with an x)	Book:	Chapter of the book:	Scientific article:
Note:	Others:		
Título of the publication:			
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:	
Number of pages		Year:	
Start page – End 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:			
Abstract of the research project:			
Justification of the research project:			
Goals of the research project:			
Description of 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? (Mark with an X)	Yes:	No:	Name of the institution that supports the research:		
Is the research project registered with Colciencias? (mark with an x)	Yes:	No:	Total value of the research project:		
			Executed value of the research project:		
VI. Certification					
Signature of the registered author:					
Note: The data provided by the author will be used solely 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 pesquisa¹

I. Identificação			
Nome completo:			
Data de Nascimento (dd/mm/aa):		Local de nascimento (município/vereda/ departamento/país):	
Tipo de documento de identidade:		Número de documento de identidade:	
E-mail:			
Telefone de Contato:		Número de contato celular ou móvel:	
Endereço do perfil do Google acadêmico:			
Código ORCID:			
II. Formação acadêmica			
Pós-doutorado			
Qualificação obtida:			
Universidade concedente:			
Data da qualificação obtida:			
Doutorado			
Qualificação obtida:			
Universidade concedente:			
Data da qualificação obtida:			
Mestrado			
Qualificação obtida:			
Universidade concedente:			
Data da qualificação obtida:			
Especialização			

¹ Este formato deve ser preenchido individualmente por cada um dos autores.

Qualificação obtida:					
Universidade concedente:					
Data da qualificação obtida:					
Estudos de bacharelado					
Qualificação obtida:					
Universidade concedente:					
Data da qualificação obtida:					
Diplomas ou cursos relacionados à sua área de conhecimento					
Qualificação obtida:					
Universidade concedente:					
Data da qualificação obtida:					
III. Afiliação de emprego					
Nome da instituição onde trabalha:					
Trabalho que você executa:					
Data da vinculação:	A partir de:		Hasta:		
Tipo de vinculação com Universidad Mariana:					
Vinculação com outras universidades:					
IV. Informação de Publicação					
(últimos 3 anos)					
a.					
Tipo de publicação: (marque com um x)	Livro:	Capítulo do livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – Página final:			Ano:		
b.					
Tipo de publicação: (marque com um x)	Livro:	Capítulo do 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 um x)	Livro:	Capítulo do 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 um x)	Livro:	Capítulo do 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 um x)	Livro:	Capítulo do livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:		ISSN da publicação:			
Número de páginas		Ano:			
Página inicial – Página final:					
V. Informações adicionais					
(somente para publicações resultantes de pesquisas)					
Nome do projeto de pesquisa:					
Objetivo geral do projeto de pesquisa:					
Objetivos específicos do projeto de pesquisa:					
Resumo do projeto de pesquisa:					
Justificação do projeto de pesquisa:					
Objetivos do projeto de pesquisa:					

Descrição das necessidades do projeto de pesquisa:					
Repercussões do projeto de pesquisa:					
Observações do projeto de pesquisa:					
Duração do projeto de pesquisa em meses:		Data de início do projeto de pesquisa (dd/mm/aa/):		Data final do projeto de pesquisa (dd/mm/aa/):	
O projeto de pesquisa tem o aval de uma instituição? (Marque com um X)	Sim	Não:	Nome da instituição que apoia a pesquisa:		
O projeto de pesquisa está registrado em Colciencias? (marque com um x)	Sim	Não:	Valor total do projeto de pesquisa:		
			Valor executado do projeto de pesquisa:		
VI. Certificação					
Assinatura do autor registrado:					
Nota: os dados fornecidos pelo autor serão utilizados exclusivamente para fins documentais; da mesma forma, estarão protegidos pela Lei de Proteção de Dados e, especificamente, pelo artigo 15 - Habeas Data - da Constituição Política da Colômbia.					

Declaración de condiciones¹

Por medio de la presente declaración, informo que el manuscrito (artículo, propuesta de libro o nota informativa o divulgativa) titulado:

que en calidad de autor/es presento(amos) a la **Editorial 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 procesos de evaluación, ni será enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras, durante el proceso de evaluación que realice la **Editorial UNIMAR**.

Como autor(es) del manuscrito me(nos) responsabilizo(zamos) completamente por su contenido, 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

¹ Este formato debe ser firmado por todos los autores del manuscrito postulante.

Declaration of conditions¹

Through this declaration, I inform that the manuscript (article, book proposal, or informative note) entitled:

that, as the author(s), I (we) submit to Editorial UNIMAR with the purpose of being subjected to the evaluation processes and procedures to determine its possible disclosure, it has not been published or accepted in another publication. In the same way, I (we) declare that the applicant manuscript has not been proposed for evaluation processes, nor will it be sent partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities, during the evaluation process carried out by **Editorial UNIMAR**.

As the author(s) of the manuscript, I (we) take full responsibility for its content, declaring that, in its entirety, it is 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 and in the final section of bibliographical references.

Likewise, I (we) declare that all the authors who participated in the preparation of the manuscript have been included, without omitting any name, and/or without including people who do not meet the authorship criteria.

Cordially:

Signature

Full name

Type of identification document

Number of identification document

E-mail

¹ This format must be signed by all the authors of the applicant manuscript.

Declaração de condições¹

Por meio desta declaração, informo que o manuscrito (artigo, proposta de livro ou nota informativa) intitulado:

...que, como autor (es), eu (nós) apresento (amos) à Editorial UNIMAR com o objetivo de ser submetido aos processos de avaliação e procedimentos para determinar sua possível divulgação, não foi publicado ou aceito em outra publicação. Da mesma forma, eu (nós) declaro (amos) que, o manuscrito requerente não foi proposto para processos de avaliação, nem será enviado parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente a outros periódicos ou entidades editoriais, durante o processo de avaliação realizado pela Editorial UNIMAR.

Como autor (es) do manuscrito, eu (nós) assumo (imos) total responsabilidade pelo seu conteúdo, declarando que, em sua totalidade, é de minha (nossa) produção intelectual, onde informações retiradas de outras publicações ou fontes, propriedade de outros autores, são devidamente citadas e referenciadas, tanto no desenvolvimento do manuscrito quanto na seção final de referências bibliográficas.

Igualmente, eu (nós) declaro (amos) que, todos os autores que participaram da elaboração do manuscrito foram incluídos, sem omitir nenhum nome e/ou sem incluir pessoas que não atendam aos critérios de autoria.

Atentamente:

Assinatura

Nome completo

Tipo de documento de identificação

Número de documento de identificação

Correio eletrônico

¹ Este formato deve ser assinado por todos os autores do manuscrito candidato.

Licencia de uso parcial

Ciudad, país

Día, mes, año

Señores

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Asunto: **Licencia de uso parcial¹**

En mi calidad de autor del manuscrito titulado:

A través del presente documento autorizo a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que pueda ejercer sobre mi obra, las siguientes atribuciones, facultades de uso temporal y parcial, orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión:

- La reproducción, su traslado a los sistemas digitales y disposición de la misma en internet.
- Su vinculación a cualquier otro tipo de soporte que disponga la Editorial, sirviendo de base para otra obra derivada en formato impreso o digital.
- La comunicación pública y su difusión por los medios establecidos por la Editorial.
- Su traducción al inglés, portugués y francés (u otro), para ser publicada en forma impresa o digital.
- Su inclusión en diversas bases de datos, o en portales *web* para posibilitar la visibilidad e impacto tanto del manuscrito como de la revista o libro.

Con relación a las anteriores disposiciones, la presente licencia de uso parcial se otorga a título gratuito. La política de la revista es de libre reproducción de todos los documentos que se publiquen en ella, siempre y cuando se cite la fuente. La revista es publicada por la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana bajo los términos de la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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.

¹ Este formato debe ser firmado por todos los autores del manuscrito postulante.

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 License¹**

In my capacity as author of the manuscript (article, book proposal, or informative note) entitled:

And, through this document, I authorize the Universidad Mariana, specifically Editorial UNIMAR, so that it can exercise the following powers over my work, powers of temporary and partial use, aimed at disseminating, facilitating, promoting, and deconstructing knowledge as the product of the research, review, and reflection processes:

- Reproduction, its transfer to digital systems, and its availability on the Internet.
- Its link to any other type of support available to the Editorial, serving as the basis for another derivative work in printed or digital format.
- Public communication and its dissemination through the media established by the Editorial.
- Its translation into English, Portuguese and French (or other), to be published in print or digital form.
- Its inclusion in various databases, or in web portals to enable the visibility and impact of both the manuscript and the journal or book.

In relation 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 Universidad Mariana and Editorial UNIMAR, or with whom they have dissemination arrangements, consultation, and reproduction, under the conditions and purposes indicated here, respecting in all cases and situations, the corresponding patrimonial 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 preserved without any modification or restriction, because the current legal agreement, in no case, entails the alienation of both the copyright and its related rights, to which I am a creditor.

¹ This format must be signed by all the authors of the applicant manuscript.

Sincerely:

Signature

Full name

Type of identification document

Number of identification document

E-mail

Licencia de uso parcial

Cidade, país

Dia, mês, ano

Senhores

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colômbia

Assunto: **Licença de Uso Parcial**¹

Na qualidade de autor do manuscrito (artigo, proposta de livro ou nota informativa) intitulado:

E, por meio deste documento, autorizo a *Universidad Mariana*, especificamente a *Editorial UNIMAR*, a exercer sobre minha obra as seguintes atribuições, poderes de uso temporário e parcial, visando difundir, facilitar, promover e desconstruir o conhecimento como produto de os processos de pesquisa, revisão e reflexão:

- Reprodução, sua transferência para sistemas digitais e sua disponibilização na Internet.
- Sua vinculação a qualquer outro tipo de suporte disponibilizado ao Editorial, servindo de base para outro trabalho derivado em formato impresso ou digital.
- A comunicação pública e sua divulgação pelos meios de comunicação estabelecidos pelo Editorial.
- Sua tradução para inglês, português e francês (ou outro), a ser publicada em formato impresso ou digital.
- Sua inclusão em várias bases de dados, ou em portais da web, para permitir a visibilidade e o impacto tanto do manuscrito quanto da revista ou livro.

Em relação às disposições acima, esta licença de uso parcial é concedida gratuitamente pelo tempo máximo reconhecido na Colômbia, onde meu trabalho será explorado única e exclusivamente pela *Universidad Mariana* e *Editorial UNIMAR*, ou com quem tenham acordos de divulgação, consulta, e reprodução, nas condições e finalidades aqui indicadas, respeitando em todos os casos e situações, os correspondentes direitos patrimoniais e morais.

Então, na minha qualidade de autor da obra, sem prejuízo dos usos concedidos por meio desta licença de uso parcial, os respectivos direitos serão preservados sem qualquer modificação ou restrição, pois o acordo legal vigente, em nenhum caso, implica a alienação dos direitos autorais e dos direitos conexos, dos quais sou credor.

¹ Este formato deve ser assinado por todos os autores do manuscrito candidato.

Sinceramente:

Assinatura

Nome completo

Tipo de documento de identificação

Número de documento de identificação

Correio eletrônico:

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.}
No. 2



Editorial
Unimar